

# ПЕДАГОГИКА

ИЗЛОЖИО  
ЉУБ. М. ПРОТИЋ

*Каја Јагосављевић*  
*студ. филоз. и педаг.*  
*Јена. 1899.*

БРАГУЈЕВАЦ

ШТАМПАРИЦА АНДРЕ ЈОВАНОВИЋА  
1899.

Шкобани педагоге,

## П Е Д А Г О Г И К А

је ова као „Vorschule“ за научну педагошку у нас.

У најкраћем поштомом извођењу су још  
пој парена научна педагошка и укажувања на  
изаконичне ствари наше, које имају педагош  
кака, да би их изабаво изметали.

Мисам тако да је био у штампи и изево  
Радне педагошке, тако је ова миза штампана  
само на неколико дана пре ње.

Ова дана наредно је изево мити  
изошеће да, према мити Габријел Провет  
Савеса, све школе набоје за све Квинтине  
ову мизу педагошку.

Вам је наредно према вавој држави  
Корис од 7-XII-99, а уз њу и сурето и изравно за  
вас и г. Рајна.

17/XII 1899

Вам  
Буд. Мити,  
изево.

## ПРЕДГОВОР

---

У новије време опажа се у нас живо интересовање за напредније, научне, педагошке идеје. И ја сам ставио себи за дужност да то интересовање изазивам, и да га подстичем, у колико год више могу. Тога ради удесио сам и ово делце, које ће — слободно смем рећи — бити од вредности како за почетнике, тако и за оне, који су старији и позванији да узму удела у решавању школских питања, у нас још правилно нерешених. Почетници ће наћи у њему многе ствари, доста лако изложене, а у напреднијем духу, како у нашој литератури иначе не ће наћи. А осим тога стећи ће уверења, да се школске ствари не могу лако да решавају и на брзу руку. Старији пак видеће, да се о многим школским питањима може размишљати и у идеалнијем смислу, а не како се то радило до данас. А отуда је и дошло, да се најпотребнија наука *свакоме наставнику основних и средњих школа* највише омаловажава и занемарива. Нанослетку видеће се да још о огромној већини питања — ако не и о свима — имамо да размишљамо и да их решимо, па тек да створимо *нову школу*, не само по имену, већ и на делу.

У овоме моме послу нико, ваљда, неће тражити савршенства, јер га ниједан смртник не би могао ни дати. Главно је, да сам се при његовој изради користио најбољим и најновијим изворима, па ћу и

после овога радо и са захвалношћу примити сваку пријатељску, напреднију, научну напомену, јер — *човек се учи, док је жив*. Нека зато и прочита ово дело сваки прави пријатељ школе и науке.

Напомињем да сам сматрао за веома потребно, да, за сада, предам јавности оло дело у овоме обиму. Међутим, ако оно нађе одзива, овда ћу га доцније, у знатно већој мери, проширити и допунити, према своме уверењу и према пријатељским напоменама од стране стручних читаца и пријатеља, само ако ми се те напомене доставе било приватно било јавно. А од одзива читалаца за ову ствар — којих не би требало да буде и од сада мало — зависи, кад ће се и да ли ће се предати јавности и остали делови педагогике.

16. фебруара, 1899.  
Крагујевац.

**ЉУБ. М. ПРОТИЋ.**

## У В О Д

\* \* \*

### Појам и задатак педагогике.

Педагогика излаже правила и законе, до којих се дошло искуством и размишљањем, а по којима треба васпитавати. Зато је педагогика наука о васпитању. Ну, излажући законе о правилном васпитању, она се брине, да се ти закони у практичном раду, у кући и школи, изводе и остваре. У колико се педагогика и за ово стара, и у колико то остварује, може се рећи, да је само у толико још и вештина.

### Шта је васпитање.

Само се људи васпитавају, и то: човек утиче на развитак деце, још од ране младости, која треба да се развију у неком особитом правцу. Према томе васпитање се може дефинисати као: намерно утицање, по неком плану, на развиће дечијег духа, не би ли се постигао извесан циљ, који је, претходно, већ постављен и утврђен с обзиром на највиши задатак свакога човека.

### Подела педагогике.

Свака се наука дели на одељке, па тако и педагогика. Она се дели на три дела:

1. *општа педагогика*, која одређује шта је задатак васпитања, па када то уради, она испитује и одређује, која средства, путеви или начини служе да се постигне, најправилније и најлакше, постављени задатак;

2. *практична педагогика*, која испитује установе и заводе, који служе да се, према утврђеним средствима, постигне задатак васпитања;

3. *историја педагогике*, у којој се излаже како се у разна времена у разних народа васпитавало, и како су о васпитању мислили и писали поједини, велики педагози, једном речи: како се развијала и развила васпитна теорија и васпитна пракса.

\* \* \*

### Васпитна теорија и пракса, њихов узајамни однос.

Скуп свих правила и закона о васпитању, то је васпитна теорија, управо то је сама наука. А примена саме науке у свакодневном животу, то је васпитна пракса. Људи, који се баве првом, зову се *теоретичари*, а они, који се баве другом, зову се *практичари*.

Дешава се врло често, да практичари поцењују теорију, а и обратно, да теоретичари поцењују праксу. И прво је и друго неоправдано, једнострано и погрешно. Теорија је поникла из праксе, јер су људи прво покушавали васпитавати, па кад су стекли извесна искуства, која су призната да имају општу вредност, онда су доведена у везу, и тако је постала прва теорија. Теорија је се временом све више развијала и усавршавала, док се није дошло до овога

степена, на коме се данас наводи. Данас је теорија у толикој мери развијена, да служи као основ практичноме раду; и без теорије пракса може бити више од штете него од користи, онако исто као што би била пракса у медицини без теорије. Кад се удруже теорија и пракса, тек онда се може правилно васпитавати, јер на основу теорије отклањају се погрешке у пракси, а на основу праксе све више се богати и усавршава теорија. Оне су, дакле, две само апстрактно одвојене ствари, које не стоје у противности, већ се узајамно исправљају и допуњују, увек образујући само целину.

#### Помоћне науке педагогике.

Ако треба да се одреди задатак васпитања, онда ваља, претходно, знати шта је задатак човеку у свету, и тек на основу овога последњег одредити онај први, пошто ће и деца, која се васпитавају, бити некада људи. Задатак свакога човека уопште испитује и одређује етика (практична философија), као наука о добру и злу у свету, па је зато ово прва и најважнија помоћна наука педагогике.

Као друга помоћна наука јесте психологија (наука о души), која излаже законе човечијег духа, и показује путеве и средства, како да се постигне постављени циљ — задатак васпитања.

Педагогика се додирује и са осталим наукама. Многе су према њој као њене споредне помоћне науке, на пр. хигијена, која говори о чувању и неговању физичкога здравља, и физиологија, која проучава функције појединих телесних органа, дакле, и нервни систем и његове функције; а познато је уопште, да су не-

рви спона између физичког и духовног света. Ну, ипак су зато етика и психологија основне науке педагогике, па су зато и најважније за свакога васпитача. Зато би и требало да их познаје, пре него приступи педагошкој теорији и пракси. ✓

---

**ОПШТА НЕДАГОГИКА**

## ОПШТА ПЕДАГОГИКА

### ПРВИ ДЕО.

#### Задатак васпитања.

Пре него и почне неко да васпитава, потребно је да зна, шта му је задатак. Ниједан свестан човек, који хоће да има успеха у раду не почиње ништа, пре него постави себи задатак. Зато и овде не може бити друкчије.

Задатак се васпитања често различно одређује. Тако га неки одређују само на основу искуства, и траже да се васпитањем постигну, на првом месту, личне користи. На основу таквога гледишта, они траже, да је у наставним програмима само градиво које ће у највећој мери бити од користи и у доцнијем животу, а донекле чак и оно које може бити од штете. Такво је схватање и одређивање васпитнога задатка погрешно, јер васпитању није циљ стручна спрема, а само од стручне спреме тражи се да донесе и материјалне користи. Васпитањем се хоће да потпомогне развијање васпитаника, да би могли постати људи, зато се задатак васпитања мора извести из општег задатка човека, који прописује етика.

Етика поставља као највиши, крајњи задатак свакога човека — морални живот. Ну, без моралног карактера не може бити ни моралног живота. Према



томе је јасно, да је крајњи и највиши задатак васпитања: стварање и образовање моралнога карактера, што је управо образовање моралне воље.

У појединим књижевним делима може се наћи, да има пет васпитних задатака, који су подједнако важни, као што су: 1. физичко развијање и васпитање; 2. интелектуално (умно); 3. естетичко; 4. морално и 5. религиозно. И према овоме могло би се рећи, да смо одредили задатак васпитања једнострано и непотпуно. Ну, у ствари то није тако. Етика говори само о једном, највишем задатку свакога човека. Према овоме може бити говора и само о једвом, највишем задатку васпитања, као што и ми велимо. Али, да бисмо могли створити и образовати моралне карактере, потребно је: а) физичко развијање и здравље и б) интелектуално или умно развијање. Дивљи и необразовани народи, који нису умно далеко измакли, не могу се ни у моралу уздићи. А свестрано умно развијање може бити само на основу физичкога развијања и здравља. Исто тако религија потпомаже морално образовање карактера. А не мање за образовање моралног карактера потребно је да се у ученика развија и негује осећање за оно што је лепо (естетичко васпитање). Из овога је јасно, да наш задатак није једностран. Ми, дакле, не тражимо ништа мање. Разлика је само у томе, што ми одређујемо један највиши, крајњи задатак, а други одређују пет, држећи да су сви подједнако важни, и да су сви подједнако главни. Међутим је јасно, према реченоме, да не може и не сме бити речи о више задатака васпитања, који би били подједнако важни, већ само о једном највишем са више

нижих, који се из највишега изводе, и који му служе. Да би се ово боље разумело, згодно може послужити и поређење са драмом. Као што је у свакој драми само једно лице главно, које је представник и носилац неке етичке идеје, тако је и овде само један главни и највиши задатак; као што у драми има више споредних лица, која помажу главном лицу, тако и овде има више нижих задатака, који помажу највишем задатку. Кад се узме да су сви нижи задаци једнаки са оним највишим, тада баш може бити опасности, да се западне у једностраност. У томе се случају може једноме васпитачу учинити један задатак пречи, а другоме други, итд., па ће, према томе, један радити више да се постигне један, а други други задатак. Тако се данас баш свуда, у свима школама, обраћа највећа пажња умноме развијању ученика, а занемарује се физичко морално, религиозно и естетичко развијање. Отуда и долази, да је у средњим школама било укинута телесно вежбање, у интересу штедње, и да су музика, певање, цртање и лепо писање необавезни предмети. Отуда и долази оправдана повика на данашње, скоро све, школе, те се захтева да обрате већу пажњу на физичко здравље ученика, и да се побрину створити више и боље карактере образујући моралну вољу ученика с обзиром на речи великога филозофа Канта: ни знање ни богатство није само по себи и за себе добро, већ само добра воља

### Карактер уопште и морални карактер посебице.

Одредити шта је уопште карактер, врло је тешко. Карактер се човека цени према раду, то јест, како

нам се јавља његова воља, која је узрок сваког рада. Седиште је, дакле, карактеру у вољи.

Ако човек у раду нема одређеног правца, ако му воља не остаје увек стална, ако у разна времена и у разним приликама различно поступа у истом раду и послу, онда кажемо, да такав човек нема карактера. Према томе су одлучност и постојанство главне одлике карактера. А одлучности и постојанства моћи ће само тако бити, ако побуде, које покрећу вољу на рад, имају сталан правац и чине једну целину.

Карактер у разних људи биће различан према томе какве су побуде рада, каква су начела, којих се појединци држе у своме раду. Ако се та начела не само не косе са моралним законима, већ су то, у исто време, и највише моралне идеје, онда је карактер моралан, у противном случају карактер је рђав или неморалан.

Морални је карактер потпуна сагласност воље и рада са највишим моралним идејама, које су најбоље представљене и изнесене у науци Христовој. Да би пак било ове сагласности, човек не сме имати страсти, разних претераних жеља и наклоности, предрасуда, итд., већ сваки треба да буде господар над самим собом, да сам собом управља и да се, у колико је то могућно, слободно одлучује у раду, што је, разуме се, врло тешко. Зато и јесте морални карактер идеал, коме се васпитањем тежи, и који је васпитање узело себи за задатак.

### Могућност васпитања.

Факт је, да људи хотимично утвчу на свој подмладак, да би га развили. То је васпитање. Тим је

самим утврђена и претпоставка, да је васпитање уопште могућно.

Психологија нам даје доказа, а то потврђује и свакодневно искуство, да се може, донекле, и убрзати развитак васпитаника, и, бар у неколико, дати овај или онај правац њиховом развијању. Само на основу овога има смисла оснивати разне школе, које служе као васпитни заводи; а тако исто и нарочите школе за зануштину, покварену и неваљалу децу, као и казнене заводе, који имају задатак, да чак и одрасле људе у неколико, радом поправе.

### Потреба васпитања.

Зна се, да дете, кад се роди, нема никаквих престава и појмова, и да је физички веома слабо и неразвијено. Кад би се дете оставило само себи, угинуло би без неге одраслих, а и када би могло остати живо, не би могло ни бити речи о неком васпитању.

Потпуноћи дечије развијање, да постану људи, у пуном смислу, и допринети да стекну оне особине, које ће им повећати вредност, то је могућно. При томе васпитачи морају положити у душу васпитаника многе престава, које ће бити темељ, на коме ће се у даљем њиховом развијању, како у школи тако и у доцнијем животу, развити морални карактер. А из овога излази, да је и васпитање потребно.

Многи мисле, да је васпитање потребно ради материјалне користи, сматрајући да лична корист чини живот срећнијим. Да је васпитање потребно ради срећнијег живота, то се може одобрити, али само под једном погодбом: ако се морални живот

сматра за највећу срећу. Ну, да је васпитање потребно ради материјалне користи, то се не сме одобрити. Ако се тако узме, да треба васпитати, како ће васпитаници доцније постићи више и веће материјалне користи, онда је вероватно, да ће често и то бити, али ће тако васпитање стварати људе, који ће имати у очима само своје личне користи, и зато ће бити штетни по друштво. А тако што не смеју одобрити ни највеће материјалисте и себичњаци, ако коле размисле, какве би морале бити последице васпитања, које би спремало своје васпитанике за људе, који ће гледати само себе, како zgodније и лакше да живе.

Морални карактер развија се само у друштву и то утицајем старијих у родитељској кући, школи и изван ових. Деца, у прво доба, не знају шта је морално; да бисмо их у томе могли упутити и положити темељ за развијање моралног карактера, потребан је у ицај одраслих, а тиме је доказана и потреба васпитања.

### Границе васпитања.

Има људи, који приписују васпитању неограничену силу, као да би оно могло створити од васпитаника шта год се хоће. Тако су немачки философи, Кант и Фихте, тврдили, да човек није ништа друго већ оно што од њега начини васпитање. Други су опет тврдили, да васпитање не може ништа учинити, што би могло утицати да човек постане бољи или гори, већ да ће сваки бити, што му је судбина унапред одредила, као што се то износи и у народној

причи о исуду. То је веровање, чега и данас доста има, лепо истакао и Ђ Јакшић у овим стиховима:

... Али једно срце, друго судба жели,  
Ја по судби морам што она придеди.  
Видиш оно стење, што се небу пење —  
То је воља судбе.. горко приделање!

Овако су мислили, у старо доба, Епикурејци и Стоици.

Ми морамо одлучити, које је од ова два супротна мишљења правилно, или бар само донекле правилније. Ну, ми сматрамо да је и једно и друго мишљење неоправдано и једнострано. Да је васпитање могућно, речено је већ раније. Да се, дакле, може с успехом утицати на развијање деце, о томе, не може бити сумње, јер нам то сваког дана потврђује и искуство. Али, да васпитање има неограничену моћ, као што су неки мислили, и то је погрешно. Васпитач има у школи више деце и жели, да их, према једном једином крајњем циљу, у подједнакој мери васпита, ну, то му инак не испада за руком, па и ако иста средства примењује. Ни деца истих родитеља не буду никада једнака, па макар била каткад и близанци, који се заједно роде, негују и у свему подједнако гаје. Даље, кад се одвоје деца од родитељске куће и, пошто сврше школу, врате својим родитељима, као зрели људи, родитељи инак распознају неке особине и навике, које су им остале из детињства, а које школа и васпитање нису могли укинути. Све ово тврди да васпитање нема неограничене силе.

Пре него што васпитачи и почну свој рад, стекао је дух васпитаника извесни правац, који се не

може лако избрисати. Душа деце није као мекан восак, коме се, по вољи, може дати ма какав облик. Психовој је души, још пре утицаја наставника, дала природа извесни облик, извесну одређеност, која поставља границе васпитања. Тај облик и та одређеност од природе, то су наслеђеност и природне наклоности васпитаника: то је њихова индивидуалност.

Душевни је живот човечији и различно везивање и удруживање престава, што је у психологији познато под именом асоцијације. Асоцијације се могу разноврсно уређивати и тиме утицати на душу и доприносити стварању моралног карактера. Границе, дакле, у васпитању постоје, али ипак и поред њих васпитање не само да није немогуће, већ је напротив потребно.

### Индивидуалност у васпитаника.

У васпитању разне деце веома су различне и границе васпитања, а према томе је различан и степен у коме се може утицати на развијање поједине деце. Ове границе, као што је споменуто, чини вазда, на првом месту, индивидуалност, под којом се разуме она првобитна одређеност свакога васпитаника, која већим делом остаје непроменљива и у доцнијем животу, и која чини да се један од другог ма у чему разликујемо. Стога се мора индивидуалност, као најјача сила, имати у виду, и према њој подешавати васпитни рад, јер, и ако јој се буду чиниле сметње, она се неће изгубити, већ ће се све више истицати. Зато и јесте дужност васпитачу, да упознаје своје васпитанике.

Индивидуалност зависи од општег склона тела, као и од појединих телесних органа, што у великој мери одређује и наслеђеност од родитеља и опште од предака. Онако исто, као што се чешће наслеђују извесне болести и преносе с колена на колена, тако се исто наслеђују извесне наклоности, које утичу и опредељују, да се човек, у доцнијем животу, развија више или мање на један или на други начин, како у телесном тако и у духовном погледу. Само на основу овога и има смисла оно, што се у обичном животу чешће чује: — просто је рођен да буде наставник, војник, трговац, полицајац, и т. д. Не мање је познато, да се тело женскиња брже развија него мушкиња, а отуда долази, да је и њихово духовно развијање брже, зато па пр. девојчице од 6 и 12 година стоје, од прилике, у духовном погледу на истој висини као дечац од 7 и 14 година, ма да и овде може бити изузетака. А све то долази услед индивидуалности. Али, не треба заборавити, да индивидуалност не доноси никакву особиту врсту престава, осећања и воље, већ само олакшава, да се пре дође до једних или да се отежа да не дођу друге. Зато индивидуалност и није различна по садржини, већ само по облику.

### Утицај природе и друштва на развитак васпитаника.

Још од рођења је подложено свако дете утицају природе и друштва у коме је. Овај утицај не остаје без икаквих последица, јер се у току развијања у васпитаника стварају понека опажања, која служе као основ преставама и доцнијим појмовима. Иску-

ство нас учи, да је духовна садржина друкчија, ако је дете одрасло у селу, и кретало се у оној природној слободи, каква је тамо, а друкчији, ако се родило, особито, у већем граду, па ту и одрасло. Ако је одрасло у селу, више је имало опажања из природе, и стога ће имати више представа о појединим природним предметима. А међутим деца из градова биће у томе погледу куд и камо сиромашнија.

С погледом на друштво, у коме дете расте, могу се такође опазити неке разлике у његовој духовној садржини, која се има сматрати као резултат утицаја друштва. У граду је развијенији друштвени живот него у селу, и у толико су односи друштвени развијенији, и стога ће моћи имати више представа о друштву и из друштва, него сеоска деца. Овај утицај друштва на развитак деце обележен је и у народној изреци: *с ким си, онакав си*. Слично овоме вели и грчки филозоф Платон: *свака је индивидуа слика друштва*. И ако је овај утицај природе и друштва несвестан и без плана, ипак чини, да се деца развијају више у једном или другом правцу, и на тај начин, поред природних наклоности, о којима је раније говорено, долазе сад још и стечене наклоности, које често остану од великог утицаја по духовни развитак и целога живота.

Ево примере за то: зна се, да су родитељи великог ботаничара Линеа имали најлепшу градину у својој околини. Мајка га је, још док је био дете, увек цвећем забављала, кад год би се расплакао или кад би га уопште хтела забављати. Његов отац, који је био свештеник, радо је показивао своју градину посетиоцима и пријатељима, објашњујући им,

у исто време, и особености појединих биљака; а томе је, још као дете од четири године, увек присуствовао и млади Лине, и слушао тумачење свога оца. Шта је Лине доцније постао, знамо; а не може бити сумње, да је још у раној младости стекао наклоности за проучавање природе, и да је то било од утицаја да постане ботаничар. Ове стечене наклоности разликују се и по садржини, и тако служе као јак основ за даље развијање. Ну, утицај природе и друштва, поред извесне добити по развитак, може често да буде и од штете. Јер то је најлакше свуда, где се нешто оснива једино на случајностима. Да би се пак могуће штетности отклониле, родитељи морају и сами да васпитавају своју децу, мада и они доста несвесно раде. Родитељи, на првом месту, треба да експлоатишу утицај природе и друштва у своју корист, то јест, морају се постарати да природа и друштво буду у свему у интересу а никако на штету по развитак деце. А то ће бити само тако, ако се у деце утврди извесни број представа и појмова (у колико су и појмови могући) добрих навика, и осећања што ће послужити као основ правилном васпитном раду. А да је ово потребно, доказ нам је и та околност, што се и доцније у школи тражи, да се ученици изводе у поље и село, а из села у град, како би и сами, на тај начин, стекли што више представа, које ће олакшати васпитни рад и осигурати већи успех вештачких средстава, која се у васпитању узимају. Јер, тек после овога може бити говора о свесним васпитним средствима, која се узимају на основу психолошког проучавања духа дечијег.

Имајући у виду овај велики утицај природе и друштва, а у вези са захтевом да се искуство ученика не игнорише, већ да се на њ настави — види се још овде, да је потребно, да у настави буду заступљене све науке, које говоре о природи и друштву.

---

## ДРУГИ ДЕО

### ВАСПИТНА СРЕСТВА

#### Општи преглед и подела.

На основу психолошког испитивања утврђују се средства и путеви, који воде приближавању и остваривању васпитног задатка. Свуда, на сваком кораку, питамо се, уопште, при васпитању, како треба нешто радити, и зашто треба на један или други начин радити. Тек тако се налазе и утврђују намерна средства, која се оснивају на психолошким законима, и за која се може рећи да су, према томе, неопходно потребна и у извесној мери стална.

Научна педагогика разликује у целокупном васпитном раду три васпитна чиниоца, као три главна средства, од којих свако има и своја нарочита средства, помоћу којих се тежи постићи истакнути задатак. Та три васпитна чиниоца јесу: 1). дисциплина; 2). настава и 3). непосредно образовање моралног карактера или васпитање у ужем смислу.

Све је ово троје у пракси тесно скончано једно с другим, да их је немогуће одвојити; а осим тога дисциплина се често меша са васпитањем у ужем смислу, да их је готово немогуће разликовати,

а међутим, у неким случајевима, и удаљују се једно од другог у знатној мери. И баш због овога ваља нарочито пазити, да се не помешају, тим пре, што су им понека средства заједничка, разликујући се једино у начину примене; а ово уосталом и оправдава њихову одвојеност у теорији, о чему ће доцније бити више говора. Све троје су, дакле, различни појмови, али не стоје у противности у самом васпитном, практичном раду. већ се заједнички допуњују, и иду заједно. У теорији пак одвајамо их, да бисмо их боље схватили и проучили.

## І. Д И С Ц И П Л И Н А

### Појам и задатак дисциплине.

Појам се дисциплине може различно схватити. Тако се често говори о научној дисциплини, разумевајући под тим неку грану наука. Осим тога говори се о војничкој, друштвеној, школској, и т. д. дисциплини. Свака од ових има различно значење. Нас се међутим, овде, тиче једино дисциплина као васпитни чинилац. и зато ћемо о њој, искључиво, говорити. Ну, и дисциплина у педагогици не схвата се увек подједнако. Тако је неки схватају заједно с васпитањем у ужем смислу, и онда разликују вишу и нижу сферу дисциплине. Али, имајући у виду, како се поступа при дисциплини, а како при васпитању у ужем смислу, шта је посебни задатак дисциплине, а шта васпитања у ужем смислу, и на последку с обзиром на средства, која једно и друго у-

зимају, потребно је, да се у теорији одвоје, и да се не обухватају једним појмом. Јер се само тако може избећи свака опасност, да се у пракси не примењује и једно и друго рђаво. Напоследку не треба и не сме бити разлог, да се и у теорији обухватају једним појмом, што у пракси иду заједно, јер иначе, ако би се то усвојило као правилно, онда бисмо могли са њима двома спојити и наставу, а тиме би била спојена несавладљива тешкоћа при проучавању самога васпитања.

Проучићемо, дакле, дисциплину одвојено, разумевајући под њом: *одржавање реда и поретка како у кући тако и у школи*, што се може згодно упоредити са полицијом у држави, откуда је и дошло, да ју је одлични, немачки, педагог Стој назвао *педагошком полицијом*.

Пошто је одређен појам дисциплине, долази питање: *шта јој је задатак?* — Ово питање изгледа на први мах да је и излишно, кад је већ казано, шта се има под истом разумевати, а из тога се види у неколико и шта је њен задатак, бар по спољашности. Осим тога, могли бисмо то и унапред погодити, кад је већ утврђено, да је васпитни чинилац. Јер свакако као таква, мораће имати и исти задатак, који има и васпитање уопште. Ну, у самој пракси стоји друкчије. Њен се задатак, поред свега тога, најчешће погрешно схвата, те се, на тај начин, и она или сувише прецењује или поцењује. Тако су многи мислили, а има их који и данас мисле, да је дисциплина идентичан појам са васпитањем, то јест, да је васпитање сама дисциплина; ово

је, дакле, прецењивање. Други су мислили, да она само претходи васпитању, да га прати, али да не снада у право васпитање; ово је поцењивање. Природна је последица, да се, схватајући је овако једнострано, тешко долази до правилног схватања њеног задатка. Кад дисциплина не би потпомагала да се постигне општи васпитни задатак, онда јој не би ни било места у васпитању. Можда се хтело означити, да је она од мање вредности од друга два васпитна чиниоца, па се сасвим случајно поткрала противуречност. Али, ако се и то хтело, тешко да се може доћи до некое поузданог резултата, пошто се вредност једног чиниоца може мерити само у односу према другима. Погрешно је и оно прво схватање, као да је целокупно васпитање само у дисциплини, што ће се доцније видети, кад се уознамо и са друга два чиниоца. Настава почиње доцније, а васпитање у ужем смислу претпоставља, да су васпитаници, у извесној мери, развијени, па да и ово двоје могу боље успевати. Остаје, према томе — апстрахујући телесну негу деце од самога рођења — да васпитање почне дисциплином, која има да припреми земљиште, и да донекле осигура бољи и већи успех друге два чиниоца, а тиме и целокупно васпитање. Задатак је васпитања образовање моралног карактера. Дисциплина је васпитни чинилац, којим почиње васпитање, и онда је логички закључак, да је и њен задатак — образовање моралног карактера. Ово је, дакле, њен општи задатак. Ну, сада треба утврдити, шта је њен ближи, посебни задатак, или другим речима: на који начин служи дисциплина општем васпитном задатку?

Већ знамо, да се образовање моралног карактера састоји у образовању моралне воље; а морална се воља цени према побудама, које човека руководе у раду. Са етичког гледишта те побуде могу бити добре или рђаве, стога и тежимо да наставом створимо што више добрих побуда. Ну, дете, кад се роди, нема воље; права настава почиње доцније, кад деца пођу у школу; а васпитање треба да почне још из ране младости. Остаје нам, дакле, да видимо, шта може дисциплина учинити још у почетку за општи васпитни задатак. Целокупни васпитни рад могао би се свести у ове две тачке: чувати децу, да се не покваре и давати им све оно, што им може повећати праву вредност. Прво је више посао куће, а друго школе, прво је важније него друго, прво је темељ другом. — У почетку у детета, у место праве воље, опажа се нека ђудљивост или необузданост, којој је главна одлика несталност или нагла променљивост, а то је у највећој противности с правом вољом. Деца, услед тога, чине највише погрешке против наше воље, па често чине и оно, што је и за њих саме опасно. Ово долази услед њихове необузданости и услед разних жудња, које их драже. У овом првом доба деца немају никаквог етичког суђења, и зато васпитање у ужем смислу и настава не могу имати никакве вредности, већ једино дисциплина.

Дисциплина се овде јавља као извесна сила, као апсолутни ауторитет, да отклони од деце све што би било штетно по развијање моралне воље. Она мора регулисати њихове жудње и тежње и створити извесне навике, које се називају *посредне вр-*



лине, као што су: тачност, уредност, послушност, учтивост, умереност, чистоћа, и т. д. На све ово децу треба навикнути и не доказивати им, зашто је то добро, а противно томе рђаво. Њихова духовна способност није толико развијена, да би могла то знати, зато се то овде и не тражи. Ово отклањање оне дивље необузданости у деце може се згодно упоредити са крчењем некога земљишта, што се предузима, да би се отклонило све, што би сметало усеви и бољој жетви. Дисциплина је, у првом реду, управљена на садашњост, и хоће да отклони што је већ ту, а сметало би правом васпитању. Ну, чинећи то, она има у виду крајњу васпитну задању. Она, дакле, стварајући посредне врлине, служи као основ, на коме ће се доцније развити и *непосредне врлине*, карактерне одлике моралног човека. Доласком деце у школу дисциплина не престаје, јер као што је у кући потребно да влада ред, и да се створе извесне навике, исто је тако потребно то и овде, па чак и у већој мери, пошто се у школи има посла са заједницом од више деце, разне природе и наклоности. Да би и сама настава могла напредовати, потребно је да се уреди школски, друштвени живот. Пре, после и за време наставе мора бити реда и поретка, јер без тога не може бити никаквог, правог напретка, као што то не може бити ни доцније у животу. Стога се, дакле, и у школи морају стварати те посредне врлине, а тиме ће се васпитаници припремати, још у раној младости, и за добре грађане, који ће се вазда моћи прилагодити обавезама и дужностима друштвеним.

У прво време, кад деца дођу у школу, дечије је знање врло ограничено; у моралном погледу радо се покоравају ауторитету наставника и теже да им се умилостиве, надајући се тиме извесним наклоностима и добитима. Добра школска дисциплина треба да употреби ово духовно стање деце у своју корист. Ако наставник настане, да се у васпитаника одомаће као сталне особине: тачност, марљивост, уредност, и т. д., онда ће се тиме спречити и развијање опасних навика, а и дисциплина ће, на тај начин, извршити свој задатак то јест, потпомоћи наставу и васпитање у ужем смислу, одржавајући ред и поредак с једне стране, а на другој страни, стварајући споменуте посредне врлине.

Из свега се види, да дисциплина у почетку има главну улогу. Са развијањем васпитаника њена улога постаје мања; ну, ипак она не престаје све докле, док се у васпитаника не створе извесна морална правила која чине целину, и којима се њихова воља покорава. А ту се онда може тек говорити и о моралном карактеру.

### Главна дисциплинарна средства.

Ова се средства могу поделити у две групе: а) средства, која имају да спрече све, што би било штетно и опасно по правилно васпитање, и б) средства, која имају да отклоне од васпитаника све, што се већ одомаћило, а штетно је, и да се тиме што више и што боље осигура стварање посредних врлина. Она прва могу се назвати *негативна*, а друга *позитивна* средства. Ова је подела више логичка. У самој

пракси врло је тешко, готово немогућно, издвојити средства, чиј би утицај био или само негативан или само позитиван. И кад се каже, да је неко средство негативно, а друго позитивно, онда то значи: да је једно у највећој мери отклања, што се одомаћило, а штетно је, и мање спречава, да се нешто не одомаћи. Исто тако негативна средства спречавају у највећој мери, да се у васпитаника не одомаћи нешто штетно, и мање отклањају, што је се већ одомаћило, а при том је штетно. Строго узето, нема ниједног средства, које би било само позитивно или само негативно, то јест, које би или само спречавало или само отклањало штетности. Наша водела служи више рад груписања и прегледности свих дисциплинарних средстава, да бисмо их могли лакше у теорији проучити.

### Негативна средства.

*Рад је најбоља школа за образовање воље.* Према томе је **занимање** уопште, прво дисциплинарно средство. Децу треба још из ране младости навикавати на рад и занимање, јер је то врло корисно за њихов дух а и за тело. Особина је њиховог духа, да не може а и не ће да мирује, зато се, ако нема занимања, јављају штетне наклоности, које се иначе овим угушују. Умедне **ли** се пробудити у деце марљивост, онда ће бити и више рада, а тако ће се моћи створити и добре навике, јер марљивост спречава неред и угушује ону дивљу необузнаност, која је деци карактеристична. Васпитаници, дакле, уопште морају имати занимања, иначе ће се морати више

кажњавати, па ће се ипак постизати мањи резултати. У занимању мора бити *промене* између рада и одмора, као и између појединих занимања. А као најбоље занимање у родитељској кући јесу *дечије игре*, а доцније у школи, поред игара, и настава са гимнастиком и ручним радом.

У дечије игре могу се умешати и родитељи и наставници и то у ова два случаја: ако се хоће да игре буду живље или ако се хоће да васпитаници не прекораче допуштене границе, са чега би се могле одомаћити рђаве навике; и баш зато треба ови да се чешће налазе с децом, кад се играју.

**И** дечије игре и гимнастика с ручним радом угушују све штетне наклоности, из којих би се с временом могле развити штетне навике. Резултати ће ипак бити у толико повољнији, у колико се више буде пазило на избор у настави, гимнастици и ручном раду.

Навикавање на **правилно** и стално занимање ствара у ученика **и** свест да сматрају рад као животну потребу. И према свему овом, Хербарт има право кад вели: *основ је дисциплине у занимању*

Са наставом је тесно спојено интересовање. Ако настава интересује, онда је пажња ученика управљена на оно, што им се казује, а тада је и добар ред у школи за време наставе. Без интересовања не ће бити марљивости па ни реда. Зато је Дистервег имао право, кад је рекао: *прави дидактичар има и добру дисциплину; ко се у настави разуме, разуме се и у дисциплини*. Да напоменемо још, не треба мислити да настава треба само да их занима и да спречава

неред, јер она има други задатак, а овај њен утицај на ред долази услед везе са дисциплином. Из овога се види, како у пракси и нема оне одвојености васпитних средстава као у теорији.

**Надзор** је друго средство, којим се деца још од најраније младости чувају од свих могућих погрешака, а ово је, знамо већ, боље него поправљање истих. Јер: *навика је једна мука, а одвика девет мука*. Надзор зато и треба да врше родитељи и наставници, а не слуге и слушкиње. Уопште се могу разликовати две врсте надзора: један је као *узгредан*, наставник је заједно с децом и са њима се забавља. У овоме случају наставници одређују правац и руководе дечије жудње, а и непосредно утичу на децу, те се и морају развијати добре навике. Други је надзор више као *намеран*, а изгледа као да га и нема. Васпитаници су остављени сами да раде шта хоће и знају, а наставници их поиздаље мотре, док они ове и не виде често пута. При овом надзору већа је могућност, да се упознају мисли, занимања и наклоности ученика, што је од особите важности за свакога, који хоће да васпитава правилно.

Са важности, коју надзор има у васпитању, и могао је препоручивати један језуита свима школским директорима, да — где је много ученика — поставе толико надзорника и цензора, колико у школи има ћошкова.

Ко хоће неки предмет да усаврши и поправи, мора га, прво, упознати; тако је и у васпитању. А надзор је помоћно средство и да се васпитаници упознају боље и темељније.

### Позитивна средства.

Ова средства имају да отклоне рђаве наклоности и навике, да спрече сваку неуредност и сваки неред. А прво и најважније средство за то јесте: **ауторитет и љубав**. И једно и друго су од врло велике вредности и у целокупном васпитању, по речима Хербарта: *ауторитет и љубав осигуравају дисциплину више него сва друга строга средства*.

Васпитачи треба да подесе свој живот тако, како ће моћи задобијати све више поштовања од својих ученика; да све, што раде — раде из љубави према ученицима, иа да тако изазову и љубав њихову према себи. Да би могли ојачати и учврстити ауторитет и љубав ученика, треба да буду сами, што желе да постану васпитаници, да буду људи, у пуном смислу, јер деца се, уопште, угледају лако, и радо примају, што виде од старијих.

У прво доба, у кући и школи, не треба много моралисати и саветовати, јер тиме се и несвесно могу унутити деца, да више чине зло него добро. Она се навикну да радије теоришу, него да раде како треба. Деца, дакле, могу постати сањала и на-дрифилософи.

Вредно је знати, да се љубав према деци често и погрешно схвата. Чинити и повлађивати им у свему и задовољавати њихове жеље, то није љубав, па и ако се то већином тако сматра, већ је то, напротив, неумесна доброта. Где у васпитању не буде довољна благост, ту се мора употребити строгост, и то баш из љубави према васпитаницима. У интересу свога ауторитета васпитачи треба да су доследни у животу и раду, јер ће га само тако моћи очувати; и

само у овом смислу треба разумети љубав према васпитаницима. А тек овако ће и бити обоје од повољних последице по дисциплину.

Ако васпитачи имају ауторитета и љубави, онда ће моћи и искоренити све штетне навике, јер ће им ученици бити вазда послушни, радије ће им следовати и на њих се угледати.

После ових срестава долазе **похвала и награда**. Обе су од великог утицаја, како на мању децу, тако и на већу, и, ако се правилно примене, биће од велике вредности. Зато и треба велике обазривости у њиховој примени.

Хвалити не треба, где томе није места, а тако исто ни награђивати. У ову погрешку падају већином родитељи и невешти наставници. И зато, што већа штедљивост у примени ових срестава, тим боље; а кад се већ примењују, онда се тражи што већа правичност. Ако васпитаници раде добро, ако су марљиви, ако се лепо владају, ако се воле и друже, ако старије поштују, и т. д., онда нека се навикну, да сматрају то за своју дужност. А у вршењу дужности нека сматрају као највећу похвалу и награду — *признање и подстицање на вршење тих дужности*. И зато се с правом може рећи: што је ређа похвала и награда, у толико имају и већу вредност.

Ну, није ретко, да се и после овога опази у васпитаника погрешан правац у раду. У таком случају остаје наставницима да покажу, да их могу и *приморати* да чине како желе и хоће. А то се постиже само к **знама**, којима претходе заповест, опомена, претња и укор.

Казне стоје у противности са горњим средствима, јер тамо се тражи благодет, а овде се хоће и сила. И баш зато је потребно, да се тачно одреди, како се имају примењивати, и кад се имају примењивати. — Лекари често узимају и отров, и тиме хоће да олакшају бол болеснику, и да га излече. Зато лекаре нико не осуђује. Тако је и овде. Кад претходна средства не буду довољна, онда је сасвим оправдано, да се и казне употребе. Овим је, у исто време, и јасно казано, кад треба да се употребе.

Казне долазе да приморају ученике да чине, што васпитачи траже од њих, да их приморају на послушност, и да их, уопште, поправе. Оне хоће и да их *заstraше*, да не чине ништа, што није добро, и да тако отклоне све погрешке, које су по њих саме штетне, а већ их имају. И баш са овога приморавања и застрашивања, оне имају велики утицај на душу васпитаника. Зато и треба гледати, да се у души њиховој не изазову велики потреси, то јест, да се не производе афекти, а без крајње потребе, ако и то може бити потребно, пошто афекти угушују преставе о правичности, и зато се јавља осећање неодобравања и увређености. Казне не треба ни да су у противности са индивидуалношћу васпитаника. И зато се при кажњавању мора имати у виду кривица, ради које се казни, то јест, да ли је првинут или се понавља, да ли је случајна или намерна, као што треба имати у виду и саму индивидуалност. При казнама се тражи, да наставник буде правичан, а ради тога се треба чувати пренагљености у одлучивању казни, јер се може лако погрешити и применити казне, које могу бити штетне.

Према свему је јасно, да што год се мање кажњава, све ће бити боље. А ово ће бити и доказ, да су ранија средства правилно примењена. Гдегод се више кажњава, ту се мање васпитава, а гдегод се мање васпитава, ту наставник више грехова товари на своју душу. Зато се и мора признати, да није без разлога речено: *од десет пругова, који се употребе, девет заслужује наставник, а само један ученици.* Другим речима то значи: гдегод се правилно ради, ту ће бити непотребне казне. Што ми пак о њима говоримо, и што их у теорији допуштамо, то не значи, да их васпитачи морају и примењивати, већ само да — ако их кадгод употребе — знају како да их употребе, па да буду од мање штете по правилно васпитање.

Примењују ли се казне, онда треба назити, да буде поступности у кажњавању, и да се, по могућству, при лакшим казнама и остане, јер ко много кажњава, не треба да васпитава, пошто то и није у стању. Где се над ученицима води већи, непрекидни надзор, ту ће веће казне бити сасвим излишне. Кад је ученик ненажљив или немаран, један строжији поглед је довољан као прва казна, јер служи као опомена, као заповест, па чак и као претња, само ако су ученици навикли на оштру, тачну и доследну дисциплину. Једна тренутна, кратка науза у говору, тихо куцање, гласна опомена уопште и појединцима — све су то добра и блага средства, којима се доста постиже, а у случају неуспеха могу доћи озбиљна претња и покуда, при којима, као и при похвали и награди, треба бити веома смотрен.

А као најглавније је да и претња и покуда буду кратке, а не читаве беседе, јер је наставник, који је у говору штедљив, најбољи

Поступност у казнама потребна је и ради тога, што, ако се одмах употребе веће и строжије казне, могу у ученика затунити осећања, те мање казне после не могу имати никаквог утицаја. У школи за време часова после опште опомене може се прво именовати клупа, у којој се налази онај, који квари ред, и тек доцније казати његово име, ако се тога не остави. После овога долазе претње, и тек онда физичке казне: стајање у клупи и ван клупе, и то увек да ученик може пратити наставу, иначе ће ово дисциплинарно средство бити на штету наставе.

Згодно је средство и записивати ученике у нарочиту књигу, кад учине кривицу, водити, дакле, списак кажњених ученика, напомињући, да ће се поновљена кривица строжије казнити и бити од утицаја на оцену владања. Тек после овога долазе затвор и теже телесне казне!

Да ученик остане у школи и после одређеног времена — дакле, у затвору, то треба да му служи као опомена, да у будуће буде тачнији и уреднији. Ту треба да доврши посао, због кога је и остао после обичног времена у школи, и то *под непосредним надзором* наставника, те стога то и не изгледа као затвор. На душу ученика биће од великог утицаја, кад и после одређеног времена морају седети у школи, док се други играју или иду својим кућама. Исто тако згодно је средство забранити да иду у шетњу са наставником, који су се на пр. ра-

није неуљудно понашали. Ну, инак ово не треба често примењивати, јер је штетно по наставу и опште развијање мишљења таквих ученика.

Разне телесне казне као: клечање (у понеким основним школама још и данас, о чему сам се уверио и о годишњим испитима из спискова кажњених ученика), бијење по глави и вучење за уши, и т. д., не може се више ни у коме случају данас одобрити јер су те казне опасне и по физичко здравље и по умно развијање, а осим тога њима се убија понос, част и морално достојанство. А где то бива, ту не може ни бити речи о васпитању.

Казнити се не сме ни радом, јер се унижава рад, а тако исто ни новцем, јер деца немају новаца. Као најстрожије средство, које се каткад примењује, то је прут. Али, прутом не треба казнити, ако је ученик непажљив, и када га треба заинтересовати, или кад је уморан, те му треба дати одмора, и т. д. Прут би се, по мишљењу неких педагога, могао одобрити само у ова два случаја: ако је ученик тукао млађег друга или је мучио и био неку животињу. У овим случајевима могло би му се показати, веле они, шта значи тући млађег и слабијег, и застрашити га да то више не чини. Овим би се, у исто доба, задовољила и идеја правде. Још би се могло применити ово средство, кад би ученик био сувише упоран, и тако га присилити, да се потчини вољи наставника, па и то, ако је ученик млађи. По себи се разуме, да, где се правилно ради, до овога и не долази; а и кад би дошло, било би веома ретко. Према овоме, и ако га у теорији, понекад, у из-

весним приликама, одобравају, *ишак га не треба у пракси примењивати*, зато је и законом забрањен. Као што је то некад, у великој мери, било, а чегга, на жалост, има и данас у понеким школама, најом у веома различним облицима. Некада је се хвалио један стари учитељ Вестминстерске школе, да је готово све лордове, кад су били његови ученици, истукао бар по једанпут, а доцније су постали посланици у горњем дому енглеском.

Важно је знати, да казне треба извршивати, по могућству, увек после школе (а разуме се да може и мора бити и изузетака), увек насамо, како не би сметале настави и понижавале поједине пред осталим ученицима. Свака казна треба да је више природна последица ученичког рада, да не смета настави и да не убија морално, ако смо ради, да буде од вредности по дисциплину и уопште по васпитање.

Ми, дакле, тежимо, да се задовољимо мањим казнама. А где ове не буду довољне, да дођу, у крајњем случају, и веће, *искључујући бијење*, па макар се скала поступности и немала свагда у виду, што према данашњем васпитању у школама готово редовно бива.

Дисциплина се, уопште, не сме реметити, иначе прекораче ли се границе, онда је тешко одржати ред. Границе се, у којима се ученици крећу, постепено проширују, али не сувише рано, већ вазда с обзиром на духовно развијање васпитаника, у колико ученици постају старији и у колико могу да, постепено, и сами увиђају, шта је добро а шта зло, у толико и границе њиховог кретања постају веће.

Овде је и прелаз од дисциплине ка васпитању у ужем смислу, које тражи *добровољну послушност*, а тиме се знатно олакшава дисциплина, која се сад полако повлачи, уступајући прво место њему самом, али само — не сувише рано.

### Педагошка диететика.

Ово је додатак дисциплини. Она захтева, да васпитачи воде рачуна о физичком развијању васпитаника и да чувају њихово физичко здравље док су у школи. Строго узето физичко развијање и чување здравља није предмет педагогике, и, према томе, то и не долази у васпитање, јер кад се каже да је неко васпитан, онда се не мисли на његов физички развитак и здравље, па ни на његову стручну спрему или неку бенијалност, већ се мисли на његов карактер. Али, ми знамо, да је физичко развијање неопходна претпоставка за васпитање. Без физичког здравља не ће се ни у васпитању моћи далеко дотерати, или, ако се донекле дотера, неће бити трајно. Ово је једна стара истина, коју је још римски писац Јувенал лепо истакао својом изреком: *у здравоме телу, здрава је и душа*. Зато, да се не би занемарило тело у школи, па чак да се не би и помело у развијању, наставници су дужни, да обрате пажњу и на тело својих ученика. Не мари, дакле, ништа, што се то не може узети као етички захтев, и што психологија не може упутити, како да се у томе поступа. Отуда, дакле, и ми сматрамо, да је дужност васпитача да буду и у овоме ориентисани. Због важности физичког развијања васпитаника долази да по-

неки педагози имају у својим делима и засебне одељке под именом физичког васпитања, држећи, да је задатак васпитања и развијање тела, као да се тело може васпитавати.

Тело је носилац духа. Ко не би имао у виду и тело при васпитању, могао би се удалити од природе и радити против ње; а што је њој противно, штетно је и по васпитање. Отуда и јесте потреба да се негује и чува тело. А како да се то ради, наставници су, као и родитељи, упућени на лекаре, мада и сами морају знати углавном, шта ће рђаво утицати на развијање тела њихових васпитаника, па да их од тога чувају, и шта ће повољно утицати, па да то и чине. Због овога се развила и засебна наука, која има да их у томе упуту, а то је: *школска хигијена*, која се учи у учитељским и вишим женским школама. Само би било погрешно веровати, да наставници могу потпуно заменити лекаре, а на основу стеченог знања из хигијене. Зато би ради бољег чувања и неговања здравља школске омладине било веома потребно, да се најозбиљније установе *школски лекари*. На овај начин, тражећи лекарски надзор школа, ми се разрешавамо од дужности, да говоримо и о главним хигијенским правилима о чувању здравља. А у колико је потребно, да се и наставници с тим упознаду, нека се поуче из хигијене.

### Лекарски надзор школа.

Да би се ученици могли правилно и без сметња развијати у физичком погледу, а и вазда бити здравији, потребно је да се, на првом месту, спрече сви

узроци, који би томе сметали. И овде потпуно вреди, да је боље одмах у почетку сузбијати све штетности, него, кад се јаве, доцније отклањати. А да тако и буде, веома је потребно, да лекари од времена на време надзиравају школе, и да на једној страни стално мотре, да ли школе својим уређењем и средствима довољно одговарају и санитарским захтевима, а на другој страни, имали би лекари да мотре: како стоји са физичким развијањем и здрављем ученика, као што данас раде домаћи лекари у појединим, богатијим породицама, које ипак нису, бар увек, богатије од појединих општина.

У првом случају лекари би отклањали у школском уређењу и средствима све штетно и опасно, замењујући добрим, као на пр. где ученица није довољно осветљена, где су клупе сувише ниске или високе, итд. А у другоме случају била би им дужност, да болесну децу бесплатно лече, да им забране долазак у школу и тако издвоје од остале, да препоручују родитељима шта и како имају радити, па да се ученици правилно развијају телесно, и да буду здрави.

Нема сумње, извести овај захтев у пракси, доста је тешко, али није и немогућно. Као што Учитељска Школа и Богословија имају своје лекаре, тако могу и све остале школе по градовима имати своје, које би плаћала држава за средње а општине за основне школе

Општине по градовима већ имају своје лекаре, па се то овде може одмах извести. А за све средње школе имала би држава да постави хонорарне, ако не и сталне, лекаре, као што поставља за споменуте

две школе. Овај је захтев остварио сад. министар просвете, г. А. Ђорђевић, новим законом о гимназијама.

У селима ће већ бити теже поставити школске лекаре, па ипак се то може и овде извести. Сви окрузи, а и велики број срезова, имају своје лекаре, а није далеко, кад ће баш и сваки срез имати свог лекара. И окружни и срески лекари обилазе своје болеснике; а држава има право, да им нареди да обилазе и школе не само кад се јаве заразне болести, већ и у редовним приликама, пошто је дужност лекарска не само да лече болеснике, већ, на првом месту, да чувају народ од болести. Свакако ће ово бити и главни, идеални задатак њихов. А школе и ученици, то је део народа, који највише треба чувати.

Иницијатива лекарског надзора школа ипак се не може оставити општинама, срезovima и окрузима, јер, можда, у свих неће бити довољно увиђавности и воље за то. Зато и треба да узме иницијативу министарство просвете.

Ако се и ово потпуно оствари а ускоро, онда само не треба заборавити, да менаџе лекара и у школу не треба да буде штетно по наставнике и њихов рад; а то би било, кад би лекари постали још једна нова власт над наставницима, особито над учитељима, а не другови и саветници у тешком, али племенитом и пуном части, послу васпитања народне омладине.

У других народа су у овоме већ учињени почеци, као на пр. у Немачкој и Русији; а у Енглеској постоје чак и нарочити зубни лекари школски, којима је задатак да редовно прегледају и негују зубе ученичке, пошто су они веома важни за одржање тела у здравом



стању. Недавно је и општина града Београда одредила једног свога лекара, искључиво, за школског лекара београдских основних школа. Интересно је споменути, да је тај први избор био пао на нашег највећег дечијег песника Змаја Ј. Јовановића.

Кад се ученик разболи, нико не тражи у помоћ наставника већ лекара, па је онда и природно и логично, да се лекари највише и старају, да се ученици не разболе. Свакоме, дакле, своје. Наставници не могу заменити лекаре, па ма се и цела хигијена унела у педагогику, као што би понеки хтели. Васпитачи могу помоћи лекарима, учећи своје ученике, како да живе и чувају своје тело, а и чувајући сами здравље ученика. Својим надзором школа лекари омет треба да потпомогну васпитаче, да се створи већа могућност за поузданије и сталније редовно васпитање, пошто се и за тело ученика буде боље и више побринуло.

## II. НАСТАВА.

### Општи преглед.

Настава је други васпитни чинилац, који одмах после, а и поред дисциплине, треба да утиче, да се васпитаници развијају, како то васпитачи желе.

Овај одељак педагогике, који говори о настави, назива се дидактиком.

Дидактика се дели на *општу* и *посебну* или *специјалну*.

Општа дидактика треба да покаже опште законе за наставу, а посебна да утврди посебне законе за поједине наставне предмете, и то на основу признатих закона прве.

Општи закони не изгледају у свима наставним предметима да су исти, а само зато, што су наставни предмети по својој природи различити. Међутим, то је тако само по спољашности, јер општи закони морају вазда бити исти у свих предмета, пошто посебна дидактика утврђује своје законе на основу опште дидактике. Различан може бити само облик, у коме се општи закони јављају, а и ово може бити највише при наставној методи.

Четири су главна питања, која се тичу наставе, и која треба да се расправе. Према томе се могу разликовати и четири дела опште дидактике.

Та су четири питања:

1. задатак наставе,
2. материјал или градиво наставе и избор материјала,
3. распоред и концентрација наставног материјала, и
4. обрађивање наставног материјала или наставна метода.

### 1. Задатак наставе.

Као год што се често погрешно схвата задатак васпитања уопште и задатак дисциплине, исто се тако — ако не и чешће — погрешно схвата и задатак наставе.

Настава се често узима као сасвим одвојена од васпитања. Многи мисле, да је васпитање задатак

куће а настава школе. Па и у нас се могу наћи расправе о васпитању и настави као о сасвим различним стварима. Ну, ово је погрешно, јер смо већ напред утврдили, да је настава васпитни чинилац. А и велики је филозоф и педагог Хербарт рекао: *ја не признајем васпитање без наставе нити наставу, која не би васпитавала.*

Уопште се могу разликовати две врсте наставе, према чему се и све школе деле у две врсте, а то су: *васпитна* и *стручна* настава. Васпитна је настава у васпитним школама средство, управо један васпитни чинилац, без кога не може бити потпуног, правилног васпитања. Стручна настава, у стручним школама, има да даде стручну спрему; она управо и не долази у науку о васпитању, стога нас се она овде и не тиче, кад треба одредити задатак васпитне наставе.

При одређивању задатка васпитне наставе, треба, одмах у почетку, нагласити, да тај задатак мора бити у сагласности са општим задатком васпитања — онако исто, као што смо видели, да је било и код дисциплине. Без тога се, иначе, не може одредити њен посебни задатак; а тако исто ни утврдити средства, која теже да се тај њен задатак и оствари. Да бисмо пак што правилније одредили задатак наставе, најбоље је поћи од самог искуства.

На првом месту, кад посматрамо саму наставу, видимо, да ученици уче разне предмете, у којима их наставници поучавају. При томе поучавању тежи се, да ученици стекну што више престава и, на основу њих, што већи број појмова. На тај начин они теку знање и образују своје мишљење, јер што год

је више престава и појмова, тим ће бити пространије и савршеније мишљење. Према овоме се може рећи, да је задатак наставе *знање*. До овог ћемо закључка доћи и на други начин, ако пођемо од анализе самог појма наставе. Откуд је дошло име настава? На ово ће питање поуздано већина одговорити, да је дошло отуда, што рад, који се обележава речју настава, значи, да се нешто наставља. А тако у ствари и јесте. Зна се, да су ученици и пре школе подложени утицају природе и друштва, да праве извесна искуства и на основу тога добијају нека знања, и тако се духовно развијају. Та су знања основ за даљи рад у школи јер на то настава наставља. И тако, опет излази, да је задатак наставе знање и развијање мишљења. Ну, ово није довољно, пошто се не види веза са општим задатком васпитања, чему и настава треба да служи, и онда би могло изгледати као оправдано, да је она, збоља, одвојена од васпитања. Највише што се из овога може видети то је да је настава дајући знање, неопходна претпоставка за васпитање, и да је, у томе смислу, слична телесном развијању, које је уопште претпоставка за целокупно духовно развијање. Педагози, који се задовољавају само овим, обележавају то као умно или интелектуално васпитање. Али се ми тим не можемо задовољити, јер бисмо признали, да васпитање има више задатака, а не један крајњи и највиши, као што је раније утврђено. Зато и морамо поћи корак напред, и довести овај рад наставе (разуме се давање знања) са општим васпитним задатком

Факт је, да се вредност човека, са моралног гледишта не цени према знању, које човек има, већ према вољи. Немачки историк Трајчке иде још даље, па вели: *кад се у далекој будућности буде оцењивао данашњи век, неће се ценити према томе, на коликој су даљини један од другог могли данашњи људи помоћу телефона да се разговарају, већ ће се ценити према томе, какви су били, и шта су међу собом говорили*. И кад се ово призна, то јест, да се вредност цени по вољи, онда излази, да све знање мора служити образовању воље. И сад настаје питање: на који се начин може помоћу знања образовати воља, па да настава послужи онштем васпитном задатку, а да знање не изгуби своју непосредну вредност? Кад се на ово одговори, онда је готов и одговор о задатку васпитне наставе. А одговорити на ово, може се само на основу психологије, која казује, како стоји знање према вољи, и како се знањем образује воља, ако се то уопште може. И преставе и појмови, и осећања и воља, све ове душевне појаве предмет су психологије. Стога нам она може олакшати, како да се на постављено питање одговори. Све ове појаве стоје у тесној вези, тако нас она учи. Могло би се замислити да може бити престава, према којима бисмо били равнодушни, мада је и то тешко, али се не може замислити осећање или да се нешто хоће, дакле, вољу, без престава. Воља, уопште претпоставља престава. Јер да човек може нешто хтети, мора имати преставу онога, што хоће, иначе воље и нема, већ само има инстинкта и нагона, као кад новорођено дете тражи да сиса а нема престава о томе,

Са преставама је обично спојено и неко осећање, пријатно или непријатно. Какве су уопште престава, које нас покрећу на рад, као побуде, таква је и воља; а какво је осећање, које прати извесне престава, од тога ће зависити веће или мање развијање воље. Ако су престава живље, ако продру у душу ученика, ако је са њима скончано пријатно осећање, онда ће се и у знању више напредовати. Васпитаници ће све више *тежити* у раду за већим савршенством, јер ће их рад *интересовати*. И према овоме може се рећи, да је задатак наставе: стварање извесних интереса. Интереси нису исто што и воља, али они најлакше прелазе у вољу, то јест, постају воља. Да ли су у ученика створени интереси, може се лако познати, јер се јављају као захтевање, да се стечено знање све више допуњује и проширује. Сваки рад, који се ради без интереса, убија вољу; а где се са интересом ради, ту расте и јача воља. Отуда су и дошли изрази, који се чују и у обичном животу: ово ме не интересује, па немам воље да га радим или, ово ме интересује, и радим га с вољом.

Интереси су прелаз од знања ка вољи, они су управо споја, која везује знање и вољу.

Одговор, дакле, како знање, које даје настава, служи онштем васпитном задатку — дат је. А сад је јасно и како треба разумети изреку философа Хербарта, који вели: *образовање карактера треба почети образовањем мишљења*.

### О интересима.

Многи су мислили, а има их доста који и данас мисле, да треба у школи предавати тако, да на-

става буде занимљива, и да буде као нека игра, јер ће ученици тада боље учити. Ако се ово усвоји као добро, онда би значило, да су интереси срество, а да је знање, које се у настави тече, циљ. А из овог би даље следовало, да има више задатака у васпитању, од којих је један давање знања без обзира на образовање карактера. Ну, ово је противно ономе, што је до сада речено. Међутим рекли смо, да је и умно усавршавање претпоставка за морално развијење, зато се и не може сматрати као циљ, већ као срество. А интереси, који се при задобивању знања теку, јесу циљ, јер само стварањем интереса моћи ће се утицати наставом на развијање и образовање воље. Није, дакле, правилно рећи: треба предавати занимљиво, да би деца боље учила, већ је правилно кад се каже (и кад се тако ради): треба предавати тако, како ће се у ученика створити у настави интереси. Ако се противно овоме мисли и ради онда је, збоља, настава нешто одвојено од васпитања, и онда не може бити речи о васпитној настави. На жалост, овако је данас по свима васпитним школама. Свуда се гледа, како да се даде ученицима што више знања, без обзира хоће ли то знање служити образовању воље. Незнатан изузетак од овога чине, *можда*, они наставни предмети, који су непосредно упућени да утичу на ученике у моралном погледу, као што је то случај са науком хришћанском и историјом. А што је пак ово овако по свима школама, почело се, у последње време, и увиђати; јер што данас има више интелигентних људи а мање облагорођеног срца и карактера — узрок је споменути правац наставе и погрешно схватање њеног задатка.

Сад настаје питање: какве интересе треба стварати и неговати у настави? Да ли треба да сваки ствара интересе по својој вољи у својих ученика, или и ту има неких закона, који су општи за све?

На првом месту могу се стварати *посредни* интереси, ако на пр. ученици уче из страха, да не буду кажњени, или уче што се надају, да ће добити какву награду, као благодејање или уопште, да добију боље оцене и сведоцбу, што, на жалост и ми, наставници, највише ценимо. У свима овим случајевима ученицима је знање, које треба да стекну, срество да би избегли извесне непријатности или да би постигли неке користи, и зато се само у толико интересују за поједине наставне предмете. Они се, дакле, интересују колико им је потребно, да постигну те циљеве. Такви интереси, не само да не служе општем васпитном задатку, већ стоје у највећој противности са њим. Стога се такви интереси не смеју неговати у васпитним школама. А да се пак ови интереси данас највише негују, то знају и наставници и ученици. Ученици уче највише зато, да би добили што боље оцене, а кад то постигну, онда смо и ми најзадовољнији као да је тада све учињено.

У ученика се морају у настави неговати и развијати *непосредни* интереси, то јест, ученици треба да раде ради *садржине* наставних предмета. Наставни предмети, дакле, сами треба да им праве задовољство и уживање. Створе ли се у ученика ови непосредни интереси, онда је излишно терати их силом да уче, и уопште да прате наставу. А овим ће се, у исто време, најбоље одржавати и ред за време наставе. Сваки ће позити без икаквих споредних

интереса, не водећи рачуна да ли ће бити похваљен или награђен. А само у овом случају и може бити правог успеха у настави. Ученици ће се, дакле, све више усавршавати умно, што је такође потребно за веће и правилније морално развијање и усавршавање, према речима великог Хербарта: *туцпоглави и празноглави не могу се ни у моралу уздићи.*

Ну, и непосредни интереси могу бити од штете по развијање моралног карактера ако би се наставници бринули, да се створе интереси само за *поједине* наставне предмете, ако би, дакле, интереси били *једностранни*. Тако има наставника, који највећу пажњу у настави обраћају предметима, који служе практичним интересима. Ово је погрешно. Истицањем практичних интереса иде се и несвесно томе, да се васпитаници још израча припремају да буду себичњаци, који ће вазда имати пред очима само своје личне користи. Оваква је једностраност из основа противна моралности и образовању моралног карактера. А при том свака једностраност најобичније води ка страстима, које су такође противне моралности. И према овоме, у настави се морају изазивати и неговати непосредни а *многострани* интереси. Ми знамо да природа и друштво утичу, да се мишљење развија и да настава то наставља. Према томе се васпитаници морају упознати што више с предметима природе и друштва, при којима ће се неговати и интереси. Тиме ће се супрот једностраности стећи и развити многострани интереси. Тако ће се једино и моћи осигурати да настава служи општем васпитном задатку.

Сви се ови интереси, према предметима природе и друштва, деле у две велике групе, а свака од њих у по три класе. Те су две велике групе: интересовање за природу и интересовање за друштво.

Ако васпитаник, при посматрању природе, само упознаје природне предмете као нешто одвојено од себе, онда се тиме негују *емпиријски* интереси. Ну, кад се при предметима, који се емпиријским путем упознају, тражи, да се и размисљањем проуче, онда се тако развијају и *спекулативни* интереси. А кад се о предметима, довољно проученим, још суди да ли су лепа или ружна, онда се негују *естетички* интереси.

Кад се васпитаник упућује, да узме удела у добру и злу појединих лица са којима долази у додир (било на основу стварног било на основу идеалног дружења), онда се тиме негују *симпатетички* интереси; а кад се упућују да узму удела у добру и злу читавог друштва, особито друштва од чије судбине и њихова судба зависи, онда се развијају *друштвени* или социјални интереси. Напослётку, кад се у васпитаника негује осећање зависности од неког вишег бића, које је створило и одржава све што постоји, онда се тако стварају *религиозни* или верски интереси.

Овим су исцрпљени сви интереси, које треба неговати у настави. За ово неговање интереса морају се увести у наставу све науке, које говоре о предметима природе и друштва, дакле, све природне и друштвене науке. И тако, дакле, и са гледишта, које интересе треба гајити у настави, долази се до

истог закључка односно предмета васпитне nastave. Отуда је, дакле, и са овог гледишта оправдано, што су све науке заступљене у наставним плановима васпитних школа.

## 2. Материјал или градиво nastave и избор материјала.

У nastavi, речено је, морају бити заступљени сви предмети, у којима се, ма с које стране, проучава природа и друштво. Ово је потребно: а) да би се у ученика развијало свестрано мишљење, и б) да би се могли неговати сви споменути интереси. Али је материјал, који се излаже у појединим предметима, врло велики, да га ниједан човек не може савладати, а камо ли дух васпитаника, који имају тек да се развију. И ако би се покушало тако што дух би се пре убијао него што би се развијао. Отуда и долази питање: који материјал из појединих наука треба да се узме и да се у nastavi обрађује, кад је већ јасно да се не може све узети? У решавању овог питања било је, а и данас има, врло различних мишљења. Тако на пр. у старо доба нису биле ни заступљене све природне и друштвене науке у наставном плану, већ беху заступљене час више друштвене а час природне науке (ово последње ређе). Па и друштвене науке нису увек потпуно заступљене биле, већ час више веронаука, а час језици (хришћанско доба и хуманизам), према задатку васпитања, како се у које доба одређивао. Ну, ово је било сасвим погрешно, и зато се не може одобрити, да се из појединих наука узима много ма-

теријала, а из других мало, мислећи, да ће се и тако моћи развијати свестрано мишљење и неговати сви интереси. Ово личи, по Дерпфелду, као кад би неко хтео помоћи сакатом, коме је једна нога дужа а друга краћа, ако би покушао, да му дужу ногу још продужи.

У главном се могу сва различна мишљења о избору наставног градива свести на четири главна:

1. **практично гледиште**, према коме се тражи, да се узме највише градиво, које у највећој мери служи практичним потребама. А од материјала, који не служи практичним потребама, захтева се само мали, незнатан део, и то више форме ради и као ради неке целине. Према овом гледишту сматрају се и техничке вештине: читање, писање и рачунање, као веома важне ствари, па чак као да су оне и једини задатак школе.

Јасно је, да је ово мишљење погрешно, јер ако се наставни материјал буде бирао са овог гледишта, онда ће оваква настава бити више као нека стручна а скучена, и онда не може бити речи о васпитној nastavi, која треба да служи општем васпитном задатку;

2. **стручњачко гледиште**. Према овом се гледишту тражи, да се у nastavu унесу елементи из појединих наука, који ће се прво изучавати и постепено све више проширивати, што год васпитаници буду старији, хотећи на тај начин, да се поједине науке временом што потпуније изуче. Тако је пре петнаест година био и један предмет у нашим основним школама који се звао *прва знања*. Али, и ово је гледиште погрешно, јер је задатак васпитне nastave, да

служи образовању моралног карактера, а не да ствара стручњаке ма из које науке. Ово гледиште, које и данас још у много прилика важи, учинило је те је дошла *преоптерећеност* ученика, која је од штете и по само умно развијање њихово, а и уопште по целокупно васпитање;

**3. тривијално педагошко гледиште.** Према њему се постављају поједина правила, која треба да су меродавна при избору материјала. Тако се каже: треба узимати лакши материјал, па онда тежи, ближи па даљи, треба полазити од познатог, па ићи ка непознатом, од конкретног ка апстрактном, и т. д. И према овом гледишту, то јест, према овим правилима удешени је избор, у највећој мери, мешавина практичног и стручног гледишта. Па ипак, кад би се материјал изабрао паметније и према овим правилима, могао би се још и одобрити. Али се ова правила најчешће погрешно разумевају, то јест, оно што је теже, мисли се да је лакше, а лакше да је теже, ближе да је даље, а даље да је ближе, и т. д. (Пример за то у мојој разправи: *Нова Школа*, 1892 г.);

**4. научно гледиште научне педагогике** (културно-историски ступњи). Према овоме гледишту треба изабрати, прво, материјал, који ће одговарати духовном развоју ученика, јер, по речима *Гетеа*, човек не разуме ништа, што не одговара његовом схватању. Зато је и дужност наставника, да кажу својим ученицима само оно што могу схватити. Ну, осим овога треба од таквог материјала узети само онај, који највише служи образовању моралног карактера било посредно било непосредно.

Оваквог материјала, који ће одговарати духовном развоју ученика и служити образовању моралног карактера, има врло много, не само у нашој историји и из нашег културног развоја, него и у историји других народа. Настаје, дакле, питање: да ли треба све то узети? — Одговорити на ово питање врло је лако: пошто васпитање треба да буде у народном духу српском, то онда и наставни материјал треба узети из наше прошлости и садашњости. Отуда се у нашим основним школама и не уче туђи језици; а отуда није требало учити ни оншту историју у вишим разредима основне школе. Други народи долазе да се уче тек после у средњим школама, кад се положи темељ за *национално васпитање*, јер ученици, које ми васпитавамо, треба да се упуте да могу у доцнијем животу и радити, на првом месту, за свој народ. Да буду, дакле, људи и Срби, а не како се то обично фразира, да буду прво Срби, па онда људи, као да може бити добрих Срба, који не би били и људи или као да Срби и не треба да су људи.

Ко пак хоће да ради за свој народ, мора се упознати са његовом садашњошћу. И према овоме изгледа сад, да је правилно почети од садашњости као од ближега. Али је садашњост много сложенија и према томе је много тежа, да је ученици схвате. При том, кад се говори о ближем и даљем, онда се води рачуна, или бар треба водити рачуна, шта је *психолошки* ближе духу васпитаника. Прошлост је много простија од садашњости, и зато је ближе духу васпитаника, а зато и треба почињати од прошлости, па ићи ка садашњости, јер је ова и резултат прошлости. И онда треба знати, да у васпитним шко-

лама не треба обрађивати све ситнице, већ само главне догађаје и главне личности, пошто то има највеће вредности за васпитање ученика. Ситније ствари, које су овде без вредности, долазе доцније у стручним школама. Ово важи за друштвене науке. А што се тиче природних наука, из њих треба да се узме материјал тако, како ће се наставити стечено искуство пре школе, одржавајући при том увек и везу са материјалом из друштвених наука.

На основу свега овде реченог ми изводимо ова правила, којих се не треба и онда друга, којих се треба држати при избору наставног материјала:

а) не треба узимати материјал, који има само практичне вредности;

б) не треба да се бира материјал ни тако, како би хтели стручњаци, јер настави није задатак да ствара стручњаке;

в) не треба погрешно разумевати, шта је ближе а шта даље, шта је теже а шта лакше, и према томе погрешном схватању одабирати погрешно и наставно градиво.

Материјал треба одабрати:

а) који одговара духовном развоју ученика;

б) који у највећој мери служи образовању моралног карактера;

в) који одговара културно-историјском развоју српског народа; и

г) који стоји у извесној вези са искуством ученика.

Ово су основна правила за избор наставног градива. Извести их и тачно одредити у појединостима,

који материјал да се узме из кога предмета и вештине, то је задатак посебне или специјалне дидактике.

### 3. Распоред и концентрација наставног материјала.

Прво питање, које овде треба пречистити, то је: да ли треба материјал из појединих наука, у којима се ученици уче, доводити у неку међусобну везу или је то непотребно?

У ранија времена, као што је познато из историје педагогике, нису биле заступљене све природне и друштвене науке. Неке су од њих биле сасвим занемарене, јер се из њих учило врло мало или нимало. Тако знамо и из наше недавне прошлости, да се у нашим основним школама учило само читање, писање и рачунање, часловац са псалтиром и црквеним певањем.

По себи се разуме, да у то време није ни имало смисла овако једно питање. Највише се могло говорити о распореду предмета, да ли на пр. да дође један у првом а други у другом разреду, и т.д., а о довођењу у везу, дакле о концентрацији наставе није се ни могло говорити.

Наставнику је била дужност, да, на основу прописаног материјала, даде ученицима извесну количину знања пошто пошто, па је због тога често долазило и преоптерећивање ученика. Данас, кад је истакнут један највиши задатак, а при том се тражи у настави да буду заступљене све природне и друштвене науке — сасвим је умесно да се расправи и постављено питање.

И у историји педагогике има покушаја, да се ово питање реши, а то нам је још и један негатив-



ван доказ, да је концентрација наставе, то јест, довођење у везу целокупног материјала потребно. Ово захтева и научна педагогика са етичког и са психолошког гледишта.

Ако је дух прибран, онда је и снажнији; где нема концентрације свести и целокупног душевног живота, ту не може јачати ни воља, а зато не може бити ни моралног карактера.

Знање је самоука обично непрекидано и не стоји у вези, зато су такви људи више нестални, неодлучни и уопште слабији карактером. Ово је по правилу, а разуме се, да има и овде изузетака.

Учењем појединих наставних предмета образује се мишљење ученика. Да би воља била постојанија и одлучнија, треба да буде јединства у мишљењу, а да би овог било, треба да се наставни материјал доводи у везу. Из овога излази, да је потребна концентрација целокупне наставе. Начин, како да се постигне јединство у мишљењу и свести, треба да покаже психологија. А она нас учи, да и дух човека тежи за јединством. Отуда баш многи и не воде рачуна, да целокупна настава буде у вези, надајући се, да ће то дух ученика сам по себи постићи, тим пре што се и код нешколованих људи, у којих није било прилике да се утиче и васпитном наставом, ипак у развоју постиже извесна концентрација у мишљењу и свести. Ну и ако је ово истина, ипак наставници треба да се побрину за концентрацију наставе, и да тако иду на сусрет тежњи духа својих ученика. А тако ће бити и успех у овом погледу више осигуран. У противном случају неће бити гаранције, да ће се,

и без помоћи наставника, постићи концентрација. Па баш и ако се постигне, неће у оној мери као кад буду наставници потпомогли. Осим тога због разноврсног материјала, који се наставом пружа, може да се баш и не постигне, и да наступи извесно расстројство у мишљењу васпитаника. А последице су тога врло опасне по развиће моралног карактера. Особито је ово опасно, кад се у душу ученика уноси разноврсни материјал, а, тако рећи, у једно исто време, што често чине они, који концентрацију погрешно разумеју, и обрађују истог часа по два различна предмета (у основ. школи).

Људи, у којих нема јединства у мишљењу, уопште су нелогични. час једно говоре а час друго творе, осуђују људе за оно, што и сами раде, и т. д. Све то даје рђаву сведоцбу и о њиховом карактеру.

Из досадањег, поред одговора на постављено питање у почетку, видимо да је концентрација наставе врло важна, и да се о њој морају бринути сви васпитачи, пажећи да је не би погрешно разумели. А она се разуме погрешно, кад се у исто време поучавају ученици из више предмета, правећи скокове од једнога на други. Пример за ово имамо, кад се српска историја и српска граматика или кад се читају аутори и граматика и у један исти мах обрађују о чему понеки с поносом говоре, износећи то као свој властити проналазак или своју засебну методу. Зло од овакве наставе види се лако; треба само помислити, како би било нама, кад би имали истог часа одговарати на изненадна питања из разних предмета.

Да би се концентрација могла потпуно извести, покушавало се, да се смањи материјал из појединих предмета, као и да се неки предмети потпуно изоставе. Ну, овај је покушај био погрешан, јер ако би се избацили поједини наставни предмети, онда се не би неговали свестрани интереси а ни свестрано мишљење. Концентрација наставе не би овим била изведена, већ би то и даље остало нерешено. Тако је исто и кад би се смањило материјал из појединих предмета, јер и тада не би било довољно јасно, како да се изведе концентрација.

Она ће се моћи извести само онда правилно, ако се наставници буду вазда бринули, да се знања, која ученици теку, доводе у везу. Ова веза, која треба да се створи, односи се на првом месту на знања из природних наука и математике на једној страни, а на знања из друштвених наука на другој страни. Ну, друштвене и природне науке такође не смеју остати подвојене у настави, јер би се могла створити и подвојеност у мишљењу ученика. А да тога не буде, долази географија, која везује друштвене и природне науке, па се зато и назива асоцијациона наука.

Наставни материјал из појединих предмета не може се баш увек довести у тесну везу, а то није свуда ни потребно, само ако се знају разлози зашто неки материјал долази пре или после, јер то је знак да има ипак неке везе.

Концентрацију је лакше извести у основним школама него у средњим, јер у основној школи предаје један наставник све предмете, а у средњим

школама поједини наставници предају поједине предмете, не водећи рачуна, шта је и колико други наставник урадио из његовог предмета. Нема сумње, ово је велика мана наших средњих школа, јер је концентрација потребна и за ученике средњих школа, ако не у већој мери, а оно поуздано не у мањој, пошто они имају више предмета и више материјала, те је и теже постићи концентрацију. Отуда се у Аустријским нижим гимназијама гледа да буде мање наставника, и да сваки повине предмета предаје, како би се и концентрација могла лакше извести.

Концентрацији је противно, ако се материјал из свих предмета обрађује строго оним редом, како је изложен у штампаним учебницима и програмима, а то се и не захтева, и ако се у нас махом тако ради.

Наставник мора увек доводити знање из разних предмета у међусобну везу, у колико се то може, и старати се, да у мишљењу ученика не остану никакве празнине. А да би се пак то могло и постићи, често ће се морати и реметити онај ред, особито у природним наукама. Кад и у колико да то буде, остаје наставницима, да сами одлучују према својој увиђавности.

Концентрација је потребна и у стручним школама.

### **Распоред предмета по њиховој важности.**

(додатак концентрацији)

Кад се тражи концентрација целокупне наставе, то јест, да се све знање, које се ученицима у настави даје, доводи у везу, онда поуздано мора бити и неки наставни предмет, који ће бити центар у

настави, и око кога ће се груписати сви остали предмети.

С обзиром на то, што сви предмети служе образовању мишљења и стварању интереса, знамо, да су сви важни, и да према томе готово, не би требало говорити о неким споредним. Ну, кад се говори о концентрацији целокупног знања, онда треба рећи и о реду предмета по њиховој важности, јер је извесно, да неки мора бити као стожер, око кога ће сви остали да се нижу, па да тек тако буду у правилној вези, и да се правилно обрађују. Ово се може упоредити са највишим задатком васпитања и више нижих, који су највишем потчињени.

У историји педагогике, па још и данас, налазимо различна мишљења о овоме питању. Тако се некада сматрао као главни предмет латински језик, који је био основ целокупној настави по свима школама. Други су мислили да је најважнији предмет наука хришћанска. Бако Веруламски је тражио, да основ целокупног образовања буду природне науке, а о друштвеним се наукама изражавао врло неповољно.

Па и у нас се може наћи, да се о томе различно мисли. Тако и у нас једни мисле, да је најважнији предмет наука хришћанска, док други мисле да је сасвим излишна. Многи мисле да је читање, писање и рачунање најважније, и по готову је ово мишљење најраспрострањеније. Поједини су стручњаци, кад су прављени програми за основне и средње школе, тражили, да се из њихових стручних предмета унесе што више материјала, јер је сваки

стручњак мислио, да је његов предмет најважнији. Само се овим и може објаснити откуда је дошло, да се готово из свих предмета узело више материјала, који при том често није ни правилно одабран, те се наши наставници, особито учитељи, с правом туже да је наставни програм сувише опширан. А зато је опет дошло, да су у последње време поврвиле многе књижице као ђачки учебници за поједине предмете, да би се олакшало да се програми могу свршавати. Међутим баш те књижице и чине, да се у настави не може правилно радити. Због њих се ученици и терају да уче напамет без разумевања, те се у место развијања мишљења убија и мишљење и памћење. Ну, да се постављено питање правилно реши, не сме се расправљати произвољно, и тако тек истицати више један или други предмет а без научних разлога. Ово се питање мора решити с обзиром на задатак васпитања, коме служе васпитне школе.

Ако је највиши задатак васпитања знање латинског језика науке хришћанске, природних наука, читање, писање и рачунање — онда је, нема сумње, најважнији предмет латински језик, наука хришћанска, природне науке, читање, писање и рачунање. Ну, пошто је највиши задатак образовање моралног карактера, онда ће најважнији предмет у васпитној настави бити онај, који у највећој мери служи васпитном задатку, и који стоји у непосредној вези са образовањем моралног карактера.

Морални се карактер најбоље огледа у раду човека према највишим моралним законима, који су најбоље представљени у Христовој науци И према

овоме је најважнији предмет васпитне наставе наука хришћанска, која не само да потпомаже образовање мишљења и стварање религиозних интереса, већ и непосредно утиче, да се развије морални карактер, представљајући ученицима Исуса Христа као најбољи пример, како треба радити и на кога треба да се угледају. После ње долази српска историја, а доцније и општа, јер обе садрже пуно лепих примера, који могу утицати на развијање моралног карактера. За историјом српском долази одмах српски језик. Ако ученици не изуче свога језика, не могу имати ни љубави према свом народу нити се без њега може проучавати прошлост нашег народа. А у појам српског језика долази: читање правилно и лепо, усмено и писмено исказивање мисли, писање правилно и лепо и напоследку граматика.

Да би наставници могли више утицати на развитак васпитаника у моралном погледу, треба да примери, који им се износе, буду у што лепшем облику, и тога ради долазе вештине певања и декламовања, стојећи у непосредној вези са науком хришћанском и историјом, па и природним наукама.

Сви ови побројани предмети и вештине утичу и непосредно на морално развијање васпитаника. Тек у другом реду долазе природне науке у ширем смислу (минералологија, ботаника, зоологија, антропологија, физика, астрономија, хемија и пољопривреда) а у вези са математиком, чији је утицај више посредан, у колико се помоћу њих образује мишљење, стварају интереси, упознају и добијају средства, која олакшавају рад у животу, а који треба да буде према највишим моралним законима.

У географији се обрађују предмети и друштвених и природних наука, стога она везује ове науке и стоји у средини.

Цртање стоји у тесној вези и са природним и са друштвеним наукама те га потребују обе групе.

Ручни рад у основним и средњим школама треба да иде заједно са природним наукама, при коме се вежбају ученици у физичком раду, израђују поједине предмете, који олакшавају разумевање у настави, и служи да се одржи равнотежа између телесног и духовног рада. Напоследку, али не као последње, долазе гимнастика и дечије игре, засебно од друштвених и природних наука, служећи да се развије тело, да би се могао боље и дух развијати, пошто ће у здравијем телу бити и дух здравији.

Центар, дакле, у настави треба да буде наука хришћанска, којој се придружују и сви остали наставни предмети. Отуда и није оно случајно, или бар не би требало да је случајно, што се у набрајању наставних предмета спомиње увек, на првом месту, наука хришћанска већ је то с обзиром на њену важност, коју има у васпитној настави, а коју ми тако често заборављамо и у основним и у средњим школама. Нека тако бар у будуће не буде, већ нека се њена важност правилно схвати, коју она стварно и има.

#### 4. Обрађивање наставног материјала или наставна метода.

##### А. О методи опште.

Метода је пут или начин, како треба обрађивати наставни материјал. Бад се метода овако узме, онда

је то њено уже значење. А кад се говори о методи у ширем смислу, онда се овим појмом обухвата још избор и концентрација наставног материјала.

Из историје педагогике види се, да сви педагози нису подједнако мислили о наставној методи, па тако то још и данас бива. Узрок овоме треба тражити у неразумевању самог појма методе, јер се често и манири као метода схватаху и схватају а на другој страни у непознавању психолошких закона, према којима треба обрађивати наставни материјал. Међутим, ако се тежи да се наставни материјал правилно обрађује, онда се треба постарати, да сваки уозна психолошке законе и правила, која служе као основ наставне методе. Кад се пак то учини, онда ће сваком бити јасно, да поједини наставници не могу и не смеју имати своје методе, већ да за све науке и вештине има само једна природна, правилна метода као што је то тако давно рекао А. Коменски, пошто су и психолошки закони и правила иста, на којима се оснива наставна метода.

### Б. Психолошки основи наставне методе.

Настава има, на првом месту, да даде ученицима знања из предмета, који се траже наставним планом. Знање се састоји из представа и појмова, који се у ученика наставом стварају. Што више представа и појмова тим више и знања, а тиме се све више ојразује и мишљење. А познаћи пут, којим се најлакше долази до представа и појмова, па да се при том испуни и најглавнији задатак наставе — стварање познатих интереса — може се само на основу психологије.

Велики немачки философ И. Кант вели: *очигледност је без појмова слеза, а појмови су без*

*очигледности празни* Према овоме и у настави очигледност треба свуда да дође на првом месту, само што се на њој не треба једино задржати. Појмови долазе на друго место, и треба да им претходи очигледност, без које ће иначе бити празни. Настаје, дакле, питање: како да се изведе очигледност и да се дође до представа, и како да се од ових дође до појмова? И кад се и ово пречисти, онда се нашао пут, којим треба да иде настава.

Од појединих спољашњих предмета долазе надражаји, који утичу на наша чула, а последица су тога осећаји, који постају у свести као представе у ужем смислу. Кад нема надражаја, онда нема ни осећаја. Ну, дешава се да буде надражаја и услед њих осећаја, па кад престане надражај и осећај, онда ипак остане у свести могућност, да се обнови надражај. Ми се можемо сећати, како изгледа неки предмет, кога смо раније посматрали; ми можемо замислити слику његову, и у томе случају имамо преставу предмета.

Ако раније нисмо посматрали предмет, нећемо моћи ни имати потпуно и правилну преставу о њему. Ми ћемо моћи замислити себи слику предмета али ће та слика најчешће бити погрешна. Да не наводимо и посебне примере за ово, довољно је подсетити, да је се поуздано сваки од нас често изненадио, кад је видео неки предмет, о коме је раније само слушао, видећи, да се знатно разликује од онога, како је раније замисљао. Да се, дакле, задобију потпуније и правилније представе, потребно је да настава буде очигледна, да ученици све уче, у

колико је год могућно, на основу личног искуства. А да би преставе биле и што потпуније, треба да буде посматрање свима чулима јер је познато, да се једним чудом тешко може схватити довољно цео неки предмет, који вазда има више особина. Очигледност се има, дакле, схватити у ширем смислу а не у ужем. А и очигледна настава значи уопште чудна настава. Да узгред напоменемо, према озоме не треба ни да буде говора о некој, посебној очигледној настави, јер настава из свих предмета треба да буде очигледна, да ученици вазда посматрају саме предмете, и да се узимају нарочита средства, која ће олакшати, да се предмети очигледније преставе, ако се не могу баш и сами посматрати.

Психолошка радња, којом се на основу очигледности долази до преставе зове се *аперцепција*. Њен је задатак, да се у свести ученика створе што јасније и потпуније конкретне преставе. А средства су зато: искуство и чулно опажање од стране самих ученика.

Упознајући разне предмете, ученици долазе и сами до закључка, да се предмети међу собом и разликују, а да ипак понеки имају неких заједничких особина, да, дакле, поред неких општих имају и неких посебних црта. На то их у осталом упућује и сами наставник. Зато сад и настаје логичка радња мишљења. Кад ученик успе, да издвоји опште црте од посебних, онда ствара себи и опште преставе, које више нису везане за поједине конкретне предмете. А те су опште преставе -- појмови. Што је један појам има више тих црта, тим је лакши и простији, а што мање црта, тим је мање везан за један или два конкретна предмета, тежи је и астрак-

тнији. Створити у ученика овакве опште појмове, врло је тешко, најчешће и немогуће. јер њих немају ни сви одрасли људи, колико би се могло желети. Али, и ако се не дође увек до ових појмова, рад је ипак правилан, и овако се полаже темељ, да их ученик доцније сам постигне. Наставник ће се задовољити, што ће створити у ученика бар *психолошке* појмове, који су од општих а понеких и посебних црта.

Психолошка радња, којом се из конкретних преставе, стварају појмови зове се *аистракција*. Аистракција се не може ни замислити без претходне очигледности и доследно изведене аперцепције.

Аперцепција — аистракција, то је природни пут за добијање знања, зато и треба тим путем ићи у настави. Удаљује ли се наставник од тога, па чак ако тим путем и иде, али не строго доследно, онда у настави буде све више неприродности, ученик ради, али више с муком и напрезањем. Учење је мучење, интересовања нема, чак се и воља убија, и зато при таквој настави не може ни бити речи о васпитању. Додуше, и на овај се начин могу постићи неки резултати у знању, али је такво знање увек непостојано и привремено. Стога и јесте велика бесмислица, кад се ученику дају чак и готови појмови и систематисано знање по особитим шаблонама. А из овога је опет јасно, како је погрешна метода, по којој се из појединих наставних предмета прво утврђују дефиниције и правила, па се тек онда узимају примери.

Ко, дакле, хоће да правилно ради у настави, мора потражити савета у психологији и најозбиљније

проучавати теорију аперцепције и апстракције, које чине основу наставне методе.

У наставној се методи разликују пет ступњева: *анализа, синтеза, асоцијација, систем и примена*. Прва два ступња долазе у аперцепцију, а друга два у апстракцију; а пети ступањ долази после свршеног учења. О сваком од њих говориће се посебно, пошто се претходно расправе ове две ствари: о методичким јединицама и оциљу, јер и ово двоје спада у теорију наставне методе у ужем смислу

### В. Методичке јединице.

Пре него наставник приступи обрађивању наставног материјала ма из кога предмета, мора га претходно правилно распоредити и поделити у мање заокругљене целине. Сваки наставник треба да то учини много раније, а у сваком случају пре него дође у школу на час. Тако заокругљене и напред спрењене целине зову се методичке јединице. Ну, оне се не смеју одређивати олако и произвољно; оне морају бити изведене према стручним начелима предмета, из кога је материјал, јер се на основу њих мора створити извесни систем од појмова у ученика, те да се научни захтеви не косе са дидактичким радом у школи или обратно.

Циљ је методичких јединица, да се олакша преглед материјала у настави, и да се правилније изведе учење. Оне се могу лено упоредити са разним поделама научних и забавних књига и дела за одрасле. Што су главе, одељци и пододељци у појединим делима, то су методичке јединице у настави. Циљ им је, дакле, увек исти. Донекле задовољавају у овом

распоређивању и стручне поделе градива. Тако ће поједине јединке из природних наука остати и као методичке јединице. Ну, то неће бити увек у сваком наставном предмету. И онда настаје потреба, да се материјал и даље дели и распоређује, а у интересу боље и правилније наставе, а не ип на штету саме науке. — *Најслабији човек може најтежи камен носити, ако се такав камен излупа у парчета*, рекао је Флатих.

У колико часова треба да се обради једна методичка јединица, не може се унапред одредити, јер зависи од њене величине, и да ли је материјал тежи или лакши. Може се десити, да једна методичка јединица траје један, два, па и десет часова. У томе је остављена неограничена слобода сваком наставнику, да поступи према својој увиђавности, како мисли да је најбоље.

### Г. Ц и љ.

У почетку сваког часа прво треба истаћи циљ, који се тежи постићи.

У већини васпитних школа ово уопште не бива. А у којима и бива, или је случајно или се погрешно ради. У основним школама понеки наставници често у почетку часа ставе неколико питања, која лако могу и да збуне ученике, и тек кад то буде, каже им се о чему ће се разговарати. Ну, обичније је, да се од уводних питања прелази па само предавање и без истацања циља. Многи мисле да је ово и боље, држећи да, кад се истакне циљ, онда ученици не прате пажљиво предавање. Да је ово заблуда, једва да би и требало доказивати. Откуда

може бити пажње, кад се одмах у почетку створи забуна? И откуда ће ученици моћи концентрисати своје мисли, кад не знају на што да их концентришу, и чему да обрете своју пажњу? Откуда се у настави могу неговати интереси, кад ученици не знају чиме треба да се заинтересују?

У средњим школама, ако се каткад и истиче циљ, има више академски смисао или је више случајно. А у оба случаја циљ је више од штете него од добити. О истицању циља *одавде догде* нећемо ни да говоримо, јер је данас стидно и о томе говорити.

Ниједан свестан човек не ради ништа, а да претходно није истакао циљ за којим тежи. Рада без овога може бити само у несвесном стању и уопште у несвесних људи. Без циља ради и машина од које не тражимо интересовање и духовно усавршавање. Међутим и деца не раде без циља, па чак ни кад се играју. Откуда би онда требало захтевати, да се без циља ради у школи?

Ну, није довољно истаћи само циљ, па ма како то било. Он не сме бити апстрактан, јер га ученици неће моћи разумети, и онда то значи и колико не истаћи га. Он треба да је у главном од две преставе, од којих једна треба да унутри и подсети ученике на стечене преставе ранијом наставом и ранијим искуством. А друга преставља нов материјал, који се има обрадити. На овај начин циљ ће изазвати раније преставе и олакшати аперцепцију, а у исто доба биће одређен правац мисли ученика, који ће знати

на што имају концентрисати пажњу. Овде неће бити ни забуне ни лутања, већ ће бити интересовања, особито ако наставник буде и даље правилно радио.

Може се десити, да је циљ исказан у дугачкој реченици, коју ће једва тек понеки моћи поновити. А кад ученик не може да понови циљ, онда је знак да га није ни схватио, зато и треба да је казан кратком реченицом, и да га понове бар и два три слабија ученика. А кад га схвате слабији, знак је да је добар. Ни у ком случају не смеју доћи при истицању циља непознате и неразумљиве речи.

Циљ може бити *општи и посебни*. Општи је циљ за целу методичку јединицу, а посебни за поједине одељке методичке јединице. Посебни је, дакле, потчињен општем. Посебних циљева може бити више и једног часа, а не само у току једне методичке јединице. Овде је идеал, да ученици сами истичу циљ рада. Где то бива, ту је тек интересовање, ту јача воља. Каква разлика у раду, који се силом ради и који сами изберемо! Где је настава правилна и где је наставник добар, ту ће и ученици моћи у доста прилика сами истичати циљеве не само посебне већ често и опште.

#### Д. Ступњи наставне методе.

##### Анализа.

Анализа је *припрема* за учење новог. Ако ученици имају већ неке преставе о новом, које ће се испрвине проучавати, или бар само сличне томе, аперцепција новог биће далеко лакша. Зато и јесте потребно, да се — пре почетка учења новог — а-



налишу дечије преставе, и да се види имају ли ученици тих аперцентивних представа и какве су. Дешава се, да таквих представа и немају, и онда се морају наставници постарати, да их деца стекну помоћу екскурзија и овлашног посматрања оног, што ће се у школи учити. Ну, још чешће бива да су те аперцентивне преставе погрешне, тамне и непотпуне, неностојане и неутврђене. У том случају мора се учинити, да постану јасније, да се допуне, исправе и утврде, па макар и зато биле потребне екскурзије, посматрања, или само краћи разговори на часу. При овом ваља гледати, да анализа ипак буде што краћа, јер ако је дужа јављају се многе раније преставе, дух се ученика замори, а тиме губи синтеза. Нега је, дакле, анализа што краћа, а то ће моћи бити, кад наставник сам пре часа пажљиво размисли, које преставе могу послужити да се ново разуме, па те само и изазове.

Пошто се аналитички материјал уреди, биће снага за аперциповање далеко већа, и онда тек настаје права аперценција, којој је анализа више као увод. Анализа је, од прилике, као кад говорник на јавном скупу почиње свој говор неком ствари, познатом свима слушаоцима, па тек онда прелази на нов предмет и нове мисли.

И анализа као и циљ, може бити *општа* и *посебна*. Општа је анализа, кад се испитује целокупни круг представа, целокупно мишљење свих ученика једне школе, да би се имао веријни преглед аперцентивних представа, које собом доносе, кад дођу у школу. Овим ће се избећи разне претпоставке о њи-

ховој духовној развијености, које су махом и погрешне. Ову, дакле, анализу треба предузимати, кад ученици долазе први пут у школу у први разред, и онда записник те анализе чувати. Не мање биће то потребно и кад се наставници премештају из једне школе у другу, док ово вођење записника не постане опште по свима школама.

Где је број аперцентивних представа приближно једнак у свих ученика, ту је боље и за наставу опште, јер ће и рад наставнику бити лакши, или бар неће имати тежкоћа разне природе. Ну, где су ученици по годинама неједнаки, па су још из разних села и градова онда без сумње круг представа, које собом доносе, знатно се разликује. У таквим приликама врло је тешко правилно применити аналитички материјал, као и испитати га, а особито ако је и број ученика велики, као што је то махом у нашим школама.

Специјална или посебна анализа предузима се преко године, као припрема за учење новог градива; она је лагани прелаз од циља на нов материјал, и стоји у најтежњој вези како са циљем тако и са новим материјалом.

### С и н т е з а.

Синтеза је учење новог материјала. Овде се пре новог може поновити циљ, а и аналитички материјал. Тиме ће се у свести више истаћи циљ, а биће олакшано и схватање новог, а биће подстакнуто и интересовање у ученика.

Облик синтезе може бити двојак, према природи наставног материјала. Тако у друштвеним нау-

кама преовлађује **монолог**, а у природним је наукама више **дијалог**. Али у сваком случају задатак је на овоме ступњу, да ученици стекну што више и што правилније правих представа, а за то је потребан и рад самих ученика. Отуда и не може бити речи о некој догматичкој настави и методи, при којој наставник само прича, а ученици памте, јер је то бесмислица. Последице су такве наставе ужасне, јер се свете на самим ученицима.

Па и у настави при којој изгледа да ученици морају бити пасивни, као кад наставник прича, јер, можда, нема другог начина, да сами дођу до новог — ученици ипак морају више радити и обрадити садржину испричаног. Они морају себи стварати представе и осећати при том, као да су испричане догађаје сами доживели и посматрали.

При синтези се мора пазити, да се ученици не оптерете, особито кад се траже теже ствари; да им се не пружа много на једанпут, па још и брзо, јер је и свест а и пажња ограничена, те не могу у један мах више ствари аперциповати. А да се стекну и јасне и потпуне представе, за то треба више времена. Ни осећаји се не могу имати, ако спољашњи надражаји не трају неко извесно време, а камо ли да се стекну представе. Са овим се згодно може упоредити Квинтилијанова изрека: *сипаш ли брзо воду у суд са уским грлићем, мало ће у њ пролазити, сипаш ли лагано и помало, брзо ће се напунити*. Даље је потребно, да се нов материјал подели, према закону о сукцесивној јасности, у мање одсеке, који ће се редом обрађивати, пажећи, да се од јед-

ног никако не прелази на други, док га ученици потпуно не савладају и не схвате, па макар се морао и неколико пута поновити. Магловите и непотпуне представе о некој ствари увек су штетније и опасније него никакве представе.

При крају одсека, који ваља да су у млађим разредима много мањи, долази понављање и то да не понављају само неки, особито бољи ученици, већ редом и бољи и слабији, пошто сви морају узимати удела у настави и тежити истом циљу.

После свих одсека долази и понављање свега новог материјала, а без прекидања од стране наставника, који треба да се увере, како су ученици схватили материјал у целини. Ово се зове *тотално схватање*, после чега долазе коректуре од стране појединих, који се буду јављали да допуне или исправе. Деси ли се да буде више празнина и погрешног схватања у већине ученика, знак је да синтеза није била добра и онда сам наставник мора учинити измене и допуне, а доцније, после часа, потражити и узроке тога, те да се бар у будуће сачува од погрешака. Увек се, дакле, мора тражити, да у свих ученика целокупни материјал продре у свест по неком реду, јер ће само тако и моћи добити праве представе. А о томе ће се наставник моћи најбоље уверити, кад ученици могу да понове ново и својим речима и на свој начин.

Овде долази употреба очигледних средстава и то, гдегод је могуће, да се полази од посматрања природних тела и појава. Тек после долазе *модел*, *експерименти*, *слике* и *цртежи*. Само на основу ових очигледних средстава може бити речи о задоби-

јању правих представа, а доцније и појмова. — Нека ученици, у место другима да верују, сами посматрају.

У друштвеним наукама долази још и један одвојен момент, а то је *етичко суђење* од стране ученика о појединим лицима и догађајима као припрема за добијање моралних појмова.

У свима вештинама пак треба овде да буде што мање говора а више практичног рада.

Још би имало да се напомене, какав треба да је *тон* наставников при синтези, па да се ученици могу боље заинтересовати, да им настава не буде досадна и одвратна било да тече сувише брзо било сувише споро. Али, детаљније прописе дати и о томе унапред немогуће је, тим пре што ће се у свакој школи нађе деце разних способности, нека да схватају спорије а нека брже, а нека да су у средини. Наставник их мора све добро познавати и свој тон према свима подешавати. Тон ће, дакле, увек зависити од његовог педагошког такта и увиђавности. Он је овде слободан да ради, како мисли да је најбоље. А идеал би био за градске школе, да се ученици истих разреда поделе у одељења према способности и моћи схватања, јер би се тада и синтеза могла боље подесити и за слабије и за средње и најбоље ученике. Разуме се, да овоме омет стоје на путу друге сметње и неприлике.

Са овим је завршен преглед о синтези, која полаже темељ за стварање појмова, и од које не треба ићи даље, док се не стекне уверење, да је изведена правилно и потпуно. Ако овај темељ остане слаб, онда ће и цела зграда морати бити слаба

и ровита. А кад се почну наменгати венчанице и кров, онда се темељ не поправља, док се цела зграда не поруши.

### Асоцијација.

Асоцијација је везивање и удруживање представа. Овде је прелаз из аперцепције к апстракцији; овде се одваја опште од посебног, апстрактно од конкрет-ног, појмови од представа, добивених на основу синтетичког материјала. Према овоме овде не сме ни у ком случају доћи и нов материјал, и ако изгледа да и тога бива због разноврсног везивања и удруживања стечених представа. Чим треба да дође асоцијација, очигледна се средства уклањају сасвим. Осећа ли се потреба да остану, знак је да синтеза није потпуно завршена, и да зато не може бити праве апстракције.

Кад се на овом ступњу преставе довољно упореде и издвоји заједничко од посебног, онда се добијају појмови. Ови појмови, у прво време, нису логички већ махом психолошки, јер се у њима налазе са општим удружене и понеке посебне црте. И тек временом, са даљим духовним развијањем ученика, развијају се из психолошких прави логички појмови, каквих и зрели људи често мало имају. Уосталом, да би се избегли разни приговори, овде се напомиње, да васпитне школе, нарочито ниже, и не могу имати дужност, да створе чисте логичке појмове, јер је то посао више стручних школа. А кад би се то великим трудом и овде могло постићи, ипак се од тога не би имало веће добити. Нека ученици осећају у лепом и добром, и нека у томе уживају, па и ако н

умеју дати строге научне дефиниције тих појмова. А тако је и у осталим стварима. Особито нека су од наших ученика далеко сви појмови, који би им се унапред давали, да их уче наамет у жељи, да им се разум развије, и не осврћући се на главни циљ васпитања. — Сви појмови, који нису створени на основу природних предмета, јесу идоли, који замућују људски разум, и према томе морају отпасти (Бако).

Нека је на крају још споменуто, да се пред сами почетак асоцијације може претходно поновити цео синтетички материјал, јер ће тиме рад бити знатно олакшан и за ученике и за наставнике.

### С и с т е м.

Преставе и појмови, који су издвојени у асоцијацији као крајњи резултати синтезе, морају се доводити у везу и са раније стеченим. Тиме се ствара и извесни систем у знању ученика из појединих предмета. Задатак је, дакле, овог ступња, да се апстрактно и систематично. На овај се начин утврђују правила, закони и појмови, те се васпитачки рад доводи у сагласност са научним захтевима. У свести ученика стварају се и научне дисциплине, које догле, тако рећи, нису никад ни постојале за ученике. Ну, без претходне јасности појединости и без реда може бити хаоса, али система никад.

Други је посао на овом ступњу: да се изведе ним правилима и законима даде и подесан облик у духу српског језика, а и у духу способности ученичке, и тек онда да се у току наставе бележе у

засобне књижице, које су за то спремљене. Треба гледати, у колико је год могућно, да се правила и закони забележе оним речима и оним редом, како их буду формулисали сами ученици. Ово је боље, јер је производ њиховог духа, а представља и прави напредак ученика, па зато и није штета, ако их не формулишу, у свему, како би то одрасли учинили.

Сад може бити за сваког јасно, како стоји и са учбеницима, којих су пренуне нарочито наше основне школе. За нас је одавно јасно, да, по Цицеру — *напредак у настави по учбеницима не може бити ни на који начин, нити по катихизису, граматичи, историјским табелама, нити по ма каквом учбенику из историје, географије или природних наука. Учбеници морају постати на ступњу система, и то на основу духовног рада самих ученика.*

Да би се избегао сваки неспоразум, поменућемо још једну ствар. Многи ће помислити, да би била бесмислица обрађивати сваки материјал из предмета према свима овим ступњима. Биће случајева, где се и не тражи ништа више до престави, па на што би онда асоцијација и систем? А биће случајева, да асоцијације и система може бити тек кад се две, три и више ствари буду обрадиле само на прва два ступња! — И прво и друго је истинито, и зато би овакви приговори били оправдани, ако педагогика не би умела одговорити и на те приговоре. Али, она и ту брзо одговара: где се не траже појмови, ту не треба изводити апстракцију, јер се не би ни имало зашто. А где не може бити апстракције, док се две, три и више ствари претходно не обраде на прва

два ступња, онда нека се за тада и остави, јер би ранији покушаји били и узалудни. А наставник ће тиме уштедети у времену, само нека га његов педагошки такт упути, да и у тим случајевима правилно поступи. У томе је, дакле, слободан од сваког претходног прописа и упуства, и баш зато нека још више пази, да не погреша. Иначе свуда, где се тиче добијања правих представа и појмова — а то је у највећем делу целокупне наставе — мора се ићи путем овде описаним, јер тако налажу психолошки закони.

### Примена.

Са завршетком учења, васпитна настава ипак још није све учинила, што се од ње тражи. Кад би знање био главни циљ, онда се од ње не би имало, можда, ништа више тражити до већи број појмова и систематисаног знања. Али, као што је познато, права вредност човека не цени се само по знању, већ према вољи, која се огледа у раду. Зато је потребно, да настава упути ученике, и како да најбоље примене знање у раду у практичном животу, где се потпуно и развија воља и карактер. За овај се циљ узима и пети ступањ наставне методе после свршеног учења, ступањ примене.

Ученици се вежбају на разне начине примењивати задобивено знање. Они сад не полазе само од конкретног, већ иду и од апстрактног ка конкретном, образујући тако и нове редове. Овим се теже лакоћа и уметност, да се нађу у појединим случајевима, раније непознатим, које треба такође испитати и подвести под нека правила и законе. Без о-

вога знање нема вредности. Настава, која и ово не даје, није васпитна настава. Овим се остварују и захтеви државне педагогике, па и ако се полази са идеалног гледишта, јер се тежи за тим, да ученици науче и примењивати стечено знање у животу. А кад се овако сусретамо са захтевима државне педагогике, онда је то најбољи знак, да и ми тражимо да школа служи животу, и то животу у коме ће бити станка за све чланове друштва.

На овом се ступњу могу корисно употребити засебне књижице, у којима ће бити разни задаци за решавање а на основу стеченог знања, и то не само из рачуна, већ и из других предмета.

Годишњи испити у васпитним школама такође су свестрана проба за примену знања. Отуда и јесте велика погрешка у многим школама, што се ти испити претварају у часове предавања. Зато се често и види на таквим испитима неумешност наставника, а не уметност и лакоћа ученика у примени знања што би требало да се види.

Кад ученици буду сигурни у знању, кад стекну лакоће и окретности, увек ће тежити тад, да своје знање и примене, да испитују и нове предмете и појаве, о којима нису слушали у настави. А то ће бити и најбољи доказ, да су створени интереси, да је настава постигла свој циљ. Где пак буде интереса, ту једино и може бити развијања и јачања воље и карактера. Ученик је стекао знања из природних наука, створени су му и интереси за природу, он је и даље проучава, и тако долази до нових представа и појмова, које доводи у везу са ранијим. Његов се умни хоризонт све више шири, и

то сасвим правилно и систематски. Разне појаве и догађаје у друштву и даљем проучавању друштвених наука подвргава етичком суђењу, ствара себи моралне појмове, и утврђује правила и законе, којима ће се руководити у раду у животу. Тек кад овако бива, знак је, да је наставна метода у свему правилно изведена, и онда сваки мора признати, да је оваква настава збиља права васпитна настава.

### Наставни план и програм.

— ДОДАТАК. —

Често су спомињани наставни план и програм, па је празо да се на крају теорије о настави каже што и о њима, бар укратко, ради целине.

Наставни план одређује, које предмете треба унети у наставу и са колико часова недељно да буду заступљени. При томе треба водити рачуна, да се унесу сви предмети без којих неће моћи бити све-страног интересовања, о чему је раније говорено.

Наставни план може бити *потпун* и *непотпун*.

Ако је наставни план непотпун, онда је погрешан, и као такав врло је штетан. Зато се такав план не може одобрити. А таквих планова било је у ранија времена не само у нашим школама, већ и у школама других народа, као што се то најбоље види у историји педагогике. Ну, то је време већ прошло и такви планови долазе сад само у историју.

Наставни програм гради се на основу наставног плана, који је претходно утврђен и усвојен. Пошто се, дакле, утврдило који предмети да буду заступљени у настави, онда долази да се утврди и наставни

програм, у коме се поименце одређује градиво из појединих предмета. При овом одређивању могу бити различна гледишта, као што је речено у одељку о избору градива, где је и утврђено, којих се правила треба у томе држати.

Наставни програм може бити *потпун*, *непотпун* и *опширан*, како за поједине предмете тако и уопште. Примера и за ово има доста, јер су данас сви програми или непотпуни или опширни. Непотпун програм не испуњује своју задаћу, а опширан исто тако; последњи још и оптерећују ученике а и наставнике. Не мање је штетан и сваки онај програм, који, по спољашности, изгледа потпун, али у њему није погођен добар избор материјала. Извести у пракси и створити потпуно правилне програме врло је тешко.

Научно гледиште научне педагогике захтева, да се при избору материјала пази да програми не буду ни опширни ни непотпуни, већ у колико се год више може, да су што потпунији и што правилнији. А по себи се разуме, да избор материјала мора бити добро погођен. Овде је идеал, да и наставни план и програм буду потпуни и правилни, и да се материјал обрађује строго правилно према захтевима психологије.

Али, при извођењу и стварању наставних планова и програма ипак се треба чувати од шаблонисања и униформисања. Они морају бити општи и у свему исти за све васпитне школе, у колико су општи и исти етички и психолошки принципи, према којима се морају удешавати. Међутим наставни се програми морају прилагођавати специјалним и специфичким

приликама сваке школе, као што се то најбоље види, кад се посматра програм прве наставе из земљописа у нижим разредима основне школе, а нарочито у другом разреду. Отуда је врло лепо и рекао Хербарт, говорећи о наставним плановима уопште, да су најважнији сви они школски планови и програми, који би хтели да буду израђени за читаве области и земље, па још они за које се буде споразумела једна школска коледија *in pleno*, не водећи рачуна о захтевима појединаца, који би били против таквих планова и програма. Док у самој ствари, збиља, овде не значи да је погођен прави пут, ако се буде већина сагласила на нешто, већ је правилно на којој је страни претежније мишљење. Зато ми и мислимо, да се научна питања као што је и питање о наставном плану и програму, не би требало да решавају већином гласова, као што то махом и данас још свуда у свету бива.

### III. НЕПОСРЕДНО ОБРАЗОВАЊЕ МОРАЛНОГ КАРАКТЕРА ИЛИ ВАСПИТАЊЕ У УЖЕМ СМISЛУ.

#### Појам и задатак непосредног образовања моралног карактера.

Пошто су изложена општа начела, која се тичу наставе, на реду је, да се ближе одреди задатак и покажу средства трећег васпитног чиниоца.

Раније је споменуто, да васпитање у ужем смислу не треба спајати у један појам са дисциплином,

како се радило пре Хербарта, а како у нас и данас бива, с том разликом, што се махом мисли, да је дисциплина и једино васпитно средство, јер васпитање у ужем смислу и не разликују као одвојен чинилац.

Васпитање се у ужем смислу може обухватити заједно са дисциплином под именом *управљања* децом. И онда се овај део опште педагогике, у коме се расправљају оба васпитна чиниоца, зове *хедегетика*. Ну, ми то нисмо учинили, већ смо их намерно одвојили и одмакли једно од другог. Васпитни су чиниоци стављени овде оним редом, како у практичном раду и долазе, те ће тако бити мање опасности, да се појмови помешају и погрешно схвате. А држимо, да нам то стручан читалац неће замерити, бар не сувише много.

Што се тиче његовог задатка Хербарт вели: *чинити да се васпитаник сам налази у положају да бира добро а да одбацује зло, то и јесте и ништа друго васпитање у ужем смислу*. Његов је, дакле, циљ да непосредно утиче на образовање карактера, и зато се зове непосредно образовање моралног карактера. Ну, ово је уопште и задатак целокупног васпитања, јер се за тим циљем тежи и помоћу претходна два васпитна чиниоца, и зато се овај зове још и васпитање у ужем смислу.

Нема сумње, Хербартова је одредба задатка, и ако кратка, сасвим правилна. Јер, ако васпитачи теже да утичу на васпитанике тако, како ће они сами у свом раду вазда бирати и одлучивати се за добро и са етичког гледишта у свему право морално а избегавати све зло и неморално, онда то значи непосредно образовати моралне карактере. Само ово

не треба разумевати погрешно, као да наставници треба да их приморају тако чинити, јер то би било и немогућно. Па баш кад би се то и могло, ипак не би имало вредности, јер то не би могли у доцнијем животу, те би такав рад био без повољних последица. Наставници треба да потпомогну, да се у ученика створе извесна морална правила, извесне етичке максиме, које међу собом чине етички систем. Тога система треба да се придржава сваки ученик у раду у свом доцнијем животу, и да у сваком случају избегава, и при најмањим ситницама, све што је рђаво. Постојанство, издржљивост и доследност воље за оно што је добро, чини морално достојанство човека, јер му само то подиже углед и даје праву вредност.

У образовању карактера може се, према овом, разликовати двоје: 1. извесне моралне идеје, које треба створити у души ученика, према којима ће се управљати њихова воља, које ће им прописивати правац, како да се крећу у свом раду. Радити на овом значи, неговати субјективну страну карактера; 2. воља ученика, која треба да се потчини горњим моралним идејама, да их признаје као апсолутни ауторитет, да им се безусловно покорава, и да се стално а доследно према њима управља. Радити на овом, значи неговати објективну страну карактера.

Из овог се сад види, да васпитање у ужем смислу хоће да образује и мишљење, а не само да створи осећање за оно што је добро. Где човек брзо и лако пристаје на све што у других види, ту је знак да је образовање карактера било лабаво и површно, и да зато није могло постићи циља, коме се

тежило. Да пак тога не буде, и да се ученици у свему правилно упуте, треба да се, не само васпитање у ужем смислу, већ и дисциплина и настава правилно изводе, пошто је последње двоје претпоставка за прво.

Ну, при васпитању у ужем смислу може се узети и погрешан правац, и онда не може бити речи о правилном образовању карактера. Тако се могу васпитаници упутити, да се у раду руководе начелом пријатности и непријатности, да раде, дакле, оно што ће им бити пријатно и доносити чулно уживање, а да избегавају све што им може причинити ма какву непријатност. Овако упућивање било би врло штетно, и овим би се ишло да се створе баш рђави карактери. Чулним уживањем руководе се и животиње, у којих не може ни бити речи о карактеру и моралном раду. У овом се и у нас доста греша. О овом је врло лепо рекао и Фихте, да никакво уживање не сме бити циљ рада, па и ако после сваког срећно изведеног рада долази уживање.

Васпитаници се могу даље упутити, да у раду полазе са гледишта да ли је што *мудро*, *корисно* и *пристојно*, па да то и раде. А где се ученици тако упућују, припремаће се људи, који ће бити далеко од сваке моралности. Они ће, истина, имати карактера, али ће ти карактери бити себични, самољиви и извештачени. Мудро је не помоћи ономе, који се у води дави, јер и онај, који хоће да помогне може главом плаћити. Корисно је присвојити туђу имовину и поципити туђа права, јер се тиме може добити много у материјалном погледу. Пристојно је понаврати се пријатељем и онима, које човек мрзи. Али



то што је мудро, то је и саможиво, што корисно, опет себично и саможиво, а што пристojно, то је најчешће извештачено и подло. Ниједно, дакле, није и морално. Зато ниједно и не сме бити полазна тачка за рад ученички.

Правила, која треба да се доведу у систем, по којима ће се они као потоњи људи, као чланови друштва, руководити, и коме ће вољу потчињавати — то су моралне идеје. Њих има, по Хербарту, пет, а то су: 1. *идеја о савршенству воље* (die Idee der Vollkommenheit). Овде се води на првом месту рачуна о *јачини* воље, а не о ономе на што је воља управљена; јака нам се воља допада, а слаба се не допада. Она је просто неказана и у овоме: *на муци се познају јунаци*, или, можда, и у овоме: *у крв ће нам вјере запливати, биће боља која не потоне*.

2. *Идеја о унутрашњој слободи* (die Idee der inneren Freiheit). Она се огледа у слободном одлучивању воље у раду, на ма какве последице снашле човека, само ако рад стоји у сагласности са целокупном вољом, ако га је, дакле, диктовала савест.

*Глас савести глас сина Божјег.*

3. *Идеја о општем добру и чистој, несебичној љубави* (die Idee des Wohlwollens.) По њој треба да је воља појединаца управљена на добро свих чланова друштва, и то без икаквих себичних рачуна. Нико до данас није боље истакао ову идеју до Исус Христос својим речима: *љубите ближње своје као с'бе саме, и: љубите и непријатеље*.

4. *Идеја права* (die Idee des Rechts.) Она се огледа у тежњи воље, да се избегне свака свађа, да се нађу

одредбе по којима ће се моћи успоставити право уопште за све подједнако. Дакле, *сваком своје*.

5. *Идеја правде или правичности* (die Idee der Billigkeit od Vergeltung). Према њој воља сваког појединца треба да тежи, да се свако дело награди по заслуги, да се добро похвали, а зло да се казни. *Сваком, дакле, по заслуги*. Ну, још је ово лепше у народној песми:

.....Немој, сине говорити криво  
Ни по бабу ни по стричевима,  
Већ по правди Бога истинога!

Ово су главне етичке идеје, којима треба да се руководи сваки човек у раду. Све друге идеје, које изгледају као засебне, само су модификације ових пет. Васпитање у ужем смислу треба да се стара, да се ове идеје оживе и истакну у свести васпитаника, и да вазда буду везане у једном систему, како не би било једностраности. А у исто време, треба да потпомогне, да се воља ученика стално потчини систему од ових идеја. *Нема некарактернијих људи него што су они, који по куду једну исту ствар праве час белом час црном или који, — да би ишли са временом, мењају своје мишљење према моди*. А факт је да таквих људи доста има. *Има, дакле, људи, који мењају своја начела, као што мењају и своје хаљине*. Васпитање у ужем смислу мора имати ово на уму и радити, да се створе људи, који ће бити далеко од тога, и у чијем ће се раду моћи увек распознавати да су били руковођени изложеним етичким идејама.

### Средства непосредног образовања моралног карактера или васпитања у ужем смислу.

Морални се карактер не може створити ни само у кући ни само у школи, јер је то идеал, коме се ученик може приближавати при правилном развијању и васпитању. У школи се, дакле, само полаже темељ, а карактер се развија и доцније у друштву, кад се ступи у практични живот. Ова је напомена потребна унапред, да се средства, о којима ће после бити речи, не би осудила још на првом кораку као без успешна за постакнути циљ.

Ну, пре излагања ових средстава ваља знати, да је дужност сваког, правог васпитача да упозна и да у довољној мери испита *жудње* и *наклоности* ученика. Нема сумње, да много зависи, какви ће се развити карактери, и од тога какве се жудње буду јавиле у ученика, кад треба да дође и овај васпитни чинилац, и какве су им уопште наклоности. Има извесних жудња и наклоности, које су у највећој супротности са правилним развијањем карактера. Њих треба претходно проучити и по могућству отклонити, јер се тек онда може ићи правим путем. Ово је слично ономе, што се чини и дисциплином, која прво сузбија првобитно дивљаштво деце. Ово има сличности и са општом анализом, која долази пре почетка праве школске наставе.

Напоследку васпитање у ужем смислу претпоставља, да су дисциплина и настава у извесној мери, а правилно, постигле своју задаћу, без чега се ово не да ни замислити.

Ну, познато је, да се жудње и наклоности могу и стећи у друштву и тиме — ако су рђаве — на-

ралисати успех васпитања у ужем смислу. И отуда стална потреба, да се и оне упознају, да им се тражи узрок, и да се сузбијају. А то је могуће и даљим непрекидним испитавањем ученика. Зато и јесте преко потребно, да васпитачи најсавесније прате развитак својих васпитаника, и да тако увек имају што вернију слику њихову. Због овог је и потекао захтев: *исмено израђивање слика индивидуалности* појединих ученика. Васпитач, који би ово доследно изводио, постигао би и далеко већи успех у раду, но што је данас могуће, кад се на то и не обраћа пажња, и када се поједина искуства о ученицима не бележе и зато брзо заборављају. Следовати овом захтеву за нас би било од значаја и због готово сталне несталности наставника у истој школи са истим ученицима, који су и остају махом за сваког *terra incognita*.

Ко, дакле, хоће већег успеха не само у овом, већ и у дисциплини и настави, нека стави себи у задатак да сва искуства о својим ученицима бележи на хартију, и нека их оставља у наслеђе и свом последнику, па ће се и при овој сталној несталности ма колико боље напредовати у целокупном васпитању, како у основним тако и у средњим школама. А међутим овај захтев није тешко извести. Нека је напоследку и тежак, само ако је могућан, и кад је на добро нашег рада и будућности наше омладине — треба му следовати. Сваки наставник предаје своје наслеђе чак и број изостанака и оправданих и неоправданих, оцене из предмета и т. д., па зашто онда не би оставио му и ово у наслеђе, тим пре што ће и он сам затећи исто то у другој

школи, а при том је ово важније од свега оног! Нека се, дакле, и у овом пође напред па ће се брзо сваки уверити о оправданости овог захтева и за основне и за средње школе.

И тако кад се васпитачи буду стално трудили, да упознају штетне жудње и наклоности својих ученика, као што су: лаж, лакомисленост, леност, сујета лукавство, завист, и т. д., и када их буду стално отклањали, онда ће бити спречаване и сметње васпитања у ужем смислу. Тада им остаје још само да створе такве прилике при којима васпитаници не само што неће имати да виде што неморално, већ да све што буду видели и у чему буду подражавали — буде у прилог образовања њиховог карактера.

— *Добро се чини у приликама и радо се избегава зло, само ако добро води циљу,* рекао је Хербарт. И према овоме, као прво средство за ово биће дакле, све оне установе у кући и школи, које ученицима дају прилике за разноврне радње које ће потпомагати развијање и утврђивање моралних максима. Ну, при свима тим средствима **пример** васпитача остаће од највећег утицаја при непосредном образовању карактера.

Васпитаници се лако и радо угледају на свога васпитача, и зато им мора бити пример у сваком погледу. Он мора бити идеал, као што је Исус Христос идеал човечанству. Његов рад, жеље, тежње, осећање, вера кроз цео живот морају бити у највећој сагласности са захтевима, које ставља својим васпитаницима. Деси ли се да је ма у чему недоследан, онда губи од своје важности, а тиме престаје бити

и идеал, биће пре карикатура. У таквим случајевима он им је пример да пођу погрешним путем.

Тежитиште, дакле, целокупног васпитања лежи у личности васпитача. Зато се и ставља горњи, тежки и врло велики захтев. Али, и ако је овај захтев велики и тежак да се изведе, ипак не значи да је неоправдан, јер овде се треба прво обзирати на то, шта је потребно, а не на веће или мање тешкоће у извођењу. Отуда баш и јесте овај захтев сасвим оправдан, кад се говори о правим васпитачима, васпитачима у истини, а не кад су само по имену и положају, а у самој ствари су то најмање.

Примеру васпитача удружује се и пример уопште старијих са којима деца долазе у друштво, као и пример на основу дружења са идеалним лицима из историје и класичних производа наших старијих и садањих књижевника. Ово последње показује, у исто време, и како је тесна веза између наставе и васпитања у ужем смислу.

Врло је лепо поређење једног немачког педагога, у духу Хербартове науке, које гласи: *као што мора бити очигледност основ свега сазнања у реалијама и осталих предмета, исто тако мора бити и за етичко—религиозно образовање*. А шта би пак могло бити овде очигледније но пример? Зато је важно средство и *живот и рад у породици*. Овде треба да виде васпитаници само што је добро и морално, тим пре што се баш у породици полаже темељ за целокупно васпитање. Коменски, Песталоци и др. признавали су овај велики утицај породичног живота за образовање карактера. Зато би и била велика погрешка одузети васпитање од породице, као што су тражили Плато и Фихте.

У овом погледу, може се рећи, да је у нас теоријски пречишћена ствар, али у самој пракси не виде се баш најповољнији резултати. Још има родитеља и породица који, давши децу у школу, ометају правилни ток васпитања, у колико се мало брину о васпитању своје деце. Шта више, често се чују и љутње, што школе не васпитавају у довољној мери. Још има васпитача, који опет рачунају, да је васпитање више ствар породице а њихово да је поглавито настава, као да је настава нешто одвојено од васпитања. Нека нам се не замери, као да претерујемо и сувише црно представљамо, јер је, збиља, овако у самој ствари, за шта имамо сви довољно доказа, а које у свако доба можемо навести.

*Школа је исто тако од велике важности за непосредно образовање карактера, особито школа, коју ученици не смаграју као нешто страни, у којој би силом радили и седели. Њен ће утицај у толико бити већи, у колико буде имала бољег реда и сталности, и у колико буде заједно и у вези са породицом васпитаниковом чувала ученике од рђавог друштва ван куће и школе. Рђави примери у рђавим друштвима учиниште и најбоље обичаје и почетке образовања карактера. А шпанска народна пословица вели: *живи с вуцима, па ћеш се научити урликати.**

Згодно су средство и неке школске установе, а то су: *школске свечаности* Св. Сава, а затим и опште народне, које треба да се и у школама прослављају, као у народним школама у округу крагујевачком од ове школске године. У ове свечаности долазе: рођендан Њ. Бел. Краља Александра, проглас Краљевине, тужни спомен о Видову-дне 15 јуна, помен кнезу Мило-

шу 14 септембра, помен кнезу Михаилу 29 маја и Цвести. При свакој овој свечаности треба да узму поглавитог удела сви ученици, спремајући и украшавајући дворницу, певањем и декламовањем, а, можда, и неком историјском преставом. Наставници треба да их у свему упућују, и да у краткој и за схватање лакој беседи изнесу значај свечаности, инак у већем обиму него што им може бити познато из саме наставе. У свима овим приликама у васпитаника се буде осећања захвалности, негује се љубав и патриотизам, износе им се узор-карактери, на које треба да се угледају, износе им се племенита дела и рад наших народних великана, која могу служити као пример и поука за њихов будући рад у животу.

После овога долазе и *школска путовања* у току школске године и о великом школском одмору и Ђурђевдански излет. Поред велике важности, коју имају ова путовања за наставу, при њима се негују још и симпатетичка осећања, а тиме припрема земљините да се развије општа несебична љубав. Осим тога ученици се навикавају савлађивати тешкоће и негује се издржљивост, а тиме ће се потпомоћи, да им карактер очврене и буде пун енергије. Ова путовања служе још, да се дух одмори и тело развија, те да се тако одржава равнотежа између духа и тела, без које се у васпитању не могу постићи правилни и трајни резултати.

*Редарство и рад у градини или у школи разних ручних радова* имају такође велику вредност.

Вршењем редарске дужности развија се савесност и тачност у раду. Стога је и потребно, да ту дужност не врше само поједини ученици, у којих се

може јавити сујета и охолост, а у других. који је не врше, осећање омаловажавања, а међутим ниједно од тога не води ка добру. Редарство треба да се сматра као почасна дужност, па зато баш нека сви ученици имају част и вршити је, а који је не би тачно вршио, може му се, а и треба, одузети. У школама са нагомиланим бројем ученика боље је одређивати по два редара недељно са подељеним дужностима (на пр један за ред а други за чистоћу). Тиме ће се постићи, да се могу чешће мењати и преносити дужности са једних на друге. А поделом дужности учиниће се, да сваки своју дужност савесније и тачније врши. У васпитању је велико зло, кад се од ученика тражи много, више него што могу да учине, а последица је тога чешће кажњавање и разне недоследности од стране наставника.

При ручним радовима расте и јача воља, а негује се и стрпљење, издржљивост и окретност у раду. Ручним се радом навикавају ученици да цене рад и раденике, и да себе не прецењују. А тиме ће се ублажавати и социјалне разлике у редовима народа, те ће бити мање трвења а више рада од општег добра за све.

Врло је важно да се у сваком послу, тичало се редарства или неких дужности при ручном раду у градини или школи, створе стални ред и обичаји, који ће се најтачније морати вршити.

Као даље средство долазе *ђачке књижнице*. Нико данас више не пориче, да је од великог утицаја на образовање карактера читање књига и осим школских предмета у школи, и да је ово врло потребно. Сваки зна, да на ученике врло често утиче

веома штетно прерано читање прича и романа, који не одговарају њиховом узрасту, већ руше разум, машту и целокупно морално развијање. Недавно су у једном немачком граду ухваћена два дечка у кривичном делу, који су на испиту казали, да су читали неку криминалну причу, па су хтели да подражавају у њој описаном делу. Ну, и осим овог могло би се и сувише примера навести, из којих се види тај штетни утицај. Прека је, дакле, потреба, да се у свакој школи установи књижница за ученике, којом ће сами они управљати а под надзором наставника. Наставници треба да се брину и о том које књиге да се набављају за читање, па било да се чита заједнички било посебице. А у оба случаја, после читања, имао би доћи разговор и причање садржине, у чему би знатан удео имао и наставник. При овом ваља још знати, да нису све књиге за те књижнице, па и ако су намењене ученицима. Доста има књига, чији писци нису имали у виду саме ученике, већ само своје спекулантске и ђивинске рачуне.

Ученици треба да читају ствари, које нису прави књижевници, као што су Змај-Јовине песме затим наше народне песме, приповетке и пословице, Христове приче, али не из учебника, и напослетку и преведене ствари из туђе књижевности за омладину подесне; а у средњим школама и у оригиналу.

У најновије време особито се препоручује *приређивање вечери за разговор и читање*, како у школи тако и код кућа појединих ученика, на којима би суделовали ученици, или само наставници и родитељи. Овим наставници контролишу и боље упознају уче-

нице, а могу да упућују и родитеље да боље васпитавају своју децу. Овим се може учвршћивати и веза између куће и школе, у чију је потребу сваки уверен, а за коју ипак нико не ради што више да се потпуније изведе Ове напомене довољно казују вредност ове установе и по целокупно васпитање. А што се тиче тога, у колико би ово било и специјално средство за васпитање у ужем смислу, довољно је напоменути, да би се овим удруживао пример васпитача, родитеља и идеалних лица из књига, које су одабране за читање. Нема сумње, добит би од тога била врло велика. Родитељске вечери заведене су у нас први пут ове године у Крагујевцу.

Напоследку и као последње средство остају казне, без којих се у доста прилика не ће моћи ни овде остати. Ну, ове се казне разликују од дисциплинарних. Ове неће да приморавају и да застрашују ученике, који треба да чине једно а да избегавају друго. Оне хоће да на њих непосредно утичу, стварајући *увиђавност*, то јест, да ученици сами увиђају своје погрешке и кривице, да казном постану увиђавнији, па да се клоне свега што није добро.

Ове казне долазе као *природна неопходност*, а тако их имају сматрати и сами ученици. Ко на пр. своју слободу злоупотреби, треба му је одузети, ко је у раду био лакомислен, нека искуси штетности своје лакомислености, и т. д., Ове казне утичу дакле, да ученик постане мудрији у свом будућем животу, и зову се *исцелошките* казне. Али, од мудрости до моралности велики је размак. У васпитању има зато и трећа врста казни, којима се утиче право

Д. В. "Из живота народ. школа у Краг. округу"  
и *Историји Педагошког Савеза у Јени.*

на вољу васпитаника. То су *моралне* казне о којима се често чак и у обичном животу говори. Ове казне долазе у случајевима, у којима се претпоставља да је ученик знао да му рад није сагласан са моралним законима, али га је ипак урадио. Зато оне и долазе са извесном мотивацијом. Ученик мора сам истаћи моралне захтеве, по којима се, иначе, мора управљати, и који се морају најсавесније извршавати. У овоме пак постоји и извесна гаранција, да се слична кривица неће поновити. При мотивацији треба да се јасно и одлучно истакне извесни етички захтев, али ни у ком случају, да се не изметне у читаво предавање о моралу, чему најчешће подлегну млађи а невештији наставници; стога ћете их често и чути да с поносом причају, како су цео час у томе провели. Разуме се, да је овде за похвалу једино ревност, а није и сами рад, јер је више штетан него што се мисли.

Нема сумње, ове казне не могу доћи и у млађим разредима, већ доцније, кад деца буду довољно и развијена за то.

Моралне казне још мање смеју потресати душу ученика и изазивати афекте, јер долазе поглавито, да би се задовољила идеја правде и правичности. Зато је при изрицању истих акценат и тон више благ оне се могу одложити, а то би требало вазда и да буде, док дисциплинарне и не смеју а и не треба увек да се одлажу. Оне још у већој мери воде рачуна о индивидуалности ученика, те се ни двојица не би требала да казне истом казном за исту кривицу. У дисциплини може чешће и тога да буде, јер она тражи да један параграф важи подједнако за све ученике, тим пре што дисциплинарне казне хоће и да приморају и да застраше.

И ове разлике у казнама још су један доказ, више, да је оправдана и преко потребна теоријска одвојеност васпитања у ужем смислу од дисциплине,

и кад се не би имали у виду њихови посебни циљеви.

У доста случајева лако је распознавати, која врста казни треба да дође, особито кад се има у виду телесна и духовна развијеност ученика. Ну, често је то и врло тешко, јер су узроци њихових кривица врло различни. Отуда и јесте дужност наставника стално испитивати и проучавати своје ученике. Само брижљиво проучавање и *педагошки такт* могу га сачувати, да не примени казне, које ће имати штетан утицај.

Сва овде побројана средства управљена су на то, да се у ученика утре пут и положи основ за стварање етичких максима, да се, дакле, више негује субјективна страна карактера. А што се тиче објективне стране, то јест, како ће се воља ученика потчињавати тим максимама и у доцнијем, њиховом животу — то је, искључиво, циљ сваког човека, јер се тиче унутрашњег уређивања и сређивања карактера. Ову уређеност и сређеност у карактеру често не постигну потпуно и веома добри и иначе племенити људи целог живота. А то је још један доказ више, да постоје и границе у васпитању, и да је утицај васпитања ограничен. Ипак зато факт је, да се правилним радом доста може постићи, да се ученици приближе васпитном идеалу, и да се тим приближавањем помало постиже идеал, који треба вазда сваком васпитачу у сваком раду да лебди пред очима.

Чим пак васпитаник буде кадар ићи самостално правим путем, и чим у себи мисли, да тај прави пут не ће никад напустити и без васпитача, онда престаје васпитање у ужем смислу или непосредно образовање моралног карактера. — Онда долази школа живота.

## ПРЕГЛЕД

	СТРАНА
Предговор	7
<i>У в о д</i>	
Појам и задатак педагогике	10
Шта је васпитање	10
Подела педагогике	11
Васпитна теорија и пракса	12
Помоћне науке педагогике	12
<b>ОПШТА ПЕДАГОГИКА</b>	
<i>Први део</i>	
Задатак васпитања	17
Карактер уопште и морални карактер посебно	19
Могућност васпитања	20
Потреба васпитања	21
Границе васпитања	22
Индивидуалност у васпитаника	24
Утицај природе и друштва на развитак васпитаника	25
<i>Други део</i>	
<i>Васпитна средства</i>	
Општи преглед и подела	29
<i>I. Дисциплина</i>	
Појам и задатак	30
Главна дисциплинарна средства	35
Негативна средства	36
Позитивна средства	39
Педагошка дијететика	46
Лекарски надзор школе	47
<i>II Настава</i>	
Општи преглед	50
1. Задатак наставе	51
О интересима	55
2. Материјал или градиво наставе и избор материјала	60
3. Распоред и концентрација наставног материјала	65
Распоред предмета по њиховој важности (додатак концентрацији)	69
4. Обрађивање наставног материјала или наставна метода	73
А. О методи уопште	73
Б. Психолошки основи наставне методе	74
В. Методичке јединице	78
Г. Циљ	79
Д. Ступњи наставне методе	81
Анализа	81
Синтеза	83
Асоцијација	87
Систем	88
Примена	90
Наставни план и програм	92
<i>III. Непосредно образовање моралног карактера или васпитање у ужем смислу</i>	
Појам и задатак непосредног образовања моралног карактера	94
Средства непосредног образовања моралног карактера	100

**Напомена.** И поред пажње при коректури има у тексту понека ситуија штампарска погрешка, а понегде је испала запета. Моле се читаоци да то имају у виду, да их не бих овде исправљао.