

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Александра В. Илић Рајковић

РАДНА ШКОЛА У СРБИЈИ (1880-1940)

Докторска дисертација

Београд, 2013

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Aleksandra V. Ilić Rajković

**THE ACTIVITY SCHOOL
IN SERBIA (1880-1940)**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2013

Ментор:

Проф. Др Љубомир Коцић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Чланови комисије:

Датум одбране: _____

Радна школа у Србији (1880-1940)

Резиме

Покрет за радну школу јавља се крајем XIX и почетком XX века, у оквиру ширег покрета за нову школу у више европских земаља и у Сједињеним Америчким Државама. У Србији је овај покрет био актуелан у периоду између два светска рата. Предмет овог истраживања јесте покрет за радну школу у Србији у периоду од 1880. до 1940. године. Циљ истраживања јесте покушај утврђивања и објашњења околности настанка покрета за радну школу у Србији и основних фаза развоја тог покрета како на теоријском, тако и на практичном плану, као и покушај сагледавања доприноса идеја о радној школи педагошкој науци у Србији.

Хронолошки посматрано, покрету за радну школу претходио је покрет за увођење ручног рада у основне школе који се развијао од осамдесетих година XIX века до почетка XX века. Између гашења покрета за ручни рад и почетка покрета за радну школу у Србији је раздобље од две деценије, када се на међународном плану јавља концепт радне школе. Од двадесетих година XX века, у Србији идеја радне школе заступана је од стране већег броја представника. Према наведеним периодима рад је структуриран у три поглавља.

У првом поглављу разматран је покрет за увођење ручног рада и утврђено да се развој овог покрета у Србији може пратити кроз три фазе које су означене као: утемељење идеје о педагошком значењу ручног рада, ширење покрета за ручни рад и гашење покрета. Носиоци покрета били су Сретен Ацић, Јован Миодраговић и Јован С. Јовановић. Васпитање за рад у Србији крајем XIX века требало је према Ацићевом тумачењу, да развија позитиван став према раду, реду и тачности што подразумева и осетљивост за проблеме непосредног окружења, предузимање иницијативе и вештину планирања да се они реше. Јовановић организује прве течајеве за обуку учитеља у ручном раду, покреће часопис *Ручни рад*, саставља наставни програм, методичка упутства за учитеље и приручнике за ученике. Ручни рад у основне школе у Србији као обавезан предмет уведен је 1898. године Законом о народним школама. Учители нису подржавали ту иницијативу јер је њихов професионални и друштвени статус био изразито неповољан, те су се окренули против свих новина које су Законом уведене.

Услед таквог односа према ручном раду његова реализација практично није ни започета што је довело до гашења покрета. У периоду 1904-1920. године је на међународном плану ова идеја актуелна даље, пре свега у практичним покушајима Џона Дјуија и Георга Кершенштајнера значајних за јављање концепције радне школе.

У другом поглављу оцртан је међународни контекст у коме се јавља идеја радне школе и истиче значај научно педагошког образовања у иностранству аутора који су теоријски утемељили овај концепт у Србији у периоду између два светска рата.

У трећем поглављу размотрен је покрет за радну школу у Србији у периоду 1920-1940. године, који је сагледан из више перспектива, као што су: информисање домаће јавности о општим педагошким токовима, дефинисање међународног оквира покрета за радну школу у Србији, теоријско утемељење радне школе од стране домаћих аутора, нормативна основа радне школе, образовање учитеља за реализацију идеја радне школе и радна школа у пракси. До половине тридесетих година XX века с великим интересовањем праћен је покрет за нову и радну школу у Немачкој (Вајмарској републици), Аустрији, САД и Совјетској Русији. Праћене су такође, и активности Међународне лиге за ново васпитање и педагога из руске емиграције, пре свега Сергеја Хесена. У раду је акценат на интерпретацијама становишта актуелних у међународном контексту од стране домаћих аутора, као и на утврђивању њиховг доприноса варијанти радне школе која се изграђивала у Југославији.

Први послератни покушај теоријског утемељења концепта радне школе потиче из окриља културне педагогије коју је у Србији заступао Милош Р. Милошевић. У исто време, на педагошку сцену вратили су се представници покрета за увођење ручног рада у школе. И представници научне педагогије, експерименталне педагогије и учитељи социјалисти бавили су се питањима радне школе. Концепт нове педагогије који се развијао од почетка међуратног периода заступан је у Србији од стране више представника. Они су заступали идеју о школи као животној и радној заједници. Овај правац је почетком тридесетих година постао доминантан на нашој педагошкој сцени, а добио је и Законом о народним школама 1929. године прилику за практичну реализацију. У раду су анализирана становишта аутора различитих педагошких оријентација и учињен покушај утврђивања њиховог доприноса педагошкој теорији и

пракси. Установљено је да су неки аутори били активни у домену популаризације идеје радне школе, други су допринели њеном теоријском утемељењу, а неки у области методике радне школе. За ове ауторе је карактеристично вишегодишње ангажовање у области образовања наставног кадра, те су своје идеје промовисали и у настави коју су реализовали.

Југословенско законодавство, по угледу на вајмарско, радну школу препознаје, 1929. године, као вид реформе наставе која ће допринети реализацији државно-грађанског васпитања, у правцу националне идеологије југословенства. Анализом нормативног оквира за реализацију концепта радне школе у Југославији установљено је да су власти на основу површних интерпретација овог концепта одлуке доносиле на брзину и без учешћа стручњака, док су образложења и планови за реализацију тих одлука доношени успорено и бирократски, без организоване припреме кадрова за њихово спровођење. Идеје радне школе на плану образовања учитеља, до почетка тридесетих година XX века, биле су заступљене само у оквиру течајева за учитеље као облика стручног усавршавања, када постају основа концепције формалног образовања учитеља. У школску праксу млади учитељи су одлазили са позитивним ставом према радној школи, мотивисани да самостално изналазе облике реализације овог концепта.

У закључном делу рада указује се на допринос радне школе појединим подручјима савремене педагошке науке и праксе. Констатовано је да постоје значајне везе између идеја радне школе и више подручја интересовања савремених аутора као што су: дуални систем стручног образовања, тематско планирање у настави, рефлексивна пракса и радно васпитање. Најзначајнијим доприносом концепта радне школе може се сматрати разрада принципа саморадње, тј. принципа активности ученика.

Кључне речи: радна школа, активност ученика, радно васпитање, школска реформа, настава, ручни рад, образовање учитеља.

Научна област: Педагогија

Ужа научна област: Историја педагогије

УДК: 371.4

The Activity School in Serbia (1880-1940)

Abstract

The movement for activity school occurs at the end of the XIX and early XX century, as part of a broader movement for a new school in a number of European countries and the United States. In Serbia, this movement has been actual in the period between the two world wars. The subject of this research is the movement for activity school in Serbia in the period in 1880-1940. year. The aim of the research is an attempt to confirm and explain the circumstances of the movement activity school in Serbia and main phases of development of the movement on both a theoretical and practical level, and attempt to comprehend the contributions of activity school conception to pedagogical science in Serbia.

Chronologically speaking, the movement for activity school was preceded by the movement for the introduction of handwork in the primary school which has developed since the eighties of the XIX century to the early XX century. Between the closing movement for handwork and the beginning of the movement for activity school in Serbia is a period of two decades, when on international level the concept of activity school arises. Since the twenties of the XX century, the idea of activity school was in Serbia represented by a number of representatives. Thesis is, according to these periods, structured in three chapters.

The first chapter discussed the movement for handwork and found that the development of that movement in Serbia was developed through three stages that are identified as: the establishment of the idea of the pedagogical significance handwork, the expansion of the movement and extinguishing. The main representatives of the movement were Sreten Adžić, Jovan Miodragović and Jovan S. Jovanović. Work education in Serbia at the end of the XIX century should have to, according Adžić's interpretation, to develop a positive attitude towards work, order and accuracy of which implies sensitivity to the problems of the immediate environment, taking the initiative and planning skills to solve them. Jovanović organized the first training courses for teachers in handwork, started the magazine *Ручни рад* (Handwork), prepares curriculum, methodical instruction manuals for teachers and textbooks for students. Handwork in primary schools as a compulsory subject, in Serbia was introduced in 1898. by The law on public education. Teachers did not support this initiative because their professional and social status was highly unfavorable, and turned on against all the novelties that have been

introduced by law. Because such attitude towards the handwork its practical implementation has not even started, which led to the extinction of the movement. In the period 1904-1920. years at the international level this idea still actual, especially in the practical efforts of John Dewey and George Kerschensteiner important for foundation of the concept of activity school.

The second chapter discussed the characteristic of the international context in which the idea of activity school appears, and discussed also the importance of scientific pedagogical education abroad by those who have theoretically established this concept in Serbia in the period between the two world wars.

The third chapter discussed the movement for activity school in Serbia in the period 1920-1940. year. It was analyzed from multiple perspectives, such as informing the domestic public about general pedagogical trends, defining the international framework of movement in Serbia, the theoretical foundation of this conception by the Serbian pedagogues, the normative basis for its realization, teacher education for that and activity school in practice. By mid-thirties of the XX century, with great interest, followed by a movement for the new school and activity school in Germany (Weimar Republic), Austria, the United States and Soviet Russia, and also the activities of the International League for the new education and pedagogues of Russian emigration, primarily Sergei Hessen. In this research we focus on the interpretation of that international context by Serbian authors, as well as to determine their contribution to Yugoslav version of activity school.

The first post-war attempt to theoretical foundation of the concept of the activity school comes from the heart of cultural pedagogy that is represented in Serbia by Miloš R. Milošević. At the same time, on the pedagogical scene have returned representatives of the movement for the handwork in the school. The representatives of herbartian's pedagogy, experimental pedagogy and socialist teachers, and especially of new pedagogy, also addressed the issues of the activity school. The new pedagogy that has evolved since the beginning of the inter-war period is represented in Serbia by many representatives. They endorsed the idea of the school as a life and work community. This course is at the beginning of the thirties became dominant on the our pedagogical scene and got the the opportunity for practical implementation by the Law on public education in 1929. It was found that some authors have been active in the field of popularizing the idea of the school's work, others have contributed to its theoretical

foundation, and some of them in the methodic of the activity school. These authors were for a long time engagement in the teacher's education, so they presented and promote the ideas of activity school.

Yugoslav legislation, modeled after Weimar, recognizes the activity school, in 1929. year, as a way of reform in teaching that will contribute to the implementation of state and civic education in the direction of the national Yugoslav ideology. The analysis of the legislative framework for the implementation of the concept of the activity school in Yugoslavia revealed that the government decisions were made quickly on the basis a superficial interpretation of this concept, without the participation of experts, but the explanation and plans for implementation of the decision taken the slow and bureaucratic, with no organized preparation of personnel for their implementation.

Idea of activity school become the basis of the concept of formal teacher education in the beginning of the thirties of XX century, until then it have been included within courses for teachers. Young teachers began their school practice with a positive attitude towards activity school, self-motivated to seek out different forms of realization of this concept.

In the final part of the thesis points out the contribution of the activity school conception to particular areas of modern pedagogical science and practice. It was noted that there are important links between the activity school and the more areas of interest of contemporary authors such as: dual system of vocational education, thematic planning in teaching, reflective practice and work education. As the most significant contribution of the concept of the activity school may be considered the elaboration of principles of student activities.

Keywords: activity school, student activities, work education, school reform, teaching, handwork, teacher's education.

Pedagogy, History of Pedagogy, UDC: 371.4

САДРЖАЈ

УВОД	1
I/ ПОКРЕТ ЗА УВОЂЕЊЕ РУЧНОГ РАДА У ШКОЛЕ У СРБИЈИ	
1. УТЕМЕЉЕЊЕ ПОКРЕТА ЗА УВОЂЕЊЕ РУЧНОГ РАДА У ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ (1880-1895)	6
1.1. Покрет за ручни рад у међународном контексту.....	6
1.2. Идеје о васпитном значењу ручног рада у друштвеном, просветном и теоријско-педагошком контексту у Србији осамдесетих година XIX века.....	10
1.3. Схватање Сретена Ацића о ручном раду као наставном предмету у основној школи	20
1.4. Учитељске скупштине о ручном раду	30
1.5. Критика идеја о вредности ручног рада	35
1.6. Схватања о садржају ручног рада као наставног предмета	42
1.7. Ручни рад као наставни предмет: методичка и организациона питања.....	46
1.8. Како укључити ручни рад у наставни план основних школа у Србији	50
2. ШИРЕЊЕ ПОКРЕТА ЗА РУЧНИ РАД У СРБИЈИ (1895-1900)	54
2.1. Добровољни учитељски курсеви и прве школске радионице за ручни рад ...	54
2.2. Ручни рад као обавезан наставни предмет у народним школама	60
2.2. Образовање учитеља у учитељским школама за наставу ручног рада	72
2.3. Обавезни учитељски курсеви.....	75
2.4. Часопис <i>Ручни рад</i>	81
3. ГАШЕЊЕ ПОКРЕТА ЗА РУЧНИ РАД (1900-1904)	84
3.1. Учитељи против укључивања ручног рада у наставни план народних школа	84
3.2. Тешкоће у реализацији наставе ручног рада	90
3.3. Становиште Стевана Окановића о ручном раду и критика слојда на међународном плану	92
II/ ИЗМЕЂУ ПОКРЕТА ЗА РУЧНИ РАД И ПОКРЕТА ЗА РАДНУ ШКОЛУ (1904-1920)	
1. Нове школе у Европи и САД	98
2. Педагошка наука и школска пракса	99
3. Радна школа као реформски концепт	102
4. Српски педагози на европским универзитетима.....	112

III/ РАДНА ШКОЛА У СРБИЈИ ИЗМЕЂУ ДВА СВЕТСКА РАТА

1. ОПШТИ ПЕДАГОШКИ ТОКОВИ ПОЧЕТКОМ ДАВДЕСЕТИХ ГОДИНА XX ВЕКА: НОВА ПЕДАГОГИЈА И НОВО ВАСПИТАЊЕ	117
2. МЕЂУНАРОДНИ ОКВИРИ ПОКРЕТА ЗА РАДНУ ШКОЛУ У СРБИЈИ	124
2.1. Друштво за ново васпитање и концепција активне школе Адолфа Феријера ..	125
2.2. Покрет за ново васпитање и нову школу школу у САД и прагматистичка педагогија Џона Дјуија	139
2.3. Школска реформа у Бечу	145
2.4. Пример реализације идеја радне школе у предреволюционарној Русији	153
2.5. Продуктивна радна школа у Совјетској Русији	155
2.6. Руска емиграција о радној школи: концепт Сергеја Хесена	169
2.7. Утицај Георга Кершенштајнера на вајмарску школску реформу и идеје немачких педагога о радној школи	178
2.8. Радна школа у међународном контексту: интерпретације домаћих аутора	204
2.9. Осврт на формирање међународних оквира покрета за радну школу у Србији	207
3. ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ КОНЦЕПТА РАДНЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ	208
3.1. Представници покрета за увођење ручног рада у школе и радна школа	209
3.2. Радна школа и нова педагогија у Србији	213
3.3. Умерено хербартијанство и методика радне школе у Србији	244
3.4. Културна педагогија Милоша Р. Милошевића и радна школа	253
3.5. Теоретичари радне школе у Србији и школска пракса	262
4. НОРМАТИВНИ ОКВИРИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ РАДНЕ ШКОЛЕ	265
4.1. Наставни план и програм за основне школе (1926)	265
4.2. Закон о народним школама (1929)	268
4.3. Наставни план и програм за основне школе (1933)	270
4.4. Просветне власти: разрада нормативне основе за реализацију радне школе	277
4.5. Теоријско педагошка тумачења нормативне основе радне школе	286
5. РАДНА ШКОЛА И ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ УЧИТЕЉА	294
5.1. Формално образовање учитеља до 1929 године	294
5.2. Учитељске школе од 1929 године: нормативно-правна основа	297
5.3. Радна школа у уџбеницима Опште педагогике за учитељске школе	301
5.4. Реализација наставе педагошке групе предмета и радна школа у учитељским школама	308

5.5. Радна школа у организацији учитељских школа	320
5.6. Течајеви за учитеље	325
5.7. Надзор у функцији инструктивног рада са учитељима	328
5.8. Стручна литература за учитеље	337
5.9. Огледна основна школа у Београду	344
6. РАДНА ШКОЛА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ	358
ЗАКЉУЧАК	375
ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА	387
ПРИЛОЗИ	403

УВОД

Покрет за радну школу јавља се крајем XIX и почетком XX века, у оквиру ширег покрета за нову школу у више европских земаља и у Сједињеним Америчким Државама. “Стара школа”, концепт развијан на основама научне педагогије Јохана Фридриха Хербарта (1776-1841), критикована је као изразито интелектуалистичка, вербалистичка, формалистичка. У “старој школи”, запажали су критичари, рад и телесне активности нису схватане ни прихватане као средство сазнања, развоја и васпитања, већ се неговала механичка репродукција садржаја који су усвајани механички, вербалистички и пасивно. Тежило се давању обимних знања које је према мишљењу критичара било, непотребно и које је доводило до преоптерећености ученика. Спонтана активност ученика, дечја индивидуалност, природна интересовања, снаге и способности, сматрали су они, занемариване су у “старој школи”. “Нова школа” требало је да буде заснована на принципу рада или активности који је схватан као слободна саморадна ученика у настави и школи организованој према принципима живота, слободе и заједнице. Ови принципи различито су тумачени у концепцијама представника покрета за нову школу. На темељима учења педагошких класика, Песталоција и Русоа, и у складу са тада актуелним економским, друштвеним и научним приликама заснована је критика школе и више теоријских разрада и практичних покушаја превазилажења запажених проблема. Предмет нашег истраживања јесте покрет за радну школу у Србији у периоду од 1880. до 1940. године.

Почетком покрета за радну школу у Србији сматра се објављивање студије Сретена Ацића под називом *Ручни рад у мушкој основној школи*, 1886. године. Ову тему међутим, покренуо је 1881. године Михаило Валтровић, владин посланик и професор Велике школе, који је у свом излагању пред Народном скупштином указао на више позитивних ефеката планске обуке ученика у ручном раду. Ово излагање није имало значајнији одјек, а идеја о ручном раду у основним школама се

актуализује од 1886. године. До 1940. године велики број учитеља и педагога у Србији заступа, развија и покушава да примени идеје о „раду“ у школи и у васпитању уопште.

У часопису *Учитељ*, на пример, у наведеном периоду, објављено је преко стотину наслова о ручном раду и радној школи. Покренути су и специјализовани часописи – *Ручни рад* који је излазио у периоду од 1898. до 1901. године и *Радна школа* у периоду од 1925. до 1929. године, а овим темама бавили су се и други стручни педагошки часописи у Србији. Поред тога, објављено је и више књига – теоријских расправа и методичких приручника.

Покрет за радну школу првенствено је био усмерен ка реформи наставе, али и школе као институције. Ручни рад и принципи радне школе били су предвиђени и званичном документацијом којом су уређиване школе у Србији, касније и у Југославији, на течајевима и у учитељским школама.

На српском језику постоји обимна литература о покрету за ручни рад и радну школу настала у време конституисања и развијања овог покрета. У покушајима реализације, најпре увођења ручног рада као обавезног наставног предмета, потом и примене концепта радне школе ангажовали су се и педагози и учитељи и држава. Покрет за ручни рад, и затим покрет за радну школу представљају у том смислу значајне моменте у развоју, пре свега, основношколске наставе у Србији.

О радној школи у Србији, до данас није објављена ниједна целовита студија у којој би овај покрет био сагледан и анализиран и са теоријског и са практичног аспекта. Известан допринос разумевању идеја овог покрета представљају прилози Поткоњака и Реџепагића који радну школу сагледавају у ширем теоријском педагошком контексту.¹ Глигоријевић и Гајић разматрају неке карактеристике развоја покрета за радну школу у међународном контексту, и Дунђерски указује на улогу часописа *Учитељ* у заснивању овог покрета код нас.² Неке аспекте реализације

¹ Реџепагић, Ј. (1971). Педагогија радне школе. *Педагогија*, 9(2), 213-235.

Поткоњак, Н. (2000). *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије*. Београд: Учитељски факултет.

² Глигоријевић, Г. (1993). Схватања о радној школи крајем XIX и почетком XX века, с посебним освртом на схватање југословенских аутора између два рата. *Настава и васпитање*, 42(3-4), 222-243.

идеја радне школе у Србији разматра и Ђорђевић у студији о првој огледној основној школи у Србији.³

Циљ овог истраживања јесте покушај утврђивања и објашњења околности настанка покрета за радну школу у Србији и основних фаза развоја тог покрета како на теоријском, тако и на практичном плану и, покушај сагледавања доприноса идеја о радној школи педагошкој науци у Србији. Из наведеног циља произилазе следећи задаци истраживања:

1. Сагледати покрет за радну школу, његово формирање и развој, у ширем, друштвеном, политичком, економском и ужем, теоријско - педагошком контексту;

2. Приказати и образложити основне фазе развоја овог покрета у Србији;

3. Приказати развој идеја о раду у школи и његовој васпитној улози уопште, и у оквиру тога различита схватања о појму рада, о принципима, методама и организацији радне школе;

4. Испитати практичну примену идеја о радној школи у Србији – став Министарства просвете и Главног просветног савета према овим идејама и њиховој практичној примени, образовање учитеља и наставника у духу идеја радне школе, педагошке и методичке особености радне школе у школама Србије, степен, и облике реализације идеја радне школе;

5. Утврдити однос између педагошке теорије о радној школи и њене примене у школама Србије.

Развој покрета за радну школу у Србији проучавамо историјском методом што подразумева и анализу различитих схватања о основним педагошким питањима у оквиру овог покрета, а која се реализује помоћу методе теоријске анализе. Анализа

Гајић,О.(1995) Различита схватања концепције радне школе у европској педагошкој мисли, *Педагошка стварност*, 41(7-8), 335-350.

Дунђерски, С. (1989). Значај идеја реформних педагошких праваца у часопису „Учитель“ између два светска рата за развој историје педагогије и компаративне педагогије, 35(3-4), 199-215.

Дунђерски, С. (1990) Значај идеја реформних педагошких праваца за развој пропедеутике и теорије васпитања у часопису „Учитель“ између два светска рата. *Педагошка стварност*, 36(1-2), 75-85.

³ Ђорђевић, Ј. (2001). Огледне школе у Краљевини Југославији, у Вилотијевић и др. (2001). *Огледне (експерименталне) школе*. Београд: Учитељски факултет, 75-161.

садржаја извора и литературе је техника која се примењује у оквиру обе наведене методе.

Проучавање наведеног предмета је засновано на анализи необјављених извора сачуваних у фонду Министарства просвете Архива Југославије и фондовима Архива Педагошког музеја, као и на анализи обимне литературе настале у током покрета за радну школу у Србији. Поред анализе нормативне основе за рад школа у Србији, анализирани су прилози објављивани у стручним педагошким часописима, студије, стручне монографије, уџбеници педагошке групе предмета за учитељске школе, извештаји о раду школа и друга релевантна литература.

Покрет за нову школу и у оквиру њега покрет за радну школу предмет су и интересовања више страних савремених аутора. У претходним деценијама објављено је више прилога у стручним часописима и публикација монографског карактера на ову тему. Страни аутори разматрају покрет за ручни рад у међународном контексту, утицај педагогије Џона Дјуија у Европи, питања нове педагогије и новог васпитања, такође и питања нове школе и реформних концепција наставе у више европских земаља и САД, као и питања радне школе у Немачкој. Резултати разматрања ових аутора, значајно су допринели реконструкцији међународног оквира покрета за радну школу у Србији, и подржали тезу о актуелности ове тематике за педагошку науку.

I
ПОКРЕТ ЗА УВОЂЕЊЕ РУЧНОГ РАДА У
ШКОЛЕ У СРБИЈИ

1.

УТЕМЕЉЕЊЕ ПОКРЕТА РУЧНИ РАД У СРБИЈИ (1880-1895)

1.1. Покрет за ручни рад у међународном контексту

Почетак покрета за увођење ручног рада у наставу основних школа везан је за активности Ота Саломона (Otto Salomon) једног од оснивача и директора школе за образовање учитеља у Наасу у Шведској. Он је половином седамдесетих година XIX века развио концепт ручног рада као наставног предмета који је назван слојд - педагошки слојд (pedagogisk slöjd) или школски слојд (skolslöjd). Од 1880. до 1907. године Саломон је у Насу организовао шестонедељне курсеве на којима је обучено око 4.000 шведских и 1.500 учитеља из 40 земаља. Термином slöjd у шведском језику означава се аматерска производња малих предмета од дрвета и метала без употребе машина. За разлику од занатске, професионалне производње, у оваквом раду нема поделе посла, већ једна особа једноставним алатима израђује предмет у целини. У наставни план шведских основних школа слојд је укључен 1880. године.

Саломонове идеје о педагошким вредностима ручног рада, као и систем педагошких активности и садржаја којем је подучавао учитеље, брзо су прерасли у међународни покрет за ручни рад. Објављен је велики број прилога у часописима из области педагогије, медицине, етике, уметности. Саломонове прилози и књиге превођени су на више језика, а он је примао позиве из различитих земаља да излаже о својим идејама и да организује курсеве.⁴ Поред центра у Шведској, учитељи су течајеве за обуку у слојду могли да похађају и у Бечу и Лајпцигу.

У Србији је 1881. године идеју о педагошком значају ручног рада представио пред Народном скупштином, Михаило Валтровић, владин посланик и професор Велике школе. У свом излагању указао је на више позитивних ефеката планске обуке ученика у ручном раду по здравствени и морални и развој ученика, као и развој

⁴ Thorbjörnsson, H. (2006). Swedish educational sloyd – an international success. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 13(2-3), 10-33.

српско друштва у целини. Поред успостављања равнотеже између телесног и интелектуалног развоја ученика, он је истицао да би здравом телу требало придружити и здраву руку која ће тело навићи и на ручни рад. Изучавањем ручног рада дете се учи корисној употреби свог времена и тако се “одбија од банзања, ленствовања и штетног провођења времена; оно се спрема за вештијег занатлију ако се доцније ода занату каквом; приправља се за штедљивог и привредног земљорадника и домаћина; оно ће умети праведно да оцени туђ рад и биће пријатељ сваком народњем раду”.⁵

Валтровић је Скупштину информисао и о резултатима огледне школске праксе у скандинавским земљама (Данска, Шведска) и Пруској, који су показали да укључивање ручног рада у наставу има “корисног утицаја на доцнији живот ученика”.⁶ У наставку излагања представио је и одговор на питање: како да ручни рад постане део педагошке праксе у Србији? Ова новина би требало да буде вођена и организована снагом локалне и патриотске иницијативе, сматрао је он. У радионицама би ученици изучавали плетарство, резање тестерицом, дељање од дрвета, четкарство, једноставније столарске радове, стругарске радове, картонажу, или неке друге радове, према локалним приликама “који би се или тицали веће домаће удобности и бољег очувања здравља или поглавито ишли на јачи развитак домаће радиности”. Валтровић се није бавио односом школе и радионице нити питањима наставног кадра у радионици. О овом излагању Скупштина није расправљала и углавном је спомињано у оквиру приказа развоја покрета за ручни рад у Србији. Милијевић претпоставља да је Валтровићево излагање пред Скупштином остало у засенку расправе о проблемима изградње железнице који су такође били на дневном реду тог заседања.⁷

Почетком осамдесетих година XIX века на стручном усавршавању у Бечу налазио се, као питомац српске владе, учитељ Сретен Ацић. У периоду од 1882. до 1887. године похађао је Вишу педагошку школу (Педагогијум) Фридриха Дитеса у Бечу са задатком да проучи наставу за слепе. Подручје свог стручног усавршавања он

⁵ Мил(ијевић). (1900). Михаило Валтровић. *Ручни рад*, 3(4), 65-69.

⁶ Исто, стр. 66

⁷ Мил(ијевић). (1900). Михаило Валтровић. *Ручни рад*, 3(4), 65-69.

је самостално проширио на тематику ручног рада као наставног предмета. Управо у Бечу се налазио један од три европска центра за проучавање и развијање идеја о педагошком значењу ручног рада и његове методичке основе. Овај центар је водио др Јозеф Урбан, иначе директор Грађанске школе у Нојелерхенфелду.

Ацић је 1887. године наставио студије на универзитету у Лајпцигу, где је похађао универзитетску наставу Вунта, Мазијуса, Гецеа и Штримпла. Други европски центар за изучавање ручног рада налазио се у овом граду и везан је за име др Валдемара Гецеа. У Центру за оспособљавање учитеља за ручни рад Ацић је похађао курсеве за картонажу, дрворез и столарство. “Још ми треба да проучим радове од метала и дрводелске радове (слојд), па сам онда проучио све главне врсте радова, које су за данас заступљене по школским радионицама” писао је, у лето 1888. године, министру просвете др Владану Ђорђевићу.⁸ Исте године Ацић је Министру упутио молбу за похађање курса ручног рада у Наасу – трећем, и најзначајнијем, европском центру. Међутим, одговор из Министарства, начелно позитиван, закаснио је због Ђорђевићевог одсуства, те Ацић није могао да стигне на почетак курса у Наасу, због чега му је саветовано да текући курс пропусти.⁹ Наредне, 1889. године Ацић се враћа у Србију и његов план да похађа овај курс није реализован.

У међувремену, Ацић је тематику о педагошким потенцијалима ручног рада представио српској јавности кроз дводелну студију под називом *Ручни рад у мушкој школи*, 1886. и 1887. године – у исто време када је и светска јавност о томе информисана.¹⁰ Објављивање наведене студије заступници идеје о ручном раду, а

⁸ Милосављевић, С. (2006). Преписка Сретена Ацића о ручном раду, у Милосављевић, С. и други (прир.) *Округли сто Живот и дело Сретена М. Ацића*. Јагодина: Историјски архив, стр. 110.

Милосављевић је за наведени зборник приредио преписку коју је Ацић водио са више личности које су у то доба могле да подрже и подржавале и развијале идеју о ручном као наставном предмету. Ацић се дописивао са Владаном Ђорђевићем, тада власником и уредником часописа *Отаџбина* и министром просвете и привреде, а касније председником владе Краљевине Србије. Дописивао се такође и са Светомиром Николајевићем, председником Београдске општине, са Стеваном Д. Поповићем који је, у то време, био секретар Министарства просвете, са Андром Николићем тада чиновником Министарства просвете; затим са Саломоном, Гецеом и Урбаном, итд.

⁹ Милосављевић, С. (2006). Преписка Сретена Ацића о ручном раду... стр. 115

¹⁰ Chapman, E. (1887), Slöjd. *Science*, 9(215), 269-273. <http://www.jstor.org/stable/1764873> – 15.02.2013.

(часопис *Science*, преузео је овај прилог који је 1.02.1887. објављен у часопису *Journal of Education*)

Butler, N.M. (1887). The Nääs Seminary for Teachers of Manual Training. *Science*, 10(251), 255-256, <http://www.jstor.org/stable/1764373>

Technical Education (1888). *The British Medical Journal*, 2(1439), 185-186.

касније и идеје о радној школи, сматрали почетком покрета за увођење ручног рада у школе у Србији, односно почетком покрета за радну школу. У Ацићевом образложењу васпитне улоге ручног рада препознаје се снажан утицај Саломонових идеја.¹¹ Ацићево одушевљење реформаторским могућностима ручног рада илуструје следећи одломак из писма које је упутио Владану Ђорђевићу, поводом објављивања другог дела наведене студије: “Ја у ручном раду гледам велики напредак педагошки, и не замерите ми, ако у одушевљењу претерујем – наш спас. Ово последње ме је више руководило и пре при њеном проучавању, и сада при писању.”¹²

Развој покрета за увођење ручног рада у основне школе у Србији може се посматрати кроз три фазе, које су се смениле у периоду од 1886. до 1904. године. Прва фаза, која би се могла означити као припремна, почиње Ацићевим активностима на промоцији идеје о ручном раду половином осамдесетих година XIX века и траје готово деценију. Друга фаза, коју карактерише интензивни развој покрета и његов врхунац, започиње 1895. године, а њен главни иницијатор и носилац је Јован С. Јовановић који учитеље окупља на течајевима за ручни рад и успешно подстиче ширу јавност да се укључи у покрет. Трећа фаза – гашење покрета, наступила је релативно брзо, око 1900. године, када се учитељи погођени одредбама Закона о народним школама из 1898. године окрећу против свих новина иза којих је стајала држава, међу којима је био и ручни рад као нови наставни предмет. Законом који је донет 1904. године ручни рад је искључен из наставног плана за народне школе.

Идеја о педагошком значењу ручног рада коју је Ацић промовисао у Србији развила се у покрет који је врхунац доживео деведесетих година XIX века. За утемељење овог покрета, међутим, поред Ацићеве иницијативе, били су неопходни и одређени предуслови који су се огледали, на једној страни, у теоријско-педагошком

<http://www.jstor.org/stable/20216947> преузето 15.02.2013.

¹¹ На основу поређења: Thorbjörnsson, H.(1994). Otto Salomon (1849/1907). *Prospects:the quarterly review of comparative education*, 24(3-4), 471-485.

<http://www.ibe.unesco.org/en/services/onlinematerials/publications/thinkers-on-education.html>

и Ацић, С. (1887). Ручни рад у мушкој школи. *Отаџбина*, 6(61), 315-319; 6(62), 485-491; 6(63), 694-706; 6(65), 145-163; 6(66), 235-268; 6(67), 427-437; 6(68), 615-623; 6(69), 689-706;

¹² Милосављевић, С. (2006). Преписка Сретена Ацића о ручном раду... 96.

контексту, а на другој, у друштвено просветној клими Србије тога доба. Зато се у тексту који следи најпре представљају ови предуслови, потом Ацићево поимање идеје о ручном раду и позитивна и негативна рецепција ове идеје у педагошкој јавности Србије.

1.2. Идеје о васпитном значењу ручног рада у друштвеном, просветном и теоријско-педагошком контексту у Србији осамдесетих година XIX века

Последње две деценије XIX века у Србији обележене су крупним променама у организацији српског школства. Ново раздобље, у том смислу, почиње 1880. оснивањем Главног просветног савета, потом и прописивањем школске обавезе 1883. године, када су донета и *Правила о штампању уџбеника* и први наставни програм за средње школе.

Према првом члану Закона о основним школама, којим је уведена школска обавеза и, који је ступио на снагу 31.12.1882. године задатак ове школе је “да наставом и васпитањем шири по народу основе знања, вере и нраствености и да спрема ученике за грађански живот и за учење у средњим школама”.¹³ Сва деца су била обавезна да проведу у школи шест година, четири године у основној школи, а, наредне две у продужној или вишој основној, девојчице у девојачкој, или некој средњој школи. Потпуни обухват деце школском обавезом требало је реализовати до 1890. године.

Привремени наставни план и програм за нижу основну школу донет је 1883, а стални програми за све модалитете основног образовања, наредне, 1884. године. Законом је предвиђено да се у основној школи изучавају: наука хришћанска, српски језик са словенским читањем, земљопис, историја – српска и општа, геометријски облици, познавање природе, пољска привреда, цртање и краснопис, певање – црквено и “светско”, гимнастика и, ручни рад у женским школама. Женски ручни рад, као наставни предмет који изучавају само ученице, укључен је у наставни план план

¹³ Објављено у: *Просветни гласник* (1883), 4(1), 41-52.

основних школа 1871. године. Предвиђено је да ученице савладају технике више женских ручних радова. Овај наставни предмет није био предмет посебних педагошких разматрања, а задржан је у наставном плану основних школа и у деценијама које су уследиле.

Велику реформу којом је основно школство у Србији требало да буде модернизовано није било лако реализовати. Тек кроз њену реализацију осветљени су неки од проблема са дубоким коренима који су се показали непремостивим препрекама. Прогностичку вредност у том смислу имале су две студије о квалитету школовања у Србији које су се односиле на године непосредно пре, и неколико година након, почетка ових реформи.¹⁴ Аутори тих студија, објављених 1886. и 1887. године, су Владимир Карић и Јован Миодраговић.

У Србији је 1884. године било само 11% писмених становника, и у исто време само 11% деце школског узраста налазило се укупима. Године 1887. тај проценат био је нешто већи јер је школу похађало 15% од укупног броја потенцијалних ученика.¹⁵ Становништво, посебно сеоско, уз велики отпор је децу уписивало у школе, што су запажали и коментарисали школски надзорници којима су се родитељи обраћали за испис ученика. Карић и Миодраговић, такође школски надзорници, констатовали су да сеоско становништво школовање не сматра корисним, као и да такав однос, не треба изједначавати са ставом становништва према образовању као друштвеној и животној вредности који је био позитиван.

Број основних школа у Србији, Карић је пратио, на основу података Министарства просвете, од 1820 године када је било око 20 школа, до 1887 када их је било 671. Анализом динамике повећања броја школа у односу према повећању броја становника Србије, Карић је закључио да се број школа, у ствари и није увећавао. Одређени напредак, констатовао је он, могао би се запазити када је реч о градским школама, док је на сеоским подручјима где се налазило 80% становништва Србије

¹⁴ Илић Рајковић, А. и И. Луковић (2011): Прве студије о квалитету образовања Србији, у Н. Качавенда Радић, Д. Павловић Бренеселовић и Р. Антонијевић (ур.): *Квалитет у образовању* (2011). Београд: Институт за педагогију и андрагогију

¹⁵ Карић, В. (1887): *Школовање у Србији и његови резултати*, Београд.
Карић, В. (1887): *Србија – опис народа, земље и државе*, Краљевска државна штампарија: Београд, 245-262.

број школа био знатно мањи од потребног. Да би се село изједначило са градом требало је отворити још 402 школе, израчунао је он. У ионако малом броју школа и међу малим бројем ученика, с обзиром на укупни број становника, школовао се занемарљив број женске деце.

Иако је у Србији основно школовање било обавезно од 1883, у 1887. години Карић је на основу наведених података констатовао да је реализација школске обавезе утопијска претпоставка. Школска обавеза подразумевала је шест разреда, а 1887. године у градовима било је само 15 петих и 6 шестих разреда, док у селима није било ниједног вишег разреда.

Издржавање школа је према закону о основним школама из 1883. године било подељено између државе и општина. Држава је финансирала учитеље а, општина све остале потребе школе. Из оба извора, према Карићевим прорачунима, 1883/84 за основне школе је издвојено око 0,63 динара по становнику.

У надзорничком извештају за 1886. годину, Јован Миодраговић констатује да је школска обавеза, ипак, повећала број ученика, али да упоредо са тим нису повећани просторни и кадровски капацитети школе. У селима је, на пример, један учитељ најчешће радио у комбинованим одељењима. Миодраговић, је приликом надзорничких посета запажао да је рад у тим школама “површан и плитак”.¹⁶ Поред рада са великим бројем ученика, и покушаја да савладају обиман наставни програм, учитељи су били оптерећени и административним обавезама које су подразумевале и “приморавање појединих родитеља да шаљу децу своју у школу”.¹⁷

Проблематика основног школовања у Србији се, и према Карићу и према Миодраговићу, није односила само на број школа и ученика већ и на материјалне услове у којима су школе радиле. У многим селима школске зграде нису постојале, у неким су остајале празне јер није било учитеља, а у већини су биле неодговарајуће чак и угрожавајуће по дечије здравље што је Карић сматрао највећим проблемом основног школовања.

¹⁶ Надзорнички извештај Јована Миодраговића. Објављено у: *Просветни гласник* (1886). 7(2), стр. 130.

¹⁷ Исто, стр. 134.

Миодраговић анализира педагошке аспекте школског рада и оквиру тога посебно карактеристике наставе у основним школама, на основу извештаја надзорника, нормативне документације и личног искуства. Његове анализе односе се на два периода: од 1879. до 1883. године, и од 1883. до 1887. године. У првом периоду настава је реализована према документу *Расположеније учебни предмета* који је прописан 1871. године. Наставни предмети су у наставу увођени према “историјском редоследу”, сматрао је Миодраговић – први по редоследу изучавања били су они предмети који су у историји школе као институције први диференцирани. Према овом принципу Миодраговић наставне предмете дели у три групе. Прву групу чине предмети кроз које се, “одувек” стицала основна писменост - наука хришћанска, матерњи језик, математика (који се изучавају у првом разреду) и уз њих и земљопис и историја. У другој групи су “новији предмети”, који су иначе и просторно и према могућностима разумевања ближи детету јер се односе на природу и дететову околину. Трећу групу представљају предмети усмерени на вежбање и развијање тела – телесно вежбање, поуке о чувању здравља и певање.

Садржаји предмета прве групе, сами по себи, су апстрактни и потребно је доста наставничке вештине да би деци били представљени јасно и очигледно. Надзорници су извештавали да је настава ових предмета механичка и неквалитетна. Али, механизам је обележио и наставу друге групе предмета који се односе на садржаје који су деци блиски просторно и временски. На пример, настава Познавања домовине и света, која је требало да помогне развијању јаснијих представа о свету који ученика окружује и да га припреми за изучавање историје и географије, била је испуњена “већим шепртљањем и збрком” него иједан други предмет. Ни, реализација садржаја предвиђених за упознавања природе није показивала боље резултате – уместо да се упознају са природом и природним појавама, деца су записивала оно што им је учитељ диктирао, па то учила на памет, наводи Миодраговић.

Наставу прве две групе предмета који су били усмерени „образовању духа“, Миодраговић је окарактерисао као механичку, што је представљало очекивани налаз. Међутим, он истиче да није очекивао такав карактер и наставе треће групе предмета. Телесно вежбање, поуке о чувању здравља и певање – ученицима приступачни и

занимљиви садржаји уместо да доприносе развоју тела, само су додатно оптерећивали ионако преоптерећен “дух” ученика. Телесно васпитање, дакле које је програмом предвидвиђено у оквиру наведена тра предмета, у настави је било занемаривано, а тело је „препуштано само себи“. Овом темом се ни надзорници не баве у својим извештајима, истицао је Миодраговић.

Он даље констатује да је настава свих предмета оптерећена механизмом уместо да ученике “богати живим знањима и вештинама за живот”. Анализирајући квалитет наставр сваког појединог предмета у основној школи, Миодраговић је запазио “да свака апстрактна настава, сваки механизам, иде лакше, а свака реална настава наседа, онда шта могасмо друго извести, но да су и сами наставници у великој већини својој производ старе механичке школе, и да друкчије не могу ни да појме наставу и задатак њен”.¹⁸

Општи карактер наставе у српским школама он назива “теолошко-спиритуалистичким”. То значи да настава почива на схватању да је “дух, душа, нешто засебито и одвојено од тела, да она може живети и развијати се и без тела, да она зна оно, што се у њу улије па ма и на силу, да се она *чисти* и јача кад тело слаби, да у је у њој знање готово, урођеном само треба да дођу речи те да га разбуде”.¹⁹ Човеково биће је састављено од два неодвојива елемента – духа и тела, истиче он, па према томе и васпитање треба да буде “телесно и душевно”.

На основу ових запажања Миодраговић закључује да у основном образовању у Србији није схваћен прави смисао појединих наставних предмета, а ни наставе у целини, и да зато, нису примењиване одговарајуће наставне методе ни средства. Према томе, није необично, констатује он, што таква настава није била и васпитна.²⁰

Након надзорничког обиласка основних школа 1887. године Миодраговић констатује извештајем напредак у квалитету основношколске наставе у односу на

¹⁸ Миодраговић, Ј. (1887). *Дух наставе и васпитања Србији у почетку последње четврти деветнаестог века*. Краљевска државна штампарија: Београд, стр. 102.

¹⁹ Исто, стр. 106

²⁰ Миодраговић наводи као илустрације запажања неколико надзорника. На пример, надзорник за округ руднички је 1881 године записао: “са малим изузетком, може се рећи да још у школама влада стари механизам, од кога ће имати нараштај који се учи слабе користи у доцнијем животу. Метода није рационална, развијајућа, као што би се имало желети... да буди способности у деце и да их упућује саморадни.” Исто, стр. 109

претходни период који је постигнут захваљујући првим генерацијама стручних учитеља. Иако је у наставном раду превазиђен механизам, Миодраговић је сматрао да настави прети друга опасност – формализам. Он указује да ученици још увек нису стицали “реална” знања јер се настава “састоји у самим речима” при чему се “веома мало тражи и изучава оно што те речи казују”. Учитељи примењују тзв. развијајућу методу, запажа он, “сад се гледа, да се те речи разумеју, те се објашњавају и развијају, али опет речима, све самим речима, а то је формализам – садржај, суштина остаје и даље неразјашњена, споредна”.²¹

Настава у основним школама, није била усклађена са развојним карактеристима ученика, нити је била национална, и није доприносила привредном развоју народа, напомињао је Миодраговић. На пример, запажао је он неки ученици сврше основно образовање, а да не могу да наброје округе Србије и не знају основне периоде српске историје. Да би народна школа, заиста била народна, требало је да буде конципирана у складу са привредним потребама народа. Зато, истиче Миодраговић, “не бих рачунао у школу овога народа, ону која би испраћала своју децу у живот са свим пророцима, фараонима, гресима, падежима и гласолима, мачкама и слоновима (...) а, да не познају све врсте шљива, крушака, јабука, грожђа, жита, траве итд. И да не умеју да их калеме, негују и расплођавају”. Већина наставника је, наводи он калемљење, на пример, изучавала само теоријски “на табли” и не би умела да ученике подучи тој вештини.²²

²¹ “Деци се често ништа не казује, него се само питају, испитују, “кушају”. ... До какве се апсурдности тера у овим питањима, види се из ове интересантне ситнице која је пасирала једноме ђаку ове школе. То је било у сеоској школи. Учитељ већ почео да предаје све у “питањима за развијање”. А да би одговорио начелима “од ближега даљему” и “од лакшега тежем”, он је ваљда већину својих предавања, ако не баш свако почињао од креде и сунђера и ствари у школи. Један пут отпочне тако па зареди за све ствари по школи: шта је ово, шта је ово. Сељачка су деца морала да се чуде томе мало више но и варошка. А шта је ово?, запита учитељ пружајући руку на пећ. Деца ћуте. Кажи ти!, вели учитељ једноме. Па јеси ли луд, господине; зар не видиш да је то фуруна!?, одговори наивно сељаче с највећим чуђењем. И одиста, има у новоме правцу, који је дала ова школа, сијасет оваких узалудних уметака и питања.” Миодраговић, Ј. (1887). *Дух наставе и васпитања Србији у почетку последње четврти деветнаестог века*. Краљевска државна штампарија: Београд, стр. 348-349.

²² Миодраговић са жаљењем додаје “Шта да мислите ви о школи, кад она постоји 20-30 година, а ни дрвцета око ње, но деца погоре лети на сунцу, кад изиђу на одморак, и завлаче се по салашима и којекаквим ћумезима општинским, и бију их разни ветрови са сваке стране те пропадају од кашља /.../ А за толико година могао је да се подигне прави парк око школе, од најпробранијега дрвећа и воћака и свако дете које је ишлу у ту школи да има своје дрво, што га је оно засадило или накалемеило. И ово да

Владимир Карић и Јован Миодраговић анализирали су квалитет образовања и у средњим школама и на Великој школи. Средње школе наилазиле су на сличне препреке као и основне констатују оба аутора. Наставни програм, прописан 1881. године, био је преобиман, а школске зграде, учила и библиотеке лоше опремљени. Ни научно образовање наставника, сматрао је Карић, није било примерено циљу и задацима средњошколске наставе који су подразумевали припрему ученика за наставак образовања. Наставници су за свој позив припремани на Великој школи која и сама, по питању наставе, није била бољем положају од средњих школа. Средње школе су се налазиле у окружним варошима и њих су углавном похађала градска деца и мањи број дечака са села, док сеоских девојчица скоро да и није било у овим школама.²³

Владимир Карић је сматрао да је својом анализом потврдио полазну хипотезу да српски народ има негативан став према школи и школској обавези јер је сматра непрактичном и некорисном.²⁴ Илустрација ове претпоставке налази се и у Миодраговићевом надзорничком извештају за 1886. годину: “Дирало ме је јако и на више места кад изиђу наивни родитељи па се обрете за испис ђака мени, па на моје питање, зашто? Одговоре: Па господине, четири је године ишло, па ништа не зна; неће ни ове.”²⁵

У закључку своје студије Карић констатује да се резултат школовања у Србији може означити као “полу-знање”. Утицај таквог школовања присутан је у свим порам српског друштва и у целокупном његовом развоју који се “одликује тумарањем и колебљивошћу у току своме и несавршенством свих установа, које је

буде не само расадник идеја економних, но и семена и воћака економије саме. И шта да мислите о школи једнога земљорадничкога, и притешњенога осиротелога народа у којој се о свему томе нити шта предаје нити шта чини.” Објављено у: Миодраговић, Ј. (1887). *Дух наставе и васпитања Србији у почетку последње четврти деветнаестог века Просветни гласник*, 707.

²³ Карић, В. (1887). *Србија – опис народа, земље и државе*. Краљевска државна штампарија: Београд, стр. 258.

²⁴ Објављено у: *Просветни гласник* (1886), 7(2), стр. 133.

Сличну констатацију Миодраговић износи у прилогу о техничком васпитању: “Основна школа данас не навикава на ред и рад и не спрема у ономе што треба за живот. ... То ће пак бити онда, кад се његова деца не буду претоваривала сувише апстрактном и сухопарном теоријом, а отпаживала од куће и рада, него кад школа буде кадра да оставља јача трага на њима и да их боље спрема за живот.” Миодраговић, Ј. (1900/ I). *Техничко васпитање, Просветни гласник*, 21(1), стр. 69.

²⁵ Објављено у: *Просветни гласник* (1886), 7(2), стр. 133.

створио”.²⁶ Миодраговић је сматрао да се решењем овог проблема налази у унутрашњој реформи школе – реформи васпитне и наставне концепције. Као најопштији педагошки проблем у Србији, који је, према Миодраговићу, био присутан на свим школским нивоима, он је идентификовао “раздвајање духа од тела”, тј. занемаривање телесног на рачун духовног васпитања. Суштину васпитања, он посматра као “бригу да се све органске радње нашега васпитаника врше правилно, те да и центар њин мозак и његова кора могу вршити свој посао снажно, живо и правилно”.²⁷ Зато се “дух” не може посматрати одвојено од тела, већ као “крајњи производ свих радња његових”, па свака промена на телу утиче и на дух. Тако схваћена суштина васпитања имплицира и одређену концепцију наставе, коју Миодраговић назива “реалном” или “наставом природног развитака”.

Разрада концепта реалне наставе, према Миодраговићу, подразумева, како бављење проблемима наставног плана, програма, метода, дидактичких принципа и уџбеника, тако и бављење питањима која се односе на целокупни живот школе. Наиме, на ученика не делује васпитно само настава, већ и школски контекст у целини који треба да испуни одређене здравствене, хигијенске и социјалне услове за правилан телесни и духовни развој ученика, истицао је он.

Ученицима треба обезбедити оптималан распоред умног напрезања и телесних активности, здраву исхрану и услове за личну хигијену. Школске зграде треба да буду чисте и окружене зеленилом. У школи не сме да буде присутан “страх који спречава и телесне и душевне радње”, већ атмосфера међусобне љубави, поштовања и поверења, како између ученика и наставника тако и међу ученицима.²⁸

Наставни план и садржаји учења треба да буду конципирани према психолошко-педагошком, а не према историјском принципу, сматрао је Миодраговић. То значи да први садржаји са којима се ученик у настави сусреће треба да буду у блиској вези са његовим искуством и приступачни његовој моћи

²⁶ Карић, В. (1887). *Србија – опис народа, земље и државе*. Краљевска државна штампарија: Београд, стр. 262.

²⁷ Миодраговић, Ј. (1887). *Дух наставе и васпитања Србији у почетку последње четврти деветнаестог века*. Краљевска државна штампарија: Београд, стр. 82.

²⁸ Исто, стр. 374.

разумевања и учења. Ученике у основној школи треба, зато, прво упознати са природним наукама и матерњим језиком, потом постепено укључивати у наставу садржаје из географије, рачуна, историје. Тек када се развију основни појмови из ових дисциплина ученик је спреман за сусрет са садржајима науке хришћанске, истицао је Миодраговић.

Реална настава, дакле, “прво узима реалан, сам истински живот и одношаје у њему, па онда иде у прошлост и будућност у даљину”. У природним наукама и географији, на пример, треба подучавати ученике помоћу огледа, слика и упоређивања, сматрао је Миодраговић. У настави рачуна помоћу примера ученике, треба водити ка правилима, а не обрнуто. Матерњи језик треба усавршавати говором, а не учењем сувопарних правила. Прве лекције из историје треба да се односе на савремено доба које ученицима треба приказати “што је могуће могуће пластичније и верније, без икаква идеалисања које намеће ученицима идеје” јер они самостално треба да дођу до њих. И хришћанску науку ученицима представљати кроз примере и приче који су блиски учениковом разумевању и искуству. Што је настава “конкретнија, објективнија, реалнија” то је разумљивија и ефикаснија, напомиње он, а у основним и средњим школама “другачија не би ни смела да буде”.²⁹

Реална настава, дакле, није сконцентрисана само на интелектуално већ обухвата и остале аспекте васпитања - морално, физичко, религијско и техничко или уметничко васпитање (или васпитање за рад). На жалост, констатовао је Миодраговић техничко васпитање, као “најважнији елеменат и најјаче средство и за све остале стране развитка човекова” у школама у Србији било је занемарено.³⁰

Јован Миодраговић је будуће учитеље у школи у Нишу и будуће учитељице у Вишој женској школи, од 1887. године подучавао на предавањима из опште педагогије, о техничком или уметничком васпитању као о једном од аспекта васпитања.³¹ Према Миодраговићу, основни задаци техничког васпитања су: развијање позитивног става према раду као животној потреби и према раду као

²⁹ Исто, стр. 375.

³⁰ Исто, стр. 377.

³¹ Миодраговић, Ј. (1900/1). Техничко васпитање. *Просветни гласник*, 21(1), 61-73.

Миодраговић, Ј. (1890). О техничком или уметничком васпитању. *Учитељ*, 9(6), 459-460.

социјалној и моралној категорији, “да се омладина васпита у раду, да се навикне на посао, на рад, на вредноћу, на привреду, на промишљеност и штедњу, на културни и економски живот”.³²

Техничко васпитање као посебно подручје у оквиру опште педагогије, у литератури на српском језику дефинисао је и образложио 1878. године Војислав Бакић на страницама *Науке о васпитању* – првог домаћег уџбеника из педагогије.

Техничко васпитање, и према Бакићу и према Миодраговићу, требало је пре свега да подразумева навикавање на рад како би се развила у васпитанику потреба за радом и доживљај рада као неопходне животне активности, као и развој свести о раду као моралној и социјалној категорији.³³ Ови аутори указују на разлике између телесног и духовног рада, али додају и напомену о нераскидивој повезаности ова два облика или аспекта појма рад.

У Предговору наведеног уџбеника Бакић бележи: “Зашто сам и рад узео као задатак васпитању, мислим да није потребно, да то објашњујем, и ако се то обично не ставља у педагогику”. Бакићевим разматрањем техничког васпитања као посебног васпитног подручја и увршћивањем рада у васпитни циљ остварен је “несумњив напредак наше опште педагошке теорије”.³⁴

Циљ техничког (радног) васпитања он одређује као способност ученика “да може мислити о свима радњама”. Исход таквог васпитања огледао би се у “навици на редован рад, или на корисно и лепо пословање (на супрот беспослици), које даје задовољство и материјалну корист”. Образован човек, истиче Бакић, свестан је своје улоге и могућег доприноса не само личној, већ и будућности свога народа и државе.

³² Миодраговић, Ј. (1900/1). Техничко васпитање. *Просветни гласник*, 21(1), стр. 68.

³³ “Данашње наопачко уверење, што га деца изнесу из школе, да је срамота радити, ваља да се преобрене у уверење: да је срамота не радити. И данашње васпитање, које само пуни главу мртвим знањем и празим речима, ваља да се преокрене у васпитање, које развија најблагословенију алатљику Божју — руку човекову. Народна школа ваља да се приближује народној кући и потребама њеним и народним. И само ће тако народно васпитање постићи свој циљ.” Миодраговић, Ј. (1900/1). Техничко васпитање. *Просветни гласник*, 11(1), стр. 69.

³⁴ Вујисић Живковић, Н. (2012). *Војислав Бакић и развој педагошке науке у Србији*. Филозофски факултет: Београд, стр. 110.

“Образован човек треба да своју личну корист доведе у сагласност с општом коришћу”.³⁵

Бакић је дефинисао четири аспекта васпитања: морално, естетско, интелектуално и техничко. “Најважније је за васпитање оно, што даје човеку највише вредности – а то је поштење; после оно, што просвећује човека и тим највише потпомаже и морални живот његов а то је знање; за тим оно, што улепшава живот човека и тим га побуђује на лепе мисли и на племенита дела – а то је лепо осећање; на послетку оно, што човеку даје највише услова за одржање свога живота и за помагање другим људима, и на тај начин опет служи моралној цели – а то је рад, којим се стално бави.”³⁶

Бакић је техничко васпитање посматрао и као подручје васпитања у породици. О улози породице у “спремању деце за користан рад” писао је 1880. године у оквиру *Поука о васпитавању деце у родитељској кући*, и укратко у *Посебној педагогици* (1901).³⁷ Почетак навикавања детета на рад он препознаје у првим корацима осамостаљивања око треће године живота, који се огледају у савладавању вештине самосталног храњења, облачења и умивања. Бакић истиче да се око пете године може започети са првим вежбама у ручном раду, које се огледају у обављању лакших кућних послова.³⁸

1.3. Схватање Сретена Ацића о ручном раду као наставном предмету у основној школи

Бакић и Миодраговић су будућим учитељима, дакле, презентовали идеју о техничком васпитању као подручја опште педагогике. Информације које је Ацић 1886. и 1887. године приређивао за педагошку јавност у Србији, у облику доделне студије под називом *Ручни рад у мушкој школи – сувремено педагошко питање* указивале су на правац дидактичко-методичке разраде тог аспекта васпитања. Главни

³⁵ Бакић, В. (1878). *Наука о васпитању*. Државна штампарија: Београд, стр. 21.

³⁶ Исто, стр. 22.

³⁷ Бакић, В. (1880). *Поуке о васпитавању деце у родитељској кући*. Наклада Миливоја Каракашевића: Сомбор, стр. 122-125.

³⁸ Исто, стр 123.

просветни савет је, први део Ацићеве студије, убрзо по објављивању препоручио за све школске књижнице и поклањање ученицима Учитељске школе, Богословије и Више женске школе.³⁹ Разрадом идеје о педагошком значењу ручног рада Ацић се бави у другом делу студије која је из техничких разлога, објављена у више наставакса у часопису *Отаџбина* који је уређивао др Владан Ђорђевић.

Према циљевима који су ручном раду као наставном предмету постављани, Ацић разликује три правца: филозофски, педагошки и индустријски или привредни. Такође, указује и да се тематика ручног рада у образовном контексту може пратити од учења Коменског, кроз дела Лока, Русоа, Песталоција, Фребела и других класика које је Саломон сматрао претходницима идеје о васпитним вредностима ручног рада.

Први део студије Ацић, и започиње разматрањем ове идеје у историјском контексту, а затим наставља анализом првих покушаја да се ручни рад уведе као посебан предмет са циљем занатске обуке ученика. Из ових покушаја, који воде порекло из Песталоцијевог рада, истицао је он, потиче привредни правац у схватању о ручном раду, који се током XIX века развијао у Данској, у неким деловима Русије и Норвешке, у Угарској, Галицији, и у домовима за децу без родитеља у Немачкој и Швајцарској.⁴⁰

Према представницима филозофског правца “ручни рад је подлога интелектуалном и моралном образовању, служи очигледности и утиче на образовање воље”. Његовим претечама могу се сматрати, истиче Ацић, Русо, Фребел и Хербарт, а крајем XIX века овај правац развијан је у Учитељској школи у Лајпцигу у оквиру педагошког семинара који је основао Хербартов ученик Тјуксон Цилер. Хербарт је наводи Ацић “захтевао (...) ручни рад у мушкој школи” уз образложење да деца “морају имати у сваком случају занимање јер доколичење одводи ка непоретку и необузданости”.⁴¹ Ручни рад је, према представницима овог правца, помоћно средство за концентрацију целокупне наставе. Ручним радом, према представницима овог правца, требало би да се баве ученици виших разреда. Овај предмет предају

³⁹ Записник са 320-те седнице Главног просветног савета. (1886). *Просветни гласник*, 7(23), стр. 953.

⁴⁰ Ацић, С. (1886): *Ручни рад у мушкој школи – савремено педагошко питање*, Штампарија Напредне странке: Београд, 110 -111.

⁴¹ Исто, стр. 33

учитељи, радионица је саставни део школе и у њој се израђују искључиво они предмети који су у непосредној вези са наставом, посебно математике и природних наука и који могу послужити као наставна средства.

Ацић сматра да су Цилерова схватања о концентрацији наставе “настрана и претерана” и да би се развијањем ручног рада као наставног предмета у овом, филозофском правцу, продубио јаз између духовног и телесног васпитања. У радионицама се не би развијао појам о раду као активности за коју је потребна вештина и навика – ручни рад “не би неговао радљивост, но научност; не би спремао вредне и радне грађане, но оштроумне и дубокомислене научаре. А томе не сме тежити никад основна школа”.⁴²

Педагошки правац у поимању идеје о ручном раду у школи обухвата и привредни и филозофски правац, а “према месним околностима и према ученицима”, истицао је Ацић.⁴³ Искуство и знања које је стекао на курсевима у Бечу и Лајпцигу, своје идеје и предлоге о ручном раду, као и виђење кључних проблема српског школства Ацић је представио у другом делу студије *Ручни рад рад у мушкој школи*. Његова разматрања односе се на следеће теме:

- друштвени значај и одговорност учитељске професије;
- критика тада актуелног школског васпитања;
- телесно вежбање и пољска привреда као наставни предмети у основној школи;
- идеје педагошких класика о ручном раду;
- школске радионице у иностранству;
- педагошки, политички и привредни значај ручног рада;
- могуће замерке педагошком схватању идеје о ручном раду у школама;
- стратегија увођења ручног рада у српске школе.

Ручни рад као наставни предмет у основној школи, указивао је Ацић, такође према Саломону, налазио се пред троструким задатком: 1/ образовање руке и ока; 2/ нега телесног и духовног развоја ученика; 3/ подстицање развоја социјалних

⁴² Исто, стр. 72-75.

⁴³ Исто, стр. 80.

врлина.⁴⁴ Успешна реализација ових задатака могућа је само, напомиње он, уколико је ручни рад заснован педагошки, тј. на становишту о хармоничности васпитања духа и тела.

Како ручни рад доприноси образовању руке? Ручним радом се рука увежбава на најприроднији начин, јер је рад управо активност којој је намењена, указивао је Ацић. “Тимнастика јој (руци, А.И.) може дати само једну споредну особину — снагу; али окретност и хитрина задобија се једино радом, и опет радом.” Образована рука је, дакле, “окретна и хитра”, што према Ацићу представља сложену вештину. “Окретност у рукама” он дефинише као извежбану, лаку и сагласну радњу мозга и руку у целисходним покретима. Наведени циљ се постиже, напомиње Ацић, само методички заснованим и вођеним вежбама у ручном раду. То значи да се детету задају најпре задаци који захтевају једноставније и лакше покрете, па све тежи и сложенији који од њега захтевају све више прецизности и планирања, са свешћу о циљу активности – “рука и мозак раде упоредо и једновремено”.⁴⁵

Ручни рад има за циљ и образовање ока. Око се увежбава и у учионици, али, истиче Ацић, “више ума ради”, тј. у функцији је разумевања и запамћивања садржаја презентованих у настави различитих предмета. У радионици се око увежбава “да добро и правилно *оцени, одмери и схвати*, оно што има пред собом, онако како је”.⁴⁶

Настава ручног рада доприноси интелектуалном развоју ученика, како у формалном, тако и у садржинском погледу, сматрао је Ацић. Како би успешно решио задатак који га очекује у радионици ученик треба да прецизно дефинише проблем, да испланира решавање и да реализује тај план. Ручни рад му допушта да на лицу места и очигледно провери исправност читавог претходног поступка – “те да се увери, је ли добро мислило, и ако није, за што није”. Ацић, зато, радионицу сматра најприроднијим местом за “отпочетак вежбања у *мишљењу*”. На почетку школовања дете нема још увек способност апстрактног мишљења које се од њега очекује у настави граматике, историје или хришћанске науке, док се у настави ручног рада

⁴⁴ Thorbjörnsson, H. (1994). Otto Salomon (1849-1907). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24(3-4), 471-485.

⁴⁵ Ацић, С. (1887). Ручни рад у мушкој школи. *Отаџбина*, 6(65), стр. 148.

⁴⁶ Исто.

најпре налази пред задацима који се односе на очигледне предмете и који захтевају способност конкретног мишљења. Постепено усложњавање задатака ученика уводи у све апстрактније нивое размишљања. Ручни рад, дакле пружа “изванредно повољне прилике за природну вецбу у тако поступном мишљењу”.⁴⁷

Израда предмета у оквиру наставе ручног рада, за ученика представља проблем за чије решавање је потребна примена знања из различитих наставних предмета изучаваних у учионици, као што су цртање, геометрија, физика, рачуница и земљопис. Ручни рад, у том смислу, ученику омогућава да увиди значај ових дисциплина и мотивише га, на једној страни на продубљеније изучавање ових садржаја, а на другој и на савршенију израду предмета у радионици. “И ако се сад само ствар буде паметно руководила, за кратко време ће се развити у деце до невероватности тежња за ручним радом и уопште прилежање, истрајност и заузимљивост. А то баш и јесте једна од најглавнијих цели овог предмета. (...) Кад се пак развила у деце заузетост за ручни рад, и прилежање и истрајност у њему, онда је тим већ у млогоме развијена заузимљивост, прилежање и истрајност за рад уопште, па био он умни или телесни.”⁴⁸

Увођењем ручног рада као наставног предмета успоставила би се квалитетна равнотежа између умног рада у учионици и дечије природне потребе за стварањем и кретањем. Према Ацићевом мишљењу, то би имало сложену импликацију по васпитање, и чак значајно изменило, тада владајућу педагошку концепцију.

Прво, ручни рад представља активно одмарање од умног рада, напомиње Ацић. “Што је пре за време мирног седења у школи било угушено, сад оће у лудовању да одахне. – Сасвим је обратно с оном децом, која излазе из школске радионице (...) На лицу им се чита мирноћа и расположење, доброта и благост, љубав и срдачност, поуздање и задовољство – срећа! А то је зато, што је у радионици васпостављена равнотежа између духа и тела, што је васпостављен духовни и телесни мир. Ово је важна чињеница за морално васпитање. Овај је услов неопходан.

⁴⁷ Исто, стр. 150.

⁴⁸ Исто, стр. 151.

Чешћим понављањем, ова благод, овај духовни и телесни мир пређе у стабилну особину детета и прати га доцније кроз цео живот.”⁴⁹

Друго, на часовима ручног рада ученици имају прилике да задовоље и своју, природну, потребу за стварањем која се на млађим узрастима манифестује као потреба за променом постојећег стања ствари. “Нема тога детета под небом, које не би од рођења имало тежње за стварањем. Мала деца имају обичај да разбијају све, што им дође под руку. То је довело човека до погрешне мисли да је човеку урођено не да не да ствара, но баш на против да руши. Али то није тако. ... Стварање, то је давање предметима другог, целисходнијег облика – дакле промена ствари. А за дете је заиста свака промена облика стварање.” Ако би се деци пружила могућност да се од умног рада одморе кроз активну, стваралачку примену изучаваног, онда би се она у учионице вратила не као “немирци и шиљци” које учитељ сваки час опомиње и кажњава, већ као “пажљиви и смишљени ученици”.⁵⁰

Треће, иако се деца по својој природи, непрестано занимају за свет око себе, она не поседују и развијен критеријум за разликовање “корисних од некорисних занимања”, истиче Ацић. Часови ручног рада омогућавају детету да тај критеријум развије и усвоји. “А овако упућена деца сама брзо сазнају које је занимање корисно, а које бескорисно и више бесвесно приволе се оном корисном”.⁵¹

У школској радионици се развија позитиван став ученика према раду и разумевање међусобне условљености телесног и духовног рада. Рад постепено постаје потреба и навика која уноси ред у све сегменте учениковог живота. Ручни рад, на тај начин, доприноси моралном васпитању ученика, али и читаве заједнице, што може значајно утицати на њен привредни развој и политички статус.

Ацић је значај ручног рада као наставног предмета анализирао и у контексту привредне и националне политике Србије. Српски народ, сматрао је овај педагог, по свом карактеру је непрактичан, нереалан, не уме да планира и конструише будућност. Одговорност за овакве особине, према Ацићу је на школи, у којој се ученицима презентује преобимно теоријско знање које они механички усвајају што

⁴⁹ Исто, стр. 156.

⁵⁰ Исто.

⁵¹ Исто, стр. 160

су показали Карић и Миодраговић својим анализама. “Ми се радије упуштамо у најсудбоноснија предузећа онако 'на бог' и 'душа', 'на бат', 'на срећу', но што ћемо се промучити, да све унапред прорачуно и промерамо. (...) Ми не умемо да радимо с планом и прорачуном јер се нисмо у томе ни већбали, нисмо се навикавали.”⁵²

У школској радионици се не приступа изради ни најједноставнијег предмета, као што је на пример штапић за цвеће, а да се претходно не испланира – осмисли, измери, прорачуна. Израђујући предмет по предмет ученик се навикава на прецизност, планирање, смишљеност, истрајност, постаје самосталан и стиче самопоуздање. То су, истиче Ацић, не само корисне навике већ и грађанске врлине и стубови привреде. “Ко као дете уме да начини зубац за грабуљу са планом и прорачуном, тај ће доцније као човек умети тако исто начинити и грабуљу и сто; и кућу и пут, и мост, и фабрику, и свако веће и озбиљније предузеће; умеће са планом да ради и њиву и ливаду и виноград; са прорачуном и тачношоћу ће обављати свој позив и као грађанин, и као чиновник, и као наставник, и као глава породице; са планом и прорачуном ће умети и да се у ланцу бори са непријатељем, и да води војску, и све!”⁵³

Ручни рад као наставни предмет, педагошки заснован и дидактичко методички правилно осмишљен, веровао је Ацић, може да реформише за само неколико генерација српско друштво у моралном, социјалном, привредном и политичком смислу. Позитиван став према раду, рад као навика, предузимљивост и самопоуздање утицаће да се такав став развије и према “вршењу и свију својих дужности”, а тиме и према чвршће загарантованим правима. “Свест о својим правима изазваће и јасно поимање и туђих права и поштовање истих. Поштовање туђих права и поимање општих дужности одвешће опет сваког појединог ка брзом и тачном вршењу својих дужности. Услед тога ће се и личне задевице и неважни спорови умањити, и тако исто и партијска трвења. И сва она умна и материјална снага, која се сад страћи у

⁵² “Није у народу однегован дут предузимачки и заузимачки. Нас су некако тако васпитали, и још нас непрестано васпитавају, да се не разбирамо много ни зашто, но само да мирно плаћамо данак, и да гледамо наш посао, овакав, какав је. Па је л' онда чудо, што се не интересујемо и не разбирамо много ни за оно, што нам је од преке потребе” Исто, стр. 160.

⁵³ Исто, стр. 159.

бескорисним трвењима, употребиће се онда на напредак и творење. Садањи рушилачки дух претвориће се у стваралачки. Садање раздражено, свађалачко, и у неку руку отимачко и вараличко стање, где ни брат брату није веран и искрен, претвориће се у мирно, смишљено и одмерено и поштено делање.⁵⁴

Народу са оваквим особинама, сматрао је он, загарантован је привредни и економски напредак, који ће му обезбедити чврсту спољно-политичку позицију и остварење великог националног циља – уједињење свих Срба. “Онда ће нас браћа истински волети и трчаће к нама сама, па ће нам се издавати за брата који нам је само у пола брат. А имаће и зашта. Имаће што и да научи код нас и чим да се користи.”⁵⁵

Оваквом виђењу односа школе и економског напретка државе, могло би се, претпоставља Ацић, супротставити становиште да је корисније основати више стручних школа, на пример пољопривредних, сточарских и заналијских и тако тежиште радног образовања фокусирати на стручно. Међутим, он подсећа да су ове школе у Србији осниване, али да је њихово трајање било кратког века. Одговорност за то приписивана је лошим концепцијама стручног образовања на којима су ове школе почивале. Ацић, међутим, наглашава да то није прави узрок већ одсуство потребе за таквим школама. Ова претпостављена замерка о ручном раду, занатима и стручним школама коју је Ацић образложио, управо је била и једна од замерки коју су критичари ових идеја радо дискутовали. Друга, тема којом су критичари бавили односила се на допринос ручног рада економском развоју друштва. Ацић је очекивао да идеје које је изнео у овој студији буду подвргнуте критичком преиспитивању, што је и сам учинио у посебном поглављу другог дела своје студије, о чему ће касније бити више речи у нашем раду.

Ацић је указивао на значење које појам “рад” има (односно нема) за српско друштво, и формулисао задатке васпитања у таквом контексту. Српско друштво, је према Ацићевом суду “до непојамних размера” немарно, равнодушно, без свести и осећаја за општи интерес и иницијативу. “Наш свет пропада због рђавих сеоских путева; а нико и не помишља да би их требало оправљати. Сваки поточак чини сваке

⁵⁴ Исто, стр. 160.

⁵⁵ Исто.

године по неколико хиљада динара штете; а никоме не пада ни на крај памети да би поток требало управити и оградити. Деца се или гуше у диму и нечистоћи у школи, или се мрзну од зиме, или страће време ни у чему, без школских потреба и учила; а нико ни прстом да мрдне за све то без наредбе. Шуме све мање сваким сваким даном – нико ништа за то. Земља све поснија – опет ништа. Ђубре нас код куће затрпава, извуцимо га на њиву! – Не може се да се све стигне. Болести нас подавише. – Шта ће се, Бог их је послао. Сиротиње све више – све једно. Поштења све мање – ништа се не чини. Туђе се шарене рите све више шире по народу – и ако. Туђинштина узима све више маха – па тешто? – Па нећу за то бити крив ја... Вала ни ја ... Ни ја вала... Божа судба...”⁵⁶

Ова Ацићева запажања указују да у Србији није био развијен појам о раду као културној, економској, социјалној и моралној категорији. Зато је он учитеље, сматрао кључним покретачима развоја правилног значења појма рад. Улога учитеља не исцрпљује се у описмењавањавању ученика, он би требало да их научи “да буду и вредна и заузимљива деца – па кад одрасту биће вредни и заузимљиви домаћини.”⁵⁷

Васпитање за рад у Србији крајем XIX века требало је према Ацићевом тумачењу, да за циљ има позитиван став према раду, реду и тачности што подразумева осетљивост за проблеме непосредног окружења и предузимање иницијативе да се они реше. Дакле, да буде усмерено развијању “заузимљивости и вредноће”. Како се уче деца “заузимљивости и вредноћи”? У одговору на то питање Ацић даје учитељима више конкретних сугестија које превазилазе опсег ручног рада као наставног предмета.

Прво, учитељ својом личношћу треба да буде пример професионализма што подразумева да добро познаје садржаје које подучава и поседује методичку вештину да их ученицима пренесе, затим он треба да буде тачан, уредан и ведар.⁵⁸

⁵⁶ Ацић, С. (1887). Ручни рад у мушкој школи. *Отаџбина*, 6(68), стр. 620.

⁵⁷ Исто, стр. 621.

⁵⁸ “Код онога учитеља који је увек тачно на време у школи, деца ретко долазе доцкан у школу. (Ово ти ја из искуства говорим). Код заузимљива и вредна учитеља су и деца вредна и заузимљива. Код будале и прзнице и деца су луда и свађалице. Код расејана учитеља и деца су расејана; код пажљива и деца су пажљива”, Исто, стр. 612.

Друго, учитељ треба да покаже интересовање за оно што занима његове ученике, истицао је Ацић, имајући на уму пре свега игру као “најприродније занимање мање деце”. И у том смислу он учитељу саветује “не брани деци игру, но се још и сам с децом поиграј (...) кад си и сам играч, најлакше ћеш утицати на децу где буде нужно”, па и на развијање навике код деце да се стално нечим “занимају” што представља основу за развој “заузимаљивости и вредноће”.⁵⁹ Прве вежбе у развоју ове навике сматрао је Ацић огледају се у дечијем интересовању за израду играчака.

Треће, заједно са ученицима учитељ треба да буде активан учесник у животу непосредне околине. Ацић, је под тим подразумевао посматрање и анализу привредних, природних, социјалних, здравствених, моралних, етнолошких појава. Он саветује учитељу да са децом на лицу места посматра, анализира и трага за решењем на пример, штете коју је нанела поплава или неко криминално дело, затим да заједно посматрају и разговарају о грађевинским подухватима у околини, о заразним и другим болестима, о унапређивању пољопривреде, о народним обичајима, предрасудама и моралним дилемама, итд. Не треба се бојати, напомиње Ацић да деца неће разумети објашњења посматраних појава јер је у таквим ситуацијама учења примарнији учеников доживљај значаја теме него потпуно разумевање. Захваљујући том доживљају, ученици ће се заинтересовати и мотивисати да трагају за решењем проблема или за проширењем знања. “А кад та деца одрасту и постану грађани, они ће се онда (...) интересовати на грађански начин за све корисно, узорито и добро и стараће се да све буде и још боље.”⁶⁰

Ацић је у договорима са Владаном Ђорђевићем инсистирао да други део његове студије буде објављен до почетка V учитељске скупштине 1888. године, како би се учитељи информисали и дискутовали о тој теми.⁶¹ Ђорђевић је изашао у сусрет Ацићу, и студију је штампао током 1887. године. Ипак, други део Ацићеве студије је за педагошку, и јавност уопште, остао невидљив – није објављен ниједан приказ,

⁵⁹ Исто, стр. 623.

⁶⁰ Исто, стр. 622.

⁶¹ Милосављевић, С. (2006). Преписка Сретена Ацића о ручном раду, у Милосављевић, С. и други (прир). *Округли сто Живот и дело Сретена М. Ацића*. Јагодина: Историјски архив, стр. 98.

нити су се други аутори позивали на њега. То је јасно већ из дискусије вођене на учитељској скупштини коју је Ацић и намеравао да путем ове студије информише детаљније о педагошким питањима ручног рада. Ова студија, међутим остала је непримећена и од стране савремених истраживача Ацићевог педагошког дела, на шта је тек 2000. године указао Светомир Милосављевић.⁶² Иако је редовно навођена у библиографијама Ацићевих радова, није ниједном коментарисана, нити цитирана. Ацић је идеје изнете у другом делу студије о ручном раду, у скраћеном облику представио на учитељској скупштини 1889. године, а више пута их је и Јован С. Јовановић образлагао. Међутим, такво представљање није поседовало квалитет излагања које је објављено на страницама *Отаџбине*. Необично је што ова студија није прештампана као посебна публикација или на страницама часописа *Ручни рад*.

1.4. Учитељске скупштине о ручном раду

На петој учитељској скупштини, 1888. године између осталог је расправљано и о ручном раду, и донете су и две резолуције о том питању. Расправа која је вођена и текст резолуција показују како су учитељи тумачили Ацићеве идеје.

Прва резолуција формулисана је након дискусије о вишој основној школи коју је, према мишљењу учитеља, требало реформисати. Према Закону о основним школама из 1882. године те школе биле су намењене ученицима који школовање нису настављали у средњој школи. Међутим, више основне школе нису заживеле, а учитељи су предвиђену концепцију, на својој скупштини, подвргли оштрој критици. Основу за расправу представљало је излагање Јована Д. Јовановића. Он је заступао гледиште да ученик који заврши четврти разред основне школе треба да се активно укључи у практични и привредни живот породице, и да не би требало да “губи” две године у вишој основној школи изучавајући обимне теоријске садржаје.⁶³ Свршени основци школовање би требало да наставе у средњој школи или у некој од “стручних,

⁶² Милосављевић, С. М. (2000). Непознато дело Сретена Ацића – осврт. *Педагогија*, 38(1), 65-68.

⁶³ Јовановић, Д. Ј. (1888). Реорганизација српских основних школа, *Учитељ*, 7(11), стр. 164.

скроз практичних школа у којима би се практички учили какви корисни послови” и утврђивала елементарна писменост.⁶⁴

Учитељска скупштина подржала је Јовановићево гледиште и закључено је да виша основна школа треба да буде усклађена са “приликама у којима се налази и да тако користи околини у којој је”, као и да централни предмет наставног плана те школе треба да буде ручни рад.⁶⁵ У оквиру предмета ручни рад у реорганизованој вишој основној школи, ученици би требало да изучавају “специјално практична знања, која су дотичноме народу у околини школе најпотребнија” из области пољопривреде или заната. О тим школама би требало да се брине Министарство народне привреде, сматрали су учитељи.⁶⁶

На истој скупштини расправљано је и о наставном програму за ниже основне школе. Краћа дискусија о ручном раду као једном од потенцијалних предмета у програму за основну школу, започета је тек након опште дискусије о програму и на иницијативу Димитрија Путниковића. Он се заложио за увођење моралних поука као наставног предмета јер “децу (треба) спремити за живот, поштену и за сваки рад способну и са знањем” и за увођење ручног рада, такође као посебног предмета. Учитељи су овај предлог пропратили следећим коментарима – “Ручни рад је унесен у подизању баште код школа, где ће се нарочито обратити пажња вртарству”; “За наше прилике тешко би било за ручни рад уводити индустријске школе”; “На ручни рад треба обратити нарочиту пажњу, јер све што год код нас видимо, све је туђе као: корпе, виле, ашови, итд.” Наведени коментари показују да учитељи нису познавали Ацићево тумачење идеје о ручном раду.⁶⁷

Ипак, скупштина се о Путниковићевим предлозима изјаснила гласањем. Предлог који се односио на моралне поуке је одбијен, а предлог о ручном раду је прихваћен уз следећу резолуцију: “Учитељска скупштина мисли да данашња наша основна школа не спрема децу за практичан живот, сем осталог, и за то, што се слабо брине о томе да деци отвори вољу за рад и да развија њихове телесне моћи. За

⁶⁴ Исто, стр. 165.

⁶⁵ Записници пете учитељске скупштине, 4-ти редовни састанак. (1888). *Учитељ*, 7(32), стр. 513.

⁶⁶ Јовановић, Д. Ј. (1888). Реорганизација српских основних школа, *Учитељ*, 7 (11), стр. 165

⁶⁷ Записници пете учитељске скупштине, 6-ти редовни састанак. (1888). *Учитељ*, 7(36), стр. 563

то учитељска скупштина мисли, да би требало радити на томе, *да се што пре у наше основне школе уведе ручни рад*, те да се тим путем деца још из малена привикавају раду и постепено спремају за будуће вредне, умешне и корисне раднике”.⁶⁸

На наредној, шестој учитељској скупштини, 1889. године, Ацић је прокоментарисао приказану дискусију и резолуцију, а затим је у опширном излагању поновио основне идеје из своје студије.⁶⁹

Прво, запазио је он, већина учитеља није заинтересована за ручни рад као педагошку новину, јер није информисана. Овај предмет се у предлогу наставног плана који је за скупштину припремала комисија Учитељског удружења, нашао тек на Путниковићев предлог, и резолуција о ручном раду не представља резултат стручних дискусија које је требало водити на локалним зборовима учитеља и у стручној литератури. Друго, учитељи немају јасну представу о педагошком значењу ручног рада и тумаче га површно и погрешно. Ручни рад се може повезати са радом у школској башти, али се не може са њим поистоветити. Такође, циљ ручног рада у школи није да подучава ученике занатима, иако посредно, може и треба да допринесе индустријском развоју уопште.

У свом излагању, Ацић понавља идеје које је већ изнео у претходним студијама и указује на педагошки значај шведског слојда и могућности његове примене у Србији. И на крају, указује на низ корака којима би требало започети увођење ручног рада у школе у Србији.

Учитељи, учесници шесте скупштине, имали су прилике да погледају и три збирке ручних радова које је Ацић наручио, а Министарство просвете и црквених дела финансирало. Збиркама су представљени програми европских школа за обуку учитеља у ручном раду – картонажа и дрворез из школе у Лајпцигу и слојдово столарство према школи у Бечу.

Ацић је на Учитељској скупштини нагласио да својим излагањем не претендује да заокружи проблематику ручног рада већ да подстакне јавну расправу. Окупљене учитеље, позвао је да размисле о низу питања, као што су: Шта би од

⁶⁸ Исто, стр. 564

⁶⁹ Ацић, С. (1890): О ручном раду у мушкој основној школи. *Учитељ*, 9(1), 1-43.

садржаја представљених изложеним збиркама било адекватно за школе у Србији? Да ли наставни програм засновати само на једној врсти ручног рада? Да ли преузети програме из иностранства или развијати нове према локалним околностима и народном духу? У том смислу и баштованство би представљало садржај, значајан у здравственом погледу, а у Србији га и није тешко увести јер свака сеоска школа има своје земљиште. Да ли ручни рад у Србији развијати као школски предмет у школској радионици, као што је то у Француској, Шведској и Норвешкој, за шта се и Ацић залаже, или као ваншколску активност као у Немачкој и Аустрији? Увођење ручног рада као обавезног предмета отвара низ нових питања: да ли као обавезан или факултативни предмет, са колико часова, како обезбедити средства за опремање радионица и реализацију наставе?

То су, истакао је Ацић, озбиљна питања о којима треба да расправља читаво учитељство, а не појединац. Такође, та питања није могуће расправити на једној скупштини, већ је потребно да им се посвети више простора у стручним часописима и на локалним зборовима, па тек онда донети одлуке. “Или, можда би било и још боље за многа питања и не доносити никакве коначне одлуке, но приступити пробама на разне начине, па чекати на резултате”.⁷⁰

Јован Милијевић је девет година касније, у часопису *Ручни рад*, објавио први текст у коме приказује историју идеје о ручном раду у Србији и који ће у годинама које су уследиле, али и у савременој литератури бити навођен.⁷¹ Милијевић наводи да су Ацићеве прве студије о ручном раду “углавном” придобиле “учитељство основних школа за идеју ручнога рада у мушкој осн. школи, о чему је оно већ идуће 1888. г. дало израза на V учитељској скупштини у две резолуције о ручном раду у мушкој основној школи”.⁷² Ацићевим излагањем на шестој учитељској скупштини, према Милијевићу “задобивен је у учитељству читав низ одушевљених присталица ручнога

⁷⁰ Исто, стр. 41.

⁷¹ Мил(ијевић). (1898). Из историје ручног рада. *Ручни рад*. 1(5), 65-69.

Милосављевић, С. (2006). Преписка Сретена Ацића о ручном раду, у Милосављевић, С. и други (прир). *Округли сто Живот и дело Сретена М. Ацића*. Јагодина: Историјски архив, стр. 94.

⁷² Мил(ијевић). (1898). Из историје ручног рада. *Ручни рад*. 1(5), 65-69.

рада у мушкој основној школи”, и објављен је већи број прилога на ову тему у стручним часописима.⁷³

Број прилога у педагошкој периодици о питањима ручног рада који су објављивани у годинама непосредно након ових учитељских скупштина, као и њихов тематски опсег, не поткрепљују Милијевићеве наводе. Од учитељске скупштине 1889. године до покретања часописа *Ручни рад* 1898. године, на страницама часописа *Учитель* објављено је десет прилога, а у *Просветном гласнику* шест прилога. Неки прилози су објављивани у више наставака, што може утицати на запажање о знатно већој учесталости прилога на тему ручног рада. Од петнаест објављених наслова, пет је заступљено у два или три наставка, један наслов у десет наставака, и девет прилога без наставака. Објављивањем прилога у наставцима тематика о ручном раду била је заступљена 27 пута у овим часописима за наведени период. У објављивани прилозима углавном се промовише идеја о ручном раду, разрађују се у методичком смислу нека питања која је Ацић покренуо, пре свега о повезаности садржаја наставног предмета Пољска привреда и ручног рада и, у мањем броју прилога износи се критика Ацићевих идеја.

Међу објављеним насловима доминира прилог – *Ручни рад у мушкој основној школи* Јована С. Јовановића, који је током школске 1895/'96. године објављен у 10 наставака на страницама часописа *Учитель*. Тај прилог представља Јовановићев извештај са учитељског курса за ручни рад који је он похађао у Бечу. Заснивање покрета за увођење ручног рада у основне школе везано је за име Сретена Ацића, а његов даљи ток усмеравале су активности и публикације Јована С. Јовановића који се јавности представио први пут управо наведеним насловом, дакле, готово пола деценије након Ацићевог обраћања Учитељској скупштини и деценију од објављивања првог наслова о ручном раду. Поред Јовановића, идеју о ручном раду на страницама наведених часописа промовисао је и Јован Миодраговић. Поред заступника идеје о ручном раду у школама, појавила се и струја која је ове идеје критиковала.

⁷³ Исто, стр. 69

У тексту који следи приказана је прво полемика између представника идеје о ручном раду у школама и противника те идеје, а затим реконструкција даљег тока развоја покрета који се углавном кретао у оквирима разраде методичких и организационих питања.

1.5. Критика идеја о педагошкој вредности ручног рада

Ацић је критику сматрао потребном и корисном, за њега је она имала улогу “регулатора” који ће скретати пажњу на оне проблеме које заступници било које идеје заслепљени првобитним одушевљењем превиђају. Сматрао је такође, да противничка мишљења представљају и “доказ о великој важности саме ствари”.⁷⁴

У другом делу студије о ручном раду Ацић анализира више очекиваних замерки које се односе на: релације породица – школа, утицај ручног рада на морално васпитање у школи и проблем преоптерећености ученика наставним садржајима и бројем часова који би били увећани увођењем новог предмета, проблем честих реформи школе, проблем финансирања школских радионица, питања о школи као занатлијској радионици. Замерке по наведеним питањима могле би да се сведу на једну општу, сматрао је он – бојазан да би се увођењем ручног рада као наставног предмета пореметила организациона структура школе као институције и њена друштвена и васпитна функција.

Ацић најпре коментарише замерку да ће увођење ручног рада продубити јаз, који је већ школа направила између детета и породице која је “*ипак највећи, најприроднији, и најбољи васпитач; ово особито важи за телесно васпитање*”.⁷⁵ (курзив, С. Ацић) Тачно је да школа прави јаз између детета и породице констатује Ацић, јер за појмове које дете стиче путем наставе, у породици углавном не постоји подручје примене, уколико родитељи нису посебно заинтересовани, а најчешће нису, за оно што дете учи. Школска радионица у том случају има улогу посредника између ученика и породице, јер су садржаји са којима се дете у радионици сусреће повезани

⁷⁴ Ацић, С. (1887). Ручни рад у мушкој школи. *Отаџбина*, 6(65), стр. 155.

⁷⁵ Исто, стр. 256.

и са наставом и са породичним контекстом, они су, дакле, заједнички деци и старијим укућанима – веза између њих “се још ојачава и зближује, и пошта и решпекат према старијима и искуснијима све се више повећава и појачава”.⁷⁶

У школској радионици васпитање руке се као аспект телесног васпитања, реализује систематичније и потпуније него у породици. У кући је дете “више нека врста самоука”, оно ради “више површно, у игри, без реда и плана без претходног смишљања”. То је и потребно и добро, напомиње Аџић, јер се тако развија основа за систематично васпитање руке које га очекује у школској радионици, где се од њега захтева тачност, истрајност, план, прорачун, свест о циљу. Задатак школе ја да “оно што дете донесе од куће (...) најпре доведе у ред, па онда на томе да зида даље и да поступно, али сигурно, уздиже дете ка дечаку, дечака ка младићу, а овога к човеку. На тај начин бива школа припрема за *живот*.”⁷⁷

Разматрање питања о “школи као припреми за живот” Аџић наставља коментарисањем замерке о негативном утицају ручног рада на морално васпитање у школи. “*Овим се материјалним предметом заводи младеж с правог пута идеалних цели на клизав пут материјализма и утилитаризма.*”⁷⁸ (курзив, С. Аџић) Ако се васпитним циљем школе сматра само умни развој ученика онда је логично закључити да се увођењем ручног рада школа спушта у “прашину ситничарског живота”. Заступници ове идеје, напомиње Аџић, “заборављају у својој једностраности, да ни рад руку није само *ручни* рад, но да је у исто време и *умни* рад; а умни рад да добива само тек онда вредност, кад се к њему придружи и телесни, а особито *ручни* рад. Ум и руке заједно чине човека човеком.” Опредељење за било коју од две крајности – умни или телесни рад, штетно је, истиче Аџић и треба тежити што потпунијем разумевању овог односа, а у васпитању равномерном развоју и тела и ума.

Замерку да ће “да ће се ручним радом младеж упућивати, да више мисли о ономе, што је у животу корисно и употребљиво, но о ономе, што је добро и паметно”, Аџић такође сматра неоснованом. Бесмислено је, сматра он, супротстављати корисно и употребљиво, добром и паметном. Вредност морала огледа се у његовој

⁷⁶ Исто, стр. 258.

⁷⁷ Исто, стр. 259.

⁷⁸ Исто, стр. 263.

применљивости на живот, јер и он сам производ живота и међуљудских односа. Да ли ручни рад заиста “заводи младеж са правога пута идеалних цели на клизав пут материјализма и утилитаризма”? Користољубље је, констатује Ацић један од највећих порока његовог доба што значи да је оно саставни део околине у којој деца одрастају. И она ће овај “порок” несвесно и усвојити јер немају свест о њему, ни мерило о користољубљу и некористољубљу, једном речју, не познају значење овог појма. Задатак школе, као институције која васпитава, је да се побрине за овај проблем, али поукама већ делима, истиче Ацић сматрајући да је ручни рад најбоље средство за решење овог проблема. Бавећи се ручним радом, деца се уче да свој рад правилно процењују, дакле да га не прецењују, али и не потцењују већ да “да за труд захтевају само онолико награде, колико вреди”.⁷⁹

Ацић сматра погрешним, чак и апсурдним, упућивати децу да за свој рад не траже никакву награду. Овакав савет имплицитно садржи очекивање исте услуге и од других, а то може да има крупне последице у ширем друштвеном смислу. “Она главна врлина, која води некористољубљу, она тежња да се заслужи остаје у деце неразвијена; а на њено место се развије накарадно и настрано убеђење, да се могу и без заслуга добивати награде.” На часовима ручног рада дете учи да ради и да сваку награду заслужи поштеним радом, што Ацић сматра јединим исправним и природним путем који води ученике ка идеалним циљевима - поштењу и добру.⁸⁰

Замерка коју Ацић сматра “најбесмисленијом” од свих које претпоставља односи се на оптерећивање деце у школи часовима ручног рада. Можда би се тако нешто и могло пребацити ручном раду, истиче он, уколико би се за овај предмет тражило 2-3 сата дневно. Али, 2 сата недељно за ручни рад који представља активни одмор од умног рада у учионици, није преоптерећујуће за децу, посебно када се узму у обзир све васпитне добити од овог предмета.

Ацић је дакле, српску јавност позивао на критичко разматрање идеја за које се залагао. Међутим, до покретања часописа *Ручни рад*, 1898. године, и увођења ручног

⁷⁹ Исто, стр. 267.

⁸⁰ Исто, стр. 268.

рада као обавезног предмета у основне школе, ова тематика је расправљана и критикована у свега неколико наврата у часописима *Учитељ* и *Просветни гласник*.

Прва критичка анализа идеја о ручном раду односи се на Ацићеву студију о овој теми, и саставио је учитељ К. Николић, а објавио, *Учитељ* 1889. године. Николићев прилог и Миодраговићев приказ првог дела студије су једини текстови, у стручној периодици о Ацићевим радовима.⁸¹

Прво, нејасна је теоријска позиција на којој Николић заснива своју критику. Он школу сматра неопходном друштвеном институцијом чији је задатак да “подмири извесне потребе дотичног народа” помоћу наставе чија организација треба да буде у складу са “нужном потребом наставне обуке за разлику од школског луксуза”.⁸² Својом анализом он жели да докаже да је у педагошком погледу ручни рад у мушким основним школама “илузија”, у политичко-економском “шимера”, а у филозофском “бесмислица”.⁸³

Друго, Николићев чланак је састављен углавном из цитата преузетих из текстова заступника идеје о ручном раду, и парафраза које су нетачно преформулисане и истргнуте из контекста, а које он коментарише, не текстуалним аргументима већ интерпункцијским знацима узвика или колоквијалним синтагмама. На пример: “Цель је ручном раду (овог правца) да се руци да у васпитању и настави она важност, коју она има и доцније у животу (тако), и да се њено образовање не занемарује више као што је то до сад чињено. Ученик се не спрема ни за какав одређени занат (тако!) нити за какво стручно рукодеље (врло добро!), него је главно да му руке постану *окретне и уметне*, те на тај начин (!) да се развију и његове телесне способности (?) исто онако као и духовне. И тек овим путем (!), школа се нада, да ће се школа приближити својој идеалној цели (охо!): *да у васпитању развије*

⁸¹ Николић, К.(1889): Против ручног рада, *Учитељ*, 8(10), 538-541; 8(11-12), 569-598.

Миодраговић, Ј. (1886). Ср. Ацић, Ручни рад у мушкој школи – сувемено педагошко питање – приказ, *Учитељ*. 5(5), 270-272; 5(6), 287-288.

⁸² Николић, К.(1889): Против ручног рада, *Учитељ*, 8(11-12), 570.

⁸³ “а, мени ће бити дужност: да чињеницама докажем, до какавог се је незналаштва спузала величина тих генијуса – спасиоца човечанства”. Исто, стр. 571.

подједнако све његове способности и телесне и духовне те да образује целога човека (!)”⁸⁴ (Курзив, К. Николић)

Основне идеје о васпитном значењу ручног рада Николић назива “натегнутим фразима којима се прикрива суштина ствари”, не дефнишући, при том, ту “прикривену” суштину. Увођење ручног рада у мушке основне школе он тумачи као покушај увођења заната, а педагоге, заступнике ових идеја назива “доколичарима” и “шарлатанима”. “Ми хоћемо, веле они (та сорта педагога) да у занатском раду образујемо руке, (разуме се: прсте и њихове зглавкове). Тиме спремамо још у основној школи привредне раденике. Неминовна је последица свега тога у првоме реду: да се дете спреми као врсан утакмичар у раду; даља је последица развитак индустрије и трговински полет, дакле – победа на светској пијаци – То је суштина њиховог учења.”⁸⁵ Допринос наставе ручног рада у економско-политичком развоју државе Николић сматра “заједљивом иронијом” и “милунар илузијом”.

Схватање о “хармонијском васпитању свију телесних и духовних способности”, према Николићу је “банални израз” који не треба ни коментарисати јер би премашао задатак који је себи поставио у овој критичкој анализи. Наставне садржаје – “како се граде притчице и кочићи од дрвета, па онда лепе резотине од картона (...) и још много лепога шаренога” назива “тричаријама”. Ручни рад, у радионици, истиче он, не доприноси нези телесног здравља ученика већ утиче лоше по њега. А, за учитеља ручни рад ће бити још једна обавеза више и “ствар обеса пустих сањарија”.

Николић, међутим, признаје да је неопходно у школи посветити извесну пажњу и развоју техничких вештина тј. општем образовању руке. У актуелном наставном програму има довољно садржаја који доприносе образовању руке као што су: писање, разноврсно цртање, рад у башти, гимнастичне вежбе. И зато он сматра за “неопростиви луксуз” увођење посебне наставе “ради вежбања прстију и њихових зглавака”, којег “озбиљан наставник треба да се стиди”.⁸⁶

⁸⁴ Исто, стр. 575

⁸⁵ Исто, стр. 573.

⁸⁶ Исто, стр. 585

Ручни рад, није “позван” ни да употпуњава или реформише очигледну наставу, сматра Николић, јер очигледна настава није и не може бити наставни предмет за себе, већ принцип целокупне наставе.

Николићева критика не садржи аргументе, емотивна је, лична и отворено непријатељска без јасног образложења. Тек у закључку, на последњим страницама аутор износи своју идеју о реформи основне школе. Он сматра да су, од ручног рада много значајнија питања “религиозне обуке”, народне економије, садржаји грађанског васпитања, реформа наставе историје у смеру ка културној историји.

Јован Миодраговић је у прилогу под називом О техничком и умном васпитању који је објављен, такође у листу *Учитель*, упутио извештај облик одговора на Николићеве нападе. Миодраговић у уводном делу констатује да “питање о ручним радовима лежи много дубље но што се оно обично схвата”. Он напомиње да суштину овог аспекта васпитања представља развијање навике на рад, који је и основни услов развоја културе. Он даље указује на значај овог васпитања за српски народ и понавља идеје које је Ацић до тада већ два пута изложио.⁸⁷

Љубомир Протић, је 1892. године, анализирао питање о реорганизацији основних школа у Србији. Том приликом приказао је и прокоментарисао, и светосавску беседу Јована Миодраговића у Београдској учитељској школи. Миодраговић је будућим учитељима поручио, наводи Протић, да је оно “чему ми имамо да тежимо у васпитању, то је васпитање у раду, васпитање у уметности, васпитање у промишљености у занатима и индустрији.”⁸⁸

Закључак о Миодраговићевом схватању задатка основне школе Протић изводи само на основу претходно наведеног цитата. Миодраговић, сматра он, “говори о васпитању у занатима и у индустрији, где о свему може бити пре речи, али о васпитању никад”, а задатак основне школе је “да ум са очима и рукама створи све, што треба за живот људски”. Миодраговић, дакле, према Протићевом тумачењу сматра да основне школе треба да имају карактер пољопривредних и индустријских

⁸⁷ Миодраговић, Ј. (1890). О техничком или уметничком васпитању. *Учитель*, 9(6), 459-460.

⁸⁸ Протић, Љ. (1892). Нова школа и реорганизација наших основних и средњих школа, *Учитель*, 11(6), стр. 440.

завода. На таквом тумачењу Миодраговићеве концепције основне школе Протић, развија критику идеје о ручном раду у основној школи као припреми за занат.

Основне и средње школе, насупрот стручним школама, за основни задатак, имају “васпитање, које се састоји у образовању моралног карактера”. У њима “хоћемо ми дакле, да у првој линији образујемо људе без обзира на њихово стручно занимање у доцнијем животу; ми хоћемо, да код наших младих ученика развијемо карактер; хоћемо, да их спремимо, да буду достојни чланови друштва, коме ће моћи вазда служити и никада не бити штетни и опасни.” Избор животног позива треба одложити, сматрао је Протић, до узраста ученика у којем је већ утемељен морални карактер.⁸⁹

Зато је погрешно, истиче Протић, да се у наставни план васпитних школа уноси оно што је за ученике најкорисније с обзиром на њихов будући живот, јер би за ученике било најкорисније да се обучавају “не у привреди и у занатима, већ у интересирању, крађи, отимању, итд пошто се, ваљда, на тај начин са много мање трошења снаге дође до много веће материјалне користи”.⁹⁰ Садржаји наставе у основној школи треба да буду у функцији васпитања моралног карактера, подсећао је Протић, на један од основних ставова научне педагогије. Пољска привреда и ручни рад могу да добију своје место у наставном плану, али само ако су у функцији развијања интереса за рад уопште, затим као средства за очигледну наставу природних наука и за правилну равнотежу између духа и тела. “Ну да им је место овде за то, да створе добре земљораднике и занатлије, да нас овим спасу од туђе индустријске поплаве и да се задовољи “дух времена”— да је све то заблуда, с тим треба да смо начисто; са тога гледишта не би било оправдано, да је и једно заступљено у наставном плану.”⁹¹

Николићеви и Протићеви критички ставови, свакако нису могли да се схвате као “регулатори” у улози коју је “противничким мишљењима” Ацић наменио. Они су представљали више израз личне нетрпељивости аутора према идеји ручног рада и/или према њеним заступницима него резултат критичке анализе засноване на

⁸⁹ Исто, стр. 615

⁹⁰ Исто, стр. 442.

⁹¹ Исто, стр. 622.

информацијама и разумевању саме концепције. Оба критичара су анализи подвргавали поједине тезе независно од теоријског контекста коме припадају. Тиме су концепцију педагошки схваћеног ручног рада као наставног предмета сводили на непотпуне и опште тезе, са којима се не би сложили ни њени најбољи познаваоци и заступници. На овај начин је коментарисана, пре свега идеја о доприносу ручног рада као наставног предмета економском преображају српског друштва. Иако су представници наглашавали да је реч о посредном доприносу, који се огледа у развоју одређених способности, вештина и ставова према раду, критичари су ту идеју тумачили као обучавање ученика за занате. Када је ручни рад уведен као обавезан предмет 1898. године, а обавезе учитеља према овом предмету прецизније дефинисане критика је проширена и њен правац је донекле измењен, о чему ће касније бити више речи.

1.6. Схватања о садржајима ручног рада као наставног предмета

Питање садржаја којима ће се реализовати васпитно значење ручног рада у Европи је решавано на различите начине. Ацић је, у излагању на шестој учитељској скупштини, представио три концепције које су према његовом мишљењу, у том тренутку, биле методички најразвијеније и најквалитетније. У школи за образовање наставника у ручном раду у Лајпцигу развијани су програми непотпуног слојда који обухватао дрворез и картонажу. У Шведској је развијан потпуни слојд – систем ручних радова (столарство, стругарство, дуборез, картонажа и метални слојд) који су у педагошком смислу осмишљени и развијани у учитељској школи Ото Саломона у Наасу. На курсу др Урбана у Бечу који су похађали и Ацић и Јовановић, изучаван је “скоро потпуни слојд”, тј. слојд без радова са металом. Др. Урбан се, иначе, опредељивао за картонажу и слојдово столарство као педагошки најадекватније садржаје.

Дрворез је најлакши од свих ручних радова, истиче Ацић, јер захтева употребу једноставног алата и познавање само основа цртања (“само праве и кружне црте”). Комбинацијом основних геометријских облика добијају се естетски

квалитетни радови. Дрворез се лако учи, доприноси неговању “индивидуалне самосталности”. Прву вежбу, у оквиру ове врсте ручног рада, представља израда издубљеног троугла која се понавља неколико пута на посебној дашчици, а затим се примењује у изради четвороугластог подметача за чашу. Потом се ученици упознају са сложенијим резovima. “И тако се поступно прелази од простијег реза ка сложенијем, од простије слике ка сложенијој, и од простије ствари ка сложенијој – у опште од лакшега ка тежем.”⁹²

У поменутој школи у Лајпцигу, развијен је и програм из картонаже. Картонажа, напомиње Ацић, “нема ничег заједничког с нашим националним духом, али за то има с дечијим наклоностима свију народа на свету – у којих се зна за артију и лепак”.⁹³ Вештина обраде картона и хартије је једноставна и деца је брзо савладавају. На часовима ове врсте ручног рада израђују се разни предмети од картона, шарене хартије и лепка. Прве вежбе подразумевају најједноставније резање хартије и лепљење на картон, што се одмах и примењује на једноставним предметима. Кутија за шиваћи прибор је најсложенији предмет, који се израђује на крају курса. Све предмете које израде од картона, истиче Ацић деца могу одмах сама да употребе, што их мотивише за даљи рад, а то доприноси развоју “заузимаљивости”. Израда предмета од папира и картона мотивише ученике на рад јер је у складу са њиховим интересовањима. Ове активности доприносе развоју естетских осећања и развоју осећаја за тачност, ред и чистоту, истицао је Ацић.

Слојд представља низ методички заснованих и прецизно груписаних вежби које се реализују на садржајима картонаже, дрвореза, дубореза, столарства и стругарства. Дакле, слојд “није никакав занат, већ је састављен из разноликих вецаба које су позајмљене из разних радња”.⁹⁴ Зато, овај предмет у школи треба да предају учитељи, а не мајстори. У педагошком смислу слојд доприноси: развоју воље и љубави према раду, увежбавању мануелних вештина, осамостаљивању ученика, развоју навика на ред и тачност и на “пажљивост, вредноћу и издржљивост”.⁹⁵

⁹² Ацић, С. (1890). О ручном раду у мушкој основној школи. *Учитељ*, 9(1), стр. 38.

⁹³ Исто, стр. 39.

⁹⁴ Јовановић Јован, С. (1895). Ручни рад у мушкој основној школи. *Учитељ*, 15(10), стр. 514.

⁹⁵ Исто, стр. 438.

Садржаји у оквиру слојда су уређени према начелима систематичности и поступности. Ученик прво учи употребу ножа, као најједноставније алатке кроз једноставне вежбе које захтевају једноставне покрете руку: “прво се деље дрво округло и призматично, зарубљује се и зашиљује се”. Затим се као најједноставнији предмети, који подразумевају примену увежбаног, израђују дрвца за читање и штапићи за цвеће, потом се постепено прелази на сложеније радове, као што су штипаљке, маљић, оклагија, кашика. Потом се увежбава употреба осталих алата (тестера, бургија, турпија, длето и ренде) и следи израда сложенијих предмета - “служавка” за изување ципела, дрвена подлога за отирање обуће при уласку, витлић, кашика за брашно итд. Као сложенији предмети израђују се клупица, столица за склапање са кожним или платненим седиштем, чивилук, дрвене кутије и сандучићи итд. Неку врсту завршног рада представља израда најједноставније столице са наслоним и “простог каблића”.

Израда наведених предмета од ученика захтева прецизност, уредност, планирање, цртање и мерење што након неког времена прераста у навику и “уноси свести и у сав остали посао”. Рад са дрветом, истиче Ацић, подстиче и телесни и интелектуални развој и, “што је најважније, не прелази у играчку, као што често бива код картонаже, нити опет у залудницу, као што је сада још са радовима од гипса и метала, но води правце ка озбиљном и корисном раду – а то баш и јесте главни циљ овом предмету”.⁹⁶

Уобличавање ручног рада као наставног предмета за основне школе у Србији неодвојиво је од имена Јована С. Јовановића. У Србију је, са курса др Урбана у Бечу, Јовановић пренео дидактичко-методичку основу за овај наставни предмет и одређење за слојд, за који се залагао и Ацић. Јовановић је, убрзо по повратку из Беча организовао и први курс ручног рада за своје колеге у Зајечару, приметан је његов утицај на концепцију наставног програма за ручни рад који је званично уведен у школе у Србији 1898. године, аутор је више приручника и уџбеника за учитеље, покренуо је часопис *Ручни рад*, био је први надзорник учитељских курсева за ручни рад. Знања стечена на курсу у Бечу, Јовановић је приказао у већ наведеном тексту из

⁹⁶ Ацић, С. (1890): О ручном раду у мушкој основној школи. *Учитељ*, 9(1), стр. 1-43.

школске 1895/96. године.⁹⁷ Основне идеје из овог чланка он је пренео у поменуте приручнике за учитеље који су обогаћени илустрацијама и упутствима за израду појединих предмета.

Слојдово столарство не сме се изједначавати са занатлијским столарством, истицао је и Јовановић. Прво, зато што се предмети предвиђени за израду у педагошке сврхе, са циљем увежбавања руке, као што су на пример, кашика, лењир, чекић, за занатлије неисплативи, па се они њима и не баве. Друго, у слојду је основна алатка нож који занатлије ретко користе. И треће, ученик један предмет израђује од почетка до краја, а у занатској радионици мајстори деле међусобом израду једног предмета.

Јовановић се бавио и педагошким потенцијалима корпарства. Према др Урбану, ове активности не мотивишу довољно децу на рад зато што израда лепог и симетричног предмета захтева доста вештине, а при томе се рука једнострано увежбава. Учитељ не може да прати прецизност и тачност израде, а услед вучења пружа јавља се бол у прстима и ради се седећи. Са друге стране пруже није скуп материјал, и може подстицати навику уредности.

И Ацић и Јовановић сматрали су да је за школе у Србији столарство као сегмент слојда, најадекватнији наставни садржај. Ова врста ручних радова слична је дрводељству које је присутно и у српском селу, те стога представља сигуран пута за реализацију педагошких циљева овог предмета. Оба аутора предлажу и стругарство, дуборез, плетарство, радове у врту и свиларство, а за градске школе сматрали су адекватном и картонажу.

⁹⁷ Јовановић Јован, С. (1895, 1896). Ручни рад у мушкој основној школи. *Учитељ*, 15(7-8), 347-35; 15(9), 434-440; 15(10), 514-516; 15(11), 558-561; 15(12) 594-561; 15(13), 653-657; 15(14), 702-709; 15(15), 748-754; 15(16), 797-801; 15(17), 849-858.

1.7. Ручни рад као наставни предмет: методичка и организациона питања

Дете је по својој природи “склоно раду”, истиче Јовановић као и претходни аутори. Ова природна склоност огледа се у првим рефлексивним покретама руку и ногу и касније у првим покушајима детета да себи направи предмет за игру, на пример змаја од папира. “Употребимо ли на добро и упутимо ваљаним правцем ову особину детињу, ми ћемо му отворити вољу за рад (...)Дете тежи да ради, а ту тежњу развијајмо у љубав за рад, а помоћу рада.” Љубав према раду се не може развијати умним, већ телесним радом, сматрао је Јовановић. Зато што “свој умни успех, свој напредак умни дете није у стању да запази (...) А кад не види успех од рада како оно може с љубављу радити?”⁹⁸ Дакле, само телесним радом, који задовољава одређене педагошке захтеве, може се развити воља за рад. Настава ручног рада зато треба да буде – практична, поступна и “озбиљна”.

Јовановић је према знањима која је стекао на курсу др Урбана, разрађивао дидактичко-методичку основу ручног рада кроз неколико тема: “захтеви од наставе ручног рада”; како изабрати моделе за израду на часовима; методе поучавања и учења у овој настави; организација наставног часа; препоруке о положају ручног рада у распореду часова у односу на остале предмете; уређење школске радионице.

Ручни рад треба да буде “двоструко методички заснован” – од стране учитеља који планира и осмишљава садржај наставног предмета али и од стране ученика који осмишљава и планира израду задатог предмета. Јовановић напомиње и да ручни рад треба да буде повезан са осталим наставним предметима и да им помаже као “очигледно средство”.⁹⁹

Први захтев који се поставља пред наставу ручног рада је да “буди интерес код ученика” и зато је неопходно да се ученицима задаје израда оних предмета који одговарају њиховом узрасту и интересовањима. Задатак на часу ручног рада треба да буде прилагођен могућностима појединог ученика. Ученику треба задати да изради

⁹⁸ Исто, стр. 440.

⁹⁹ Исто, стр. 597.

предмет, који може самостално, али не и сувише лако да изради. Задатак, дакле, треба да буде такав да он може, решавајући га, да научи нешто ново. “Ако бисмо дали ученику прилике да се сам помучи, да се довије нечему сталним вежбањем, спремићемо га да се довија – да буде довитљив у свакој прилици.”¹⁰⁰ Учитељ треба да инсистира на прецизности, на тачности израде, али само у складу учениковим могућностима, јер ће у супротном ризиковати да ученик изгуби мотивацију за рад.

Навикавање на “ред, тачност и чистоћу” још је још један захтев који настава овог предмета треба да задовољи. Учитељ мора да укаже ученику на сваку грешку, као и на начин њеног исправљања. Треба очекивати, напомиње Јовановић, да ће ученици у почетку чешће грешити јер им очи нису навикнуте на тачно одмеравање, а руке не умеју да употребљавају алатке.

Ако ученик задати предмет не изради тачно, треба му дозволити да покуша поново, саветује Јовановић, а ако и тада погреша задати му једноставнији задатак, па се касније вратити на претходни уз још прецизнија упутства.¹⁰¹

Настава ручног рада треба да омогући ученику да свестрано вежба руку и око. Да би се задовољио овај захтев треба постављати задатке ученицима који ће “изискивати што више и што разноврснијих покрета, и што више прилике да се око вежба у контролисању праваца, премеравању и одмеравању, а рука да рукује са што више и што различитијим алаткама”.¹⁰² Настава овог предмета, међутим, не подразумева систематско вежбање ученика у употреби појединих алата, већ вежбање руку и развијање воље за радом. Ученик се не увежбава прво у рендисању, па у тестерисању, на пример, да би савладао ове вештине, већ ове радње примењује у исто време приликом израде једног предмета и ради вежбања руке.

Јовановић, са бечког курса преноси и учење о критеријумима за избор модела које ће ученици израђивати на часовима ручног рада. Ученицима не треба задавати израду “луксузних” модела. Израда таквих модела не доприноси развоју естетичких

¹⁰⁰ Јовановић, Ј.С. (1900). *Упутство за предавање ручног рада*. Државна штампарија Краљевине Србије: Београд, стр. 3.

¹⁰¹ Јовановић Јован, С. (1895, 1896). Ручни рад у мушкој основној школи. *Учитељ*, 15(11), стр. 561.

¹⁰² Јовановић, Ј.С. (1900). *Упутство за предавање ручног рада*. Државна штампарија Краљевине Србије: Београд, стр. 4.

осећања, као што верују неки наставници, истиче Јовановић. “Ако се дете навикне у раду на ред, тачност и чистоту, ако сваки предмет изради по нацрту тачно и чисто онда ће се и без луксузних предмета развити у њему права естетичка осећања”¹⁰³ А, радови ученика се не припремају за изложбе већ су у функцији васпитања. С тим у вези је и захтев да се за израду модела у настави користи што јефтинија грађа и то најбоље она које има довољно у месту у коме се школа налази. А и ученици не могу израдити предмет тако ваљано “да му се вредност равна с утрошеном грађом”.¹⁰⁴

Израђени предмет треба да буде употребљив за само дете или за домаћинство. На нижим узрастима деца је занимљивије да израђују предмете за игру, а касније и предмете за употребу у кући. То има двоструки значај у педагошком смислу - мотивише дете на даљи рад и учвршћује везу између породице и школе. “Добије ли дете појам, да оно што је оно направило могу његова мама и његов тата да употребе у кући, онда оно као с неким поносом осећа да је користан члан породице, јер привређује (...) Кад пак родитељи увиде, да школа даје њиховом детету нешто стварно, кад виде да им дете учи и оно што му треба за свакодневни живот, друкчијим ће очима гледати и на саму школу;”¹⁰⁵

Приликом избора модела за израду, без обзира на врсту ручног рада, треба имати у виду локалне прилике у којима се школа налази, јер дете треба да познаје употребу предмета који израђује. Предмет затим, треба да буде такав да га дете може израдити углавном самостално и за, њему догледно време.

Грађи треба приступати штедљиво, из економског али и из педагошког разлога. Прво, ако се не приступа штедљиво материјалима, ручни рад ће бити веома скуп предмет. Друго, ученици који се навикавају да обазриво приступају грађи и да употребљавају сваки њен комад, што доприноси навици штедње.

Израђене предмете не треба фарбати ни полирати, и то такође из педагошких, али и из здравствених разлога, напомиње Јовановић. Бојењем се прикривају грешке, па се ученик може несвесно навићи на “аљкавост и лаж”. Такође, и приликом бојења

¹⁰³ Исто, стр. 3.

¹⁰⁴ Исто, стр. 10

¹⁰⁵ Јовановић Јован, С. (1895, 1896). Ручни рад у мушкој основној школи. *Учитељ*, 15(14), стр. 705.

се лако погрешити, па лоше обојени предмет губи естетску вредност, што може негативно да утиче на мотивацију ученика за даљи рад.

Ученици треба да прерађују разноврсну грађу “ако хоћемо свестрано вежбање, ако хоћемо да дамо ученику што више срестава за мишљење”.¹⁰⁶ На пример омогућити им покушаје обраде више различитих врста дрвета, прућа, хартије.

Настава ручног рада, истиче Јовановић, треба да буде индивидуална, јер сваки ученик напредује својим темпом, према којем и треба да му се дају задаци. Ипак, допринос ручног рада у социјалном смислу није искључен. “Ако је један ученик спорији у раду, гледајући на друга бржег и вреднијег, услед самољубља, убрзаће рад, те да он стигне онолико колико и други.”¹⁰⁷

Иако, препоручује индивидуализовану наставу, Јовановић представљајући “поступак у предавању” предлаже делимично фронтални облик наставе. Први корак је представљање предмета који се тог дана израђује, и укратко се о њему поразговара са ученицима. Затим се заједно са ученицима овај предмет нацрта, “по угледу на предмет, а никако напамет”, што ученицима указује на значај планирања у раду. И, тек онда се приступа припреми грађе, затим се са цртежа детаљи преносе на грађу, реже се и саставља предмет, исправљају се грешке и довршени рад се чисти. Тако детаљан поступак се препоручује за часове у првом и другом разреду. Већ од трећег разреда, ученици могу самосталније да раде уз помоћ већ направљених планова - *Прегледа*. После првог корака – разговора о предмету, они сами приступају прецртавању плана предмета из ове збирке и изради предмета.

Ако се примењује претходно препоручени поступак, сматрао је Јовановић, учитељ ће у нижим разредима бити у прилици да реализује у једном термину наставу са 20 ученика нижих, односно са 40 ученика виших разреда.

Приликом укључивања ручног рада у распоред часова, треба имати у виду, напомиње он, да је умни рад тежи од телесног (ручног), па му зато и треба дати доба дана када су ученици најодморнији, а то је јутро. Ручни рад, представља одмор од

¹⁰⁶ Јовановић, Ј.С. (1900). *Упутство за предавање ручног рада*. Државна штампарија Краљевине Србије: Београд, стр. 12.

¹⁰⁷ Јовановић Јован, С. (1895, 1896). Ручни рад у мушкој основној школи. *Учитељ*, 15(15), стр. 749.

умног, и препоручује се да га у распореду буде 4 часа недељно, по подне и у блоку по 2 часа.

1.8. Како укључити ручни рад у наставни план основних школа у Србији

Сретен Ацић је током студија у Бечу, и касније у Лајпцигу активно и у више смерова развијао стратегију за увођење ручног рада у српске школе.

Први корак представљало је информисање српске јавности о овој педагошкој новини 1886. и 1887. године кроз већ приказану дводелну студију - *Ручни рад у мушкој школи*. Први део Ацић је објавио о сопственом трошку, а други је објављен у часопису *Отаџбина* који је уређивао Владан Ђорђевић, касније и Министар просвете и привреде и председник владе Краљевине Србије. Ацић је Ђорђевићу о циљу свог текста, почетком 1887. године писао на следећи начин: “Главна ми је цел расправе била, да задобијем за ову, по нас веома важну школску новину што је могуће више нашега света од уплива. А на који би се други начин то могло боље постићи, но кроз ваш много цењени часопис /.../ који се тако радо чита и у тако много примерака растура! Јовова (Миодраговић, АИ) је заслуга што је дошао на ту мисао, да вам представи ову ствар и вас придобије за њу; ваша ће бити што ће се придобити и остали свет.”¹⁰⁸ Ђорђевић је Ацића подржао и одговорио му: “Ја ћу се по могућству старати да ваша расправа буде готова док стигне учитељска скупштина, јер видим да вам је то побуда за хитање (...) Ја држим такође да нам је спас у ручном раду, и зато ми је мило што ће се пропаганда за ту спасоносну новину покренути у мом часопису.”¹⁰⁹

На жалост, учитељи окупљени на петој учитељској скупштини нису показали да су информисани о педагошком значењу ручног рада. У циљу потпунијег информисања и популарисања ручног рада Ацић је за ову скупштину набавио моделе из све три европске школе ручног рада како би их презентовао српским учитељима.

¹⁰⁸ Писмо од 13/1.04.1887, Лајпциг. Милосављевић, С. (2006). Преписка Сретена Ацића о ручном раду, у Милосављевић, С. (2006). Преписка Сретена Ацића о ручном раду, у Милосављевић, С. и други (прир). *Округли сто Живот и дело Сретена М. Ацића*. Јагодина: Историјски архив, стр. 96.

¹⁰⁹ Писмо од 20/8.04.1887, Београд. Исто, стр. 98.

Збирке је финансирао Министарство просвете, а израду је организовао Ацић. Он је већ био успоставио и одржавао контакте са оснивачима центара и школа за обуку учитеља у ручном раду у сва три европска центра. Сачувана је његова преписка са Саломоном, Урбаном и Гецеом. Те активности могу се сматрати, другим елементом Ацићеве стратегије – припрема терена за образовање српских учитеља у иностранству.

Као Валтровић, и Ацић је сматрао да увођење ручног рада у основне школе треба препустити приватној и локалној иницијативи. У једном од писама министру Ђорђевићу Ацић то објашњава на следећи начин: “У нас се некако улегла мисао, да све треба да полази од државе, да све има да потпомаже. Ја држим, да је сад време, да се отпочне народ васпитавати – наравно поступно у том правцу, да се сам брине о својим потребама, а не да их с чека неба или од државе. Мени се чини, да ће и ова нова школска установа којом се иде на то, да се народ васпита у радљивости, предузимљивости и истрајности, бити најподесније, да буде у исто време и вежба народа у томе, да сам води бригу о својим потребама. Ви видите, г. министре, шта ја смерам. Ја смерам да се отпочне агитација у том правцу, да школске радионице постану установа приватна карактера: разних друштава, еснава, општина итд, но само не чиста државна. Овако је за сада скоро свуда у Немачкој, и мени се ово допада. Влади би остало само да целу ствар потпомаже и препоручује, и у неку руку да јој даје правац...”¹¹⁰

На сличан начин ручни рад је постепено увођен у школе и осталих европских земаља. Као обавезан, овај предмет појављивао се по правилу, само у наставним плановима учитељских школа. У основним и средњим школама ручни рад је изучаван као факултативан предмет, а радионице су отворане на личну иницијативу учитеља или на иницијативу разних друштава и удружења чији је циљ пропагирање или реализација ове идеје.

Ацић је имао у плану и “живу пропаганду за ствар преко дневних новина”, и 1887. године у листу *Нови Београдски дневник* објавио дводелни прилог под називом

¹¹⁰ Исто, стр. 112.

Нове школске зграде где је расправљао о питању радионица за ручни рад.¹¹¹ Та тема уједно је била и трећи правац или елемент Ацићеве стратегије. Одмах по објављивању поменутог текста он се обратио Светомиру Николајевићу, тада председнику београдске општине, са молбом да комисију задужену за пројектовање нових школских зграда у Београду убеди у неопходност школских радионица. Школске радионице би требало прво основати у већим варошима, предлагао је Ацић, а затим у мањим, па у већим сеоским школама и у школама које окупљају децу из удаљенијих села.

И Јовановић је разматрао питање стратегије увођења ручног рада у школе у Србији. У начелу се слаже са Ацићевим ставовима и још додаје нацрт и распоред садржаја за предмет ручни рад.¹¹² Јовановић је предлагао да у селима ученици I и II разреда раде “радове од дрвета ножем”, а у градовима ученици II и III разреда картонажу. Слојдово столарство би требало увести од III разреда у сеоским школама, а од IV у градским. У продужним школама, требало би да ученици изучавају, рачун, српски језик, ручни рад, пољопривреду. Програм ручног рада обухватао би и сложенију, локалним приликама прилагођену верзију слојдовог столарства (на пример: “да дете уме да учини све оправке на колима и плугу, па и сам нов точак да уме да направи”), дуборез и метални слојд.

Иако се као и Ацић, залагао за увођење шведског слојда у српске школе, Јовановић је сматрао да треба проучити све европске правце па тек онда приступити законском увођењу ручног рада, али само у наставни план учитељских школа. Тек након обуке неколико генерација учитеља у учитељским школама могло би се размишљати, истиче он, о увођењу ручног рада као обавезног предмета у мушке основне школе. Обавеза би се односила на оне школе у којима предају учитељи који су обучени за наставу овог предмета, и он посебно напомиње да учитељи за реализацију наставе ручног рада треба да се добровољно образују.

¹¹¹ Исто, стр. 101.

¹¹² Јовановић Јован, С. (1895, 1896). Ручни рад у мушкој основној школи. *Учитељ*, 15(7-8), 347-35; 15(9), 434-440; 15(10), 514-516; 15(11), 558-561; 15(12) 594-561; 15(13), 653-657; 15(14), 702-709; 15(15), 748-754; 15(16), 797-801; 15(17), 849-858.

У годинама које су уследиле Ацићеве активности биле су усмерене ка образовању будућих учитеља за које у учитељским школама, прво у Алексинцу, а затим и у Јагодини организовао теоријску и практичну наставу. Јовановић је иницирао и организовао курсеве за свршене учитеље, и наставио је да интензивно пропагира ове идеје и обезбеђује материјалну подршку.

Подухват увођења ручног рада у школе у Србији започео је у оквиру који су конструисали Ацић и Јовановић, а који је подразумевао информисање јавности, добровољну обуку учитеља који су већ у пракси, обавезну наставу за будуће учитеље и материјалну подршку државе. Тај оквир је напуштен 1898. године када је ручни рад уведен у основне школе као обавезан наставни предмет.

2.

ШИРЕЊЕ ПОКРЕТА ЗА РУЧНИ РАД У СРБИЈИ (1895-1900)

2.1 Добровољни учитељски курсеви и прве школске радионице за ручни рад

Јован С. Јовановић је по повратку из Беча, 1895. године у време божићних празника окупио прву групу, учитеља заинтересованих за ручни рад и представио им своја искуства. Други пут су се ови учитељи састали, у пролеће 1896. године како би изучили картонажу.¹¹³ Ова обука није реализована према унапред припремљеном плану и програму, а материјал за рад учитељи су самостално финансирани. Зато је овај курс, иако забележен као први, сматран касније огледним. Сретен Ацић је учесницима упутио писмо подршке и 15 примерака своје прве студије као поклон. Похвално је истакао да су се они први, међу учитељима, усудили да организују сопствено стручно усавршавање, и без икакве материјалне подршке са стране, чиме су изашли “из круга теорије и полемике” и прихватили се покушаја практичне реализације, па зато представљају и прави пример “заузимљивости и истрајности”.¹¹⁴

Полазници огледног курса заинтересовали су и своју ширу околину за васпитне вредности ручног рада, и у марту 1896. године основано је Удружење за увођење ручног рада у мушке основне школе, које је до 1900. године организовало четири курса за учитеље. Рад Удружења и курсеве подржавали су и помагали, поред државе и појединци различитих професија.

Јовановић је први курс, у име Удружења, са кога је 19 учитеља понело сведочанства одржао већ у лето (од 2 јула до 2 августа) 1896. године. На овом курсу се изучавало столарство с дуборезом.¹¹⁵ Курс је завршен испитом на коме су учитељи полагали: теорију ручног рада, историју, практику и картонажу (коју су изучавали на

¹¹³ Ничић. Ђ. (1896). Извештај о испиту учитељском на учитељском курсу за ручни рад у Зајечару. *Просветни гласник*, 17 (12), 625.

¹¹⁴ Милосављевић, С. (2006). Преписка Сретена Ацића о ручном раду, у Милосављевић, С. и други (прир) *Округли сто Живот и дело Сретена М. Ацића*. Јагодина: Историјски архив, стр. 199.

¹¹⁵ Радни дан: практична предавања од 7-11 пре подне и од 2-6 по подне, а теорија од 8-10 увече

огледном курсу). Министарство просвете, било је заинтересовано већ за овај први курс и зато је упутило Ђорђа Ничића, директора зајечарске гимназије, као изасланика да прати његову реализацију. У свом извештају Ничић, наводи да је пратио и претходни, огледни курс и да је оба пута запазио “да су наставник и ученици радили с особитим одушевљењем и пожртвовањем, жртвовавши све своје слободно време и знатне материјалне издатке”¹¹⁶

Други курс одржан је 1897. године у Београду од 2. јула до 15 августа. Двадесет учитеља похађало је обуку из картонаже и столарства. Трећи курс, за 30 учитеља, је одржан 1898. године у Београду од 2 јула до 28. августа. Обука у ручном раду на овом курсу подразумевала је картонажу, столарство и плетарство. Поред практичне обуке, која је се одвијала по “нарочитим правилима” учитељи су похађали и теоријску наставу. Све курсеве је водио Јован С. Јовановић, са два помоћника на трећем курсу и уз финансијску подршку Министарства просвете и Министарства народне привреде.¹¹⁷

Трећи курс је, за разлику од претходних, организован и реализован према наставном плану и програму који је објављен у часопису *Ручни рад*.¹¹⁸ На свечаности отварања курса најављени су и часови из плетарства, иако оно није било предвиђено претходно објављеним програмом.

Програм, план рада и режим живота на овом курсу били су организовани слично курсу др. Урбана који је Јовановић похађао у Бечу. Изучаван је скраћени слојд - картонажа и столарство са дуборезом.¹¹⁹ Програм, односно избор модела за

¹¹⁶ Ничић. Ђ. (1896). Извештај о испиту учитељском на учитељском курсу за ручни рад у Зајечару. *Просветни гласник*, 17 (12), 625.

¹¹⁷ Објављено у: *Ручни рад* (1898). 1(5), стр. 76-77. И такође: Трећи учитељски курс. (1898). *Просветни гласник*, 19 (10), 545-547.

23. марта 1896. године, учитељи са лекарима, професорима и трговцима засноваше Удружење за увођење ручног рада у мушкој основној школи. Помогнуто од Министарства Привреде са 1000 динара из прихода класне лутрије приредило је ово Удружење о вел. школском одмору у Зајечару од 2. јула до 2. августа 1896. г. учитељски курс из столарства, који свршише 19 учитеља. Прошле пак 1897. године помогнуто опет од Министарства Привреде са 2000 динара приредило је Удружење од 2. јула до 15. августа II учитељски курс из ручног рада у мушкој школи, на коме је 20 енергичних учитеља изучило картонажу и столарство, Министарство Народне Привреде дало је и 3000 динара као помоћ овом Удружењу за одржавање III учитељског курса, који се у име Божије данас отпочиње, на коме ће се поред досадањих радова предавати и плетарство. *Ручни рад* (1898). 1(8-9-10), стр. 116.

¹¹⁸ Прилог 1.

¹¹⁹ Јовановић, Ј. С. (1896): Ручни рад у мушкој школи. *Учитељ*, 851-854.

увежбавање и израду, Јовановић је, у односу на програм из Беча – у картонажи од 73 предложена модела одабрао 17, а у столарству од 59 модела одабрао је 25. На бечком курсу полазници нису били у обавези да израде све моделе са листе, а на Јовановићевом курсу израђивани су, један по један, сви модели. За картонажу је било предвиђено, као што се из приложеног плана види, 96 часова а, за столартво 208 часова.

Јовановић је покушао да тако конципираним програмом задовољи педагошке и методичке захтеве које је за предмет ручног рада већ теоријски представио. Први задаци се односе на израду једноставних предмета, а затим следе све сложенији. Алатке за рад се такође уводе постепено. Израда предмета може да ангажује различита знања ученика стечена у учионици и у породици. На пример, да би направио кутију за минерале која је девета по реду у програму за картонажу, ученик треба да је савладао израду претходних осам предмета, појмове из геометрије који су у вези са њима и да поседује нека основна знања о минералима.

У односу на бечки курс Јовановић је донекле изменио и концепцију теоријског дела наставе. У Бечу, како је сам забележио, на тзв. конференцијама расправљано је о појединим питањима која су курсисте занимала или које је др. Урбан сматрао значајним. Конференције су у вечерњим часовима без унапред одређеног датума и сатнице.¹²⁰ Јовановић је за теоријско – педагошке теме предвидео 40 часова и релативно прецизан програм. Полазници курса су изучавали историју ручног рада од учења Коменског до савремених покрета у разним земљама и у Србији, затим су упознавани са образложењем педагошког значења ручног рада као наставног предмета, његовом дидактичко-методичком основом и организацијом

¹²⁰ “Ове конференције. које ми тако почесно одржавамо, некад је и имало смисла што се тако звале, јер су се на њима водили разговори и изводили закључци, како ваља да се ради ручни рад у школи; ко да предаје; шта да се предаје; какав материјал да се употреби; кад и шта у ком разреду да се предаје итд. О свему се водио разговор што спада у делокруг овог предмета. Сва та питања расправљана су колегијално онда, кад овај предмет као наставни није био довољно разрађен. Данас, када о том предмету постоји читавој литератури у њих и када се примило да се “Слојд” усвоји, као понајзгоднији за ту сврху, конференције се не могу називати тако, већ чисто предавања. И доиста, веома ретко учествујемо ми у претресању ових питања, јер директор износи такве разлоге за оно што је примљено као добро на овом предмету, да ми ретко кад износимо своје против разлоге. Највише искрену разна мишљења у погледу израде предмета и снабдевање радионица, јер сви предмети нису zgodни за све покрајине а и код њих, као и код нас, тешко је снабдети једну новину свим потребама.” Јовановић Јован, С. (1895, 1896). Ручни рад у мушкој основној школи. *Учитель*, 15(9), стр. 435.

школских радионица, као и са технологијом алата. Из наслова тема, датих у програму може се видети да су састављане према већ постојећој литератури на српском језику, која је и приказана на претходним страницама овог рада.

Полазници трећег курса, су након испита, одржали конференцију са које су јавности упутили неколико закључака. Прво, сматрали су да ручни рад у мушке основне школе треба поставити на педагошку основу. Друго, требало би га “завести по свима местима у Отаџбини, овако како се данас предаје по дружинским курсевима” и за ручни рад би у распореду часова требало резервисати два пута по два часа недељно. Моделе за израду у оквиру наставе треба преузети из непосредне околине школе – “да би се саставио српски систем, могли би се пробе ради узети ови модели: чунак, обични клинови и заковке, шешир за лампу од картона, остава за палидрвца, оквир за завесе, табла за цртање, полемарка за жетву, ногаре за кревет, софра, лопар, мртовило, итд”¹²¹

Трећи курс је отворен и завршен свечано уз присуство Стевана Ловчевића – начелника министарства просвете и црквених послова и П(етра) Тодоровића – секретара министарства народне привреде. Завршну реч, након одржаних испита, одржао је Сретен Ацић. Да је јавност заинтересована за овај курс показује број од око 400 посетилаца који су обишли радионице током курса.¹²²

Учешће државе се до увођења ручног рада као обавезног предмета 1898. године, огледало се у скромној финансијакој подршци приватне иницијативе, што је и било у складу са стратегијом коју су предложили Јовановић и Ацић. Курс одржан 1896. године дотиран је са 1.000 динара из прихода класне лутрије. Наредне, 1897, донација је износила 2.000, а 1898. године 3.000 динара.¹²³

На иницијативу Јована С. Јовановића, и уз помоћ београдске општине отворена је, 1897. године, прва радионица за ђаке која се налазила у основној школи на Дунавском крају. Исте године је отворена и друга при основној школи у Краљеву. Радионице су опремане, а настава реализована захваљујући донацијама Удружења за

¹²¹ Трећи учитељски курс. (1898). *Просветни гласник*, 19(10), 545-547.

¹²² (Учитељска скупштина, Професорско друштво, Свештеничко удружење, Министар просвете Андра Николић, Јован Миодраговић као референт за основну наставу и други).

¹²³ Објављено у: *Ручни рад* (1898). 1(8-9-10), стр. 116.

увођење ручног рада, затим донацијама општина, појединаца и имућнијих родитеља, и на иницијативу самих учитеља који су организовали забаве и предавања у те сврхе.

Према извештајима школских надзорника, и према информацијама објављиваним у часопису *Ручни рад* као позитивни пример издваја се, пре свега, рад Јована С. Јовановића, који је организовао радионице и водио наставу ручног рада у две београдске основне школе (на Дунавском крају и на Теразијама), затим рад учитеља Живојина Симића у Краљеву, Драгомира Петковића у Текији и Јована Срећковића у Јагодини.

Надзорник школа за Београд и Београдски округ 1898. године је забележио да више учитеља покушава да реализује “нешто ручног рада”, али да је на праву наставу ручног рада наишао само у школу на Дунавском крају. Јован С. Јовановић је “радио ове године са децом свију разреда на Дунавском крају и постигао леп успех, колико се може постићи за једну школску годину, поред осталог школског рад”. Он запажа да су деца радо похађала наставу ручног рада, као и да их ти часови мотивишу на учење других наставних предмета, “онај који ради добро у школи, томе су отворена и врата од радионице, па се деца надмећу у раду”, забележио је овај надзорник.¹²⁴

У Краљеву је учитељ Живојин Симић организовао наставу за ученике петог и шестог разреда. А надзорник бележи да је ручни рад у граду изазвао “велику сензацију”. Симић је радионицу опремио захваљујући донацијама грађана које је прикупио на добротворној забави. Неколико месеци касније, овај учитељ је организовао јавни испит из картонаже за своје ученике коме је присуствовао школски надзорник и велики број грађана. “Лепо беше гледати, како ђак на испиту, са свим слободно пред оноликом публиком, вешто окреће ону алатку, којим секаше парчиће од картона за фигуру коју му је учитељ задао.”¹²⁵ Током 1898. године број ученика који изучавају ручни рад је, у овој радионици, са 12 порастао на 90. Међутим, Симић је убрзо добио премештај у Београд и ова радионица је престала са радом. Школски одбор је део буџета наменио радионици и хонарару за учитеља, али

¹²⁴ Објављено у: *Ручни рад* (1898). 1(1), стр. 14.

¹²⁵ Објављено у: *Ручни рад* (1898), 1(3), стр. 30.

нови учитељ није похађао ниједан од дотадашњих курсева, те и није могао организати наставу из ручног рада.¹²⁶

Надзорник за школе беличког среза, о ручном раду у основној школи у Јагодини бележи: “Не будући познат са овом струком, уздржавам се од ближе оцене наставникова и дечија рада; јављам само то, да су деца израдила довољну количину лепих и чистих предмета од чврсте артије, и да се на први поглед види да се и њима и наставнику мили овај посао. Нема сумње да ће ово занимање на будући састав дечијих душевних особина утицати у најлепшем смислу.”¹²⁷

У радионици куршумлијске школе ручном раду је подучавано 16 ученика и поред њих, и директор школе и три учитељице. Директор у извештају за Министарство наводи свој утисак: “Одмах у почетку осетила се неодољива воља за рад код свију ученика. Часова је до сад држано свега осам и они су трајали често по 3 до 4 часа без икаквог одмора, па нам је и то било мало јер смо грабили да што више и лепше урадимо. Нарочито се то такмичење примећује код ученика, а Бога ми и код нас наставника. До сад смо свршили све радове до блокова закључно са истима. Велики је утисак на рад учинило код ученика наше наставничко присуство и рад у заједници њиховој.”¹²⁸

Неки учитељи, нису били у могућности да реализују ручни рад према програму који су савладали на курсевима Удружења, па су импровизовали према околностима у којима су се налазили. Надзорници наводе, на пример, да учитељи са ученицима израђују играчке од дрвета – кола, плуг, ралице, виле или се баве плетарством. “И израђивање ових предмета има своје вредности и васпитне и практичне: да сваки увиди још као ђак да се не мора свака стварчица куповати и

¹²⁶ Објављено у: *Ручни рад* (1898), 1(3), стр. 27: Текијска школска радионица. „Вредни и заузимљиви наш колега г. Д. Петковић успео је, те је уписао још 10 ученика, те сад има 20. Услед овога, Удружење за ув. руч. рада помогло је његову шк. радионицу још са 30 динара. За сад се предаје само картонажа. Ручни рад 1898, 43: Текијска општина је обезбедила простор за ђачку радионицу у којој се организују часови ручног рада понедељком, средом и суботом од 11-12 часова пре подне и четвртом читаво по подне. У радионици ради 20 ученика трећег и четвртог разреда. Трговац Јер. Глигоријевић је радионици поклатио велику столарску тезгу. На светосавској забави која је приређена у укорист текијских ученика учитељ Д. Петковић је одржао говор о ручном раду у мушкој школи и изложио предмете које је израдио на учитељском курсу.“

¹²⁷ Извештаји надзорника основних школа, Објављено у: *Просветни гласник*, (1898), 19(9), стр. 469

¹²⁸ Куршумлијска радионица (1898). *Ручни рад*, 1(8-9-10), стр. 93.

плаћати већ да и сам може стварати,” прокоменатрисао је Милош Велички, надзорник за ваљевски округ 1898. године.¹²⁹

Ипак, у надзорничким извештајима се најчешће наилази на податак да настава ручног рада није реализована. Илустративно је запажање Мијајла Милошевића, надзорника за качерски и љубићски срез : “Учитељи видећи се у великом броју ђака са 2, 3 и 4 разреда, а имајући пред очима програм, који морају прећи те да постигну успех, који им обезбеђује опстанак и напредак, нису имали ни времена ни воље па ни могућности да ма што год ураде од онога што би овом подмлатку донело највеће користи, а већина их нису ни вешти за то...”¹³⁰

2.2. Ручни рад као обавезан наставни предмет у народним школама

Закон о народним школама, којим је ручни рад званично уведен као нови и обавезан предмет, ступио је на снагу крајем јула 1898. године. У наставни план за Учитељску школу овај предмет је унет годину дана раније, 1897. године. Министарство просвете је планирало да током 1898. године организује делимично обезбеђивање материјалних и кадровских услова за реализацију овог предмета. Очекиван је и наставак сарадње са Министарством народне привреде које је требало да обезбеди опрему за школске радионице. Општине је требало да обезбеде простор, огрев и одржавање школских радионица и да позову ученике да факултативно похађају часове ручног рада. Такође планирано је да се састави наставни програм за рад у мушким школским радионицама.

Министарство народне привреде крајем фебруара 1898. године је са 3 000 динара помогло опремање 10 радионица у школама у којима су радили учитељи обучени за наставу новог предмета. Из Министарства просвете је школским одборима упућен распис о расподели овог новца и техничкој организацији наставе

¹²⁹ Извештаји надзорника основних школа, Објављено у: *Просветни гласник*, (1899), 20 (2), тр. 68.

¹³⁰ Извештаји надзорника основних школа - Извештај Мијајла Милошевића, надзорника за срезове качерски и љубићски за шк.1897/98. (1898) *Просветни гласник*, 19 (10), стр. 521.

новог предмета.¹³¹ За набавку алата био је задужен Јован С. Јовановић. Предвиђено је да часове ручног рада ученици похађају факултативно, а да за материјал имућнији родитељи дотирају “по 1 динар до краја школске године, а сиромашне ће сам снабдети (школски одбор, аи) потребним материјалом у смислу чл. 29 зак. о основним школама. А од нове школске године наплаћиваће се за материјал онолико колико по предлогу наставника Ручног рада одобри министарство просвете”.¹³²

Школским одборима одабраних школа, Министарство је преко овог расписа наложило и да што хитније припреме за наставу ручног рада “удобан локал, потребан број столова и послугу” како би се са наставом отпочело чим стигне алат. Такође, скреће се пажња да на часовима у школској радионици не буде више од 20 ученика истовремено, и “да сви из једног разреда буду у једној групи”. Часови би требало да се одржавају по два у блоку, два пута недељно по завршетку редовне наставе.

Према *Закону о народним школама* који је донет крајем јула 1898. године народне школе организоване су у систем који се састојао из нижих народних школа (забавишта и основне школе) и виших (грађанске, девојачке и продужне школе). Школска обавеза скраћена је са 6 на 4 разреда. У основној школи предвиђено је да се изучавају: наука хришћанска, српски језик са словенским читањем, српска историја, земљопис Србије, основе природних наука и јестаственица, рачуница и геометријски облици, пољопривредне поуке (у сеоским школама), цртање и краснопис, певање, гимнастика, ручни рад и поуке за домаћице (у женским школама). Мушке и женске школе разликују се делимично по програму, пре свега у предмету ручни рад.

Грађанске и девојачке организоване су као трогодишње више народне школе за оне ученице и ученике који не настављају образовање у некој средњој школи. Предвиђено је да те школе буду практично усмерене и зато се диференцирају на градске и сеоске школе односно, занатско-трговачки и пољопривредни смер. У местима где нема могућности да се отвори грађанска предвиђено је оснивање двогодишњих продужних школа.

¹³¹ Објављено у: *Ручни рад*, (1898). 1(5), стр. 76.

¹³² Исто, стр. 77.

Представници покрета за увођење ручног рада у основне школе у Србији били су изненађени одлуком да се тај предмет нађе на листи обавезних према новом Закону. Јован С. Јовановић писао је о томе у два уводника часописа *Ручни рад*.¹³³ Он констатује да ручни рад као наставни предмет, још увек није био садржински конституисан и саображен домаћим националним приликама, као и да нису обезбеђени кадровски и материјални услови за његову реализацију. Такве околности, истицао је он могу засенити педагошки допринос ручног рада као наставног предмета и негативно утицати на његову реализацију у пракси. Јовановић скреће пажњу на недоследност у предвиђеним корацима за увођење овог предмета у школе. Он истиче да је Закон предвидео да сви наставници без обзира на стручну обуку у ручном раду морају да реализују тај предмет, а да при томе наставни програм још увек није био прописан. Стручна спрема наставника за реализацију ручног рада неопходна је како би тај предмет био педагошки релевантан. Управо због његовог педагошког значаја, предвиђено је да предавачи у основним школама обавезно буду учитељи, а не мајстори, истицао је Јовановић. Он такође указује на проблем обавезности обуке наставника за ручни рад. Једна идеја не може оживети прописивањем и наметањем, као што ће бити случај са увођењем обавезних курсева, на којима је предвиђено да предају инструктори који су обучени за то на брзину, а да при том ни сами нису имали искуства у настави ручног рада.

Јовановић је у годинама које су уследиле, ипак прихватио изазов да у таквим, изразито неповољним, околностима оживи ручни рад као наставни предмет у школама у Србији. Саставио је приручнике за наставнике и учитеље, утицао је на концепцију наставног програма, организовао је и пратио рад течајева за учитеље.

Иако је школска година, према овом Закону започета 16. августа у градским а, 1. септембра у сеоским школама учитељима су, преко надзорника, тек 30. октобра 1898. послата упутства о раду у прелазном периоду до објављивања новог наставног плана и програма.¹³⁴ У уводу тог документа наводи се да је састављен након великог броја питања која су Министарству упућивали школски управитељи, и такође се

¹³³ Ј(овановић, Ј.) (1899). Како ћемо. *Ручни рад*, 2(3), 57-60; 2(4), 89-93.

¹³⁴ Објављено у: *Просветни гласник* (1898). 19 (12), 631-632.

констатује да се “овим законом још (се) желело, да настава у опште буде практичнија и да се многи нагомилани интелектуални материјал смањи, те како би више и времена и снаге преостало на старање о васпитној страни дечјој, нарочито на развитак морални и естетачни.”¹³⁵

Учитељима се препоручује да ручни рад предају у свим разредима два пута недељено по један час. Уместо наставног програма кратко се наводи да ће ученици “за сада” на овим часовима израђивати разне једноставне облике и предмете ређањем и слагањем дрвених штапића дрваца и изрезивањем сличица и облика на хартији, који су пре тога нацртани, као “и оно што сами наставници нађу за најлакше и најзгодније”. Наставу ручног рада за старије ученике треба реализовати у радионици, наравно уколико школа има обученог наставника и опремљену радионицу. За материјал је требало да се побрину сами ученици.

Наставни план и програм за основне школе објављен је крајем септембра, а за забавиште и грађанске и девојачке школе крајем новембра 1899. године. То је значило да се са изменама у настави предвиђеним новим законом могло започети тек почетком 1900. године. Ручни рад је, према наставном плану, требало да буде присутан на свим нивоима народних школа од забавишта, преко основне до грађанске и девојачке школе. У основној школи предвиђено је да се изучава кроз сва четири разреда са по два часа недељно, а у грађанској у првом и другом разреду такође са по два часа. Главни просветни савет сматрао је да је то довољан број часова с обзиром на број предмета предвиђених планом и на узрастне могућности ученика.¹³⁶

Забавишта су *Законом о народним школама* 1898. године први пут званично укључена у школски систем. Крајем новембра 1899. године прописан је *Програм рада у забавишту* у коме се дефинише задатак ове установе, улоге управитељице и

¹³⁵ Исто, стр. 632.

¹³⁶ Из напомене уз предлог наставног плана и програма који је Главни просветни савет упутио Министарству. “На првом месту Савет је гледао, да укупан број часова не премашу меру, коју може поднети дух дечји, па је према овоме после додељивао појединим предметима онолико, колико којем, према важности његовој, припада /.../ Ручном Раду и Пољопривреди, као новим предметима, дано је довољно и времена и наставне грађе, као и поукама за домаћице у женским школама.” Главни просветни савет, Записник са седнице 736. (1899) *Просветни гласник*, 20 (7), стр. 362.

забавиља, даје преглед активности и материјала за игру.¹³⁷ Васпитање за рад предвиђено је као сегмент основног задатка забавишта који је дефинисан на следећи начин: “да одржавањем срдачне блакости и родитељске нежности потпуно и поступно изведе прелаз из домаћег живота и васпитања у школски и да забавом поступно упућује децу на рад, ред, послушност и све што је добро”.¹³⁸ Како би се обезбедио “хармонијски развој свих способности” треба обезбедити оптималан распоред различитих активности које треба често мењати, па се овим документом препоручују: забавне игре, кретање тела, гимнастичке игре с певањем, рад у забави, разматрање ствари, разговарати са децом, певање, први покушаји цртања, бројања, приповедања.

Шта се подразумевало под “радом у забави”? Препоручено је да деца слажу дрвене штапиће, шарене картоне, зрневље и каменчиће у различите облике реалних, њима познатих, предмета (у облику столице, стола, куће...). Затим да од шарене хартије “плету лесице” и да се тако вежбају у “провлачењу, руковању и склапању боја”, да низањем перлица праве накит и да обликовањем глине праве разне играчке. Шивење и остали радови који умарају децу у забавишту су забрањени, напомиње се у овом документу.

У забавишту је требало да деца, између осталог стекну и основне појмове “о телу и оделу, о кући и јелима, домаћим и најобичнијим животињама, биљу и камењу, у дворишту, бојама и облицима, главним странама света”¹³⁹ У овим препорукама препознају се идеје о почетном васпитању за рад које су још Војислав Бакић и Јован Миодраговић износили у текстовима о васпитању деце у кући.

Од наставе предмета Ручни рад у основним и грађанским школама очекивало се да ученика навикава на рад, да га усавршава у раду и да допринесе његовом физичком, моралном, естетском и уметничком развоју.¹⁴⁰ Настава овог предмета требало је да се реализује у радионицама за ручни рад и у школској башти.

¹³⁷ Програм рада у забавишту (1899). *Просветни гласник*, 20 (12), стр. 675-676.

¹³⁸ Исто, стр. 676.

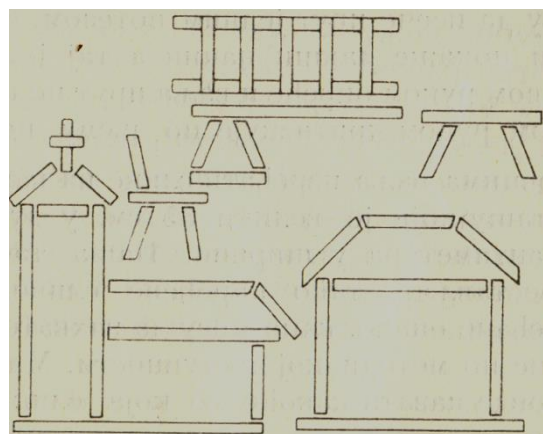
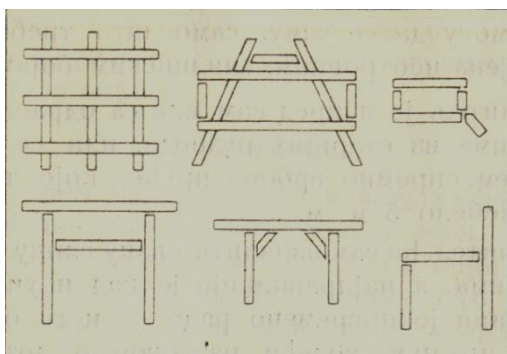
¹³⁹ Исто.

¹⁴⁰ Наставни план и програм за основне школе у Краљевини Србији (1899). *Просветни гласник*, 20 (11), стр. 619.

Наставним програмом за рад у радионици предвиђена су два течаја: припремни који су похађали ученици прва три разреда и прави који је био намењен за ученике четвртог разреда основне и прва два разреда грађанске школе.

Убрзо по објављивању наставног програма штампано је *Упутство за предавање ручног рада* Јована С. Јовановића, у коме је уз 60 слика, шематских приказа и фотографија детаљно објашњена и педагошки образложена израда свих предмета предвиђених наставним програмом за основну школу.¹⁴¹ Поред тога, Јовановић читаоца (учитеља) информише и о врстама, количини и цени материјала (грађе) и алата за наставу ручног рада у сваком разреду.

Основни задатак припремног течаја је “да се учениково око увежба у правцу, лепоти и тачности, а рука у руковању некојих алатака – да би постала довитљивија”.¹⁴² Садржаји и активности предвиђени наставним програмом за први разред поклапају се делимично са програмом за забавиште. Предвиђено је да деца од штапића, картона и хартије у разним бојама и облицима, уз употребу маказа, ножа и лењира, праве играчке – на пр. брод, капу, писмо од папира, затим крст, заставице, ветрушку ...



Слике бр. 1, 2. Први облици добијени ређањем дрваца.

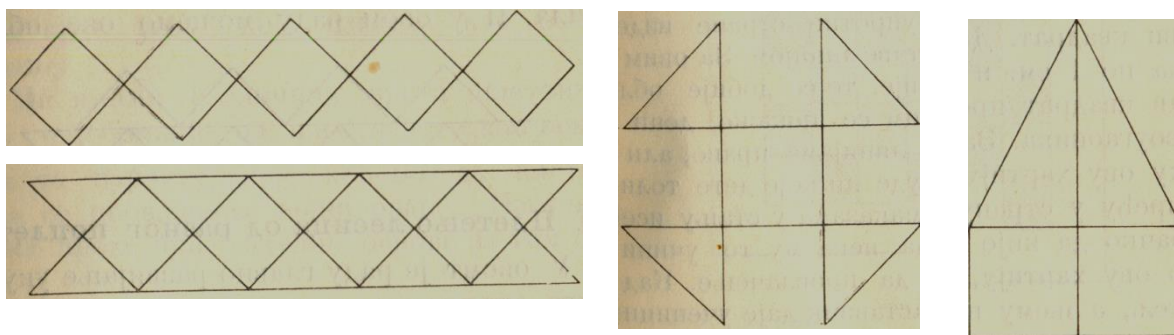
Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, Државна штампарија Краљевине Србије: Београд, стр. 28.

¹⁴¹ Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, Државна штампарија Краљевине Србије: Београд.

¹⁴² Исто, стр. 23.

Ређање штапића је, истиче Јовановић, с обзиром на задатак припремног течаја и природу детета, најдекуватнија активност јер позитивно утиче на дечије самопоуздање омогућавајући им да “виде да она одмах нешто и могу и умеју”.¹⁴³ Дете ће додатно бити мотивисано ако му се пружи прилика да облике које састави од штапића или папира залепи на посебан картон и тако постепено састављајући збирку својих радова има увид у резултате и свој напредак у раду. Јовановић напомиње да учитељ од првог часа ручног рада треба да инсистира на “чистоти” (уредности) израђених предмета. Он подсећа да прецизност израде првих слика које се добијају ређањем штапића најмлађи ученици не могу да остваре помоћу мерења, јер још увек не знају бројеве и мере, и зато их треба упутити на књигу са “прегледима” где је већ облик који састављају нацртан. Када науче бројеве и мере ученици ће сами, према задатим мерама да изрезују штапиће или картон и од њих да склапају задате предмете.

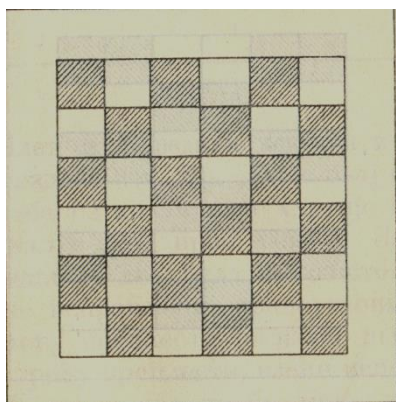
Слагање шарених картона у облику троугла и квадрата, као друга активност у првом разреду, објашњава Јовановић, је припремна вежба за разумевање значења мреже за конструкционо цртање. Учитељ треба за сваког ученика да припреми картон у облику квадрата 20 цм у који је уцртана мрежа квадрата странице 2 цм. Задатак за ученика је да из мреже маказама сече квадрате и троуглове које треба да сложи у задати облик.



Слике бр. 3,4,5,6. Слагање квадрата и троуглова.
Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, стр. 29.

¹⁴³ Исто.

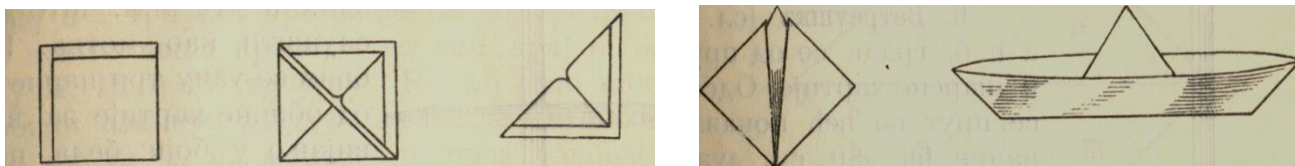
Плетење лесица је трећа активност предвиђена за први разред, и њен основни смисао је према Јовановићу “развијање укуса, с тога се овде нарочита пажња обраћа на распознавање или слагање боје”.¹⁴⁴ Основни материјал су шарене траке од “колачарског папира” које деца треба да уплићу, најпре према задатим шемама а, затим и према сопственим идејама.



Слика бр. 7. Плетење лесица.

Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, стр. 36.

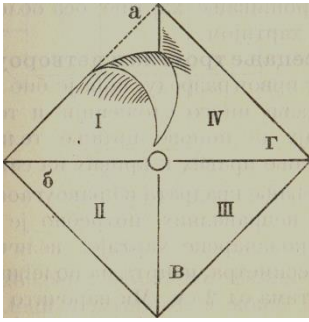
Израда играчки као што су коверат за писмо, капа, лађа, барјак, ветерушка, планирано је као четврта активност која се надовезивала на претходне три као сложенија и захтевнија у смислу вештине, планирања и познавања материјала.



Слике бр. 8 и 9: Израда бродића.

Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, стр. 43.

¹⁴⁴ Исто, стр. 36.

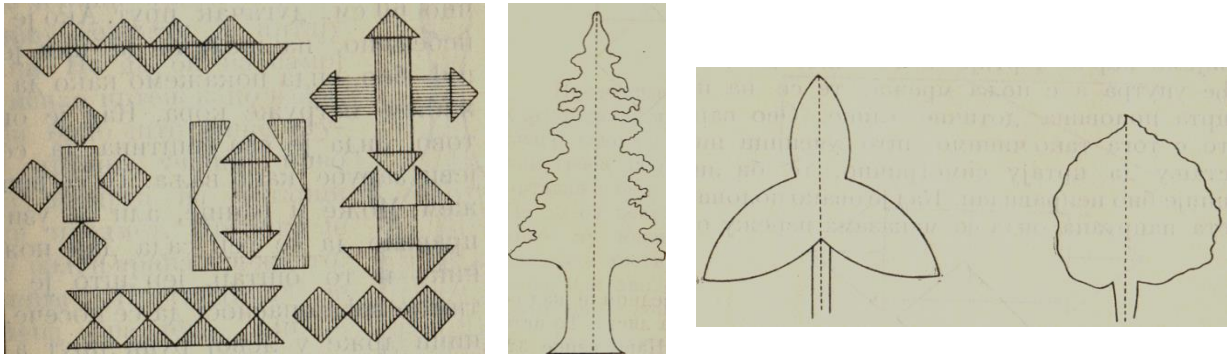


Слике бр. 10, 11: Израда ветерушке.
 Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, стр. 45

Поред вежбе ситне моторике, наведени задаци су могли допринети усвршавању вештина мерења и цртања јер је израда сваког предмета подразумевала претходну припрему у виду прецизног цртања (уз помоћ лењира) и планирања, а што је даље могло утицати на увежбавање прецизности и развоја свести о потреби планирања уопште.¹⁴⁵ Предвиђени садржаји су такође могли допринети учвршћивању основних појмова о геометријским облицима и њиховим међусобним односима.

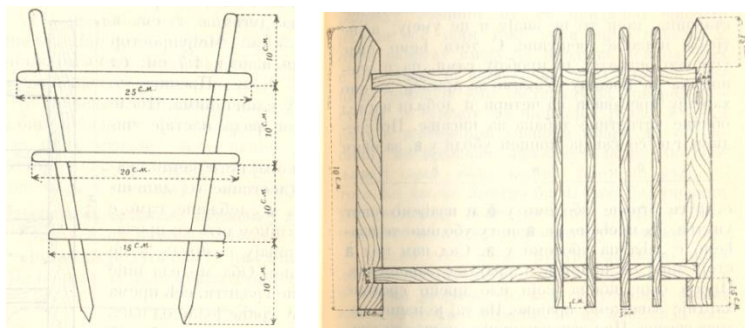
За други разред програм је предвиђао упознавање и увежбавање ученика у употреби појединих алата као што су: маказе, нож резач и игла за прошивање хартије. На почетку овог разреда ученици настављају да се баве изрезивањем троуглова и четвороуглова, а касније и кривих линија из унапред припремљене мреже. Учитељ треба да им објасни вештину увећавања, односно умањивања цртежа помоћу мреже. Јовановић, напомиње да учитељ треба да инсистира на прецизности уцртавања облика у мрежу и сечења папира по уцртаним линијама. И посебно се задржава на објашњењу процеса лепљења жељених облика на картон како би добијена слика била прецизна и уредна.

¹⁴⁵ “Ми нарочито обраћамо пажњу на погрешно схватање цртања у нас. Кад одрастемо ми се свуда служимо помоћним средствима у цртању, само да су нам што тачнији цртежи, међутим хоћемо да нам ученик црта слободном руком онакве предмете, какаве ни ми нисмо у стању. Не питамо се за што то тражимо, а кад су људи измислили лењир и шестар?! С тога ћемо баш у самом почетку упућивати ученика да се умеслужити и овом алатком што се зове лењир.” Исто, 26.



Слике бр.12,13,14: Изглед “изређаног картона” и први облици од кривих линија конструисаних помоћу мреже.

Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, стр. 50-51



Слике бр. 15, 16: Наслон за цвеће и вратнице.

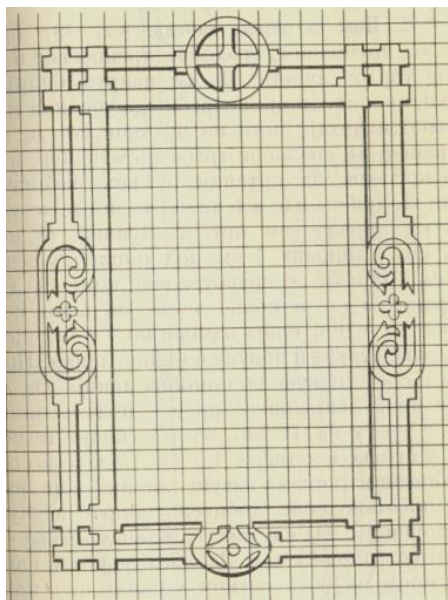
Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, стр. 58-59.

У другом разреду предвиђено је да деца израђују играчке које представљају умањене копије употребних предмета из домаћинства – штапић за цвеће, лопатица, вратнице од прућа и дашчица.

Штапић за цвеће је први предмет који ученик самостално израђује од дрвета и то првенствено као вежбу у употреби ножа. Следећи предмет, према програму је лопатица кроз чију израду ученик треба да примени већину претходно стечених знања али, и да савлада први корак у конструкционом цртању. Овај предмет треба према, одређеним мерама, нацртати у мрежи на папиру, а затим исто тако и на дрвеној дашчици од које се прави лопатица. Јовановић, напомиње да ученицима

треба објаснити значење појма сразмера без чијег разумевања не могу да приступе планирању и изради предмета.

У трећем разреду требало је да ученици, поред увежбавања рада са ножем резачем, науче да користе и тестерицом кроз израду, сложенијих предмета као што су оквир за слике, нож за сечење хартије, итд. Такође, предвиђено је да ученици науче да планирају израду предмета и да је самостално, помоћу мреже, цртају на грађи. “Увећати слику помоћу мреже, умањити је један пут или више пут, треба да буде ученику сасвим обична задаћа”¹⁴⁶



Слика бр. 17. Рам за слике уцртан у мрежу – вежба у употреби тестерице. Јовановић, Ј.С. (1900): *Упутство за предавање ручног рада*, стр. 75.

Јовановић напомиње да учитељи не треба да превише инсистирају да ученици у раду користе тестерицу због негативног утицаја fine прашина настале резањем дрвета на здравље ученика.

Први предмети које деца израђују током припремног течаја су играчке – за њих лично, предмети значајне употребне вредности. Јовановић истиче, да те играчке постају још вредније за дете, чињеницом да их је само направило. Поред тога, активност која за циљ има неки употребни предмет детету омогућава да подражава

¹⁴⁶ Исто, стр. 70.

одрасле.¹⁴⁷ Тако се задовољавају две значајне потребе присутне на основношколском узрасту – потреба за стварањем, конструисањем и потреба за подражавањем одраслих.

У четвртном разреду требало је да започне “прави течај” ручног рада. Програм је предвиђао да се ученици уз помоћ алата и вештина које су стекли на припремном течају, савладају основе плетарства, картонаже и столарства. На часовима плетарства требало је да упознају својства различитих материјала као што су врбово пруће, рогоз и слама и да израде неке једноставне предмете – четвртасту и ваљкасту корпицу и шеширић од исплетених трака. На часовима картонаже требало је да од основних геометријских облика саставе распоред часова и да направе “мађионичарске корице”, а затим и геометријске фигуре правилног и неправилног облика. А, на часовима столарства предложено је за израду девет, за домаћинство употребних предмета, као што су држаљица за пера, оклагија, штипаљка, лењир, тучак.

У грађанским школама, иначе трогодишњим, ручни рад је био предвиђен за прва два разреда. Међутим, наставни програмом обухваћена су сва три разреда. Поред наставка вежби из плетарства, столарства и картонаже предвиђено је у другом и трећем разреду још и изучавање дубореза и металног слојда.

Исходи наставе ручног рада у грађанској школи требало је да се огледају у следећем: ученик грађанске школе требало је, да уме да повеже књигу у платну и кожи и да направи сложену корпицу од рогоза и прућа, соврицу, роштиљ и “оквир за вешање часовника с просеченим лишћем и гранама”.

У наведене програме учитељска већа су могла да уносе измене, уз сагласност Министарства, према локалним приликама у којима се налазила школа, уз услове: да модели који се таквим програмима предвиђају буду усклађени са узрастним могућностима деце и да подразумевају само употребу алата који су прописани основним програмом.

¹⁴⁷ “Деца, и мања и већа теже да чине оно, што и одрасли. Али, ако бисмо им дали да граде оне предмете, које и одрасли – њиховом маленом снагом не би могла у овом добу то да учине, те би изгубила вољу за рад и место користи од овакве наставе, ми бисмо имали недогледне штете. Морало се дакле наћи нешто, што би одговарало раду одраслих, а опет да задовољава оне тежње у настави, које се очекују при овом послу”. Исто, стр. 23.

2.3. образовање учитеља у учитељским школама за наставу ручног рада

Ново и прерађено издање уџбеника за општу педагогику др Војислава Бакића објављено је 1897. године, а ново издање *Посебне педагогике* штампано је 1901. године. Концепт техничког васпитања је у овом издању, Бакић, уважавајући схватања Бена и Спенсера, дубље физиолошки засновао и шире повезао са осталим аспектима васпитања. Ставовима о техничком васпитању и схватањем о широкој педагошкој вредности ручног рада Бакић се “нарочито одазива на актуелне концепције ручног рада”.¹⁴⁸

Први задатак, техничког васпитања, сматрао је Бакић, треба да буде подстицање развоја моторног и нервног система и органа за кретање “који извршују план за неки рад”. У вези са првим је и други задатак, који он одређује као “вежбање и усавршавање практичнога разума или ума и воље ради спремања планова за рад”. А, трећи задатак техничког васпитања је оспособљавање васпитаника за “корисне и лепе радове”. И четврти, који Бакић назива економским, односи се на оспособљавање васпитаника за “привређивање, и с тим у вези правилна потрошња и мудра штедња, услед подеснога распореда рада и уживања”.¹⁴⁹

На који начин је техничко повезано са осталим аспектима васпитања према Бакићевој концепцији васпитања? Техничко васпитање, сматрао је он, подразумева претежно телесни рад који, најповољније утиче на здравље. “Услед рада постају мишићи већи и јачи, покретљивији и вештији, а мишићни осећајни живци постају осетљивији; измењивање материје иде брже; мишићи, кад раде, примају више крви, те се боље хране. Физички рад утиче посредно и на све друге органе, и то повољно, јер органи храњења, крвотока, дисања и лучења раде брже, а органи осећања одмарају се, те се човек после одмора осећа свежији и способнији за умни рад.”¹⁵⁰

¹⁴⁸ Вујисић Живковић, Н. (2012). *Војислав Бакић и развој педагошке науке у Србији*. Филозофски факултет: Београд, стр. 141.

¹⁴⁹ Бакић, В. (1897). *Опита педагогика*. Београд: Учитељско удружење, стр. 82.

¹⁵⁰ Исто, стр. 83.

Повезаност техничког и интелектуалног васпитања, Бакић види, пре свега у активностима планирања и реализације, јер “остварена мисао има више снаге и издржљивости, него сама помисао или замисао (идеја); она се лакше репродукује, изазива јако осећање, и утиче одмах инервацију мишића”. Тако се човек навикава да “ради онако како мисли, и да мисли о оном што треба да ради”, а знање стечено на тај начин је поуздано и снажно. Са друге стране разум помаже развој руке, истицао је он, јер “управља ручним радом и разним и покретима, који, се комбинују онако, као и замишљени тонови у музичким композицијама.”¹⁵¹

Основна школа би требало, у погледу техничког васпитања, сматра Бакић, да подстиче развој “практичне свести код ученика” и то на нижим узрастима кроз слободну игру и гимнастику, а касније кроз наставу ручног рада у учионици, радионици или башти. Настава ручног рада и поуке о привреди, сматрао је он, могу да допринесу развоју готово свих васпитних интереса. Ручни рад утиче повољно и на јачање мишића, на развој чула вида и додира, развој “практичног разума и комбинативне маште”, осећаја за лепо, као и на опште здравствено стање ученика, а ”користан рад и штедња могу знатно допринети и моралноме васпитању њиховом”.¹⁵²

Бакић препоручује да се у настави ручног рада примењује “аналитичко-генетички метод и диалогско-дијектични облик предавања”. А, као “наставна средства” препоручује посматрање радова у кући, у башти, у кухињи, у школској радионици; излете у природу и обиласке радионица и фабрика; упознавање оруђа за рад и вежбање у руковању истим; моделе за рад; цртање и прављење планова итд. “Поступак је при овој настави од прилике онакав, као код напред поменутих вештина: сваки се рад најпре покаже, па онда се анализује и разјасни; затим се на ново покаже, како се врши, и онда ученици раде тако исто. У анализи треба најпре истаћи смер и корист дотичнога рада, да би се ученици више заинтересовали за њега; а после треба утврдити ток самога рада. За време рада учитељ надзирава ученике и помаже им. – За многе је радове потребна вештина цртања; зато она од чести

¹⁵¹ Исто, стр. 85.

¹⁵² Бакић, В. (1901). *Посебна педагогика с нарочитим обзиром на гимназијску методологију*. Београд: Учитељско удружење, стр. 74.

претходи учењу рада, а од чести иде с њим упоредо. Овде је најважније геометријско цртање.”¹⁵³

Ученицима учитељских школа, дакле, ручни рад је, Бакићевом разрадом у уџбенику, представљен у оквирима опште педагошке теорије, поред наставе методике и практичне обуке за реализацију овог предмета. Основане су радионице при учитељским школама у Алексинцу и Јагодина. Први предавачи ручног рада у овим школама били су Јован С. Јовановић, Сретен Аџић и Јован Милијевић. Милијевић и Аџић су пред отварање учитељске школе у Јагодина провели извесно време на усавршавању у скандинавским земљама. Аџић се у иностранству задржао око два месеца, а Милијевић 15 месеци у Шведској где је похађао Саломонов курс.¹⁵⁴ Аџић и Јовановић су за радионице у својим школама обезбедили и збирке модела израђених у европским центрима за обуку у ручном раду.

У извештајима о раду тих школа забележено је да су ученици радо похађали ову наставу и да су често долазили у радионице и у слободно време.¹⁵⁵

Војислав Бакић у извештају о раду учитељске школе у Јагодина, између више похвалних запажања, истиче да је посебна пажња посвећена вежбама ученика у примени научене теорије. Поред похвала које се односе на квалитет наставе педагошке групе предмета, Бакић истиче да је ученицима у оквиру наставе ручног рада и пољопривредних поука “дато довољно прилике да се извежбају у најпотребнијим радовима”, као и да су се они посвећивали тим радовима и мимо наставе. На основу оваквог запажања, Бакић износи очекивање да “се може поуздано очекивати, да ће они и доцније, као учитељи, један део слободног времена употребити на ове корисне радове, нарочито у школским баштама, те ће тако потпомагати и материјалну културу у својој околини.”¹⁵⁶

¹⁵³ Исто, стр. 75

¹⁵⁴ Напомена о исправци у Милосављевић, С. и други (прир.) *Округли сто Живот и дело Сретена М. Аџића*. Јагодина: Историјски архив, стр. 95-96

¹⁵⁵ Аџић, С. (1900). Извештај управитеља мушке учитељске школе у Јагодина. *Просветни гласник*, 21(1), стр. 57.

Бакић, В. (1902). Извештај Министарског изасланика са учитељског испита у Јагодинској учитељској школи. *Просветни гласник*, 23(7), 26-31.

¹⁵⁶ Исто, стр. 28.

2.4. Обавезни учитељски курсеви

У припреми и организацији наставе ручног рада као новог предмета учествовали су школски одбори који су били задужени за обезбеђивање материјалних услова наставе, Друштво за ручни рад у мушким школама се бринуло о организацији учитељских курсева и припремило приручнике за учитеље и ученике, док је Министарство просвете координисало те активности и обезбеђивало делимично финансијску подршку.¹⁵⁷ Финансијским питањима организације наставе новог предмета требало је да се баве школски одбори и надзорници. Ова проблематика разрађена је у посебном распису, где се надзорницима саветује да школским одборима предложе да алат и материјал купују постепено из године у годину, онако како се буде реализовао разред по разред, према новом наставном плану. Школски одбори су, према информацијама објављеним у часописима *Ручни рад* и *Просветни гласник* заиста и наменили делове буџета увођењу ручног рада.

Услови и техничка организација наставе ручног рада прецизирани су посебним расписима који су из Министарства упућени школским одборима и надзорницима тек крајем новембра (22. и 24.11.) 1899. године, дакле 14 месеци од доношења Закона о народним школама и два месеца од објављивања наставног плана и програма за основне школе.

Распис који је упућен школским одборима садржи, поред конкретних упутстава, теоријско образложење педагошког и националног значења ручног рада као наставног предмета преузето из Ацићевог излагања 1889. године на учитељској скупштини.¹⁵⁸ Техничко васпитање је, наглашава се такође, изразита национална

¹⁵⁷ Јовановић, Ј. С. (1900). *Упутство за предавање Ручног Рада*. Државна штампарија: Београд;
Јовановић, Ј. С. (1900). *Прегледи за Ручни Рад у мушкој школи за I и II разред*. Државна штампарија: Београд.

Јовановић, Ј. С. (1900): *Прегледи за Ручни Рад у мушкој школи за III и IV разред*. Државна штампарија: Београд.

Јовановић, Ј. С. (1900): *Прегледи за Ручни Рад у грађанској школи*. Државна штампарија: Београд.

¹⁵⁸ Распис о припремама за увођење ручног рада у школе. (1899) *Просветни гласник*, 20 (12), стр. 673-674.

потреба, јер се српски народ налази у добу културног препорода “када му је техничка умешност потребна исто толико колико и умна и физичка снага”.¹⁵⁹

У распису се указује и да је за увођење ове новине неопходно обезбедити обуку учитеља и набавку алата. Напомиње се такође, да треба очекивати да текућа, 1899/900. школска година буде највише финансијски оптерећена јер потребно и времена и новца за опрему радионица. Од окружних школских одбора очекивало се да обезбеде средства за обуку учитеља, а од месних одбора да опреме школске радионице.

Током 1900. године требало је да окружним нижим курсевима буду обухваћени сви учитељи који нису до тада прошли обуку из ручног рада. Предавачи за ове курсеве припремљени су на тзв. информационом курсу које је Министарство организовало крајем 1898. године у Београду. Без обзира на напомене које су и Ацић и Јовановић износили у својим првим радовима: да учитељски курсеви треба да буду добровољни, а да се као обавезан предмет ручни рад уведе у учитељске школе, ови курсеви су уведени као обавезни, и регулисани посебним правилима. О њиховој организацији бринуло се Удружење за увођење ручног рада преименовано у Друштво за ручни рад у мушким основним школама. “И тако, година 1900. остаће знаменита у историји увођења Ручног Рада у наше школе, као година у којој је фактички *изведена* обавезност овога предмета”, предвиђао је Јовановић у једном од уводника у часопису *Ручни рад*, почетком 1900. године.¹⁶⁰

Обука учитеља на курсевима регулисана је посебним правилником (*Правила о учитељским курсевима за обуку у ручноме раду*) који је прописан 16. фебруара 1900. године, програм учитељских курсева састављен је и објављен у априлу 1899. године. Предвиђена су три нивоа обуке и три врсте курсева – нижи, средњи и виши.¹⁶¹ (Табела бр.1) У 90 параграфа Правилника регулисана су питања врсте курсева, испита, управе, финансирања курсева.

¹⁵⁹ Исто.

¹⁶⁰ Буџете које су окружни одбори наменили реализацији наставе ручног рада. Објављено у: *Ручни рад*, (1900), 3(2), стр. 47-48.

¹⁶¹ Правила о учитељским курсевима за обуку у ручноме раду. (1900-I). *Просветни гласник*, 21(3), 265-274.

Табела бр. 1.

Систем обуке учитеља за реализацију наставе ручног рада

Ниво	Назив	Трајање	Програм	Полазници	Полазник стиче право
I	Нижи Курс	1, 5 месец	1. Наставни програм за осн. школу 2. Конструкционо цртање 3. Основи теорије и методике Р. рада 4. Технологија алата	1. Учитељи/це у мушким осн. школама који нису наставу р.рада похађали у учитељској школи	да реализује наставу ручног рада у свим разредима основне школе
II	Средњи Курс	1,5 Месец	1. Наставни програм за грађанске школе – једна врста ручног рада 2. Методика наставе р. Рада 3. Употреба грађеи алата 4. Историја р. рада у Србији и “његово стање у појединим државама у данашњици”	1. Учитељи са сведочанством са нижег курса 2. Учитељи који су р. рад изучили у Учит. шк.	да реализује изучене врсте р. рада у свим разредима народних школа
III	Виши курс	1 месец	Изучавање и увежбавање садржаја који су пропуштени на претходним курсевима	1. Учитељи са сведочанствима са претходна два курса	да подучава на нижем и средњем курсу
	Учит. школа		Према наставном плану и програму за учитељске школе		да реализује наставу ручног рада у свим разредима основне школе

Предвиђено је да се курсеви одржавају током великог школског распуста (изузев текуће године). Регулисан је и статус оних учитеља који су добровољно похађали курсеве Удружења за увођење ручног рада. Учесницима првих курсева које је Удружење одржавало 1896, 1897 и 1898. године сведочанства су вреднована као нижи курс уз услов да изуче и припремни сегмент курса.

Правила су се односила и на понашање и одевање учесника курсева у радионици и у интернату, на њихове међусобне односе и однос према предавачима.¹⁶² Правила

¹⁶² На пример: чл. 60 – “Нико пре знака звона не сме ући у радионицу” /.../ чл. 62 -68 “Никоме није допуштено да сам узима грађу и да почиње рад док се не нареди. Ко противно овом поступи, биће дужан да плати двоструку вредност употребљене и искварене грађе. /.../ Узимање грађе без знања

су изречена императивним тоном уз бројне забране, са прецизно одређеним бројем минута за поједине радње и дефинисаним казнама за непоштовање одређених правила. Казне су, биле предвиђене и за одсуствовање, кашњење или напуштање часова и за непристојно понашање током конференција (дискусија) као што је вређање саговорника у дискусији и „упадање у реч“.

Теоријска настава требало је, као и на курсу др. Урбана и на Јовановићевом трећем курсу, да буде реализована кроз предавања и дискусије, што је дефинисано члановима 76-84. Правилника.¹⁶³ Правила су предвиђала да ауторитет предавача буде неприкосновен. Слушаоци нису смели да предавача прекидају питањима и коментарима, у време предвиђено за дискусије на којима је требало “да се пречисте поједина питања, која су због краткоће времена остала нејасна, и да се погрешно стечено знање исправи” (чл. 80), могло се разговарати само о питањима која је издвојио управитељ курса, док би питањима која предложи полазници разговарано само уз одобрење управника курса.¹⁶⁴

Први државни виши курс, за припрему инструктора нижих течајева, завршен је 31. маја у Београду. Сведочанства је добило 40 наставника, које на почетку дочекао и на крају, у реализацију нижих курсева испратио Јован Миодраговић. У поздравном, уводном говору Миодраговић је будуће наставнике упознао са значајем задатка који је пред њима, а у завршном говору указао је на друштвену одговорност њиховог позива.

Миодраговић је наставницима скренуо пажњу на одговорност коју имају за квалитет презентовања ручног рада као новог наставног предмета и његовог педагошког значаја. Ова новина ће “онако како ви порадите на томе (...) и ићи правилним путем”. Од ових наставника се очекивало и да мотивишу своје колеге за

наставникова и прекидање рада уписаће се курзисти у неисправно понашање на курсу, о чему ће се нарочито водити рачуна. / За време рада курзисте су дужне молити наставника за објашњење за све што им је нејасно. / У радионици треба да влада највећа слога и љубав међу курзистима, како доликује наставницима народним. Свађање и вређање говором или шалом строго се забрањује; а ако га буде, управитељ ће први пут опоменути курзисту на само, други пут пред друговима, а трећи пут казнити губитком петодневне помоћи. Ако и ово не помогне такав ће се курзиста одлуком наставничког већа одмах отпустити с курса. / Овакав курзиста дужан је идуће године о свом трошку да сврши курс.” Исто, стр. 272.

¹⁶³ Исто, стр. 273

¹⁶⁴ Исто.

реализацију наставе ручног рада. “Зато морате много више упућивати, него прекоревати и ружити, Ваша је свемоћ у поуци и упуту, а не у прекору и грдњи.”¹⁶⁵

Наставници, пре свега, напомињао је Миодраговић, треба да буду “људи у правом смислу и истински учитељи, којима ће доликовати крупна и света реч просветитеља”. А, као учитељи морају бити “примерени”. “На рачун овога посла ви не смете жртвовати ваш главни посао школски, наставни и васпитни и за вас се не сме казати (...) да сте лоши учитељи. На против, баш зато што имате једно средство више, и целокупан успех успех у ваших ученика мора и треба да буде већи ... Ручни рад треба да вам буде једна веома лепа и мила допуна вашег просветилачког рада и онда ће он, неоспорно и несумњиво, бити оно, што од њега и очекујемо.”¹⁶⁶

Јуна 1900. године, уочи почетка прве серије окружних, нижих курсева школским надзорницима је Министарство упутило распис којим се прецизирају још нека питања организације и надзора.¹⁶⁷ Надзорници су информисани да је уведено звање изасланика Министра просвете за надзор над курсевима у које је именован Јован С. Јовановић. Такође, информисани су и да су припремљени формулари помоћу којих ће се водити администрација о курсевима, цртанке за наставу конструкционог цртања, уџбеници и приручници за наставнике. Као државна издања штампани су *Упуство и Прегледи за Ручни Рад у основној школи*, *Практично упуство и Прегледи за грађанске школе*, које је приредио Јовановић. Регулисано је и финансијско учешће полазника, предвиђено је да учитељи издвоје по 2 динара за сведочанства, и да им се од дневнице која је предвиђена чланом 47. Правила о курсевима одбије трошак за наведене књиге.

Убрзо је објављен и распоред места и датума одржавања нижих курсева. Предвиђено је да курсеви започну током јуна, да трају око месец и по дана, и да се одржавају у Београду, Лесковцу, Чачку, Зајечару, Крушевцу, Ваљеву, Великом Градишту, Крагујевцу, Прокупљу, Ужицу, Смедереву, Јагодини, Нишу, Пироту,

¹⁶⁵ Исто.

¹⁶⁶ Миодраговићево излагање објављено у: *Ручни рад* (1900), 3(7/8/9/10), стр. 169-171. Трећи учитељски курс. (1898). *Просветни гласник*, 19 (10), 545-547.

¹⁶⁷ Објављено у: *Просветни гласник*, (1900/II), 21(7), 3-4.

Неготину, Пожаревцу.¹⁶⁸ Учитељи ужичког округа, њих 30, су на иницијативу надзорника Љуб. Ћирића похађали курс ручног рада већ током 1898. године, тако да нису били обухваћени одлуком о обавезном курсу.¹⁶⁹

Радионице за учитељске курсеве су опремљене, именовани су наставници и реализација је започета према предвиђеном распореду. Међутим, 20. јула нови министар просвете Павле Маринковић објављује наредбу о моменталном обустављању курсева уз образложење да је одржавање курсева у време летњег распуста незаконито и да угрожава право учитеља на одмор.¹⁷⁰ Заиста, учитељи нису радо прихватили одлуку о обавезном похађању курсева током лета, указујући да су они “једини од којих се тражи да жртвују своје слободно време и новац на разне курсеве”.¹⁷¹ Редакција часописа *Ручни рад* истражила је околности у којима је донета одлука о обустављању курсева. Према тој реконструкцији, овој одлуци претходиле су две посете Министарству просвете од стране београдских учитеља који су били против увођења ручног рада.

Уочи почетка обавезног нижег курса у Београду, учитељи су одржали збор у Теразијској основној школи када су одлучили да пошаљу своју делегацију код Министра просвете Андре Ђорђевића, са молбом да их ослободи курсева јер “овде није потребно да зна сваки учитељ ручни рад, јер има уређених радионица у којима предају спремне курсисте свима ученицима”¹⁷² Министар је, према аутору текста у часопису *Ручни рад*, ову молбу одлучно одбио као неосновану и подсетио их на значај увођења ручног рада у основне школе као и на њихову улогу.

Курс у Београду почео је 20. јуна, до 1. јула започето је укупно тринаест, од планираних шеснаест курсева. У међувремену, 11. јула постављен је Павле Маринковић за новог Министра просвете. “Нови министар изражаваше се на неколико места да ће у просвети ићи "сасвим супротним" правцем од свога претходника”. Учитељи су поново упутили своју делегацију која је, била праћена са

¹⁶⁸ Објављено у: *Просветни гласник*, (1900/II), 21(7), 3-4.

¹⁶⁹ Ручни рад у ужичком округу. (1898). *Ручни рад*, 1(11/12), стр. 153.

¹⁷⁰ Нижи курсеве. (1900). *Ручни рад*, 3(7/8/9/10), стр. 175. У службеном делу Просветног гласника ова наредба није објављена.

¹⁷¹ Дачић, Ж.О. (1901): Најчешћа питања и замерке током учитељски курсева, *Ручни рад*, 4(1), стр. 22

¹⁷² Једна аудијенција. (1901), *Ручни рад*, 4(8), стр. 114-116.

око стотину полазника београдског курса. Они су указали да им се похађањем курсева одузимају дани законом прописани за одмор. Курс за ручни рад су представили као “мучење”, “кулук” и “беду” које им је наметнула претходна власт, и новог Министра замолили да их ослободи тога, што је он и учинио поменутом одлуком.

О томе да ли су и како учитељи разумели основну идеју педагошки схваћеног ручног рада, сведоче коментари и питања која су најчешће постављали током курсева и које забележио Ж. О. Дачић један од предавача на овим курсевима. Неки учитељи су тврдили да “ручни рад мора пропасти јер није за нас”, и да би више пажње требало посветити пољској привреди. Затим, чинило им се да “ручни рад руши углед учитељски” иако је Ацић овај коментар образложио још у другом делу своје студије. Питали су такође “Зар је картонажа за нас? Оно рецкање хартије се не слаже са нашим народним духом?”. Такође су истицали да “нису плаћени за тај посао”, да их препотерећује и одузима настави и ученицима драгоцену време и чак их и здравствено угрожава. Чинило им се такође, да су добровољне курсеве похађали само оне њихове колеге које су претендовале, па након курсева и добијале боља радна места. Старији учитељи су своје године користили аргумент против похађања курсева, истичући да су сувише стари за “изучавање заната”.¹⁷³

2.5. Часопис *Ручни рад*

Часопис *Ручни рад* покренуо је 1898. године Јован С. Јовановић. Те прве године штампано је 12 бројева, а у наредним годинама по 10 бројева. Јован С. Јовановић је часопис уређивао до броја 6, 1900. године, када уредништво преузима Јован Миодраговић. Часопис је престао да излази након четири пуна годишта, 1901. године.

На почетним страницама тек покренутог часописа, 1898. године, објављен је први део прилога који је приредио Стеван Окановић о односу научне педагогике према ручном раду као наставном предмету. Уместо уводног текста у коме би

¹⁷³ Дачић, Ж.О. (1901). Најчешћа питања и замерке током учитељских курсева, *Ручни рад*, 4(1), 22-24.

објаснио циљеве и мисију часописа, Јовановић је на последњој страници објавио кратку белешку под насловом Нашим читаоцима у којој наводи да ће читаоци из “самог листа” увидети “смер и сврху којима тежимо”. На страницама часописа *Ручни рад* објављивано је више категорија прилога: теоријске расправе, белешке из праксе, биографије, документација, информације, прикази публикација и упутства за израду различитих предмета и реализацију наставе пољопривредних поука.

Теоријске расправе и чланци заузимали су релативно мало места на страницама овог часописа. У другом годишту (1899) објављиван је само један наслов у више наставака (Важност ручног рада у школи) који је настављен и у наредној години. У сва четири годишта објављено је укупно 8 наслова који имају карактер теоријског чланка и које су потписивали, у покрету за ручни рад, већ позната имена – Сретен Ацић, Јован Миодраговић, Јован Милијевић, Јован С. Јовановић, и поред њих и Војислав Бакић и Стеван Окановић.¹⁷⁴ У овим прилозима расправљано је о ручном раду као наставном предмету, о његовој вези са пољском привредом, приказиван је историјат покрета у Србији, и презентована идеја о ручном раду у “народној педагогији”.

Ацић је, у ок`виру првог годишта часописа, покренуо рубрику под називом На раду са циљем развијања дискусије о искуствима из праксе у школским радионицама. Он је позвао учитеље да износе своја искуства и да их коментаришу у педагошком контексту. Та рубрика је штампана у 4 броја током 1898. године.¹⁷⁵

У часопису су редовно објављивани и прилози о покрету за ручни рад у иностранству, углавном у скандинавским и западноевропским државама. Читаоци су

¹⁷⁴ 1. Окановић, С. (1898). Положај научне педагогике према ручном раду. *Ручни рад*, 1(1), 1-6; 1(2), 22-25; 1(3), 33-35; 1(4), 49-51;

2. Ацић, С. (1898). Дечји ручни рад у школском врту и ђачкој радионици. *Ручни рад*, 1(1), 6-10;

3. Мил(ијевић) (1898). Историја ручног рада као наставног предмета у мушкој основној школи у нас. *Ручни рад*, 1(5), 65-69; 1(6/7), 81-87.

4. Важност ручног рада у школи (1899), (1900). 3(1), 7-10; 3(2), 29-38; 3(3), 54-62; 3(4), 81-89; 3(5-6), 108-121.

5. Миодраговић, Ј. (1900). Ручни рад у Србији као васпитно средство. *Ручни рад*, 3(7/10), 151-161.

6. Бакић, В. (1900). Цртање, ручни рад и привреда у основној школи. *Ручни рад*, 3(7/10), 161-164.

7. Милијевић, Ј. (1900). Да ли настава у Ручном раду да буде класна или индивидуална. *Ручни рад*, 3(7/10), 165-167.

8. Миодраговић, Ј. (1901). Ручни рад у народној педагогији. 4(3), 33-37.

¹⁷⁵ Ацић, С. (уред) (1898). На раду. *Ручни рад*. 1(3), 37-39; 1(4), 51-54; 1(5), 69-72; 1(6/7), 87-89;

обавештавани и о међународним изложбама и конгресима на којима је била заступљена тематика ручног рада као наставног предмета у основним школама. Штампана је и биографија Ота Саломона и некролог посвећен Валдемару Гецеу.¹⁷⁶

Централно место у часопису заузимале су информације које су се односиле на увођење ручног рада у школе у Србији. Редовно је објављиван садржај докумената која су чинила нормативну базу тог процеса, читаоци су информисани о готово сваком новчаном прилогу грађана и установа намењеном ручном раду, о оснивању и раду појединих радионица, о алатима и потребној литератури, и о отварању, току и резултатима течајева за учитеље. Странице часописа биле су отворене и за преписку учитеља који су покушавали да уведу ручни рад у своју наставу. Они су објављивали информације о својим активностима, постављали питања и примали одговоре, извештавали о својим путовањима, итд. Стога се може констатовати да је прва битна улога часописа била информативна, што га чини значајним историјским извором у проучавању покрета за ручни рад у Србији.

Друга, значајна у покрету за ручни рад улога овог часописа била је инструктивна. Наиме, “Практична упутства” је назив рубрике која је била заступљена у сваком броју свих годишта. Управо је на садржајима објављиваним у тој рубрици часопис *Ручни рад* развијао свој идентитет. Објављен је низ илустрованих упутстава за израду различитих предмета, свих нивоа сложености.

¹⁷⁶ Ј(овановић) (1898). Валдемар Геце. *Ручни рад*, 1(11-12), 137-140.
Мил(ијевић), Ј. (1900). Ото Саломон. *Ручни рад*, 3(3), 49-54.

3.

ГАШЕЊЕ ПОКРЕТА ЗА РУЧНИ РАД (1900-1904)

3.1. Учитељи против укључивања ручног рада у наставни план народних школа

Негативан став учитеља према ручном раду као наставном предмету који је прописан Законом о народним школама 1898. године може се протумачити као реакција на одредбе овог документа које су се односиле на њихов друштвени и материјални положај. Зато су курсеве за ручни рад, на којима су се добровољно окупљали пре доношења Закона, учитељи, од тада, доживљавали као додатни притисак власти. Питања која се односе на наставнике народних школа обухваћена су члановима 43-72. Закона. Учитељице и приправници су према овом Закону доведени у знатно неповољнију позицију од дотадашње. Учитељицама се регулише право на удају чланом 50, а чланом 52 се прописује нижа плата од плате учитеља. Приправници према члану 56, немају право на плату, а рок за периодску повишицу је, према члану 57. продужен са 4 на 5 година. Прописан је и услов за повишицу – просечна оцена врло добар према процени окружног надзорника. Плате наставника народних школа са државног пренете су на окружне буџете (чл. 101). Дужности и кажњавање наставника регулисани су члановима 65-72. Између осталог наставник је могао бити кажњен за “непослушност према наредбама претпостављених власти” (чл. 65).¹⁷⁷ Прописано је деветостепено кажњавање – од опомене, преко премештаја до отпуста из службе уз губитак дотадашњих година службе и права на пензију. Казне су могли да изричу месни управитељи, окружни надзорници и, у најтежим случајевима Министар по саслушању Главног просветног савета.

Наведеним члановима Закона засењене су неке од његових напреднијих одредби, као и добре стране наставног плана и програма из 1899. године.¹⁷⁸ У таквој атмосфери увођење ручног рада као новог и обавезног предмета, и обавезе учитеља

¹⁷⁷ Закон о народним школама (1898). *Просветни гласник*, 19(9), стр. 442-453.

¹⁷⁸ Ћунковић, С.(1971). *Школство и просвета у Србији у XIX веку*. Београд: Педагошки музеј.

које су се односиле на његову реализацију, тумачене су у негативном светлу. На XVIII учитељској скупштини, која је одржана 1901. године, након излагања Драгомира Ћосића и краће дискусије, донета је резолуција у којој се учитељи изјашњавају против увођења ручног рада. Уочи скупштине, Ћосићеве идеје су објављене на страницама часописа *Учитељ* у прилогу под насловом Дидактички материјализам.

Ћосић упућује веома озбиљне, али не и потпуно основане, критике на рачун покушаја увођења ручног рада у основне школе у Србији. Он сматра да је 1899. године донета одлука о сажимању до тада преобимног наставног програма, једино да би се увео ручни рад као нови предмет.¹⁷⁹ Он покушава да докаже да обим програма из 1892. године у ствари није скраћен, већ проширен, што и јесте тачно с обзиром на увођење нових предмета. Међутим, обим већ постојећих предмета јесте значајно смањен, посебно када је реч о земљопису и историји.

Ћосић такође истиче, да су се наставници “упињали” па чак и, по цену занемаривања наставе осталих предмета и својих осталих обавеза, да “задовоље надлежне” у покушајима реализације ручног рада. А, “хтело се и тражило се да се нове реформе (ручни рад) одмах заведу и даду жељена резултата а поред свих неприлика, с којима су се морали борити наставници. (Неспремност из тога предмета и др.)”¹⁸⁰ Ћосићеве тврдње, међутим, није лако поткретпити чињеницама. Прво, мали број учитеља био је обучен за наставу ручног рада и то су били учитељи са добровољних курсева јер обавезни нису ни заживели, па практично ручни рад као обавезан предмет није ни реализован. Друго, направљен је план обуке учитеља, тако да се од учитеља који нису обучени није ни очекивало да реализују наставу овог предмета, што они, према извештајима надзорника нису ни чинили.

У покушајима да примене научено на курсевима и тако “задовоље надлежне”, истиче Ћосић, учитељи су наилазили на значајне препреке. Прво, школски одбори

¹⁷⁹ Стр. 286- 287... “Програм (1892. А. И.) се не хте скратити са разлога што би учитељи, тада “седели скрштених руку” и “примали цабе плату” . И тај једини разлог, управо рећита мржња према учитељима, руководила је надлежне да не скраћују програм, све до пре две године.” стр. 286. 1901. Ћосић, Д. (1901). Дидактички материјализам. *Учитељ*, 20(4), 278-286; 20(5), 398-397.

¹⁸⁰ Исто, стр. 398

који нису желели да издвајају средства за “швапска посла”. Међутим, из извештаја надзорника и података које су објављивали часописи *Просветни гласник* и *Ручни рад* види се да је већина одбора одвојила средства за реализацију наставе ручног рада и учитељске курсеве. Даље, Ћосић наводи да “у интересу штедње градске општине нису биле у стању отворати за свако одељење мушке школе по једну радионицу руч. рада, већ једну заједничку. Тим пре сеоске школ. општине нису могле ни ове једне, узевши у обзир или недовољност школског локала или сиромаштину грађана итд.”¹⁸¹ И ова Ћосићева тврдња није заснована на тачним подацима, јер ни у једном од прописа није наведено да сваки разред треба да има своју радионицу за ручни рад, што и није било потребно јер настава у првом и другом разреду требало да буде реализована у учионици, а у трећем и четвртном у радионицама 2 часа недељно.

У излагању на учитељској скупштини Ћосић се позивао и на критичке ставове које су у својим прилозима изнели и Милорад Вујанац (1901) и Чедомир Тодоровић (1899), а који су такође објављени у *Учитељу*.¹⁸² У тексту који следи укратко су приказани ставови и ових аутора.

Ћосић сматра да је Вујанац изнео пример “снажног аргумента” против ручног рада који се односио на “тврђење приврженика ручног рада за искључиво дејство његово на телесни развитак ученика”.¹⁸³ Вујанац, ту тврдњу побија на следећи начин: “Ручни рад неће помоћи телесно здравље ученика и неће бити одморно (потпуно) средство после духовног рада. Деца су и иначе чила и окретна и није им од знатније потребе и ручни рад да би добила неку еластичност. Та нећемо ваљда од ђака тражити продукције на конопцу и стаклету? Целокупни организам боље ће се развијати, јачати и вежбати систематичким гимнастичким вежбањима, но што ће се развити руч. радовима – при којима се рука само делимично развија.”¹⁸⁴ Ћосић и

¹⁸¹ Исто, стр. 397

¹⁸² Ћосић, Д. (1902). Најпотребније реформе у народној школи. *Учитељ*, 21(3),153-164; 21(4), 246-258; 21(6),431-442. Ћосић погрешно наводи наслов Тодоровићевог текста – “Ручни рад у основној школи – неколико мисли и напомена”, а наслов је: Тодоровић, Ч. (1899). Ручни рад и пољска привреда – неколико мисли и напомена. *Учитељ* (1899), 18(7), 579-593; 18(8), 695-704. Други текст који Ћосић наводи је: Вујанац, М.С. (1901). Ручни рад у основној школи. *Учитељ*. 20(4), 257-261; 20(5), 488-493; 20 (7), 574-579.

¹⁸³ Ћосић, стр 162

¹⁸⁴ Вујанац стр. 494.

Вујанац у ствари побијају непостојећу тврдњу, јер су заступници идеје о педагошки схваћеном ручном раду истицали да је ручни рад средство за развој руке, а да доприноси телесном развоју.

На почетку критичке анализе Вујанац најпре констатује да је настава ручног рада сувише скупа за услове у којима се налазе школе у Србији.¹⁸⁵ Ручни рад је више игра него озбиљан рад, а на игру не треба трошити новац ни време, и децу треба привикавати на штедњу, сматра он. Зато, ручни рад не треба уводити у школу. Такође, напомиње, да није свака идеја која дође са Запада добра и применљива и зато је не треба слепо подражавати. “Нашем је сељаку је школа и онако скупа, јер осем плате, даје учитељима и стан и башту и 2-3 динара приреза за издржавање школе и снабдева своје дете школским потребама које просечно вреде 8-9 динара годишње, па ако му будемо и даље товарили терета омрзнуће школу са свим”, констатује он.¹⁸⁶ Довољно је, према Вујанцу да се у оквиру наставе деца баве радовима у башти, а будуће занатлије своје руке могу образовати и цртањем.

Заступници идеје о ручном раду у школи подршку за своје ставове налазе у делима педагошких класика, међутим, истиче Вујанац та дела се погрешно тумаче, јер класици ручни рад препоручују за децу старију од 12 година. Овај аргумент, као и претходни који се односи на значај и повезаност игре и рада у васпитању показују да Вујанац није познавао наставни програм за ручни рад или га је погрешно тумачио, а да такође није био упознат ни са Јовановићевим упутством за реализацију тог програма.

Образложење негативног става према школи који је показиван у српским селима, Вујанац своди само на финансијски аспект, а ручног рада у настави своди на занат, занемарујући при том педагошко образложење ове новине и њен шири друштвени значај. Ако би се ручни рад увео у основну школу, она би онда постала “сваштарница и гајила би лакомисленост и ветрењаштво, учитељев углед би опао (јер

¹⁸⁵ “Руч. рад много кошта (свакога ђака најмање 2 - 8 динара за картонажу, а за столарство и много више, а алати су и сувише скуп; само тезга кошта 30—60 дин дин) Њиме ће се много новаца утрошити, и то већином на страни, јер ми немамо фабрику хартије, а и све алате увешћемо са стране, а алат за једног ученика за картонажу вреди најмање 5—6 динара, а за столарство око 30—40 динара, али за 6 ученика око 120 динара и бар по 2—3 тезге по 40 динара.” Вујанац, М., стр. 574-579

¹⁸⁶ Исто.

један човек не може све знати) – кад би се претворила у дељаоницу, књиговезницу, плетарску радионицу”.¹⁸⁷ Он сматра да је ручном раду место у наставним плановима продужних, занатских, индустријских и пољопривредних школа, да ученике треба да подучавају занатлије, а да се у радионицама израђују прави употребни предмети. Дакле, он се залаже за ручни рад привредног правца, и истиче да је израда предмета који се не могу употребити луксузирање и расипништво.

Вујанац своје становиште резимира у виду неколико закључака које су формулисали учитељи “покрајине Rhein у који се изјаснише против руч. рада у осн. школи тврдећи да огромна већина учитеља у Србији мисли као и ми”. Прво, ручни рад је утопија. Друго, ручни рад није потребан у школи јер се другим предметима може реализовати оно што се сматра његовим педагошким потенцијалом: телесни развој, развој мишљења и маште, нега врлина, есетекних осећања и самосталности. Треће, ручни рад оптерећује наставу на рачун писмености. Четврто, финансијско улагање у ручни рад је неисплативо. Пето, треба отворити радничке школе у којима ће се омладина од 12 до 16 године обучавати занатима.

Тодоровић, други аутор на којег се Ћосић у наведеном излагању позивао, заступао је слично становиште “Јер, заиста, ми не можемо да појмимо, како је у стању та генерација која је у школи научила да прави кутије од хартије и т. д. а која из школе ступа у друштво где ће врло мало моћи применити то учење, — како ће она издржати економску борбу са страном производњом, где је она помогнута самом државом, а не узалудним педагошким деликатесима, и која јој тражи путеве у целога свету... Педагогија ће доказати своју способност да се као наука одржи, ако из својих недара избаци уношење ненормалних економских појава. За њу и без тога има довољно посла, на којему она може показати праву вредност, а конструктивну способност материјалних добара нека остави другим, специјалним наукама и вештинама — занатима. Решење пак економских питања нека остави Економији, и

¹⁸⁷ Исто, стр. 576.

нека јој само у нечему помогне, у колико Економија с правом на њу може рачунати...”¹⁸⁸

У дискусији која је на учитељској скупштини вођена након Ћосићевог излагања учествовали су као заступници идеје о ручном раду Стеван Ловчевић, Јован Милијевић, Димитрије Путниковић и Љуба Симоничић а, као противници поред излагача и учитељи: Михаило Станојевић, Милорад Вујанац, Чедомир Годоровић, Михаило Јовић.¹⁸⁹

Ловчевић је истакао “да ручни рад као и остали наст. предмети учи и васпитава” и зато треба да буде на листи обавезних предмета. Милијевић је покушао да образложи како овај предмет “учи и подучава” и напоменуо да његов наставни програм треба прилагодити “околностима наше земље”. Путниковић је позвао на даље разматрање ове теме у циљу налажења неког компромисног решења између става да треба ручни рад потпуно искључити и става да треба да буде обавезан предмет.

Противници своје ставове нису образлагали већ су само износили слагање са Ћосићевим идејама. Након дискусије формулисана је резолуција којом се учитељска скупштина изјашњава против ручног рада као посебног предмета у основним школама. На текст резолуције донете на учитељској скупштини одговорила је, на страницама часописа *Ручни рад*, управа Друштва за ручни рад (Јован Миодраговић, М. Влајић (надзорник у пензији) и Дим. Ј. Стојановић (учитељ)).¹⁹⁰ У свом одговору, Управа се још једном позива на идеје о педагошком значењу ручног рада у настави, указује на место које овај предмет заузима у педагошком систему Војислава Бакића и скреће пажњу на неоснованост замерки које се односе на организациона и материјална питања увођења ручног рада у наставу.

Ставови управе Друштва, међутим, нису разматрани ни у јавности нити од стране надлежних у Министарству просвете, а ручни рад је и званично са листе

¹⁸⁸ Годоровић, Ч. (1899). Ручни рад и пољска привреда – неколико мисли и напомена. *Учитељ* (1899), 18(7), 579-593; 18(8), 695-704.

¹⁸⁹ Састанци на 18-тој уч скупштини на којима је расправљано о ручном раду: XVIII Учитељска скупштина, састанци 3. и 4. (1901). *Учитељ*, 20(2), 141-145; Састанци 5 и 6, 21(3), 219-224.

¹⁹⁰ Управа Друштва за Ручни рад у школи (1901). На резолуцију XVIII Учитељске скупштине. *Ручни рад*, 4(9), 129-139.

обавезних пренет у листу факултативних предмета у Закону о народним школама који је донет 1904. године.

3.2. Тешкоће у реализацији наставе ручног рада

Прва година примене новог закона, школска 1898/'99. протекла је без одговарајућег наставног плана и програма. Међутим, Министарство је покушало да учитеље мотивише и да им својим интересовањем скрене пажњу на значај новоуведених предмета – пољске привреде и ручног рада. Предвиђене су новчане награде за учитеље који се буду истицали у реализацији ова два предмета током школске 1898/'99. године. Прописан је и посебан правилник, а идеја о награђивању образложена је у распису који је упућен надзорницима и на основу чијих извештаја је требало донети одлуку о кандидатима за награду. Награђено је 26 учитеља и Јован С. Јовановић међу њима.¹⁹¹

Фебруара 1898. године, неколико месеци пре доношења новог закона, Министарство је и званично поставило прве учитеље који ће поред својих редовних дужности у свом разреду, предавати ручни рад свим ученицима школе у којој раде. Током 1898. године, десет радионица је започело са радом захваљујући помоћи од стране Министарства народне привреде, које је за то издвојило 3.000 динара.¹⁹² Свака радионица је добила по 300 динара што је било довољно за основни алат и материјал потребан почетној настави коју би похађало 20 ученика. Остале радионице финасиране су као и до тада – од стране школских одбора, општина и појединаца.

Реализација наставе ручног рада трајала је, од званичног увођења овог предмета као обавезног само две године. Школска 1898/'99. текла је без плана и програма, а наставу ручног рада реализовало је укупно 98 наставника са 1.067 ученика.¹⁹³ То представља занемарљив број ако се зна да је укупно било 1.105

¹⁹¹ Награђени учитељи народних школа за предавање ручног рада (1900-I). *Просветни гласник*. 21(1), 34-35.

¹⁹² Објављено у: *Ручни рад* (1898). 1(1), стр. 4.

¹⁹³ “У 14 школа ручни рад је предаван са 4 часа недељно, у једној са 8, у две са 2 часа, а у свима осталим школама у којима је било радионице за ручни рад са 1 часом. У Београду и Косјерићу часове

основних школа у којима је 1.921 учитељ/ца подучавао/ла између 100.901 ученика, колико их је било на почетку школске године, и 85.887, колико их је и завршило започети разред.¹⁹⁴

У тимочком округу, на пример, учитељи нису чекали званичне прописе и позиве за похађање курсева. Ђорђе Ничић, надзорник за овај округ у извештају наводи да је мали број учитеља обучен за наставу ручног рада, али да им је он саветовао да ипак према расположивим средствима и могућностима организују наставу. И додаје да су учитељи на свом збору израдили привремени програм за ручни рад, ради једнообразног предавања у свима школама.¹⁹⁵

Школски надзорници у извештајима бележе да ручни рад углавном није реализован због неопремљених радионица, недостатка материјала, необучених учитеља. На пример, Свет. Максимовић је након обиласка школа у смедеревском округу, забележио: “За овај предмет потребна је радионица и наставникова стручна спрема. Радионице није било ни у једној школи, а од 108 наставника свега су били тројица на курсу ручног рада. Под таквим погодбама, разуме се не може се ни мислити на правилно обраду овога предмета. Ну, при свем том, могу констатовати да је ипак доста урађено. Децу тај посао интересује, те с вољом режу и дељу. У женским школама су радови колико ја разумем лепо и обилати.”¹⁹⁶

Ни школске 1899/’900. током које су објављени наставни програми и Јовановићева упутства за учитеље ситуација се није развила на боље. Реализација наставе ручног рада зависила је још увек од добре воље учитеља или иницијативе надзорника. Петар Марковић је у извештају о школама крушевачког округа забележио да је трећина од укупног броја учитеља обучена за реализацију наставе ручног рада. Он запажа и да већина обучених учитеља није реализовала ручни рад до његовог обиласка, уз образложење да им недостају алат и материјал за рад.

ручног рада походили су ученици сва 4 разреда основне школе, а у свима осталим местима само ученици 3 и 4 разреда” Ручни рад у народним школама.(1899). *Просветни гласник*, 20 (9), стр. 532.

¹⁹⁴ П(оповић), З. (1900-1). Статистички преглед јавних школа у 1898/’99 шк. години. *Просветни гласник*, 21 (4), 507-510.

¹⁹⁵ Ничић, Ђ. (1899). Извештај о народним школама за округ тимочки. *Просветни гласник*, 20 (4), 366-369.

¹⁹⁶ Максимовић, С. (1899). Извештај о народним школама за за срезове јасенички, орашки и смедеревски округа подунавског. *Просветни гласник*, 20(9), стр. 495.

“Међутим, кад се узме у обзир, да они знаду шта треба с почетницима да раде, и да свако сесоко дете може имати бар нож, а дрвета и врбова прућа на све стране има колико се хоће, онда се види прави узрок зашто овај предмет није предаван. Наредио сам, да се одмах отпочне предавање ручнога рада с оним алатом и материјалом, шта и како има.”¹⁹⁷

Након обиласка школа у Београду 1903. године, надзорник Влад. Т. Стојановић, је констатовао да се ручни рад не предаје ни у једној школи, а да су алат и материјал одложени на школске таване. “Кад је требало с радом почети и сами наставници који су при дељењу предмета узели ручни рад, изјавили су најзад да они нису толико ни сами спремни да га могу предавати по програму”.¹⁹⁸

3.3. Становиште Стевана Окановића и критика слојда на међународном плану

Питањима ручног рада Окановић се бавио и у прилогу под називом Ручни рад на изложби у Чикагу, који је 1895. године, приредио за часопис *Учитель*. Он износи погледе на васпитну улогу ручног рада који су врло слични Аџићевом и Јовановићевом становишту. Ручни рад, истиче Окановић, подстиче развој марљивости, истрајности у послу, осећај за лепо, мишљење и фантазију уз услов да “спољашњи ручни рад, планирање и извођење нових радова и шара прати унутрашњи, духовни рад.”¹⁹⁹ Једном речју ручним радом се развија интерес за рад уопште. На пример, иако ученик у радионици основне школе учи да плете корпе, он то не чини да би се припремао за занат већ, да “научи да време на рад употребљава, да ради у опште, па ако тај ђак у познијем животу постане нпр. трговац, онда неће за цело плести корпе, али ће се интерес рада, који је у њему створен плетењем котарица

¹⁹⁷ Марковић, П. (1900-I). Извештај о народним школама за округ крушевачки. *Просветни гласник*, 21 (6), стр.701.

¹⁹⁸ Стојановић, В. (1903- II). Извештај школског надзорника за град Београд. *Просветни гласник*, 24 (8), стр. 166-167.

¹⁹⁹ Окановић, С. (1894). Ручни рад на изложби у Чикагу. *Учитель*, 14(6), 277-282; 14(7), 336-342.

у школској радионици, појавити тада у кругу са свим других чињеница тј. оних чињеница, које одговарају његовоме позиву”.²⁰⁰

Васпитну улога ручног рада Окановић, међутим другачије тумачи када је сагледава у оквирима научне педагогије. Окановићево име се налази и на уводном прилогу првог броја часописа *Ручни рад* који носи назив Положај научне педагогике према ручном раду у коме је покушао да реконструише развој идеје о ручном раду кроз историју педагошке мисли, као и да укаже на допринос Хербартовог педагошког концепта у развоју те идеје. У том прилогу Окановић констатује да се идеја о васпитном значењу ручног рада до појаве научне педагогије развијала кроз четири фазе: I - покушаји да се ручни рад уведе у науку о васпитању (Коменски), II - ручни рад у односу према духовној страни васпитаника (Русо); III - ручни рад у односу према практичном животу човека (филантропи), IV- ручни рад као израз друштвеног живота, као средство воље (Песталоци).²⁰¹

Наведена становишта Окановић сматра утилитаристичким и хедонистичким јер ручни рад тумаче као “циљ за себе са његове користи”.²⁰² Хербарт је педагошки концепт заснивао на етици изведеној из филозофије идеализма, и на психологији, због чега приказана схватања нису била прихватљива. “Ручни рад је такав наставни предмет, да заиста сваки учитељ, који не води рачуна о етичким и психолошким основама свога васпитачког рада, може да падне у ову погрешку т. ј. да корисност ручног рада претпостави његовој васпитној важности, те да на тај начин васпитној школи да обележје стручне школе и уведе (...) дидактички материјализам у васпитну школу”, напомиње Окановић.²⁰³

Да би се пак ручни рад могао увести и у наставу конципирану према начелима научне педагогике, било је потребно ручном раду дати етичко значење, односно “потчинити ручни рад моралном убеђењу”. Морално убеђење задатак је наставе, а задатак педагошке теорије био је “наћи психолошке основице за то

²⁰⁰ Исто.

²⁰¹ Окановић, С. (1898). Положај научне педагогике према ручном раду. *Ручни рад*, 1(1), 1-6; 1(2), 22-25; 1(3), 33-35; 1(4), 49-51;

²⁰² Исто, 1(3), стр. 33.

²⁰³ Исто, 1(2), стр. 24.

потчињавање”.²⁰⁴ То питање је, истиче Окановић, решио Хербартов ученик Цилер. Објављивање Окановићевог прилога у часопису *Ручни рад* је прекинуто управо код ове теме без најаве и образложења. У наставку би Окановић представио, дакле Цилерово становиште о улози ручног рада у настави основне школе. То становиште је Ацић, у првом делу своје студије, 1886. године, већ оштро критиковао и осуђивао, што је и приказано на почетку овог рада. Излагање таквог учења било би у супротности са идејом слојда – наставе ручног рада за који су се залагали носиоци покрета за ручни рад код нас, а која је требало да буде промовисана на страницама наведеног часописа. Ипак, Окановићево становиште, критички оријентисано према слојду, могло је да буде конструктивно по покрет за ручни рад.

Примену Цилерове идеје о концентрацији наставе у школама у Србији, Окановић је образложио у надзорничком извештају који је саставио након обиласка школа у бољевачком срезу 1898. године.²⁰⁵ Према становишту научне педагогије, васпитање у одређеној друштвеној заједници, има за циљ образовање морално – националног карактера, истиче Окановић, па је према томе то и циљ основне школе. Зато настава, као основна делатност школе, која је у функцији овог циља, у ученицима треба да развија основу за јаку моралну вољу. Основна школа, сматрао је Окановић треба да буде васпитни завод, у коме се знање употребљава само као васпитно средство за развијање сталног љубопитства (заинтересованости) као психичке подлоге, која је потребна за постанак јаке и доследне моралне воље”.²⁰⁶

Садржај наставе у тако схваћеној школи обухвата друштвени и природни живот човека. Изучавањем друштвеног живота развија се у ученику “убеђење о циљевима човековог друштвеног рада”, а изучавање природног живота коме се приступа са аспекта човековог културног рада “ради упознавања средстава за примену тих циљева и ради разумевања околине, средине рада” је у истој функцији. Ови садржаји треба да буду “у унутрашњој вези, која одговара духовном јединству

²⁰⁴ Исто, 1(4), стр. 51.

²⁰⁵ Окановић, С. (1901). Истина о научној педагогији. *Учитељ*, 20(8), 621-623; 20(9/10), 717-723.

²⁰⁶ Окановић, С. (1898). Извештај надзорника о народним школама за срез бољевачки, округа тимочког, 20(3), 124-128.

унутрашњег живота учениковог и условљава унутарњу живост, активност”, истиче Окановић.²⁰⁷

Наставни садржаји у овако схваћеној основној школи се могу поделити, сматра он на три групе: предмети који се односе на друштвени живот и они представљају центар око кога се концентришу садржаји о природном животу и уметности. Окановић је овај наставни план и садржаје шематски приказао.²⁰⁸

Ручни рад, као наставни предмет, налазио би се у трећој групи предмета коју је Окановић назвао “уметности”, и у васпитној школи он представља подручје за “примену” “увиђавности” (“убеђења”) развијеног изучавањем садржаја прве и друге групе предмета. “Увиђавност” се односи на познавање две групе “унутрашњих творевина”, на познавање циљева човекових активности и познавање средстава за реализацију тих циљева. “С тога настава мора да створи убеђење, увиђавност; а непосредно утицање учитељево и рад у школској башти, радионици итд, као и замишљен рад (поступање) под извесним даним приликама — пружа прилику за примену наставом створене увиђавности”.²⁰⁹ Зато у радионицама ученици израђују предмете који су повезани са наставним градивом осталих предмета који могу бити употребљени као наставна средства. Дакле, ручни рад би требало да буде уско повезан са садржајима других предмета и у том правцу се у наредним годинама ова идеја развијала. Такође, према таквом схватању за слојд не би било много места у наставном програму.

Ни на међународном плану позиција ручног рада као наставног предмета није више била стабилна. Крајем XIX и првих година XX развијала се критика и ревизија Саломоновог система наставе ручног рада. Око 700 учитеља из Британије је похађало Саломонову обуку у овом периоду. Међутим, они нису добијали потребну финансијску подршку за реализацију слојда у својим школама јер се сматрало да тај систем не одговара британској традицији и околностима и да је довољно да се ученици баве ручним радом у месним занатским радионицама. Такође, истицано је да концепт слојда није праћен одговарајућим системом за процену постигнућа ученика.

²⁰⁷ Исто, стр. 124.

²⁰⁸ Прилог 2.

²⁰⁹ Исто, стр. 125.

У реализацији, наставници су више пажње поклањали квалитету предмета који су израђивали ученици него педагошком аспекту самог процеса израде, на којем се Саломон инсистирао, истицано је у извештајима о раду у енглеским школама. Ипак, ручни рад као комбинација слојда и британске традиције уведен је у око стотину школа централне Енглеске, Шкотске и Ирске.

Савремени аутори гашење покрета за ручни рад у међународним оквирима повезују са критиком која је долазила од стране Стенли Хола (Stanley Hall), Франсис Паркера (Francis Parker) и Каролин Прат (Caroline Pratt). Они су се залагали за наставу у којој ће бити ангажована ученикова имагинација, креативност и слобода, а слојд су сматрали исувише ригидним и неповољним по здравље ученика.²¹⁰ Ови аутори нису оспоравали педагошке вредности ручног рада, већ слојд као систем активности и обуке у ручном раду. Паркер је, на пример, указивао на ручни рад као мост који може повезивати садржаје различитих наставних предмета. Ларсон (Gustaf Larsson), слично Ацићу код нас, истицао је формативне аспекте наставе ручног рада – указивао је на улогу ручног рада за развој способности решавања проблема, планирања и вештине конструкционог цртања.²¹¹

²¹⁰ Thorbjörnsson, H.(2006). Swedish educational sloyd – an international success. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 13(2/3), 10-33.

Reincke, H. J. (2001). Sloyd in USA – Stanley Hall's Critique on Sloyd. *Visioner om slöjd och slöjdpedagogik NordFo*. Vasa och Åbo I Techne-serien B:10, 343/352.
<http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/12063/1/p14-23.pdf>

²¹¹ Thorbjörnsson, H.(2006).Swedish educational sloyd – an international success. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 13(2/3), 10-33.

II

ИЗМЕЋУ ПОКРЕТА ЗА РУЧНИ РАД И ПОКРЕТА ЗА РАДНУ ШКОЛУ (1904-1920)

1. Нове школе у Европи и САД

Тематика о ручном раду као наставном предмету који се реализује према концепту слојда у периоду 1920-1940. године у Србији није разматрана. Ипак, питања о раду као сегмент педагошке проблематике, и у оквиру тога и идеје о ручном раду у настави, биле су и даље актуелне и интегрисане су у шири научни и практични контекст. Домаћа педагошка јавност информисана је о томе углавном путем прилога у педагошким часописима (*Учитељ, Наша школа, Наша народна школа, Просветни гласник*). Домаћи представници педагошке науке (Војислав Младеновић и Вићентије Ракић) који су у теоријском смислу значајно допринели покрету за радну школу између два светска рата у Србији, своје научно образовање стицали су, управо у овом периоду, на европским универзитетима, који представљали изворишта нове науке о васпитању.

Индустријска револуција је у Америци и Западној Европи крајем XIX и почетком XX века утицала на промену начина живота и образовање великог дела становништва. Увођењем школске обавезе велики број ученика нашао се у школским клупама, а школе су се претвориле у калупе сачињене према наметнутом темпу новог живота прилагођеног потребама индустријског развоја. Као реакција на недостатке таквог школовања од краја XIX века до Првог светског рата, појавило се више покушаја оснивања нових школа. Различите по карактеру и организацији, ове школе је као заједничка нит повезивала идеја њихових оснивача о демократском уређењу друштва и вера у слободу као фундаментални услов квалитетног живота.

Прву школу, која се сматра новом школом основао је у Енглеској 1889. године Сесил Реди (Cecil Reddie). У наредним годинама отворено је више школа које су оснивачи називали “новим” а, које Бојд, према организацији и намени дели у три групе. У прву групу, која обухвата и Редијеву школу, сврстава школе интернатског типа које су се налазиле изван градова (The Country Boarding Schools), карактеристичне за Енглеску. Оваквих школа било је релативно мало, на пример до

1914. године основано их је око 50. Њихов, значај, међутим, не може се процењивати, указује Бојд, према бројности, већ према њиховом успеху у супротстављању актуелној школској пракси. У другу групу, овај аутор сврстава градске школе осниване при универзитетима, као што је то била Дјуијева школа при Универзитету у Чикагу. Трећу групу чиниле су школе за децу са тешкоћама у развоју, које су оснивали лекари – Декроли у Белгији, Монтесори у Италији, Клапаред у Швајцарској.²¹²

Адолф Феријер је 1899. године, основао Интернационални биро нових школа, са намером да нове школе умрежи, као и да се дефинише њихов карактер, тј, да се прецизира одговор на питање – која се школа може сматрати “новом”. Саставио је и Програм нових школа, тј. листу од 43 услова, које је утврдио на основу проучавања организације и рада најбољих нових школа. Свака школа која је претендовала да буде “нова” требало је да испуни бар половину од наведених услова. Биро је захваљујући Феријеру радио и током Првог светског рата, до 1918. године, када је у пожару уништена сва документација.

Немачки учитељи су 1908. године основали Лигу за школску реформу и Асоцијацију немачких учитеља за промоцију модерне педагогије. Ове организације, биле су малобројне и окупљале су наставнике из великих градова. Ипак, наведена година сматра се почетком организованог покрета за школску реформу у Немачкој.²¹³

2. Педагошка наука и школска пракса

Концепт хербартовске педагогије у овом периоду, под утицајем нових научних приступа васпитању и развоју детета доживео је прве критике поткрепљене аргументима емпиријског карактера. На тај начин подвргнут је критици и педагошки концепт који се налазио у основи постојеће школе. Домаћа стручна јавност

²¹² Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London:Heinemann.

²¹³ Lamberti, M. (2000). Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914. *History of Education Quarterly*, 40 (1), 22-48, <http://www.jstor.org/stable/369179>, преузето 20.10.2010.

информисана је о овим научним помацима углавном путем превода који су објављивани у претходно наведеним часописима.

За часопис *Учитель* Петар Илић превео је 1908. године одломак Мојманове *Експерименталне педагогике*. У општим цртама Мојман представља основне тезе експерименталне педагогике, као “теоријске и научне новине” која се развија од деведесетих година XIX века. У том тексту Мојман указује да су корени експерименталне педагогике учења Русоа, Песталоција и Фребела, а да се она делимично развила и под утицајем развоја других емпиријских наука посебно експерименталне психологије и психопатологије. Он критикује “стару педагогику” указујући, пре свега, на њен нормативни карактер који експериментална педагогија превазилази померајући центар педагошког проучавања са “прописа” на дете. Такође, он образлаже и назив правца који заступа, наглашавајући да је изведен из назива “најважнијег средства за испитивања ове науке, и оно је тим оправдано, што је експеримент донео највеће новине у области педагогике”. Међутим, појам експерименталног истраживања у педагогици има широк обим и односи се како на она истраживања дечије психологије која се предузимају “ради педагошких циљева и са педагошког гледишта”, тако и на дидактичке огледе.²¹⁴

Колико су истраживања педагошке емпирије у овом периоду већ узела маха, и какве су биле релације са школском праксом у Америци на пример, показују прилози објављени у тематском броју часописа *School Review* из 1913. године. Аутори тих прилога истичу да су школе преплављене резултатима истраживања у области статистике, психологије учења и експерименталне педагогије којима су имплицирани одређени облици подучавања и принципи управљања школом. На једној страни то је било добро, али имало је и своје наличје, истицали су они, указујући на екстензивност, неорганизованост и неповезаност истраживачких налаза, због чега су импликације по праксу које су произилазиле из различитих истраживања истог проблема, често бивале контрадикторне. Ови аутори су такође, указивали на контекстуалну условљеност примене одређених васпитних и наставних поступака,

²¹⁴ Мојман, Е. (1908). Експериментална педагогика. *Учитель*, 28(1), 21-26. (Превео Петар Илић)

као и неопходност евалуације одређених истраживачких резултата пре него што се уведу у праксу.²¹⁵

Паја Радосављевић је, поред низа прилога о експерименталној педагогији, за домаће часописе приређивао и приказе експерименталних педагошких и психолошких истраживања, “планове за проучавање ђака”, истраживачке инструменте и резултате истраживања. На тај начин преносио је сегменте претходно описане атмосфере из америчких школа, који су пре свега били информативни за домаће наставнике, али и подстицајни за њихове евентуалне истраживачке покушаје.

Истраживања експерименталних педагога била су усмерена на поједине сегменте педагошке праксе, што се, према Бојду, може означити као први приступ заснивању и проучавању нових педагошких концепата. Други приступ он препознаје у оснивању експерименталних школа при универзитетима. Уочи почетка рата, 1914. године, таквих школа, у Америци и Европи било је свега шест, међу којима и Дјуијева школа при Универзитету у Чикагу и универзитетски семинар у Јени који је водио Рајн, а потом Петерсен.²¹⁶

Петар Илић је за часопис *Учитель* приредио, 1908. године, превод Рајновог текста о огледним школама у Немачкој.²¹⁷ Један од најзначајнијих Хербартових следбеника износи позитивно виђење огледних покушаја у Немачкој свога доба. Потребу и значај огледних школа Рајн представља из двоструке перспективе: историјске и савремене. Он подсећа на Кантово становиште о неопходности оснивања експерименталних школа, и на Хербартову практичну разраду тог становишта. Хербарт је при универзитету у Кенинзбергу основао “школу за експериментовање” где су се будући учитељи припремали за рад у пракси, и где су реализовани дидактички огледи. Школа је радила до Хербартовог одласка са овог универзитета. Његов ученик Стој основао је педагошки универзитетски семинар са

²¹⁵ Colvin, S.(1913). The Practical Results of Recent Studies in Educational Psychology. *The School Review* , 21(5), 307-322 , <http://www.jstor.org/stable/1076048>, преузето 15.07.2011.

Dearborn, W.(1913). The Practical Results of Recent Studies in Educational Statistics. *The School Review*, 21(5), 297-306, <http://www.jstor.org/stable/1076047>, преузето 13.02.2013.

²¹⁶ Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. Heinemann: London, стр. 20.

²¹⁷ Рајн, В. (1908). Школе за огледе и педагошки огледи новог доба. *Учитель*, 27(7), 559-563. Превео Петар М. Илић

вежбаоном на јенском универзитету. Остали универзитети, истицао је Рајн, не би се могли похвалити својим утицајима на унапређивање школске праксе, јер су се углавном бавили “мање-више узредном обрадом теориске педагогике”. Огледне школе, сматрао је, најбољи су начин за поправљање квалитета народног образовања. Као добре примере савремених огледа он наводи огледни рад др Лица, бившег слушаоца јенског универзитета, у Биберштајну, који је развио тзв. пољска васпитавалишта (Landerziehunsheim), као и иницијативе општина Франкфурт на Мајни, Манхајм, Шарлотенбург и Милхаузен у Алзасу.

Рајн похвално истиче настојања Сикинџера, који је развио систем груписања ученика према способностима, и тиме “остварио једну мисао Хербартове педагогике”. Такође истиче и настојања Пабста, који је управљао семинаром при учитељској школи у Лајпцигу. Као позитивне новине развијане у огледним школама, Рајн наводи систем диференцијације ученика према способностима захваљујући коме и деца са посебним потребама имају могућности за образовање, оснивање феријалних колонија, увођење дечјих игара, спортова и наставе ручног рада и указивање на узимање у обзир карактеристика непосредне дететове околине (завичаја) приликом формулисања садржаја учења.

На страницама домаћих часописа објављено је неколика прилога у којима су приказани неки од огледних покушаја које наводи Рајн. Краћи приказ манхајмског система који је развијао Сикинџер приредио је Никола Касапић 1910. године за часопис *Учитељ*. Исте године, објављен је и опширан опис, са више фотографија, организације и рада слободне школске општине Викарсдорф у Немачкој.²¹⁸

3. Радна школа као реформски концепт

Термин “школа рада” за домаће учитеље први пут је представљен управо уз име немачког педагога Пабста (Pabst, A). Јован Милијевић превео је, 1911. године, са шведског “два примера из школе рада” које је неименовани учитељ реализовао у

²¹⁸ Касапић, Н. (1910). Манхајмска система образовања. *Учитељ*, 30(4), 264-266.

Љевитина, М. (1910). Покушај нове школе. *Учитељ*. 30(3),177-187; 30(4), 266-271; 30(5), 352-358.

свом разреду. У напомени уз превод Милијевић наводи да је реч о реализацији идеје која је актуелна, али не и сасвим нова. “Та идеја састоји се у томе да се целокупна школска настава стави на другу основу и реформише тако да ученици што је могућно више уче радећи, јер ће настава тек на тај начин постати у правом смислу очигледна. Највећи бранилац ове идеје је чувени немачки педагог Др А. Пабс, управитељ Учитељске школе у Лајпцигу и велики поборник ручног рада.”²¹⁹ Примери из праксе, према којима је и насловљен прилог, међутим су исувише сажето приказани, да би се ишта могло закључити о примени концепта радне школе. Ипак, Милијевићева белешка, указује да је на Пабстово поимање “радне школе” утицао Дјуи својим учењем. Нешто раније, 1908. године, управо преко превода прилога у којем је Пабст изложио своје идеје наша јавност је, упозната са Дјуијевим тезама о школи и друштву кроз интерпретацију овог немачког педагога.²²⁰

Лабораторијска школа брачног пара Дјуи, основана је 1896. године у Чикагу.²²¹ У међународним оквирима, оснивање ове школе се издваја као један од најзначајнијих догађаја у америчкој и европској историји школства и покрета за радну школу. У публикацији *School and Society*, 1900. године, Дјуи је изложио четири кључна питања којима је усмераван њихов експериментални рад: 1. Како се школа може приближити дому и непосредном окружењу? 2. Како могу садржаји из историје, науке и уметности да имају позитиван и стваран утицај на само дете? (Како дете да их доживи вредним?) 3. Како се подучавање читања, писања и рачуна може засновати на свакодневном искуству и занимањима? 4. Како адекватну пажњу посветити индивидуалним способностима и потребама? Одговори на ова питања развијали су се постепено, а један од увида који Бојд процењује као сржни по даљи развој Дјуијеве теорије, огледао се у ставу да је право васпитање индивидуална реконструкција социјалног искуства. “Идеја, попут детета, мора да расте. У Дјуијевој школи она се још увек рађала”, констатује Бојд.²²² Лабораторијска школа је 1902.

²¹⁹ Милијевић, Ј. (1911): Два примера из “Школе рада”. *Учитељ*, 31(3), 237-240.

²²⁰ Пабст, А. (1909). Нов систем васпитања. *Учитељ*, 28(9/10), 739-744. (превео Крста Јонић)

²²¹ Детаљније у: Зорић, В. (2010). Лабораторијска школа Џона Дјуија. *Настава и васпитање*, 59(4), 646-657.

²²² Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. Heinemann: London, стр. 20.

године прикључена школи за образовање наставника Универзитета у Чикагу, а Дјуи је добио место професора филозофије на Колумбија универзитету Њујорку. Године 1916. објавио је свој кључни педагошки спис – *Democracy and Education*.

Централном темом Дјуијевог становишта о односу школе и друштва Пабст, према прилогу који је објављен код нас, сматра питање о положају и улози ручног рада у наставном програму основне школе. Он констатује да је у Дјуијевој експерименталној школи “ручни рад средишна тачка васпитања” која је троструко била заступљена: као рад у радионицама, затим као кување и као шивење и ткање. Такође, он истиче да је ручни рад био интегрисан у реализацију садржаја различитих наставних предмета.

Одговарајући на критику која је била усмерена ка становишту о високој педагошкој вредности ручног рада, Пабст истиче да реформа тада актуелне наставе, управо треба да почива на увођењу “практичне радљивости” – на укључивању ручног рада и учења кроз експеримент.

Дјуијиве идеје у виду превода његових оригиналних текстова у нашој педагошкој јавности присутне су континуирано у периоду од 1920 – 1940. године. Дакле, у годинама пре Првог светског рата, када су штампана прва издања његових педагошких радова, интересовање за њих код нас још увек није било актуелно. То није био случај само у Србији, наиме и у земљама где су и објављивани Дјуијеви радови, поимање односа школе и друштва које је заступао није било лако схватљиво, нити прихватљиво. У Британији је 1902. године Адамс (Sir John Adams) приредио и објавио збирку Дјуијевих предавања која је насловљена *The School and the Child*. Међутим, до 1920. године, за идеје америчког педагога и филозофа, ни у британској педагошкој теорији, ни у пракси није постојало интересовање.²²³ На немачки језик су Дјуијева предавања о школи друштву преводили и објављивали, током 1903. и 1904. године, Елза и Лудвиг Гурлит (Elsa & Ludwig Gurlitt). Ти преводи, иако објављивани под Дјујевим именом, представљали су прераду оригинала са идејом о прилагођавању његових идеја потребама образовне политике коју је заступао Гурлит,

²²³ Darling, J. & Nisbet, J. (2000). Dewey in Britain. *Studies In Philosophy & Education*, 19 (1/2), 39-52. <http://web.ebscohost.com>, преузето 13.02. 2013.

а која је била обојена изразитим национализмом.²²⁴ Гурлитови преводи били су актуелни до двадесетих година XX века. Кершенштајнер, који се често позивао на америчког педагога, читао је у оригиналу његова дела.²²⁵

Готово истовремено са оснивањем и развојем школе Дјујиевих у Чикагу, у Минхену је Кершенштајнер, као градски школски инспектор од 1895. године, започињао је школску реформу. Његов, први реформаторски корак односио се на измену програма наставе цртања у народним школама (Volksschule). Други, знатно опсежнији задатак на коме се ангажовао била је реформа продужних школа (тзв. *Fortbildungsschulen*) која је подразумевала увођење осмог разреда као обавезног, реформу позивног образовања и изградњу нових школских зграда са радионицама, лабораторијама и баштама. Кершенштајнерови извештаји објављивани су током 1911. године и у америчком часопису *School Review*.²²⁶

У Минхену је јавним (градским) школама 1911. године, према Кершенштајнеровом извештају, било обухваћено око 100.000 ученика, што је од укупне популације узраста 7-18 година било 93%. Школски систем кроз који су ови ученици пролазили подразумевао је: забавишта за децу предшколског узраста, основну школу на узрасту 6-14 година за дечаке и 6-13. година за девојчице. Ученици који су образовање настављали у средњим школама за професије у области просвете, права, технике, итд, из основне школе су на узрасту од 10 година, прелазили у неку од три типа средњих школа.

У основној школи остајало је око 20.000 ученика, који су образовање настављали у вишој основној школи, а затим су прелазили у стручну школу. Дечаци су упућивани у неку од 52 занатске школе, а девојчице у домаћичке школе. Упоредо са стручним образовањем ови ученици су факултативно могли наставити своје опште

²²⁴ Bittner S. German Readers of Dewey – Before 1933 and After 1945. *Studies In Philosophy & Education*, 19(1/2), 83-108. <http://web.ebscohost.com>, преузето 13.02. 2013.

²²⁵ Исто

²²⁶ Kerschensteiner, G. (1911).The Fundamental Principles of Continuation Schools. *The School Review*, 19(3), 162-177. <http://www.jstor.org/stable/1076503>, преузето 28.04.2011.

Kerschensteiner, G. (1911). The Organization of the Continuation School in Munich, *The School Review*, 19(4), 225-237. <http://www.jstor.org/stable/1076134> , преузето 28.04.2011.

Kerschensteiner, G. (1911).The Technical Day Trade Schools in Germany, *The School Review*, 19(5), 295-317. <http://www.jstor.org/stable/1076423> , преузето 28.04.2011.

образовање у продужним школама. Управо ка овим ученицима су били усмерени први Кершенштајнерови реформаторски напори. Пре свега, сматрао је да би општа школска обавеза требало да траје до 18 године, што значи да би продужне школе требало учинити обавезним. Због чега? Ако држава свим својим грађанима даје грађанско и бирачко право, она треба и да их образује за одговорно “коришћење” тог права, сматрао је он.²²⁷ Значајан проценат грађанства, који пролази кроз стручно, занатско образовање, није користио прилику за наставак образовања у продужним школама. Кершенштајнер је истицао као разумљиву одлуку ових младих радника да након вишесатног боравка у радионицама не желе да седе и у школским клупама. Зато је било потребно мотивисати их на похађање ове наставе, а као адекватно решење он је препознао организацију наставе у складу са узрасним интересовањима и типовима учења ових ученика. Настава у радионицама и лабораторијама, сматрао је он за ове ученике биће знатно привлачнија и ближа животу од наставе у учионицама. Циљ школовања појединца, напомињао је, не огледа се у формирању квалитетног радника, већ грађанина који не тежи, само остварењу сопственог благостања кроз рад, већ свесно позиционира место свог рада у служби заједнице. Такав циљ се не остварује кроз занатску обуку ученика већ, кроз позивно образовање, односно кроз образовање за рад – путем буђења и развоја свести о значају задовољства у раду.²²⁸

Кершенштајнерови реформаторски потези изазвали су велику пажњу у суседним земљама и у Америци. Кершенштајнер се одазивао позивима за конференције и гостујућа предавања на којима је представљао свој рад, а идеје на којима је заснивао ове реформе приказао је у студији под називом *Begriff der Arbeitsschule* (1911). Овој публикацији претходило је објављивање неколико краћих прилога, као и Кершенштајнерово излагање, 1908. године, поводом 162. годишњице

²²⁷ Kerschensteiner, G. (1911). The Organization of the Continuation School in Munich, *The School Review*, 19(4), 225-237. <http://www.jstor.org/stable/1076134>, преузето 28.04.2011.

“Међутим, Кершенштајнер је ишао за потпуном реорганизацијом целокупне основне наставе своје земље, а посебну пажњу је посветио оним ученицима који су, пошто су седам година похађали школу, остајали целог свог живота ван њеног утицаја, носећи бремене одговорности за благостање заједнице као одрасли грађани који врше своје бирачко право. Он је врло добро знао да чисто теоретско грађанско васпитање има врло мало изгледа на успех код деце испод тринаест година.” Лустенбергер, В. (1959). *Школски рад по групама*. Нолит: Београд, стр. 38.

²²⁸ Kerschensteiner, G. (1911). The Organization of the Continuation School in Munich, *The School Review*, 19(4), 225-237. <http://www.jstor.org/stable/1076134>, преузето 28.04.2011.

Песталоцијевог рођења, под називом *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*. Представници покрета за радну школу, у деценијама које су уследиле, предавање у част педагошког класика који је сматран претечом концепта радне школе, наводили су као ознаку почетка покрета. На српски језик Кершенштајнрово излагање два пута је преведено и објављено у часопису *Учитель*, али тек након раздобља ратова.

Студија под насловом *Појам радне школе (Begriff der Arbeitsschule)* у којој Кершенштајнер образлаже појам радне школе, преведена је на једанаест европских и три азијска језика, а у Немачкој је објављена, уз одређене допуне и прераде седам пута (1911-1928). На српски језик, ову студију, превео је Владимир Спасић 1927. године, међутим тај превод није објављен.²²⁹ Кершенштајнер је идеју радне школе представио у шест поглавља којима је приложио и један додаток. У првом поглављу под називом *Сврха државе и задаци јавног школовања (Der staatszweck und die aufgaben der öffentlichen schule)*, Кершенштајнер представља социјалне циљеве школе у историјском контексту. Концепт радне школе, према његовом мишљењу, произилази из циља државе који он тумачи из перспективе етике, а не политике. Он такође напомиње, да има у виду идеалну државну творевину у којој влада ред заснован на моралности. Кершенштајнер дефинише три циља школе као државне институције које разматра у другом и трећем поглављу.

У другом поглављу – *Позивно образовање као примарни задатак (Die Berufsbildung als erste Aufgabe)*, Кершенштајнер из “сврхе државе” изводи први задатак школе који се односи на постављање основе за позивно образовање појединца. Школа треба ученика, да припреми за живот у свету рада. Ручни рад, при томе има значајну улогу, међутим, напомиње он, циљ наставе ручног рада у школи не огледа се у обучавању ученика за одређене занате, већ у буђењу и развијању особина тачности, прецизности, марљивости и пре свега, уживања у раду.²³⁰

²²⁹ Архив Педагошког музеја, Фонд Владимира Спасића, XL-1. Рукопис превода са Спасићевом напоменом да је то “прво грубо превођење”. Спасић је Кершенштајнерову студију преводио на почетку свог боравка у Јени, и радио је на преводу од 6.12.1924, до 30.12.1924. године.

Прилог 3.

²³⁰ Kerschensteiner, G. (1920). *Begriff der Arbeitsschule*. Teubner: Leipzig, стр. 35.
http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=153589, [EBook #24367]

Треће поглавље – Други и трећи задатак јавног школовања (Die zweite und dritte Aufgabe der öffentlichen Schule). Ови задаци односе се на морално васпитање, тј. “образовање карактера” и државно грађанско васпитање ученика, које се односи на припрему ученика да као појединци, путем свог позива учествују у морализовању читаве заједнице.²³¹

Четврто поглавље – Методи радне школе (Die Methoden der Arbeitsschule) не садржи разраду метода у смислу рецепата за реализацију наставе у радној школи, већ концептуални оквир који се може схватити као идејни водич. Кершенштајнер прихватајући становиште вредносне педагогије Вилхелма Дилтаја разматра питање доживљаја културних добара у вези са ручним радом у основној школи. Мануелне активности, сматрао је Кершенштајнер треба да буду у функцији развоја воље и оштрине суђења.

У петом поглављу Кершенштајнер разматра питање образовања учитеља ручног рада (Die fachliche Arbeitsunterricht und die technische Lehrer). Шесто поглавље под називом Резиме и закључна разматрања (Zusammenfassung und Schlußbetrachtung) Кершенштајнер посвећује поновном разматрању питања о образовању карактера и указује на однос између традиционалне школе и радне школе. Он истиче да се смисао радне насупрот традиционалној школи може изразити формулом – са минимумом напора (ученика), постићи максимални ниво развоја вештина, способности и уживања у раду.

Кершенштајнер је у своје поимање радне школе већ непосредно по објављивању првог издања наведене студије, под утицајем критике Хуга Гаудига, почео да уноси измене. Идеју радне школе Гаудиг је развијао на основама које су се знатно разликовале од Кершенштајнерових.²³² Хуго Гудиг (Hugo Gaudig) је педагошки оглед у смеру идеја нове школе, реализовао у женској средњој школи у Лајпцигу којом је управљао. Према Лустенбергегеру, “сва његова доктрина

²³¹ Исто, стр. 42.

²³² Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education - Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: Peter Lang, стр. 84-86.

Lamberti, M. (2000). Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914. *History of Education Quarterly*, 40 (1), <http://www.jstor.org/stable/369179>, преузето 20.10.2010. стр. 36-37.

претставља само накнадно оправдање новина, које је он ту завео”.²³³ Примарним задатком образовања Гаудиг је сматрао развијање психолошких потенцијала детета који би били у функцији изградње карактера. У образовном процесу, сходно томе, пажњу је требало усмерити емоцијама, самоизражавању и независној активности ученика. Гаудиг је истицао да ручни рад има значаја само уколико доприноси развоју креативности, самоизражавања и слободе ученика.²³⁴ Појам “рад” је према таквом концепту представљао само дидактички принцип ученичке саморадње који је требало имплементирати у наставну праксу.²³⁵

Гаудигово поимање радне школе било је учитељима прихватљивије од Кершенштајнерове економско-социјалне визије тог концепта. Под утицајем Гаудигове критике, касније и критике Алојза Фишера (Aloys Fischer), Кершенштајнер је схватање о педагошкој функцији ручног рада све више фокусирао на развијање осећања уживања у раду.²³⁶ Од стране просветних власти Гаудигов приступ, иако подржан у почетку, касније није наилазио на одобравање јер се сматрало да за последицу може имати губитак ауторитета наставника и занемаривање дисциплине ученика и васпитања за савесно испуњавање дужности.²³⁷ Са друге стране Кершенштајнерово настојање да се школска обавеза продужи до 18-те године живота, као и да се образовање за занат и опште образовање доведу у тесну везу, реализовани су већ у годинама након Првог светског рата. Према савременим ауторима који проучавају школски систем у Немачкој, Кершенштајнер је утемељивач управо једне од основних карактеристика тог система која се огледа у прожимању образовања за позив, које се одвија кроз праксу у свету рада и општег образовања које се реализује у школској учионици.²³⁸ Такав школски систем, управо због ове карактеристике назива се дуалним школским системом.

²³³ Лустенбергер, В. (1959). *Школски рад по групама*. Београд: Полит, стр. 38.

²³⁴ Cohen, A. (1979). Martin Buber and Changes in Modern Education. *Oxford Review of Education*, 5(1), 81-103. <http://www.jstor.org/stable/1050548>, преузето 28.04.2011.

²³⁵ Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education - Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: Peter Lang, стр. 86.

²³⁶ Исто, стр. 86

²³⁷ Lamberti, M. (2000). Radical Schoolteachers ... стр. 46

²³⁸ Winch, C. (2006). Georg Kerschensteiner—founding the dual system in Germany. *Oxford Review Of Education*, 32(3), 381-396.

Кершенштајнерово поимање радне школе критиковано је и од стране Роберта Сајдела одмах након излагања на Песталоцијевој годишњици. Већ 1908. године Сајдел је објавио текст истог наслова као и Кершенштајнерово излагање: *Школа рада – школа будућности*. Сајдел је, погођен статусом “оснивача покрета за радну школу” који је Кершенштајнеру неформално у јавности приписиван, изнео критику идеја представљених у поменутом излагању са намером да докаже да тај статус припада њему. Сајдел је, при том, упућивао читаоце на свој рад објављен још 1885. године у коме разматра педагошки значај рада, сматрајући да је тако први отворио то питање, а да Кершенштајнерово становиште није ново, већ да је преузето из радова класика педагогије.

На ову критику Кершенштајнер је кратко одговорио у предговору наведене студије да идеја радне школе почива на широкој историјској основи која се протеже од Платона до Песталоција, што је и не чини новом. Иако није именовано Сајдела, он наводи да је то одговор на критику коју му је “један аутор упутио”.²³⁹ Сагледана из историјске перспективе Сајделова критика нема значај у смислу расветљавања неких битних проблема концепта радне школе.²⁴⁰ Домаћој педагошкој јавности с почетка XX века Кершенштајнеров концепт, ако се изузме краћи приказ једног његовог рада,²⁴¹ био је представљен само кроз наведену Сајделову критику. Први пут је, ова критика објављена у преводу Марка Крстића, у часопису *Учитель*, 1911. године, а други пут, 1913. године, као свеска бр. 12 Библиотеке Будућност.²⁴²

Претходно, у свесци број 11 Библиотеке Будућност већ је био објављен наслов који је потписао Сајдел. Реч је о штампаној верзији излагања под називом *Ручни рад*

²³⁹ У предговору Кершенштајнер наводи: “Sonderbarerweise hat meine Rede vom 12. Januar 1908 einen Schriftsteller veranlaßt, die Priorität des Gedankens der Arbeitsschule für sich in Anspruch zu nehmen. Da ich sie niemals für mich behauptet habe, bleibt mir die Antwort erspart. Nur das eine will ich bemerken: Die Idee der Arbeitsschule ist so alt wie die Erziehungslehre. (Vgl. Plato, leg., S. 819ff., Oxforder Ausgabe von Burnet.) Aber Ideen werden erst lebendig, wenn sie, völlig zu Ende gedacht, in realen, den Zeitverhältnissen angepaßten Formen, die Probe auf ihre Verwirklichungsmöglichkeit zu machen in der Lage sind.” Kerschensteiner, G. (1920). *Begriff der Arbeitsschule*. Teubner: Leipzig, стр.2 http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=153589, [EBook #24367]

²⁴⁰ Коцић, Љ. (2007). Сајделова критика Кершенштајнеровог схватања радне школе. *Зборник института за педагошка истраживања*, 39(2), стр. 414.

²⁴¹ Кр. Ј. (1914). Dr. G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Треће поправљено издање, 283. стране. Издање Тајбнерове књижаре у Лајпцигу. *Учитель*, 33(6), 591-592.

²⁴² Сајдел, Р. (1914). *Школа рада – школа будућности*. Библиотека Будућност: Београд.

као подлога хармонијског образовања и васпитања. Према његовом наводу тај прилог је приређен “за онај велики број људи и жена свих класа, који немају ни времена, ни снаге, ни новаца за студију једног већег дела, а који су ипак ради да поуче пријатно, кратко и добро о најзамашнијем реформном питању у области образовања”.²⁴³ Сајдел износи више општих идеја о васпитном значењу ручног рада које су домаћим присталицама идеје о увођењу ручног рада у основне школе биле познате већ две деценије уназад. Тада актуелном концепту школског образовања, он замера непостојање везе између теорије и праксе, називајући га “школом учења” насупрот “школи рада” која је заснована на социјалним и потребама детета. Може се констатовати да се допринос Роберта Сајдела, у годинама између покрета за ручни рад и покрета за радну школу, огледа више у извесним информацијама о Кершенштајнеровим идејама, него у указивању на “један другачији угао виђења школе” и “на популаризацију идеје о радној школи”.²⁴⁴ Као што се из претходног текста може запазити на страницама часописа *Учитељ* објављивани су, знатно опширнији и квалитативно богатији прилози о новим педагошким правцима и огледним школским покушајима, од прилога које је Сајдел потписивао.

Из правца Русије, на странице домаћих часописа долазио је наговештај концепта радне школе који ће бити актуализован након револуције 1917. године. У прилогу под називом Улога производног рада у школи будућности који је објављен 1910. године, већ је била присутна таква тенденција.²⁴⁵ Аутор тог прилога К. Венцел, наводи да “производни рад под видом *ручног рада*, заузима у сувременој школи тек веома ограничено место ... он се у њима јавља као нека допуна ка општој системи оног књижног образовања које даје сувремена школа; он се јавља као неко палијативно средство у борби са оним недостацима које је показала та система књижне наставе”. У школи будућности: на производном раду биће заснован рад школе у целини, “а књижна настава – као допуна, она ће бити органски свезана са

²⁴³ Сајдел, Р. (1913). *Ручни рад као подлога хармонијског образовања и васпитања*. Библиотека Будућност: Београд.

²⁴⁴ Крнета, Љ. (1975). Схватања о школи у библиотеци “Будућност” у *Социјалистичка педагошка библиотека “Будућност”*. Педагошко друштво СР Србије: Београд, стр. 69.

²⁴⁵ Венцел, К. (1910). Улога производног рада у “школи будућности”. *Учитељ*, 30(1), 15-18; 30(2), 116-118. (Превео с руског Јован Максимовић)

производним радом и природно ће проистицати из њега и природно ће водити к њему”.²⁴⁶

У покушају да објасни појам “производног физичког рада”, Венцел најпре истиче разлику између рада у политичко-економском смислу и рада у етичком смислу. За ово друго значење он везује одређење појма рад као основе за реформу школе. Дакле, “производним физичким радом” сматрају се све активности детета које су усмерене на израду предмета које оно сматра корисним. Такав рад није у функцији занатског образовања, већ у функцији развоја човечности, и због тога је његово значење етичко. У “школи будућности”, према замисли овог аутора, ученицима ипак треба представити што више облика производног рада, како би “појмили сву широку област производног рада у целини”.²⁴⁷

4. Српски педагози на европским универзитетима

Вићентије Ракић се на студијама у Немачкој (Лајпциг, Берлин) налазио у периоду од 1907. до 1911. године. За то време похађао је Вунтова предавања из психологије, предавања Паулесна из методике и педагогике и Минха из експерименталне педагогије. У Лајпцигу током зимског семестра 1910. године похађао је курсеве које је водио Мојман – предавања из Опште педагогике на експерименталној основи, курс Читања и објашњавања главних дела Песталоцијевих, вежбања из Експерименталне педагогике.²⁴⁸ Ракић је докторирао 1911. године са тезом *Васпитање игром и уметношћу* (*Gedanken Erziehung durch Spiel und Kunst*), 1911. године. Фебруара 1912. године постављен је за сталног доцента за Методику Средњешколске наставе на Филозофском факултету у Београду.

Војислав Младеновић, ученик прве генерације учитељске школе у Јагодини, на универзитету у Цириху је студије започео 1912. године, где се детаљно упознао са педагошким идејама Ј. Х. Песталоција и након учешћа у ратовима, 1921. године,

²⁴⁶ Исто, стр. 15.

²⁴⁷ Исто, стр. 117.

²⁴⁸ Тешић, В. (1973). Пут до доктората Вићентија Ракића. *Настава и васпитање*, 22(1), 101-124.

докторирао код професора Липса, “с великом похвалом” и тезом, под називом *Основи науке о васпитању* (*Über die Grundlage der Erziehungslehre*).²⁴⁹

Младеновић и Ракић су на студијама у иностранству имали прилике да стекну педагошко образовање код, у то доба, значајних имена експерименталне педагогије као педагошког правца развијаног насупрот дотадашње хербартовске педагогије. Такође, они су студирали у земљама где су педагошки практичари приступали огледним и реформаторским покушајима у правцу нове школе. Ракић је у једном извештају Министарству истицао да је за целовитост педагошких студија неопходно, поред теоријског знања, упознати и културу и васпитну праксу – “Зато ћу ја покушати да добијем што више прилике за такво непосредно посматрање културног живота у његовом најпотпунијем манифестовању и у његовим најјачим центрима.”²⁵⁰

Младеновић је, боравећи на студијама у Швајцарској, изучавао и образовну политику и школски систем те земље, а посебно проблематику основне наставе. Из Цириха је, 1913. године, за часописе *Учитељ* и *Просветни гласник* приредио два прилога компаративног карактера. Наиме, приказујући систем Швајцарске он критички коментарише недостатке школства у Србији.²⁵¹ Такође, пратио је и савремене педагошке публикације швајцарских аутора и приказао је њихове ставове о тада актуелним питањима као што су нова педагогија и нове школе. Он констатује да у Швајцарској према реформним педагошким идејама, доминира критички однос и да се зато прихватају са резервом, посебно идеје о слободном васпитању. Две теме, из окриља реформних идеја, ипак су заокупљале пажњу швајцарских педагога, констатовао је он: школа рада и државно-грађанско васпитање.

Школа рада, запажа Младеновић, у Швајцарској није схваћена као реформаторски концепт школе као институције, већ као реформни концепт наставних метода. Разликовање старе школе од радне школе у тој земљи, може се изразити на следећи начин: “Данас се наставно градиво предаје ученицима говором, читањем и списима, а насупрот томе школа рада хоће да га ученици доживе. Данас

²⁴⁹ Радулашки, Љ. (1982). *Педагошка мисао Војислава Р. Младеновића*. Просветни преглед: Београд.

²⁵⁰ Тешић, В. (1973). Пут до доктората Вићентија Ракића. *Настава и васпитање*, 22(1), стр. 107

²⁵¹ Младеновић, В. (1913). Основна настава у Швајцарској. *Просветни гласник*, 34(1), 63-84.

ученик учи што су други искусили, нова метода хоће да ученик 'сам искуси'".²⁵² За такву врсту реформе није потребно мењати садржаје учења нити техничке услове рада у школи. Потребно је организовати за ученике више излета и посета радионоцама, организовати рад у башти, подстицати их да састављају збирке предмета из природе и увести ручни рад (картонажа, моделовање и рад са дрветом).

Младеновић је запажао и изразито критички однос, у швајцарским педагошким публикацијама, према Кершенштајнеровом реформном покушају у Минхену и према Сајделовим идејама о радној школи. Допринос Кершенштајнеровог концепта препознаван је у увођењу огледа у наставу физике и хемије, док су Сајделове идеје, сматране неостваривим јер су претпостављале велика материјална улагања. Општи Младеновићев утисак о школама у Цириху јесте “утисак једног здравог, с великом доследношћу спроведеног практичног школског система, тако да се ниједан ученик, већ по свршетку примарне школе не осећа збуњен и без помоћи пред тешкоћама које се доцније јављају у животу као последица борбе за опстанак”.²⁵³

Домаћи аутори који ће између два рата чинити осврте на раздобље које смо приказали, као на претходницу покрета за радну школу, истичу да је покрет за ручни рад утихнуо, као и да су се питањима која се односе на тематику о *раду* као педагошком питању углавном бавили учитељи социјалисти. Душан Јовановић констатује да “идеји радне школе није било суђено да умре у преоштрим потезима једног министра” и да је та идеја “у првим годинама владавине краља Петра, који је одменио ранији режим, ускрсла у новом, социјалистичком облику”.²⁵⁴ Међутим, настојања учитеља социјалиста у овом периоду углавном су била сконцентрисана на буђење сталешке учитељске свести и учвршћивање учитељске солидарности, додаје Јовановић. Аутори који ће 1975. године, дакле са дистанце нешто веће од пола века,

²⁵² Исто, стр. 80.

²⁵³ Исто, стр. 83.

²⁵⁴ Јовановић, Д. (1936). Покрет радне школе и проблем југословенског васпитања. *Учитељ*, 17(3-4), 184-199.

разматрати тематику радне школе заступљену у социјалистичкој серијској публикацији Библиотека Будућност, запажају значајну заступљеност превода радова европских социјал-демократа (Ото Риле, Хајнрих Шулц, Роберт Сајдел), као и тематику о дечијем раду као економској и социјалној категорији у вези са угрожавањем елементарних дечијих права.²⁵⁵

Раздобље између покрета за ручни рад и покрета за радну школу, сагледано у међународном контексту обележено је како за педагошку науку, тако и за покрет нове школе низом значајних момената. Концепт радне школе је у свом изворном облику и формиран и реформисан до почетка Првог светског рата. Домаћа јавност је о томе информисана фрагментирано и не може се констатовати да је постојала тенденција и интересовање за заснивањем покрета радне школе код нас. Ипак, у овом периоду се припрема кроз образовање наших педагога, подлога за теоријску разраду радне школе у Србији.

²⁵⁵ Крнета, Љ. (1975). Схватања о школи у библиотеци “Будућност” у *Социјалистичка педагошка библиотека “Будућност”*. Педагошко друштво СР Србије: Београд, стр. 59-78.

Поткоњак, Н. (1975). Радно и политехничко образовање у библиотеци “Будућност” у Јанковић, М. (прир.) *Социјалистичка педагошка библиотека “Будућност”*. Педагошко друштво СР Србије: Београд, стр. 79-96.

III
РАДНА ШКОЛА У СРБИЈИ
ИЗМЕЂУ ДВА СВЕТСКА РАТА

1.
ОПШТИ ПЕДАГОШКИ ТОКОВИ
ПОЧЕТКОМ ДВАДЕСЕТИХ ГОДИНА XX ВЕКА:
НОВА ПЕДАГОГИЈА И НОВО ВАСПИТАЊЕ

Први светски рат оставио је вишеструке и тешке последице – на економију, привреду, државна уређења, здравствени и социјални статус становништва. У људским жртвама биланс се огледао у петнаест милиона убијених и двадесет милиона рањених, а још око педесет милиона живота однела је епидемија грипа светских размера непосредно по завршетку рата. Измењен је распоред државних граница унутар Европе, и уређења у неким државама, са европске мапе избрисана су четири царства – немачко, аустро-угарско, руско и османско. У Немачкој је проглашена Вајмарска република, на територијама бивше Аустро-Угарске формиране су: Аустрија, Мађарска, Чехословачка и Краљевина СХС, језгро бившег Османског царства реорганизовано је у Републику Турску, на западним територијама Руске империје након Октобарске револуције формиране су Совјетска Русија, Финска, Естонија, Летонија, Литванија и Пољска. Формирано је и Друштво народа као међународна организација са задатком да промовише међународни мир и решавање спорова дипломатским путем.

Радикалне промене у свим сферама живота као последица ратних разарања одразиле су се и на област васпитања. Васпитање је, у послератним годинама посматрано као снага која може трансформисати људско друштво, а за ново доба које је наступало било је потребно ново васпитање. Непосредно по завршетку рата обновљено је и формирано више удружења (Америчка асоцијација за прогресивно васпитање, Монтесори асоцијације, Друштво за ново васпитање, итд.) и институција. Активности већине удружења могу се схватити као трагање за моделом организације школе и метода подучавања којим би се у државним школама реализовали идеали слободе и демократије.²⁵⁶ У годинама пре рата, мали је број школа био организован

²⁵⁶ Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London: Heinemann.

по принципима који су произишавали из савремених педагошких сазнања. После рата тежило се реконструкцији образовања у државним оквирима. За образовну реформу су на државном нивоу посебно биле заинтересоване Немачка и Совјетска Русија где су револуционарне промене у систему власти захтевале и одговарајуће промене на плану образовања услед чега су биле неопходне нове школе са новим методама рада.

Покрет за ново васпитање који се развијао у годинама између два светска рата, предмет је разматрања више савремених аутора.²⁵⁷ Они констатују да је појам “ново васпитање” широк и аморфан и да се односи на више концепција и реализованих модела развијаних у свету крајем XIX и у првим деценијама XX века. Елдрич (Aldrich, R.) указује такође, да између прогресивизма и покрета за ново васпитање не треба стављати знак једнакости.²⁵⁸ Прогресивизам, је сматра он опсежнији покрет започет Русоовим педагошким учењем који још увек траје, док је покрет за ново васпитање као део је тог ширег покрета био актуелан током првих деценија XX века.

Почетком XIX века основани су први институти са задатком проучавања васпитања, конституисане су нове дисциплине, а као посебни педагошки правци издвајају се покушаји заснивања педагогије на емпиријској основи (експериментална педагогија, педологија, итд). У првим деценијама после рата “ново васпитање” представљало је тачку укрштања државних интереса и нових научних сазнања о детету и друштву. Суштина образовног процеса схватана је као обезбеђивање идеалних услова за дететов развој и подстицање детета на оригинално и креативно изражавање скривених потенцијала.²⁵⁹ Посматран у међународном контексту концепт “новог васпитања” био је истовремено и интернационалног и националног карактера.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 453-467. doi:10.1080/00309230903100841

²⁵⁸ Aldrich, R. (2009). The New Education and the Institute of Education, University of London, 1919-1945. *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 485-502.

²⁵⁹ Cohen, A. (1979). Martin Buber and Changes in Modern Education. *Oxford Review of Education*, 5(1), 81-103. <http://www.jstor.org/>, 28/04/2011

Нове школе са новим методама у новим, или преуређеним, државама у послератној Европи – била би најопштија карактеристика међуратног контекста, у домену педагошких реформаторских тежњи, које нису мимоишле ни Краљевину Срба, Хрвата и Словенаца. Какав је био школски, послератани, контекст унутар Краљевине у погледу школске политике, практичног рада, улоге и положаја наставника? Да ли се и како може дефинисати однос између поменутог, ширег и ужег контекста у оквиру којег су се развијале идеје о новом васпитању на тлу Србије? Да ли је и како формирана теоријска подлога за пријем, развој и реализацију идеја о новом васпитању? Одговори на наведена питања представљају полазну основу за разматрање карактеристика покрета за радну школу у Србији у оквиру покрета за ново васпитање.

Школска политика тек формиране Краљевине СХС у првим послератним годинама налазила се пред низом комплексних проблема. На пример, основно школство је на територији нове државе уређивано са 37 различитих државних и покрајинских закона и уредби.²⁶⁰ Зато је један од основних задатака нове државе представљала изградња јединственог просветног законодавства и јединствене основне школе у којој је требало да се нове генерације васпитавају у духу нове националне стварности. Материјални и кадровски предуслови за рад образовних институција били су такође у великим тешкоћама. Школске зграде и инвентар претрпели су велика оштећења, а наставни кадар био је десеткован. Ове тешкоће било је готово немогуће превазићи јер државни органи нису функционисали у том правцу.

Обнова школа помоћу школског приреза зависила је од моралних особина оних који су за то били непосредно задужени, од председника општине, председника

²⁶⁰ Димић, Љ. (1997). *Културна политика у Краљевини Југославији (1918-1941)*, Други део. Београд: Стубови културе.

Исић, М. (2005). *Основно школство у Србији 1918-1941*, књ.1. Београд: Институт за новију историју Србије.

Сто година просветног савета Србије 1880-1980, (1980), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: Просветни савет Социјалистичке Републике Србије.

школског одбора, управника школе.²⁶¹ Извештавајући Министарство просвете о стању школа у првој послератној школској години, готово сви школски надзорници су наводили да ова средства нису прикупљана, да је издржавање школа “врло жалосно” и да се сводило на добровољне прилоге.²⁶² Услови у којима је већина учитеља радила и живела у првим годинама после рата били су изузетно тешки.

Иницијатива усмерена ка стручном информисању и усавршавању учитеља, била је на знатно вишем нивоу од иницијативе државе на плану школске политике и обезбеђивању материјалних услова за рад школа. Већ 1919. године покренут је лист *Народна просвета*, наредне године обновљени су часописи *Учитељ* и *Просветни гласник*, учитељи социјалисти 1921. покрећу часопис *Учитељска искра*. У тим годинама штампано је и неколико радова монографског карактера – *Наставне методе* Милоша Р. Милошевића, *Припрема за рад у основној школи* Јована Миодраговића, *Увод у педагогику и општу методику* Милана Јанковића, *Основи педагогије* Павла Чубровића, *Посебна дидактика* Душана Рајичића.

Учитељи, нису могли да утичу на брзину решавања горућих питања школске политике. Решавању материјалних проблема школе доприносили су онолико колико су им допуштале непосредне околности. Међутим, иако, за своје учионице често нису могли да обезбеде ни неопходни намештај и наставна средства, били су спремни да у свој рад унесу дух нових педагошких струјања. На овај вид иницијативе, подстицани су кроз поруке које су им упућиване са страница њихових сталешких часописа. Часопис *Учитељ* се може посматрати и као својеврсно огледало те атмосфере. Као и у претходном периоду, објављивани су преводи, оригинални радови, информације и белешке о школама и просвети у држави и иностранству. Аутори прилога били су углавном учитељи, али и високошколски професори, школски надзорници и чиновници Министарства просвете. Која су основна обележја

²⁶¹ Исић, М. (2005). *Основно школство у Србији 1918-1941*, књ.1. Београд: Институт за новију историју Србије, стр. 71-73.

²⁶² “До краја 1919. године сеоске школе у осам школских срезова из шест округа, примиле су само 30,77% приреза. У градовима и варошицама школе су прошле нешто боље, реализујући око половине својих примања, тачније 49,38%. У 1920. години сеоске основне школе су примиле тек 57,09% приреза који им припада, а градске 68,52%.” Исто, стр. 72.

педагошке атмосфере креиране на страницама часописа *Учитељ*? Шта је са његових страница, поручивано учитељима, родитељима и осталим читаоцима?

Питање уједначавања школског законодавства између чланица нове Краљевине, једна је од најчешће отвораних тема током 1920. и 1921. године у часопису *Учитељ*. Разматрана је више пута у текстовима који представљају резултате студиозних проучавања појединих проблема школског законодавства. За прво послератно годиште овог часописа карактеристичан је и изразито критички однос према иницијативи и динамици просветних активности од стране власти, као и критички однос према ставу српског народа у односу на школу и образовање.²⁶³

Прва послератна годишта часописа *Учитељ* садрже и низ чланака који се односе на природу детета. Ове текстове прожима схватање да дете није човек у малом и да његова природа заслужује да буде предмет педагошких проучавања, а да васпитна пракса треба да има у виду резултате ових проучавања. Читаоцима се презентују идеје и резултати до којих су долазили експериментални педагози у својим истраживањима. Разматрају се, такође и питања о васпитној улози мајке и породице, износи се и идеја о образовању за родитељство. Као засебна тема издваја се школска хигијена и здравствено васпитање. Дакле, учитељи су већ од првих послератних година били подстицани кроз свој сталешки часопис да рад саображавају идејама новог васпитања.

Први прилог који у наслову садржи израз “радна школа” а, који је потписао домаћи аутор објављен је 1920. године у часопису *Просветни гласник*. Реч је о тексту Петра Илића под називом О радној школи. Илић је полазећи од схватања да је рад неопходни фактор човекове егзистенције сматрао да је основни задатак школе “васпитавање за живот, за рад” Таква школа се може сматрати радном школом, а њено основно обележје је тежња да ученике образује “у појачаној саморадњи, да

²⁶³ На пример, већ у првом броју се напомиње: “Много пре уласка непријатеља у земљу код нас се скоро потпуно било ликвидирало да школом. Учитељи у војсци, школске зграде заузеле за војне потребе, обустављен и пресечен материјални извор – школе затворене. И, врло је интересантно, - док за време рата минималан је број кафана и пивница затворених, дотле су скоро све школе затворене. И док су у другим земљама, које су такође ратовале, склањали школе и ђаке у подруме, испред непријатељских граната, па су тамо радили, дотле смо ми некако лака срца давали школе за магацине у војне станице те и тамо где је било учитеља и учитељица нису школе радиле.” *** (1920). Обнова наставе. *Учитељ*, 34(1), 34.

развије у њих производне снаге, све радне органе, и да разбуди у њих радост и вољу према раду, телесном и душевном”. Овакав концепт радне школе, сматрао Илић, заснован је, на Кантовом схватању “да је свеколико сазнање активност, грађење, образовање изнутра у поље.”²⁶⁴ У наставку он у општим цртама представља и практичне напоре појединих педагога у правцу радне школе – Кершенштајнера, Дјујија, Сесил Редија, а као претече истиче Коменског и Фребела.

Као један од последњих прилога који у наслову садржи израз “радна школа” у часопису *Учитељ* објављен рад Душана Јовановића, 1936. године под насловом Покрет радне школе и национално васпитање.²⁶⁵ Душан Јовановић се у том тексту бави дефинисањем разлика између концепта грађанске и социјалистичке радне школе, као и покушајем интегрисања та два концепта; затим разматра историјат покрета за радну школу у Србији и у Југославији и разматра питање из наслова: радна школа и проблеми југословенског васпитања. Јовановић је указивао, такође на контекстуалну условљеност интерпретације једне идеје истичући да је “идеја увек историјски условљена, да вреди само за одређени однос снага и побуда у времену, и да је она према томе лек само за сасвим одређено зло”.²⁶⁶ Као пример Јовановић наводи судбину идеје о педагошки схваћеном ручном раду у Србији пре рата која најпре била заступана од стране учитеља који су желели да унапреде квалитет свог педагошког рада. Док су је тако доживљавали, учитељи су самоницијативно похађали курсеве и оживљавали је у својим учионицама. Када се власт, не много цењена од стране учитеља, заинтересовала за ту идеју и покушала да систематски ради на њеној реализацији, она је, за учитеље добила политичку конотацију и укључивање ручног рада у наставни план су тумачили као омаловажавање учитељског позива.

Два наведена прилога представљају извесну илустрацију развојног пута покрета за радну школу у Србији између два рата. Илићев прилог, посматран као почетна тачка указује на недиференцираност идеја о радној школи од идеја о радном

²⁶⁴ Илић, М. П. (1920). О радној школи. *Просветни гласник*, 37(3), 368-370.

²⁶⁵ Јовановић, Д. (1936). Покрет радне школе и проблем југословенског васпитања. *Учитељ*, 17(3-4), 184-199.

²⁶⁶ Исто, стр. 190.

васпитању и од појма саморадње као основног дидактичког принципа. Јовановићев прилог својим насловом наговештава да је концепт радне школе интегрисан у концепт националног васпитања.

У међународним оквирима, то су биле и године полета покрета за радну школу, који је у домаћој јавности праћен с великом пажњом. Велики број објављених превода могао би се окарактерисати као “глад за информацијама” која је била, нарочито изражена у прве послератне три године, а присутна у нашој стручној јавности до почетка тридесетих година.

2.

МЕЂУНАРОДНИ ОКВИРИ ПОКРЕТА ЗА РАДНУ ШКОЛУ У СРБИЈИ

Покрет за радну школу развијао се у оквиру ширег покрета за ново васпитање који је између два рата захватио све земље Европе, СССР, САД, Латинску Америку, Аустралију и Јужну Африку. Паја Радосављевић је, нарочито у првој послератној деценији, за педагошке часописе припремао је прилоге о образовању, школским системима и реформама у иностранству. На пример, за готово сваки број листа *Народна просвета*, који је излазио двонедељно, у 1923. години приређивао информације о школским реформама у Немачкој, Аустрији, Канади, Шведској. Поред њега и други аутори су се бавили сличним питањима нарочито о реформама у Немачкој (Вајмарској републици) и Совјетској Русији.

У тексту који следи разматрамо дубину и опсег информација и идеја из међународног контекста за које је домаћа јавност била заинтересована. То интересовање огледало се у објављивању извештаја о одређеним реформним покретима, као и у броју и динамици објављивања превода радова аутора на чијим идејама су засниване те реформе. На основу анализе педагошке периодике и радова монографског карактера може се констатовати да су се на странице домаћих публикација сливале информације из Немачке (Вајмарска република), Аустрије, САД и Совјетске Русије, као и да су праћене активности Међународне лиге за ново васпитање и руских емиграната као што су Сергеј Хесен и Василије Зјенковски. Швајцарска и Немачка су и у овом периоду остале центри за академско усавршавање наших педагога, који су представљали спону између југословенске педагошке сцене и токова актуелних на универзитетима које су похађали.

Покушај сагледавања покрета за радну школу у Србији у међународном контексту подразумева одговор на три питања: На који начин су информације о наведеном међународном контексту презентоване и интерпретиране од стране домаћих представника покрета? Како се могу протумачити могућности утицаја тих интерпретација на формирање покрета у Србији? Како су домаћи представници тумачили националну позицију у том ширем контексту?

2.1. Друштво за ново васпитање и концепција активне школе Адолфа Феријера

Лига народа основана непосредно после рата, је као један од својих циљева истицала је образовање за мир. Удружење теозофа (Theosophical Society) је активности своје секције за образовање ставило у службу тог циља Лиге. На иницијативу Беатрис Ансор (Beatrice Ensor, 1885-1974) секција је организовала 1921. године у Каласу конференцију на тему Креативно самоизражавање детета. На конференцији се окупило око 150 заинтересованих за проблеме новог васпитања, међу којима се налазила и Јелисава Вавра као представница Удружења теозофа Краљевине СХС, уједно и чланица Главног одбора Југословенског учитељског удружења. У Каласу је основано и Друштво за ново васпитање (Fellowship for New Education) које је организовано према нацрту комисије у саставу: Беатрис Ансор, Адолф Феријер и Елизабет Рут. Друштво је замишљено као тело, независно од Удружења теозофа, које би Лиги народа пружало помоћ у реализацији идеја о васпитању за међународни мир.²⁶⁷ Те идеје изражене су у седам принципа са којима је сваки члан Друштва требало да се сагласи. Ипак, ови принципи нису сматрани целовитим и дефинисаним педагошким концептом, већ далеким идеалима којима је Друштво тежило.²⁶⁸

²⁶⁷ Brehony, K. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, 40(5/6), 733-755.

²⁶⁸ Прилог 3, Подаци о Друштву за ново васпитање у часопису *Радна школа*

Предвиђено је такође, да сваки огранак Друштва има свој часопис, као форум за размену идеја. Прва три часописа покренута су већ на конференцији у Каласу: *Pour l'ere nouvelle* за француско говорно подручје који је уређивао је Феријер; *Das Werdende Zeitalter*, за немачко говорно подручје уређивала је Рутова; *The New Era*, за енглеско говорно подручје уређивала Ансор. Убрзо по оснивању, Друштву су се придружили нови огранци са својим часописима – најпре бугарски (*Svobodno Vaspitanie*), италијански (*La Coltura Popolare*), потом и руски, додуше под надзором совјетске владе. На страницама часописа Друштва реализовано је више успешних симпозијума, на пример о: самоуправи у школама, слободном распореду часова, Декроли методу, новим методама у уметничком васпитању, драми, итд.²⁶⁹ Такође, у сваком броју свих часописа Друштва, до 1932. године, штампани су основни принципи формулисани на конференцији у Каласу.

На сваке две године у периоду 1921-1936, Друштво је организовало конференције. Посећеност конференција је расла: од 150 учесника у Каласу 1921. године, до 2000 учесника на конференцији у Елсинору (Elsinore) 1929. године. Број учесника био је показатељ растућег интересовања за проблеме новог васпитања у послератном међународним околностима.

Према подацима које износи Бојд међу учесницима свих конференција Друштва било је и представника из Краљевине СХС (Југославије). Југословенски огранак Друштва за ново васпитање придружен је 1929 године, а представљало га је Удружење пријатеља радне наставе чије је гласило био часопис Радна школа. На који начин је Друштво за ново васпитање перципирано на страницама домаћих педагошких часописа, као локалних форума за размену идеја и информација? Како су интерпретиране активности Друштва и његовог југословенског огранка? Одговори на ова питања могу расветлити поимање које су домаћи поборници идеја о новом васпитању имали о свом месту у оквиру покрета за ново васпитање коме је припадао покрет за радну школу.

Друштво за ново васпитање у домаћим публикацијама најчешће је именовано као Интернационална лига за ново васпитање. Основне информације о Друштву први

²⁶⁹ Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London: Heinemann, стр. 75.

пут су објављене 1923. године у часописима *Учитељ* и *Просветни гласник*, а преузете су из часописа француског говорног подручја.²⁷⁰ На страницама Просветног гласника објављени су принципи Друштва уз сажети коментар о Лиги која је “недавно основана”.²⁷¹

Наредне, 1924. године Јелисава Вавра је чланове Главног одбора Учитељског удружења детаљније информисала о Друштву за ново васпитање. Читаоцима часописа *Учитељ* Ваврино излагање приказао је Живојин Ђорђевић, уз претходни коментар – да је госпођица Вавра “поменула један међународни покрет за стварање нове школе.”²⁷² Један од основних циљева Интернационалне лиге, наводи Ђорђевић, огледао се, у повезивању до тада “разједињених напора” оних теоретичара и практичара који су трагали за начинима како да се у “школи остваре услови за најбоље васпитање”. Такође, подвукао је он Лига је пропагирала “ону науку коју гаји њен институт у Женеви” (Институт Жан Жак Русо).

На конференцији Друштва за ново васпитање која је одржана у Монреу, 1923. године, међу 300 присутних, према Бојду, налазило се и око 20 представника из Југославије. Тај податак се, међутим, у домаћој периодици коју анализирамо не наводи, а Друштво се схвата још увек као новина, удаљена и недоступна. На проблем дистанцираности домаћег, од међународног педагошког оквира указивала Ида Руњанин у прилогу који је 1926. године објавила у часопису *Учитељ* са намером да домаће педагошке стручњаке подстакне на укључивање у активности Друштва. “Да, треба да нас велике и напредне државе боље упознаду, и да виде да и ми корачамо напредним кораком на педагошком пољу, да развијамо нове идеје у васпитању, - школству. А опет, треба да и ми боље упознамо узвишене цељи културнијих држава” поручивала је она.

Руњанин, је у том тексту указивала и да би међународни професорски конгрес, одржан 1925. године у Београду, на коме је излагао и Ферријер, требало

²⁷⁰ *** (1923) За нову еру, *Просветни гласник*, 40(1), 62;

Стефановић Р. (1923). Часопис *Pour l'Ere Nouvelle*. *Учитељ*, 3(5), 350-352.

²⁷¹ Руњанин, И. (1925). О међународној лиги за ново васпитање. *Учитељ*, 6(2), 119-121.

²⁷² Ђорђевић, Ж. (1924). Модерни просветни покрет (Интернационална лига за ново васпитање). *Учитељ*, 4(5-6), 396-400

схватити као својеврсни облик признања напорима домаћих педагошких радника. Такође, најављивала је и намеру уредништва часописа *Учитељ* да убудуће објављује више информација и превода из три кључна часописа Друштва за ново васпитање. Она је истакла још и “да бисмо могли на идућем конгресу иступити са нашим народним тековинама на педагошком пољу”.²⁷³

Руњанин је у прилогу из 1926. године покушала да укаже на значај укључивања домаћих педагошких стручњака у међународне токове који су постајали све интензивнији у оквирима Друштва за ново васпитање. Наиме, интересовање за приступање Друштву је расло, не само на европском већ и на интерконтиненталном нивоу, што је показао број од око 1.100 присутних на четвртој конференцији која је 1927. године одржана у Локарну.²⁷⁴ На овој конференцији Петар Петерсен је презентовао по први пут Јена план, затим Хелен Паркхарст Далтон план, Карлтон Вашбоурн Винетка план, итд. Друштву за ново васпитање приступила је и Америчка асоцијација за прогресивно васпитање (Progressive Education Association of America). Након конференције у Локарну установљене су нове секције Друштва и у Холандији, Норвешкој, Финској, Пољској, Енглеској. Уочи наредне конференције која је 1929. године, одржана у Данској у Елсинору, основана је и југословенска секција Друштва.

Домаћа јавност је о конференцији у Локарну информисана кратком белешком у часопису *Учитељ*.²⁷⁵ Наводи се да је организатор Међународни кружок за препород васпитања, а у загради је са словном грешком наведен назив Друштва на енглеском језику. Такође, погрешно се наводи и година претходне конференције – уместо 1925, стоји 1915.²⁷⁶

²⁷³ Руњанин је идеје Ансорове представила у два прилога: Ensor, V. (1926). Базе новог васпитања, *Учитељ*, 7(9-10), 688-691. (превела с француског Ида Руњанин); Руњанин, И. (1926). Beatrice Ensor: La Theosophie et l'education. *Учитељ* 7(4), 297-301; 7(6), 452-457.

²⁷⁴ Очекивано је да конференцији присуствује око 600 представника. Према: Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London: Heinemann, стр. 82.

²⁷⁵ *** (1927). Међународна педагошка конференција у Локарну. *Учитељ*, 8(2), 112-113.

²⁷⁶ “Многобројне личности светског гласа пријавила су своја предавања на тему Смисао слободе у васпитању, међу њима” Феријер, Ансор, Адлер, Бове, Декроли, Ломбардо-Радиче, Паулсен ... “Принцип слободе постаје централном тачком у васпитању, премда тешко крчи пут у Европи, нешто ради традиција, а нешто и услед неразумевања. У америчком је школству овај принцип одувек био предуслов свега. Стога су нарочити значај имали извештаји америчких педагога. [...] Расправе се нису ограничавале једино на основну школу, него на целокупно школство.” Исто, стр. 113.

Приступање Југославије Друштву у домаћој педагошкој јавности није имало готово никакав одјек. У часопису *Радна школа*, домаћем гласилу Друштва, објављене су кратке информације, без образложења о томе како домаћи представници дефинишу своје место у овом међународном покрету. У записнику са седнице Друштва пријатеља радне наставе одржане 7.03.1928. године налази се податак о пријему Југославије за привременог члана Друштва за ново васпитање.²⁷⁷ Поновљене су основне информације о Друштву, а на корицама часописа поред основних принципа, од јануара 1929. године, штампани су и називи часописа осталих огранака.

Југословенски огранак је већ, 1929. године примио позив за учешће на конференцији у Елсинору. Извештај о конференцији приредио је Божидар Зечевић, у часописима *Учитељ* и *Радна школа*, али на основу његовог извештаја не може се установити да ли је присуствовао конференцији.²⁷⁸ И Зечевић је рад конференције представио као догађај који је од Југославије далеко како географски, тако и тематски.

Часопис *Радна школа* престао је да излази крајем 1929. године, чиме је угашено и домаће гласило Друштва за ново васпитање, а југословенско чланство у Друштву се више није више спомињало.

Поред редовних међународних конференција Друштва за ново васпитање, након конференције у Елсинору (Хелзингеру) организовано је и више регионалних и националних конференција. Један од таквих скупова био је и Први словенски педагошки конгрес који је у Варшави, 1931. године, организовао пољски огранак Друштва и Федерација словенскога учитељства. Конгрес је окупио око 200 учесника, међу којима су се као излагачи налазили Милан Шевић и Јован С. Јовановић.²⁷⁹

У Шевићевом извештају налази се више критичких коментара о организацији и предвиђеној тематици конгреса. Основне активности које су организатори

²⁷⁷ Друштво пријатеља радне наставе, записник са треће седнице. (1928), *Радна школа*, 3(7-8), стр. 168.

²⁷⁸ *** (1929). Светски конгрес за обнову васпитања у Данској. *Радна школа*, 5(1/4), 46-49. (Позив југословенском огранку и програм конференције)

Зечевић, Б. (1929). Пети међ. конгрес за ново васпитање у Хелзингеру. *Учитељ*, 10(3), 217-226.

Зечевић, Б. (1929): Међународни конгрес за ново васпитање у Хелзингеру. *Радна школа*, 5(8), 140-144; 5(9), 163-164; 5(10), 186-189.

²⁷⁹ Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London: Heinemann, стр. 89.

Шевић, М. (1931). Први словенски педагошки конгрес. *Учитељ*, 12(1), 63-65.

Шевић, М. (1932). *Први словенски педагошки конгрес*. Београд: Педагогијска књижница: Београд.

предвидели требало је да буду: пленарна излагања, рад у три секције на три теме (Ново васпитање у словенским земљама, Проблеми ваншколског образовања и Просветни рад на селу) и изложбе. Међутим, неки од најављених предавача се нису појавили због чега су секције спајане или је рад извођен пленарно. Као посебну баријеру, Шевић је истицао проблем званичног језика конференције који није био утврђен што је допуштало излагачима да говоре на матерњим језицима, што је онемогућавало праћење и разумевање излагања. Планирана изложба о новом васпитању у словенским земљама делимично је реализована.

Циљ конгреса, сматрао је Шевић, дефинисан је једнострано, јер ма колико неодређен и широк педагошки концепт који је Друштво за ново васпитање промовисало, за Шевића је то био “само један од многих савремених праваца (...) и поред схватања које иде за тим да педагогију постави као науку, тј. да је начини општом и заједничком и што је могуће више независном од појединих гледишта и стајалишта”.²⁸⁰ Он је зато критиковао и одлуку конгреса да се повезивање словенских народа у педагошком смислу одвија у окриљу Друштва за ново васпитање јер је по његовом мишљењу, то уједињење требало везати за националну основу. Управо се на ову тематику односило и његово излагање.

Шевићево излагање на овој конференцији односило се на потребу и значај познавања историје педагогије и васпитања у словенским земаљама. Он је образложио становиште “да ма како да смо уверени у то ново васпитање или не, треба да знамо за што смо и како смо до сада васпитавали и какве основе имамо за будуће васпитање”. Педагошка прошлост словенских земаља представљала је неистражено подручје, јер су словенски народи до недавно били под туђом влашћу.²⁸¹

У излагањима представника Бугарске (Димитар Кацаров), Чехословачке (Станислав Врана) и Југославије (Јован С. Јовановић) као једно од значајнијих питања навођено је и питање о реформи школе у духу радне школе. Кацаров је радну школу схватио као принцип који поједини наставници покушавају да примене и као

²⁸⁰ Шевић, М. (1932). *Први словенски педагошки конгрес*. Београд: Педагогијска књижница: Београд, стр. 9.

²⁸¹ Исто, стр. 11.

увођење ручног рада као посебног наставног предмета, Врана је говорио о увођењу принципа радне школе у редовну наставу, а Јовановић о “радној школи ван школе”. Прва два излагача су се питањем радне школе бавили у оквиру ширих тема, док је Јовановић своје излагање у целини посветио овом питању. Он је покушао да докаже тезу да су “принципи радне школе већ овајкада усвојени у животу народну” наводи Шевић.²⁸²

Шести конгрес Друштва за ново васпитање одржан је 1932. године у Ници. Темом конференције Образовање у друштву које се мења (Education in Changing Society) наговештена је неопходност проширења подручја интересовања представника новог васпитања са проблема индивидуалности детета, слободе, самопоуздања и метода васпитања на васпитање као друштвени феномен.²⁸³ Конференција у Ници представљала је и прекретницу у развоју Друштва јер су основни принципи, формулисани 1921. године у Каласу били замењени новим принципима. Бојд је покушао да објасни ову промену: “са растом фашизма интересовање међу новим педагозима се померало од детета ка друштву, и постепено је брига о методама сплашњавала”.²⁸⁴ Проблеми у економском и политичком контексту тридесетих година подсетили су представнике покрета за ново васпитање, да је васпитање само једно поље између многих других и да промене у једном пољу могу имати последице по функционисање осталих.

Катарина Радовановић је за часопис *Учитељ* приредила превод извештаја са ове конференције који је објављен у, тада најновијем октобарском броју француског гласила Друштва.²⁸⁵ Радовановићева се одлучила да преведе нове принципе Друштва, и резимее пленарних излагања. Након овог прилога на страницама домаћих часописа рад Друштва више није праћен.

²⁸² Исто, стр. 10

²⁸³ Jenkins, C. (2000). New Education and its emancipatory interests (1920-1950). *History Of Education*, 29(2), 139-151.

²⁸⁴ Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London: Heinemann, стр. 28.

²⁸⁵ Радовановићева, К. М. (1933). Шести интернационални конгрес за ново васпитање. *Учитељ*, 13(5), 366-380.

Прилог 4, Текст нових принципа које је Друштво дефинисало на овом конгресу.

Домаћи педагошки часописи су релативно континуирано, до 1932. године извештавали о активностима Друштва за ново васпитање, мада је у неким случајевима то информисање било је непотпуно и погрешно. Међутим, улога и значај Друштва у међународним оквирима само је наслућивана. У домаћим педагошким круговима јесте постојала намера али, не довољно мотивисана да се наши представници активније укључе у рад Друштва, а југословенско чланство било је краткотрајно и формално.

Друштво за ново васпитање, без обзира на међународну репутацију и значај, дакле, за српски део југословенског подручја није представљало одговарајући канал за доток идеја о новом васпитању. Претпостављамо да се то може објаснити основном улогом Друштва. Наиме, оно је представљало мрежу за размену идеја о новом васпитању, за презентације педагошких огледа и дискусије о искуствима из педагошке праксе. У таквој размени домаћи представници још увек нису препознавали своју улогу. Друштво је окупљало најзначајнија имена педагошке науке и школске праксе међуратног периода, који домаћој јавности, ипак нису остали непознати. Идеје о новом васпитању које су уткане у принципе на којима је почивало Друштво, имале су своје место у оквиру покрета за радну школу у Србији и оно се огледало, пре свега у рецепцији радова Адолфа Феријера. Он је био један од превођенијих и присутнијих страних аутора у оквиру тог покрета у Србији између два рата.

Идеје Адолфа Феријера о активној школи биле су присутне у домаћој педагошкој јавности током читавог међуратног периода. Домаћи читаоци су информисани и упознавани са развојем Феријеровог концепта готово истовремено кад и читаоци француског говорног подручја.

Феријер, као “познати педагог” и представник покрета за нову школу, домаћој јавности представљен је већ у првом послератном годишту часописа *Учитель* (1920) када је објављен приказ његовог Програма за нове школе. Из овог текста сазнаје се да нова школа “мора да (се) базира на принципима физичког, моралног и

интелектуалног васпитања.”²⁸⁶ Васпитни значај ручног рада, настава на отвореном, принципи саморадње и слободе у васпитању били би, према наведеном тексту, они елементи по којима се нове школе разликују од старих. Феријеров програм за нове школе објављен је, у целини, већ у наредном годишту часописа *Учитељ*, уз напомену преводиоца о аутору. Исте, 1921. године у часопису *Просветни гласник*, приказана је и Феријерова књига *Преобразимо школу*, која је преведена тек 1935. године. Феријер је југословенској јавности представљен као “познати швајцарски психо-педагог” који је 1920. године објавио поменуту књигу као “апел родитељима и властима” прожет демократским и хуманим духом.

Активна школа, дело које је Феријер написао 1921. године представља кључни допринос овог аутора покрету за радну школу у Србији. Одломци из књиге су, у преводу Живојина Ђорђевића, објављивани у два наврата у часопису *Учитељ*, 1924. и 1925. године. Одломци које је Ђорђевић одабрао да преведе и објави односе се на неколико тема:

- дефинисање односа између појмова активна школа и радна школа;
- суштина концепта активне школе
- питање “нове научности” педагогије²⁸⁷
- карактер активне школе као истовремено универзалне и националне.²⁸⁸

Феријерове идеје су, дакле, у време када је посетио Београда 1925. године, домаћој јавности донекле већ биле познате. У Београду је Феријер излагао на Седмом међународном професорском конгресу, на тему “Организација програма, планова учења и метода у средњој настави у циљу проширења личне активности

²⁸⁶ *** (1920). Нове школе у Европи. *Учитељ*, 34(3-4), 109-111.

Текст је преузет из америчког часописа *The Pedagogical Seminary*, и превод је потписала учитељица Зора Р. Стефановић, иначе преводилац са италијанског, зато претпостављамо да је прилог објављен у *Учитељу* превод превода италијанског текста који је преузет из наведеног америчког часописа.

²⁸⁷ Ђорђевић, Ж. (1925). *L'ecole Active*, Ad. Ferrier. *Учитељ*, 5(8), 598-600; 5(9-10), 711-716.

²⁸⁸ “Као што се појединци међусобно психолошки разликују, тако исто и поједине етничке групе и народи имају специфичне психолошке одлике које их карактеришу. (...) Услед таквих психолошких диференција врше се у различитим националним групама различите реакције на иначе исте новине у погледу материјалне и духовне културе. Разуме се онда, да су и школе, са целокупном националном организацијом просвете подложне у разним срединама различитим утицајима. То је сасвим природно, јер је школа само један нарочити облик колективног живота, према коме сваки народ себи својствен начин реагира.” Ђорђевић, Ж. (1925). Нова школа (Присталице и противници – Национална прилагођавања). *Учитељ*, 6(4), 228-232.

ученикове”.²⁸⁹ Забележен је само један коментар који се односио на његово излагање, који је, иначе, изнео учесник из иностранства. Он је констатовао да је Феријеров пројекат исувише скуп и “пошто нема изгледа да ће се до њих ускори доћи, нова школа остаје за сада као школа будућности”.²⁹⁰

Активна школа објављена је, у преводу Илије Опачића, два пута 1928. и 1935. године. Поред потпунијег увида у теоријску разраду Феријеровог концепта активне школе, књига је информисала и о основним околностима и условима развоја нове школе, као и о могућностима и облицима реализације идеја нове школе. Опачић је дело преводио уз консултације са Феријером који је приредио и предговор за југословенско издање.²⁹¹

Душан Рајичић, методичар хербартовске оријентације, објављивање овог дела је поздравио, сматрајући да може допринети бољем разумевању идеје нове школе код нас.²⁹² Допринос Феријеровог дела Рајичић, најпре, препознаје у образложењу разлике између нове, “активне школе” и “данашње, школе пасивног учења” која долази до изражаја у образложењу појма активна школа. Феријер је у књизи објаснио и своје опредељење за употребу израза активна школа уместо радна школа. Израз “активна школа”, наводи он, први је употребио Пјер Бове 1914. године, али је он постао актуелан почетком двадесетих година. До тада сматран је одговарајућим израз радна школа, који преузет из немачког језика - “Arbeitschule”. Овај израз је, истиче Феријер, исувише уопштен и непрецизан јер се у свакој школи ради. Наиме, изразом “радна школа” означава се и систем васпитања заснован на ручном раду и индивидуална активност у оквиру интелектуалног васпитања, и комбинација оба. Појам “рад”, он дефинише као слободно одабрано занимање у коме појединац

²⁸⁹ *** (1925). Седми међународни професорски конгрес у Београду. *Радна школа*, 2(1), 28-30.

²⁹⁰ Исто, стр. 29.

²⁹¹ Српско-хрватско издање *Активне школе* представља превод трећег, значајно прерађеног, француског издања. Феријер те прераде образлаже у Предговору. Он наводи да је, у односу на претходна издања, изостављен опширан приказ Кершенштајнеровог дела *Begriff der Arbeitsschule* зато што је у било у припреми ново, измењено издање. Овим податком Феријер илуструје становиште о неопходности сталног развијања концепције активне школе. Из трећег издања изостављен је и “психолошки део” који је требало да буде штампан као посебно издање.

²⁹² Рајичић, Д. (1928). Ал. Феријер, *Активна школа*, превод трећег издања на српско-хрватски. *Учитель*, 9(1), 848-850.

учествује својим предвиђањима, улагањем и емоцијама. Појам рад схваћен на овај начин заузима значајно место у концепту активне школе.²⁹³

“Идеал је активне школе: спонтана делатност, лична и продуктивна”, наводи Феријер. Ову идеју, он препознаје у делима Монтења, Русоа, Песталоција, Фихтеа и Фребела и других аутора. Они су је, међутим, само интуитивно наслућивали, а објашњена је тек захваљујући развоју психологије детета. Истраживањима у овој области, сматра он, утврђено је да се дететов развој одвија етапно. Концепт активне школе заснован је управо, на уважавању специфичности појединих развојних етапа. Феријерова критика, тада савремене школе, односила се на занемаривање тих развојних специфичности. Детету су, у циљу реализације прописаног наставног програма, постављани захтеви који су подразумевали активирање апстрактних облика мишљења што је превазилазило његове развојне могућности.

У предшколском и основношколском узрасту, сматрао је Феријер деца “имају физичке потребе као и примитивни људи”, њихова активност је “телесна, ручна, практична”. Зато деци овог узраста треба обезбедити “додир са стварима”, односно активност у оквиру конкретних, “опипљивих” садржаја. Таква активност резултира природним последицама – “јединим водиљама прогреса”. Ово је била и основна идеја представника концепта радне школе, али Феријер је истакао да је она зато и била извор неспоразума. У неким случајевима концепт активне школе сводио се само на ову идеју па се активна школа тумачила као “искључиво школа ручног рада”.

Нова школа, истицао је, такође Рајичић у свом приказу Феријерове књиге, међу домаћим учитељима има доста присталица, али је мали број оних који су разумели њену суштину. Он подсећа да се “на пр. код нас школа рада, за коју се многи брзо одушевљавају, у врло много случајева, сасвим рђаво разуме”.²⁹⁴ Такође, Рајичић је указивао и на две крајности присутне у интерпретацији ове идеје: неки су је сводили на увођење ручног рада у наставу, а неки су сматрали да би се и сваки рад ученика у настави који је резултирао било каквим знањем могао схватити као радна

²⁹³ Ђорђевић, Ж. (1925). *L'ecole Active*, Ad. Ferrier. *Учитељ*, 5(8), 598-600.

²⁹⁴ Исто.

школа.²⁹⁵ Рајичић зато сматра значајним и Феријерово образложење васпитне улоге ручног рада. Ручни рад, сматрао је Феријер, може да има значајан утицај на развој детета у више домена – телесном, интелектуалном, естетском, социјалном, моралном. Ручни радови, истицао је Феријер, задовољавају дететову потребу за кретањем и доприносе његовом физичком развоју, мотивишу дете на остваривање блиске везе са природом и омогућавају му упознавање употребе разних сировина, као и стицање знања о индустријском напретку. Такође, ручни рад, доприноси развоју интелектуалних способности: опажања, маште, планирања и предвиђања, као и координацији свих способности (употребљавају се сва чула, сви органи, све физичке и духовне функције).

Ручни рад, сматрао је Феријер може утицати и на морални развој детета. Током ове активности дете је приморано да буде “искрено” према себи, пре свега, јер резултат његовог рада је предмет који је урађен добро или не, затим, дете има прилику за поређење и такмичење и са самим собом и, са другом децом. “Самопоуздање се јавља код онога ко је успео да направи нешто добро, а то је најбоља полука напретка и снага успеха у животу”. Кроз ручни рад дете развија и поштовање према раду и радницима уопште. Кроз групни ручни рад развија се још и смисао за солидарност и алтруизам. Једном речју, сматрао је Феријер – “навике развијане ручним радом наћи ће се поново у свим вишим делатностима духа”.²⁹⁶ Поткрепљење за овакав став Феријер је налазио у педагошким теоријама Кершенштајнера и Дјуија.

Рајичић је истицао и Феријерово схватање о васпитној улози социјалних активности у активној школи. Ове активности, наводи Феријер, реализују се кроз више облика: као узајамна помоћ у настави у облику узајамне наставе, узајамна помоћ ван школе, затим одржавање дисциплине у школи, аутономија ученика и радне заједнице.

Дисциплина у активној школи представља “нужни производ природног дечијег стања, његових потреба, свих односа у које га ставља спољашњи живот,” што

²⁹⁵ Рајичић, Д. (1928). Ад. Феријер, *Активна школа*, превод трећег издања на српско-хрватски. *Учитељ*, 9(1), стр. 849

²⁹⁶ Феријер, А. (1935). *Активна школа*. Београд: Геца Кон, стр. 19-21.

значи да није наметнута од стране спољашњег ауторитета. Ученик истовремено осећа и “своју зависност и своју слободу”. И учитељ и дете, у активној школи, налазе се у истом положају јер “често се и један и други морају покорити истим законима, и учитељ ученику даје пример покорности.” Деца, која су “господари сами себе”, биће такође и “господари своје мале републике” сматра Феријер, што ће водити рађању и развоју друштвене одговорности – “Млади грађанин научи да су права свакога појединца везана с правима свију, да свако мора жртвовати један део сопствене слободе за друштвено добро.”²⁹⁷

Рајичић скреће пажњу и на информативни карактер другог дела Феријерове књиге. У поглављу које заузима 1/3 обима књиге, под насловом Будућност активне школе Феријер представља активности Друштва за ново васпитање и објашњава улогу часописа које издају огранци Друштва. Такође, представља активности и улогу Института Жан Жак Русо у развоју нове науке о васпитању и научне подлоге за ново васпитање. У наставку он информише читаоце и о реформаторским напорима појединих педагога који кроз праксу развијају идеје о новом васпитању у више земаља као што су Ото Глекл у Бечу, Паулсен, Пројект метода, итд.

Концепт активне школе разрађен у приказаној књизи Феријер је примењивао током једне године у школи у Бексу. Тај рад представио је 1924. године у књизи под називом *La pratique de l'école active – expériences et directives*. Књига није преведена на српски језик али је у часопису *Учитељ* објављен приказ Х. П. Милошевића. Наслов књиге, Милошевић је превео као *Практика радне активне школе*, иако у оригиналу стоји само термин “активна”. Домаћи читаоци се, кроз овај приказ, информишу о садржајима наставе које су ученици “спонтано бирали”, о улози наставника у раду са ученицима на тим садржајима (“наставникова вештина у упућивању ученика да сами изналазе извесне узрочне везе код појава у природи, као и да прибирају важније ствари из природе и да их сами класификују”), о васпитној улози излета. Посебна пажња у приказу усмерена је на проблем дисциплине у активној школи који се огледа у питању: “На који начин ће моћи најбоље да се одржи нужна дисциплина у активној школи, а која би била увек у складу са дечијом

²⁹⁷ Исто, стр. 62-63.

спонтаношћу?” Искуство је показало наводи аутор приказа Феријерово запажање да је ипак било потребно “извесно приморавање у току рада, јер су деца различитих индивидуалних особина”.²⁹⁸ Успешним решења овог питања Феријер је сматрао праксу белгијских активних школа др. Декролија, наводи се у приказу.

Покрету за ново васпитање и активну школу Феријер је, допринео више као активиста него као теоретичар и практичар, сматра Хамелин (Hameline, D), његов биограф.²⁹⁹ Између два рата Феријерове идеје су за представнике покрета за радну школу у Србији и Југославији између два рата, његове идеје ипак су представљале значајно упориште, подршку и инспирацију. Феријер је, сматрали су они, аутор који је покушао да разуме и образложи околности у којима се појављује идеја о новим школама, да укаже на повезаност научне теорије и праксе, и да скрене пажњу на научну утемељеност новог васпитања.³⁰⁰ Указивао је на активну школу као концепт у настајању заснован на научним резултатима, концепт чија реализација подразумева и “национална прилагођавања”. Он је такође и поштовалац и познавалац кључних имена и њихових професионалних активности у оквиру покрета за нову и радну школу, попут Дјуија и Кершенштајнера, као и осталих иницијатора реформаторских покушаја у правцу нове школе. Феријер о томе читаоце информише *Активне школе*, на непосредан и једноставан начин.

Међутим, иако је Феријер истицао и образлагао неопходност разликовања појмова активна школа и радна школа, наши аутори су готово редовно стављали знак једнакости међу њима, а неки нису чак ни били свесни могуће разлике. На пример, на Феријеровим идејама о активној школи био је заснован концепт наставе и интерната у Женској учитељској школи у Крагујевцу који је иницирао управник школе Глигорије Хаци-Ташковић. Иако добар познавалац Феријерових текстова на француском језику, и Ташковић је стављао знак једнакости између наведених

²⁹⁸ Милошевић, Х. (1925). *La pratique de l'école active (Expériences et directives)*, par A. Ferruièr. Editions Forum, Genève. *Учитељ*, (1925), 5(9-10), 732-733.

²⁹⁹ Hameline, D.(1993). Adolphe Ferriere (1879-1960). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 23(1-2), 373-401.

³⁰⁰ Коцић, Љ.(2004). Активна школа. *Зборник Института за педагошка истраживања*. (36), 49-65.

појмова.³⁰¹ Драгољуб Бранковић, који је у теоријске основе организације огледне школе у Београду уткао и Феријерово схватање о “облицима спонтанитета”, заобилазио је питање односа између ових појмова и синонимно их је употребљавао.³⁰²

2.2. Покрет за ново васпитање и нову школу школу у САД и прагматистичка педагогија Џона Дјуија

Практична педагогија Америчана назив је дела које је Паја Радосављевић намеравао да приреди за учитеље и педагоге у својој домовини.³⁰³ Сматрао је да његови сународници не располажу са довољно информација о богатом америчком педагошком искуству, које је, према његовом уверењу могло бити значајна подршка реформаторским покушајима у младој Краљевини. Радосављевић је америчку педагошку праксу упознао током докторских студија. Програм студија подразумевао је, наводи он, између осталог и упознавање основа посебних методика, школске администрације, историје америчког образовања, актуелног школског система, школске хигијене, система ђачких ваншколских институција, као и низа других практичних области. Искуство стечено кроз тај сегмент студија Радосављевић је прокоментарисао: “то и други практички предмети мени су отворили нешто апсолутно ново, нешто право амерички”.³⁰⁴ За већину југословенских педагошких часописа Радосављевић је припремао прилоге у којима је представљао различите аспекте америчке педагошке теорије и праксе.

Листа прилога коју су остали аутори потписивали на ову тему у домаћим часописима броји свега неколико наслова. Углавном је реч о краћим текстовима који

³⁰¹ Ташковић, Г. (1932). Радна школа у пракси, стр. 11-26, објављено у: *Проспект Женске учитељске школе у Крагујевцу*. Крагујевац.

³⁰² Бранковић, Д. (1938). *Психолошко-педагошке инструкције огледним школама*. Београд: Привредник.

³⁰³ Радосављевић, П. (1927). Тадове нове методе у педагогији. *Радна школа*, 4(1), стр. 3-8.

³⁰⁴ Зато је Радосављевић одлучио да започне обиман рад под насловом *Из Америчке практичне Педагогије*, али који се “неће никад завршити за време мога живота (...) Но ја се надам да ћу се моћи послуже неколико година вратити у свој стари крај – па ма било то и као прости српски или хрватски учитељ ... – да мирно завршим своја педагошка и просветна опажања у Америци и да стварно послужим своје роду на практичном педагошком пољу”. Исто, стр. 7.

представљају преводе превода из европских часописа. Знатно су бројније краће белешке о образовању у САД. Слика која је о образовању у том делу света креирана у домаћој јавности на основу наведених прилога била је изразито позитивна. Елементи те слике су следеће теме: радно васпитање, васпитна улога ручног рада, самоуправа ученика, саморадња, слобода.

Илустративан пример ове позитивне слике представља текст Омер Вусе-а који је објављен већ, 1921. године у часопису *Учитель*. Задатак школског васпитања у америчким школама, према овом аутору могао се дефинисати као развијање воље ученика за “истрајном делатношћу” и развијање самосталности.³⁰⁵ Реализација наведеног задатка заснивала се на принципу “научити радећи”, који је произилазио из општег америчког поимања о повезаности делатности са мишљењем, сматрао је Вусе. Због тога је, сматрао је он, у америчким наставним програмима истакнуто место припадало ручном раду.³⁰⁶

Из споменуте листе прилога објављиваних у часописима о васпитању и школовању у САД, према својој информативности, може се издвојити један превод приказа студије који је објављен у часопису *Учитель* за 1931. године. Милица Цветковић превела је чланак Ж. Дароа, у коме је дат краћи преглед тада актуелног нивоа “развијености новог васпитања” у САД.³⁰⁷ На почетку текста аутор подсећа да је један од кључних момената у развоју покрета за ново васпитање оснивање Дјуијеве експерименталне школе 1896. године. У САД је, према овом аутору, посматрано у међународним оквирима, била развијена најповољнија теоријско-научна клима за примену идеја о новом васпитању. Попут Радосављевића и он, то објашњава, на једној страни, улагањем великих напора америчких педагошких стручњака у дефинисање, расправљање, прецизирање педагошких проблема, а на другој страни, поверењем које је држава поклањала приватној иницијативи.

³⁰⁵ Вусе, О. (1921). Америчке методе општег и техничког васпитавања, *Учитель*, 2(2), 114-116.

³⁰⁶ Аутор генерализује и идеализује став Американаца према раду – “Са оне стране Атлантика нећете наћи ни трага од предрасуде против ручног рада која је код нас, на жалост, неискорењива [...] Иза сваког Американца се налази радник: он оцењује човека по његовим произвођачким и стваралачким способностима; он не придаје никакве важности ономе убеђењу интелектуалног племства.” Исто, стр. 116.

³⁰⁷ Цветковић, М. (1931). Ново васпитање у Сједињеним Државама, *Учитель*, 12(3), 220-223.

Образовни систем САД-а био је домаћој јавности представљен већ 1925. године када је објављена студија Расела (W. Russel), у преводу Жив. М. Радосављевића, под називом *Школе и школовање у Сједињеним Државама*.³⁰⁸ У књизи је дат детаљан и концизан опис школског система, у историјском контексту, уз акцентовање примене позитивних резултата нових струјања. Основна порука аутора студије је да се образовни систем развија у друштвеном, политичком и историјском контексту, и да тај развој има свој ток што га чини специфичним, због чега није могуће “пресадити” систем једне државе у неку другу.

Приказана слика америчких напора на плану новог васпитања у домаћој јавности креирана на страницама педагошких часописа, била је заснована на радовима које углавном нису потписивали домаћи аутори. Радосављевићева планирана студија зато би била од великог значаја. У Немачкој је, на пример, интересовање за америчке реформне покушаје резултирало упоредним студијама и низом прилога у којима се анализирају различита подручја америчке педагошке праксе, а резултати тих анализа инкорпорирани су у огледне практичне покушаје.³⁰⁹

Када је објављен српски превод Дјуијевог дела *Democracy and Education* под насловом *Педагогика и демократија*, 1934. године у једном од приказа прокоментарисано је како идеје овог педагога наилазе на “припремљено тло код нас”.³¹⁰ Наведени коментар није био без основа. Прво, у стручној јавности већ је конструисана позитивна слика о америчким иницијативама у области новог васпитања, а Дјуи је сматран централном фигуром тада савремене америчке педагогије. Друго, преводи Дјуијевих краћих радова су у педагошкој периодици објављивани од 1924. године, док је превод Клапаредове интерпретације Дјуијевих идеја објављен већ 1920. године.³¹¹

³⁰⁸ Расел, В. (1925). *Школе и школовање у Сједињеним Државама*. Београд: Рајковић и Ђуковић.

³⁰⁹ Rust, V. D. (1973). German interpretations of American Education: 1893-1930. *The School Review*, 81(4), 577-588.

Bittner, S. (2000). German Readers of Dewey – Before 1933 and After 1945. *Studies In Philosophy & Education*, 19(1/2), 83-108.

³¹⁰ Цон Дјуи: *Педагогика и демократија* (превод др. Драгомир Иконић) (1934). *Учитель*, 15(2), 152 - 153.

³¹¹ Клапаред, Е. (1920). *Педагогија Цона Дуиа*. Београд: Рајковић и Ђуковић.

Збирка Дјуијевих предавања под насловом *School and Society* (Школа и друштво), први пут је на српски језик преведена 1924. године када је започето њено објављивање у наставцима на страницама социјалистичког педагошког часописа *Учитељска искра*.³¹² Дјуијеви прилози из ове публикације, од тада, су превођени и објављивани више пута, како на страницама часописа тако и, као засебне публикације. Позитиван однос према идејама америчког педагога, домаћи учитељи социјалисти развили су под утицајем руских теоретичара васпитања Крупске, Блонског, Шацког, Лунчарског и других који су Дјуијев филозофски и педагошки концепт познавали и интерпретирали.³¹³

Војислав Младеновић и Драгољуб Бранковић, два имена значајна у покрету за радну школу у Србији, објавили су своје интерпретације Дјуијевог васпитног концепта изнетог у делу *Педагогика и демократија* (1934) Младеновић је, као представник нове педагогије, Дјуијев прагматистички концепт васпитања интегрисао у свој педагошки систем. И теоријска основа на којој се темељио рад огледних школа у Краљевини Југославији била је инспирисана Бранковићевом интерпретацијом, поред Феријеровог и Дјуијевог концепта.

У делу *Опита педагогика* Младеновић се више пута позива на идеје које је Дјуи изложио у поменутој књизи. Он износи и оцену превода на српски језик указујући на могуће проблеме у интерпретацији појединих појмова који поизилазе из неадекватног превода. Пре свега скреће пажњу на недоследност у преводу наслова који на српском језику гласи: *Педагогика и демократија*. Такав наслов, сматрао је Младеновић, садржају књиге даје значење које Дјуи “као научник светског гласа није

³¹² Дјуи, Џ. (1924). Школа и друштвени прогрес. *Учитељска искра*, 4(1-2), 6-17.

Дјуи, Џ. (1924). Задатак историје у основној школи. *Учитељска искра*, 4(3), 7-11.

Дјуи, Џ. (1924). Школа и дечији живот. *Учитељска искра*, 4(4), 7-20.

Дјуи, Џ. (1925). Расипање у васпитању. *Учитељска искра*, 4(5-6), 4-17.

Дјуи, Џ. (1925). Психологија елементарног васпитања. *Учитељска искра*, 4(7-8), 7-16.

Дјуи, Џ. (1925). Фребелови васпитни принципи, *Учитељска искра*, 4(9-10), 35-42.

Дјуи, Џ. (1925). Психологија занимања. *Учитељска искра*, 5(1), 11-14.

Дјуи, Џ. (1926). Развитак пажње. *Учитељска искра*, 5(9-10), 19-24.

³¹³ Mchitarjan, I. (2000). John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930 – Report on a Forgotten Reception. *Studies In Philosophy & Education*, 19(1/2), 109-131.

свакако хтео да да и поред нарочите употребе речи education у Америци”.³¹⁴ Младеновић је установио да превод на српски језик пати од истих недостатака као и превод на немачки језик. Сматрамо да се могуће образложење оваквог превода наслова налази у интерпретацији поднаслова Дјуијевог дела, од стране домаћег преводиоца и издавача, који гласи “увод у филозофију васпитања”.³¹⁵

Према Младеновићевом мишљењу Дјуи је радној школи дао “теоријску основу” која је “много дубља и реалнија” од концепата осталих представника (Фикер, Кершенштајнер, и др.) јер је заснована на појму искуства.³¹⁶ Младеновић је пажњу усмерио на разумевање и интерпретацију Дјуијевог поимања односа искуство-мишљење. Он напомиње да је сама по себи активност мишљења неодржива, а да се у искуству садрже све три “главне стране наше душевне активности” (емоције, воља и мишљење). На схватању о три аспекта делатности Младеновић заснива теоријско педагошки систем, прихвативши тезу да се дете “развија доживљавањем; све већим богатством доживљаја оно тече искуство”.³¹⁷ Младеновић се позива на Дјуијево учење о интересу ученика у настави, као и приликом разматрања проблема универзалности наставне методе.

Док је Младеновић тежио да утврди што прецизније значење које Дјуи даје својим идејама, Бранковић је те идеје “прилагођавао” сопственим схватањима, и зато

³¹⁴ Младеновић указује на проблематичност превода на српски језик у: Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 752 (фусноте 116-121); стр. 755 (фуснота 186).

³¹⁵ Превод наслова Дјуијевог књиге коментаришао је и аутор приказа немачког издања, који је објављен у часопису *Учитель* 1931. године. “Баш ово дело показује нам Дуијеве педагошке назоре у зрелом и потпуном облику. Ако појам систем не схватимо сувише строго можемо рећи: *Демократија и васпитање* је Дуијев педагошки систем. Можда ће неко против овога приметити да књига која носи наслов *Демократија и васпитање* уопште не може да буде систематско дело у научном смислу. Она очигледно посматра васпитање с гледишта демократије, дакле под политичким углом. Али овај приговор није на месту. Он би био на свом месту само онда, кад би Дуијева књига била систем науке о васпитању (*Erziehungswissenschaft*). Међутим она је систем науке о васпитању (*Erziehungslehre*). То значи: мање имамо пред собом науку о суштини и стварности васпитања, него више теорију деловања, наиме онаквог педагошког реда који се, према убеђењу аутора, управо данас намеће стручном васпитачу. Дуиј овде развија једну нормативну педагогику, која је чврсто и дубоко укореењена у његовим демократским назорима.” – Штурм, Х. (1931). *John Dewey: Demokratie und Erziehung (Демократија и васпитање). Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsche von Professor Erich Nula.* – Breslan, Ferdinand Hirt. *Учитель*, 11(8), стр. 630.

³¹⁶ Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 548.

³¹⁷ Исто, стр. 440.

је неке његове интерпретације тешко повезати са изворним идејама америчког педагога.

Дјуија је Бранковић сматрао представником покрета за радну школу, због становишта које “полази *не од претстава* као што је чинио Хербарт, него *од поступања, од телесне активности, од рада*” (подвукла А. И.)³¹⁸ У наставку приказа Дјуијеве књиге, Бранковић појму “рад” доследно приписује значење “телесног рада”.

Такође, он истиче да “Дјуи врло вешто у складу са психологијом износи доказе да се на *радном принципу* мора обављати свака настава.” (подвукла А.И.)³¹⁹ Треба, међутим, напоменути да Дјуи не употребљава израз “радни принцип”, као и да Бранковић овим изразом тумачи дефинисање односа између “искуства и сазнања”. Дјуи, наводи Бранковић, “то развија као нико до сад убедљиво, полазећи од факта да је искуство првобитна ствар делања и трпљења, а не сазнања.” Бранковић подвлачи супротности “делања”, “трпљења” и “сазнања” као елемената процеса којим се стиче искуство. На такву интерпретацију надовезује и Дјуијеву критику тадашње школе, којој је замерао непоштовање међузависности “рада и трпљења” што је резултирало “дуализмом између свести и тела”, односно духа и тела. Међу вишеструким последицама тог дуализма које Дјуи наводи, Бранковић се фокусирао на проблем школске дисциплине који је интерпретирао на следећи начин: тежиште “питања школске дисциплине јесте у томе што учитељ често мора да утроши много времена угушујући телесне активности”.³²⁰

Иако издваја наведена питања као кључна за разумевање Дјуијевог учења о радној школи, Бранковићев покушај да их прикаже остаје на маргинама због непотпуне интерпретације појма рад. Бранковић у Дјуијевом концепту, као значајну, препознаје и тему о игри и раду у наставном програму. Међутим, уместо да, укаже на појам “подесних занимања” који Дјуији уводи како би образложио улогу игре и рада у наставном програму, Бранковић само таксативно наводи више облика ручних и

³¹⁸ Бранковић, Д. (1934). Педагогика Џона Дуја. *Учитељ*, 15(3), стр. 173.

³¹⁹ Исто, стр. 180.

³²⁰ Исто, стр. 181.

осталих радова који су били на располагању ученицима и наставницима у реформисаној школи.³²¹

Управо на учењу које је Дјуји изложио у публикацији *Школа и друштво*, Бранковић је препознао педагошку, социјалну и психолошку основу рада огледне школе у Београду. На анализи Дјуијевог учења о четири инстинкта игре и са тим повезаним, учењем о интересу и раду, Бранковић је дефинисао полазне основе за организацију огледне школе. “Огледна школа полази од чињенице да је дете (а и човек) сензорично-моторно биће, тј. да оно не само прима утиске, него и реагира на њих покретом (...) Трагедија старе школе управо је била у томе што се није ни мало обазрала на ову моторику, њу у настави није примењивала, него је чак шта-више тражила укоченост тела”.³²² Бранковић није коментарисао Дјуијево схватање о активним занимањима (*active occupations*), које представља операционализовани израз његовог поимања наставе и учења.³²³ Комплексни модел наставе већ је био дефинисан као облик реализације идеја радне школе у Србији. Такође, реализација Дјуијевог модела наставе подразумевала је и знатна финансијска средства која су биал далеко изнад материјалних могућности школства у Југославији.

2.3. Школска реформа у Бечу

Школска реформа у Бечу представља један је од запаженијих покушаја у домену новог васпитања и реализације идеја о радној школи између два светска рата. Ото Глекл (Otto Glöckel) од 1921. године, директор основних школа у том граду водећа је фигура ове реформе. Друго значајно име је Едуард Бургер (Eduard Burger), теоретичар радне школе и аутор дела под називом *Педагогија радне школе*

³²¹ “Разлози за увођење игре и активног рада јесу интелектуалне и социјалне природе, а не привремене олакшице и тренутне разоноде. Игра и рад одговарају у свима тачкама првом ступњу сазнања. Читава листа занимања и делатности које су већ прокрчиле пут у школи показују како је богата разноврсност занимања која нам стоје на расположењу.” Исто, стр. 183.

³²² Бранковић, Д. (1938). *Психолошко-педагошке инструкције огледним школама*. Београд: Привредник.

³²³ Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Co.

(Arbeitspadagogik) које је штампано 1914. године. Његово поимање радне школе представљало је полазну основу реформе бечких школа.

Наслов, Бургеровог дела, *Arbeitspadagogik (Радна педагогија)* наводио је на претпоставку да је реч о педагошком концепту који је заснован на појму рад. Бургер се у својој књизи, међутим, није бавио педагошком теоријом, већ развојем покрета за радну школу у историјској перспективи. Сергеј Хесен сматра да је Бургер приказао еволуцију и расплињавање појма радна школа.³²⁴ Владимир Спасић, у једином код нас објављеном прилогу о Бургеру, кратко коментарише недоследност између наслова те књиге и њеног садржаја. Бургерово поимање радне школе Спасић посматра као покушај синтезе два супротстављена правца: мануелног и школе слободног духовног рада. Бургер “тежи да школу рада схвати као једну васпитну школу која би у себи сјединила све важније струје шк. рада”, сматра Спасић.³²⁵

Социјалдемократска партија, која је после револуције преузела власт у Аустрији укључила је у свој програм и основне захтеве радне школе и „не без претеране журбе, у целини прешла на њихово спровођење у живот”.³²⁶ Идеје о реформи у правцу радне школе подржаване су од стране државе пре Првог светског рата, и у том смислу је Ото Глекл, тада на положају министра просвете, имао кључну улогу. Када је Глекл 1921. године постављен за директора основних школа града Беча наставио је са реализацијом реформаторских идеја у духу радне школе. До 1929. године Беч је посетило више стотина стручњака за области образовања, из свих делова Европе (19 из Југославије), из Америке и Јужне Африке.

На страницама домаћих часописа с великом пажњом праћен је реформски покушај у Бечу. Поред информација о току реформе које су штампане у листу *Народна просвета* од 1921. године, превођени су прилози учесника реформе, и објављивани су утисци домаћих учитеља и педагога са њихових стручних боравака у Бечу. Интересовање за ову реформу интензивирано је 1929. године када је у оквиру *Библиотеке Будућност* објављено Глекелово излагање са конференције Друштва за

³²⁴ Хесен, С. (1926). *Идеја радне школе и долтонски план*. Београд: Педагогијска књижница, стр. 5.

³²⁵ Спасић, В. (1927). Школа рада по Бургеру. *Радна школа*, 3(5), 99-101; 3(6), 121-122.

³²⁶ Лустенбергер, В. (1959). *Школски рад по групама*. Београд: Нолит, стр. 74.

ново васпитање у Хелзингеру (Елсинору).³²⁷ Исте године, група југословенских учитеља боравила је у организацији Југословенског учитељског удружења у Бечу.³²⁸ Учители су своје утиске презентовали на обласним стручним зборовима, а неки су и објављени. Милица Цветковић и Војислав Младеновић су педагози који су такође пратили реформу школа у Бечу, и објавили су више превода и прилога о томе.

Библиотека Будућност објавила је, 1933. године, последњи текст на тему реформе бечких школа, која је тада и прекинута доласком фашизма на власт у Аустрији. Реч је прилогу, без података о аутору текста, у коме се негативним и оптужујућим тоном, посебно на рачун Глекла, коментарише реформа.³²⁹ Ипак, концепт радне школе реализован у оквиру реформе у Бечу, представљао је модел који је примењен у организацији огледних школа у Југославији 1935. године. Младеновић је, у делу *Опита педагогика* (1936) поновио неке своје утиске о тој реформи.

На које сегменте реформе бечких школа је наша педагошка јавност била фокусирана? Домаћи аутори су разрађивали неколико тема: свеобухватност реформе, реализација идеје радне школе у функцији васпитања за заједницу, садржаји учења у комплексном систему наставе, ефекти васпитног рада, образовање учитеља, и концепт разреда као животне и радне заједнице.³³⁰

Свеобухватност реформе бечких школа није се односила на број реформисаних школа (нису све школе биле обухваћене тим програмом), већ на целовитост васпитног контекста школе. Глекл, у наведеном извештају, указује на три фактора тог контекста кључна за успех реформе: породица, град, учители. Сарадња

³²⁷ Glöckel, O. (1929). *Школа дресуре. Школа учења. Школа рада*. Београд: Библиотека Будућност, св.30.

³²⁸ Пинтарић, М. (1929). Југословенски учители у Бечу и бечке школске реформе. *Подринска учитељска библиотека*, 4(3-4), 99-104; 4(5), 150-154. Електронски извор: <http://scc.digital.nb.rs/document/BS-ZP-П1-1929>

³²⁹ М.У.Г.(1933). *Учители, школе и професионално образовање*. Београд: Библиотека Будућност, св. 54.

³³⁰ Н. Tobler (1922). Утисци из бечких школа, *Народна просвета* 4(16-18), 2.

Радосављевић, П. (1923). Педагошки експерименти у Аустрији. *Народна просвета*, 5(67), 1-2.

Станковић, П. (1931). Школска реформа у Бечу. *Учитель*, 11(5), 367-378.

Младеновић, В. (1931). Завршно певање једне бечке школе. *Учитель*, 12(2), 147-152.

Цветковић, Милица (1932). Битни проблеми школске реформе најновијег времена. *Учитель*, 13(1), 7-11.

Цветковић, М. (1933). Разреди као радне и животне заједнице. *Учитель*, 13(8), 589-600.

са родитељима развијана је кроз рад родитељских удружења која су укључена и у рад у организацију школе а, покренут је и часопис *Дом и школа*. Град Беч обезбедио је бесплатна учила за све ђаке, опрему за школске кухиње и радионице. Такође, предузете су и мере за пренаталну, социјалну и здравствену заштиту деце.

За стручно усавршавање учитеља у Бечу организовани су редовни стручни скупови, основане су педагошке библиотеке, организоване екскурзије и обезбеђена сарадња са страним стручњацима.³³¹ Учитељи су припремани за нову улогу која је представљала носећи стуб реформисане школе, а коју је Глекл описао на следећи начин: “Учитель као 'предавач' се повуче, он само руководи духовним радом на један, што је могуће мање упадљив начин, како не би наступило расплињавање и удаљавање”, у обради одабране теме.³³² Младеновић, је управо у пренаглашавању овакве улоге наставника запазио његову пасивност сматрајући је узроком недовољне ефикасности реформисане наставе.³³³ Са друге стране, један од домаћих аутора процењивао је да је школска реформа у Бечу утемељена на “здрој основи”, која се огледа управо у новој улози учитеља, васпитача који је “дужан да створи такву средину из које ће деца сама да исцрпљују своје искуство и да преживљавају наставно градиво”.³³⁴

Циљ наставе у реформисаној школи било је васпитање у духу демократије, у духу социјалног осећања. Како се реализован тај циљ? У ниже разреде реформисаних школа уведен је систем комплексне или укупне наставе. Није било распореда часова ни поделе на наставне предмете. Историја, географија, природне науке интегрисане су у наставни предмет под називом Завичајна настава. Преподневни рад у школи посвећиван је теми која је одабирана према дневним догађајима у околини. Обрада одабране теме трајала је онолико колико су деца била

³³¹“За народну школу припреман је нов наставни план. У Бечу и осталим крајевима образовано је 253 експериментална разреда, а пројекат новог наставног плана био је раздан целој учительству на критику. Ферилални течајеви увели су учительство у нове идеје. Три нова педагошка часописа узела су на себе непосредно обавештавање. Најважнији рад извршиле су учительске радне заједнице. У Бечу постоје 153 таква радна круга.” Glöckel, O. (1929). *Школа дресуре. Школа учења. Школа рада*. Београд: Библиотека Будућност, св. 30, стр. 11.

³³² Исто, стр. 13.

³³³ Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 755.

³³⁴ Станковић, П. (1931). Школска реформа у Бечу. *Учитель*, 11(5), стр. 367-378.

заинтересована. Уколико би учитељ проценио да деца немају довољно знања о теми за коју су заинтересована организовао би им излет или екскурзију како би на самом изворишту проширила своја знања, извештавао је Глекл, констатујући да је “школа учења замењена радном школом”.³³⁵ Предраг Станковић у прилогу о својим утисцима из Беча, напомиње да комплексна настава омогућава да се деца упознају и са животом као целином и са појединим животним појавама.

Моралном васпитању у бечким школама такође је посвећивана значајна пажња. Ученицима су према узрастима, извештавао је такође Глекл, биле додељиване одређене обавезе друштвеног карактера у школи - млађи ученици су били одговорни за ситније послове у учионици, а најстарији су учествовали у школској администрацији (управљање ђачком књижном, збиркама учила, школским баштама и радионицама, друштвеним приредбама у корист незбринуте деце; ту је припремање и извођење школских свечаности, итд). Кроз заједнички рад у школи омогућено је да се морално васпитање реализује у духу слободе и самодисциплине. На неопходност радног васпитања, Глекл је такође указивао, сматрајући да је основни његов циљ “васпитавање за поштовање рада”. Настава ручног рада, сматрао је он, има примарну улогу у реализацији овог циља. Ниједан интелектуалац, сматрао је Глекл не би требало да добије запослење уколико у младости није обучен у ручном раду.

У извештајима домаћих учитеља са стручних путовања у Беч износе се позитивни утисци о реформи који се образлажу дескрипцијом ситуација које су имали прилике да посматрају, као што су наставни часови, школске свечаности, рад појединих служби и сл.³³⁶ Они описују наставне садржаје који су реализовани током њихових посета, активности учитеља и ученика, расположење које је преовладало међу децом, школски намештај и наставна средства. Иако, су боравци у Бечу били краткотрајни и нису омогућавали потпуније упознавање са реформом која се

³³⁵ Glöckel, O. (1929). *Школа дресуре. Школа учења. Школа рада*. Београд: Библиотека Будућност, св.30, стр. 12.

³³⁶ Пинтарић, М. (1929). Југословенски учитељи у Бечу и бечке школске реформе. *Подринска учитељска библиотека*, 4(3-4), 99-104; 4(5), 150-154.

Доступно и на: <http://scc.digital.nb.rs/document/BS-ZP-III-1929>

Станковић, П. (1931). Школска реформа у Бечу, *Учитељ*, 11(5), 367-378.

реализовала, ипак, су за наше учитеље представљали значајно искуство које их је мотивисало да уносе новине у свој рад.

Идеја о разреду као животној и радној заједници која је реализована у бечким школама била је предмет разматрања Милице Цветковић, професорке учитељске школе у Београду. Она је објавила неколико превода на ту тему, а у својим прилозима је реформу бечких школа наводила као пример добре праксе.³³⁷

Војислав Младеновић је реформу школа у Бечу, пратио од 1922. године. Те године он је током краћег боравка у овом граду, истраживао питање учитељског образовања за реформисане школе.³³⁸ Разговарао је са директором учитељске академије у Бечу и са надлежнима из Министарства просвете.³³⁹ Информације до којих је дошао подржавале су два становишта за која се иначе, залагао. Прво се односило универзитетско образовање учитеља. Младеновић је у Министарству просвете у Аустрији био информисан да су у току припреме за такав вид школовања учитеља. Друго његово становиште односило се на концепт укупне наставе као дидактички оквир за реализацију идеја радне школе. “Признајем”, забележио је он, “да ми је било врло пријатно сазнање да су са уређењем наставе на начин, који сам ја теоријски образложио у својој расправи “*Über die Grundlage der Erziehungslehre*” ... почети покушаји у пракси још пре тога и да су они досад показали добре резултате.”³⁴⁰

Младеновић је реформисане школе у Бечу проучавао и неколико година касније током двомесечног студијског боравка крајем школске 1930/'31. године. Тада је имао прилике да испита и ефекте реформисаног основног образовања. Позитивне утиске изнео је у прилогу под насловом Завршно певање једне бечке школе 1931. године. У уводу он истиче да је боравак у Бечу био испуњен низом “доживљаја који

³³⁷ Цветковић, Милица (1932). Битни проблеми школске реформе најновијег времена. *Учитељ*, 13(1), 7-11.

Цветковић, М. (1933). Разреди као радне и животне заједнице. *Учитељ*, 13(8), 589-600.

³³⁸ Младеновић, В. (1922). Питање о учитељском образовању у Аустрији. *Народна просвета*, 4(9), 1-2; 4(10), 2-3; 4(11), 2-3.

³³⁹ Младеновић је разговарао са: директором учитељске академије у Бечу (Dr Willbald Kammel) и са надлежнима из Министарства просвете (представник Општег одељења за основну наставу – К. Gerstner, шеф одељења за реформу – Viktor Fadrus)

³⁴⁰ Младеновић, В. (1922). Питање о учитељском образовању у Аустрији. *Народна просвета*, 4(11), стр. 3.

претстављају право задовољство: то је било задовољство стручњака кад опази како су гледишта која он у теорији заступа успешно спроведена у пракси”.³⁴¹ Ђачка представа која се изводила на крају школске године, за Младеновића је представљала сумарни приказ резултата који су постигнути у раду са ученицима током школске године. “Све што су деца изводила било је доиста њихово дело или њихов доживљај. Ничега страног, ничега што не би схватила или не би било праћено унутрашњим доживљајима: ниједан покрет, ниједна реч нити мелодија није им била наметнута, неразумљива нити извештачена. Све су деца сама створила или је узето из дечијег живота.”³⁴²

Негативне коментаре о ефектима наставе у бечким школама Младеновић је изнео у делу *Опита педагогика*.³⁴³ Са средњошколским наставницима у Бечу разговарао је о квалитету предзнања и способностима за наставак школовања ученика реформисаних народних школа. Његови саговорници су се “сви редовно жалили на велику оскудност у пречишћеном сазнању и у способности за истрајно бављење једним предметом ('они врло мало знају', 'много говоре, скачући с предмета на предмет, али мало кажу', итд.)”.³⁴⁴ Такву врсту проблема запажао је и сам посматрајући наставу у реформисаним народним школама. Као илустрацију Младеновић приказује ситуацију у којој је и сам био актер. Са колегама из Америке, Пољске и Беча, присуствовао је једном од завршних часова у последњем разреду народне школе. Тема часа, према плану требало је да буде “О смислу живота”, ако се до теме “уопште дође”, напоменуо је учитељ који је водио час. Младеновић бележи да су разговор започели сами ученици и да се он протезао на различите животне области. Иако их је у разреду било више, у разговору је учествовало само 5-6 ученика. “Невероватно је с каквом су лакоћом и брзином, с великом самопоузданошћу и небројеним нетачностима ти ученици говорили о разним

³⁴¹ Младеновић, В. (1931). Завршно певање једне бечке школе. *Учитељ*, 12(2), 147-152.

³⁴² Исто, стр. 151

³⁴³ “До овог уверења дошао је писац ових редова проучавањем бечког реформног покрета и двомесечним искуством, стеченим у самим реформованим бечким школама.” Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 755.

³⁴⁴ Исто.

стварима које су чули и прочитали”, бележи Младеновић. Учитељ је разговор пратио без икакве интервенције, а тема о смислу живота није ни отворена.

У разговору који су посматрачи касније водили Младеновић је констатовао да час коме су присуствовали “није *много казао*”. Овакав коментар је, бележи он подстакао на дискусију. “Американци су хвалили, Пољаци се уздржавали. Ја сам рекао да је учитељ требало да се умеша и не допусти ону расплнутост и разметљиве нетачности, утолико пре што је био последњи такав час у најстаријем разреду, после кога ученици излазе у живот.” Међу присутнима налазио се и Алфред Адлер који је Младеновићево запажање окарактерисао као став представника “*старе ауторитативне школе, а не нове стваралачке, позивајући се притом на Песталоција*”. Младеновић је одговорио да њему лично није битно у који га “табор” наведена изјава сврстава, и додао да је такав начин рада допустив у нижим разредима основне школе јер омогућава упознавање ученикових предзнања и начина расуђивања, “али се ученици не смеју пуштати у живот с таквим манирима и убеђењем да су они исправни итд.”³⁴⁵

Након више година проучавања бечке школске реформе Младеновић је констатовао да се ипак сувише брзо и интензивно тежило увођењу новина. Сличну констатацију изнео је и Лустенбергер 1959. године.³⁴⁶

Реформа је доласком фашизма на власт прекинута, Глекл је ухапшен, а озбиљнија процена ефеката је изостала.³⁴⁷ Наши учитељи и педагози, на примеру те реформе ипак су се могли уверити о постизању добрих резултата кроз примену нових педагошких идеја.

³⁴⁵ Исто

³⁴⁶ Лустенбергер, В. (1959). *Школски рад по групама*. Београд: Нолит, стр. 74. Аустрија: Преображај школа. (1934). *Учитељ*, 15(2), 159-160.

Учитељи, школе и професионално образовање. (1933) Београд: Библиотека Будућност, Св. 54.

³⁴⁷ Милановић, Д. (1935). За учитеља Глекла. *Учитељска стража*, 1(1), стр. 29.

2.4. Пример реализације идеја радне школе у предреволюционарној Русији

У часописима *Учитель*, *Учительска искра* и *Радна школа* представљена су размишљања и практични покушај у смеру радне школе Олге Полетаеве који потиче из предреволюционарне Русије. У женској средњој школи реалног усмерења Полетаева је реализовала наставу природних наука. Своје искуство приказала је у књизи *Три године наставе јестаственице и земљописа* која је, у Русији штампана 1911. године. На српски језик је, 1921. године за часопис *Учитель* Јован Максимовић превео чланак у коме је Полетаева приказала теоријске основе свог рада и техничке услове у којима је реализовала наставу. Чланак носи наслов “Радна школа на делу – синтеза наставе земљописа и јестаственице са ручним радом”.³⁴⁸

У теоријском смислу Полетаева је подршку за свој рад пронашла у експерименталној педагогији Мојмана, делу професора Сикорског *Душа детета* и у Дјуијевим идејама изнетим под насловом *Школа и друштво*. Она образлаже схватање о активној природи детета коју покрећу нагони за комуникацијом, посматрањем, истраживањем и стварањем. Такође, дефинише и циљ свога рада “да дете научи да учи, да научи да се користи својим опажањима и да научи да идеје, “што непрестано ничу и искрсавају у његовој проналазачкој главици оваплоћава у стварна (конкретна) обличја и форме.”³⁴⁹ Улога школе и наставника, стога се огледа у усмеравању даљег развоја дететове природе.

На којим принципима се, према Полетајевој, заснивала реализација наведеног циља? У школи дете треба да наиђе на окружење које ће представљати одраз здравог породичног окружења које ће му пружити прилику да задовољава нагоне своје активне природе. Ручни рад је, с обзиром на наведени циљ и схватање о природи детета, Полетаева препознала као “темељ свога рада са децом”. Израз ручни рад, напомиње она, повезује се обуком у ручном раду, и зато адекватнијим свом концепту она сматра израз “умно развиће помоћу руке”. Шта то значи? “Ја сам хтела да се

³⁴⁸ Полетајева О. (1922). Радна школа на делу (Синтеза наставе земљописа и јестаственице са ручним радом). *Учитель*, 2(6), стр. 375-384.

³⁴⁹ Исто, стр. 380.

користим ручним радом не само да дете стече вештину у рукама и тачност у оку, него да развијем код њега дар и способност проналажења и да му помогнем да путем опита постигне и да се убеди о ономе, што тако неминовно и редовно умакне од његовог духовног погледа кад му се пружа искључиво у апстрактном облику.” Дакле, ручни рад Полетаева је посматрала у функцији интелектуалног развоја (“чији резултат је јачање самоделатности и стварања, те дакле и испољавања индивидуалности”) и у функцији социјалног развоја јер ручни рад “даје опширно поље за узајамну помоћ и узајамне односе”.³⁵⁰

Полетајева образлаже и како је решила проблем техничких ограничења која су се наметала реализацији овакве концепције и проблем унапред прописаног наставног програма. Примењујући Дјуијево схватање о јединству наставе географије и природних наука, она је наставне јединице предвиђене програмом за ова два предмета интегрисала и ускладила са годишњим добима из којих је црпела материјал за наставни рад. Тако је не нарушивши оквире наставног програма и наставног плана реализовала идеје о радној школи.³⁵¹

Поред наведеног извода, рад ове ауторке у целини у преводу Душана и Стевана Јелкића је у наставцима објављиван на страницама часописа *Учитељска искра* и *Радна школа* под насловом “Три године наставе јестаственице и земљописа”. Полетаева је, наиме свој рад, у оригиналу, објавила у виду дневника кроз који је детаљно приказивала и образлагала реализацију својих идеја. Приказала је процесе праћења годишњих доба у функцији садржаја наставе, приступе у дефинисању тема и проблема за истраживање у настави, осмишљавање реализације тих истраживања. Ауторка такође, образлаже и улоге ученика и наставника, приказује и низ огледа које су ученице самостално осмишљавале и реализовале, и прилаже примере њихових извештаја о тим малим истраживањима.

³⁵⁰ Исто, стр. 381.

³⁵¹ На пример: “Зима нам даваше довољно времена за подробно упознавање са животом животиња и са њиховим инстинктима, а исто тако и са самим човеком, његовом храном, станом и оделом, са његовим друштвеним животом и занимањима: производима, научним и уметничким, са домаћом индустријом, са разним гранама радиности, са потрошњом и извозом производа и са физичким условима у којима се то ради”, стр. 384.

Превод прва два поглавља објављен је на страницама часописа *Учитељска искра* у седам наставака, истовремено са претходно приказаним идејама Калашникова о индустријској школи, током 1924, 1925 и 1926. године.³⁵² Из овог превода изостављано је образложење теоријске основе рада Полетаеве које је објављено у часопису *Учитель* неколико година раније. У часопису *Радна школа*, током 1926, 1927 и 1928. године објављиван је наставак студије Полетајеве.³⁵³ У овом случају, осим ауторкиног имена, нису наведени остали основни подаци о оригиналном тексту и о преводу. На основу упоредног прегледа садржаја прилога објављиваних у сва три часописа може се установити да је реч о наставку превода из *Учитељске искре*, те да је тако стручној јавности у Србији представљен већи део дневника који је Полетајева водила о свом раду.

2.5. Продуктивна радна школа у Совјетској Русији

Школска реформа у револуционарној Русији започета је у смеру продуктивне радне школе. До почетка Другог светског рата ова идеја је изгубила значај, а школство је за кратко време реформисано више пута.³⁵⁴ Радикалне промене на свим нивоима у Русији представљале су предмет, од не малог како међународног интересовања, тако и интересовања у Краљевини СХС (Југославији). Ставови према школској реформи у Русији у домаћој јавности, били су подељени.³⁵⁵

³⁵² Полетаева, О. (1924,1925,1926). Три године наставе јестаственице и земљописа. *Учитељска искра*, 4(4), 23-29; 4(5-6), 17-27; 4(7-8), 16-21; 4(9-10), 14-24; 5(2-3), 18-24; 5(7-8), 21-28; 5(9-10), 44-49.

³⁵³ Објављивање настављено у часопису *Радна школа*: Полетаева, О. (1926, 1927, 1928). Три године наставе јестаственице и земљописа. *Радна школа*, 3(3), 66; 3(5), 116; 3(6), 133-135; 3(7), 158-160; 3(8-9), 191-202; 4(1), 19-21; 4(2), 43-44; 4(3), 65-67; 4(5-6), 126-128; 4(9-10), 195-197.

³⁵⁴ Првим, тзв. прелазним раздобљем у развоју совјетске школске реформе сматра се период 1917 - 1923. године. Друго раздобље започиње, увођењем тзв. комплексних програма, 1923. године, којима се започиње реализација нове идеологије у смеру продуктивне радне школе. Већ школске 1927/28. уносе се измене у те наставне планове и програме којима је ублажен почетни радикализам. Наредне школске године 1929/30. започета је реализација Стаљинове културне пјатилетке.

³⁵⁵“Русија је за нас ограђена високим зидом. Шта се ради иза тога зида ми не знамо. Људи који су били тамо пишу и причају разнолико: једни хвале, други куде, а трећи слежу раменима и вичу ми не разумемо!” – Радов(ановић), В. (1929). М. Пистарк, *Основни проблеми школе рада*, Библиотека Будућност, Београд, 1928. *Учитель*, 9(9-10), стр. 435.

Концепција совјетске радне школе у изразито позитивном светлу, представљана је на страницама часописа *Учитељска искра*, *Учитељска борба*, и у публикацијама Библиотеке Будућност.³⁵⁶ На супротној позицији налазили су учитељи окупљени око часописа *Народна просвета*. Критички приступ који је карактерисала тежња ка објективном информисању био је присутан у часописима *Радна школа* и *Учитель*. Као посебно издање часописа *Учитель* штампан је 1939. године зборник радова руских аутора под насловом *Педагошка Русија*. Марко Крстић и Стеван Патаки аутори су студија о реформама у Совјетској Русији.³⁵⁷ Њихови радови представљају покушаје да се објективно прикажу и схвате догађања у совјетском школству, без вредновања и интерпретација. Више прилога на ову тему објавио је и Сергеј Хесен, руски филозоф и педагог у емиграцији који је континуирано пратио рад на реформама у својој домовини. Његов приступ заснован је на аргументовано негативном ставу према овим реформама. Неки од Хесенових прилога штампани су у Југославији више пута, најпре на страницама часописа, а потом и као засебне публикације.

Закон о јединственој радној школи у Русији који је прописан крајем 1918. године, предвиђао је увођење модела јединствене радне школе који је требало да обезбеди једнаке могућности за образовање свих, без обзира на пол и узраст. Систем нове јединствене школе илустративно је представљан правом линијом на којој су, без гранања, уцртана три степена општег образовања: школа првог степена (у трајању од 5 година), школа другог степена (4 године) и универзитет. Јединствена школа, према закону из 1918. године, по свом карактеру, није била ни техничка ни стручна школа, иако су се њени садржаји углавном односили на методе, средства и облике рада.

³⁵⁶ Напомена уредника *Учитељске искре*: „С овим радом почињемо доносити низ чланака из области школе рада. Иако смо присталице продуктивне, јединствене школе рада ми ћемо од сада на овоме месту редовно доносити чланке о школи рада уопште. Јер грандиозна идеја о школи рада уопште заслужује да буде добро упозната”. [Блонски, П. П.] (1923). Шта је школа рада? *Учитељска искра*, 2(9-10), 22-30. С немачког превео Лазар Бјелић.

³⁵⁷ Крстић, М. (1925). *Просветна политика Совјетске Русије*. Ваљево.

Хесен, С. (1927). *Школа у Совјетској Русији*. Београд: Педагогијска књижница.

Хесен, С. (1933). *Совјетска школа крајем пјатилетке*. Београд: Педагогијска књижница.

Патаки, С. (1934). *Совјетска школа*, Загреб: Минерва.

Хесен, С. (1935). Школа у Русији и револуција, *Учитель*, 16(1), 53-63; 16(2), 146-154.

Педагошка Русија у XX веку (1939). Београд: Југословенско учитељско удружење (*Учитель*, 1939, бр. 9-10)

Идеолози јединствене радне школе, П. Блонски и Н. Крупскаја, предвидели су да совјетска јединствена школа, буде радна школа у којој се рад схватао као продуктивни, производни рад. Предвиђено је да се настава реализује према комплексном концепту. Наставни програм јединствене школе почивао је на трострукој основи која је представљана кључним речима – *природа, рад и друштво*. То су биле и основне тачке (тзв. врховни комплекси) наставног програма јединствене радне школе. Појам *рад*, представљао је центар врховног комплекса, и схваћен као продуктиван и социјално користан рад, требало је да буде основа нове културе која би се оживотворила путем школског васпитања.

Комплексни систем наставе искључивао је предметни распоред наставних садржаја, али не и прописивање наставних програма. Блонски је саставио програме за оба школска нивоа у којима је разрађен врховни комплекс. Концептом јединствене радне школе предвиђен је да се деца већ од предшколског узраста припремају за живот у новом духу. И игра у забавиштима требало је да буде испуњена марксистичким садржајима. То би значило да се дете упознаје са радном структуром друштва и једноставнијим облицима рада као што су печење опеке, грнчарство, плетење итд. У основној школи поред изучавања садржаја у оквиру прописаних комплекса било је предвиђено да се ученици у радионицама и школској башти баве производним радом. Ученици би производили потребне и корисне ствари, за своју употребу, продају или за саму школу. Идеолози продуктивне радне школе сматрали су да ће се на овај начин неговати дух продукције и економије.³⁵⁸ У школи другог степена ученици би се припремали за рад у индустрији, и предвиђено је да настава буде реализована паралелно у учионицама и фабричким халама.

Марко Крстић је у студији из 1925. године, укратко прокоментарисао совјетску варијанту концепта комплексне наставе. У наставним програмима, запажао је карактер “целокупности” који је “старој школи” био непознат. Такође, он истиче да је

³⁵⁸ Предвиђено је да прве године, у зимским месецима, проучавају трговину и социјалне уредбе своје градске четврти. У лењим месецима, друге године, упознају се са пољопривредом. Током јесени и зиме треће године упућују се у столарске и ковачке занате. У четвртој години се у шумским пределима упознају са “победом рада над дрветом”, затим, пчеларство и риболов и потом са “победом рада над металом”. Патаки, С. (1934). *Совјетска школа*, Загреб: Минерва, стр. 40.

кроз целокупно школовање, у моделу јединствене радне школе ученик “вођен једном принципијелном идејом, која му ствара јасну свест о његовом положају у природи и друштву, тј. у животу.” Са друге стране, Крстић, запажа и да је тај модел нестабилан и тенденциозан. “Као и стара, буржоаска, тако је и нова, пролетерска школа тенденциозна. Тенденција и једне и друге је служба владајућој класи. И једна и друга баш због превелике тенденциозности губе често контакт са стварношћу.”³⁵⁹

Реализација идеја јединствене радне школе и комплексног система у Русији није имала очекиване ефекте, што је критички коментарисано у листу *Народна просвета*.³⁶⁰ Први резултати огледали су се у “примитивној писмености” и “непотпуним и несигурним знањима” из природе, језика, историје, математике.³⁶¹ Зато се од комплексног система наставе одступило већ школске 1927/'28, у прилог предметног распореда садржаја. Трагало се, међутим и даље за моделом наставе који би био адекватан потребама нове државе и њене идеологије. У огледним школама се експериментисало у оквирима различитих облика наставног рада, пре свега у оквирима Далтон плана. Руска варијатна овог модела наставе, називана и *лабораторијски метод* подразумевала је очување предметног система и увођење лабораторија за сваки наставни предмет појединачно. У часопису *Радна школа* објављени су радови Аржанова о лабораторијском методу у настави географије и Пинкевича о примени овог метода у природним наукама.³⁶² У роману руског писца Розанова, под називом *Дневник Косте Рјабцева*, који је преведен 1931. године, приказана је реформа наставе према Далтон плану из перспективе ученика.³⁶³

³⁵⁹ Крстић, М. (1925). *Просветна политика Совјетске Русије*. Ваљево, стр. 100.

³⁶⁰ Мајсторовић, М. (1925). Закон о јединственој школи рада. *Народна просвета*, 7(1-4), 1-2. “Овај закон има двојаког интереса за читаоце *Народне просвете*: прво, да се тачно обавесет законодавном стању ствари у садашњим основним и средњим школама у Русији и друго да се прекине са омаловажавањем и идеализирањем тог стања у Русији.”

³⁶¹ Према: Хесен, С. (1933). *Совјетска школа крајем пјатиљетке*. Београд: Педагогијска књијница. Патаки, С. (1934). *Совјетска школа*, Загреб: Минерва.

³⁶² Аржанов, С. П. (1926). Далтон план и метод пројеката у географској настави, *Радна школа*, 2(6), 150-152; 2(7), 173-176; 2(8), 198-200; 2(9), 235-238.

Пинкевич, А. (1927). Лабораторни метод. *Радна школа*, 3(7), 150-152; 3(8-9), 171-179.

Аржанов, С. П. (1928). Очигледност у географској настави. *Радна школа*, 4(2), 34-37; 4(3), 53-55.

³⁶³ “3. Октобар. Оно с Далтоном – баш посла. Нико ту ништа не разуме – ни шкрабови ни ми. Ко шта ради, шкрабови сваке вечери претресају ствар. А код нас је од свега ново само то што смо место скамлија добили клупе и столове, па не знамо куд ћемо с књигама. Њикоетож вели да то сада није ни потребно. Све књиге за неки одређени предмет налазиће се у одређеном орману у лабораторији, па ће

Већ школске 1929/30. године, школе у Русији су реформисане у духу Стаљинове политике “стопроцентног комунизма”. Реформа је детаљно испланирана и приказана у петогодишњем економском плану. Основни задатак школе огледао се у обезбеђивању квалификоване радне снаге (инжињера, техничара, агронома, мајстора, итд.) од које је зависила индустријализација. Планирано је да стопа неписмености буде сведена на нулу, кроз обавезно основно школовање и *пролетаризовање* осталих школских нивоа.

Концепт совјетске јединствене радне школе који је у својој домовини био кратког века, наставио је да “живи” у пропагаторском раду југословенских учитеља социјалиста. На страницама Библиотеке Будућност и часописа *Учитељска искра* објављено је више прилога о том концепту који су преузимани из руских извора, али и из западноевропских педагошких часописа.³⁶⁴ Концепцију руске продуктивне радне школе посебно је пропагирао Драгиша Михаиловић. Сматрао је да се тај концепт може образложити теоријским и емпиријским аргументима, и из више перспектива као што су: политичка, психолошке, економска, привредна и педагошка.

Михаиловић је јединствену радну школу сматрао “незаменљивом радионицом људи од знања и рада, образовања и умења”.³⁶⁵ Наиме, индустрија је техничка и социјална чињеница у основи друштвених односа и зато представља најпогодније подручје за разумевање тих односа и за утицање на њих. Према томе, истицао је он, индустрија је и најпогоднија подлога за стицање социјалних знања и васпитање уопште.³⁶⁶

сваки узимати оно што му треба. Али за сада нема ормана? Ђаци кажу, да је оно био неки лорд Далтон, буржуј, и да је он измислио ту методу.” Огњов Н. (Розанов, М.Г.) (1931). *Дневник Косте Рјабцева*. Београд: Народна књижница, стр. 15.

³⁶⁴ Хесен је коментарисао разлику између прилога објављиваних у Русији и прилога објављиваних у иностранству. “Када читамо педагошку дневну штампу у совјетској Русији, морамо се чудити, како се песимистички приказује иста стварност од истих људи, који је за иностранога читаоца умеју тако ружичасто цртати” Хесен, С. (1927). *Школа у Совјетској Русији*. Београд: Педагогијска књижница, Реч унапред.

³⁶⁵ Михаиловић, М. Д. (1925). Јединствена радна школа и њени противници. *Учитељска искра*, 4 (9-10), 25-30.

³⁶⁶ “Школа је одмах престала бити слушкиња једне шаке паразита и експлоататора; она је престала бити, с једне стране фабрика, која спрема читаве кадрове послушних чиновника за бирократску машину (средња и виша школа), а с друге стране, престала је да буде школа заглупљавања народних маса; школа која духовно сакати радничко-сељачка млада покољења, којима је она давала мрвице елементарне писмености (у интересу задовољавања потребе капитала писмености радника) под

Наставни програми продуктивне радне школе, домаћој јавности су први пут представљени уз Михаиловићев коментар у часопису *Учитељска искра*, 1926. године, у време када се тај концепт у Русији већ показао неефикасним. Дакле, годину дана пред укидање комплексних програма, Михаиловић је објашњавао њихов реформаторски потенцијал. Између осталог, он истиче да се у јединственој радној школи појам рад, не схвата као предмет проучавања, већ као *метод проучавања*.³⁶⁷

*Теоријске основе совјетске варијанте продуктивне радне школе –
преводи и интерпретације*

Радна школа П. Блонског

Најзначајнији и најутицајнији теоретичари продуктивне радне школе били су Крупска (Крупскаја, Н. К.) и Блонски (Блонский, П). Прилози потписани именом Крупскаје који су код нас међуратном периоду објављени налазе се само у зборнику под насловом *Основна питања школе рада* (1940), о чему ће касније бити више речи. Педагошке идеје Крупске нису биле предмет разматрања домаћих аутора, док су идеје Блонског биле у извесној мери, предмет дискусија и анализа.

У књизи под називом *Трудовая школа (Радна школа)* Блонски је 1919. године образложио своју идеју продуктивне радне школе као совјетске школе будућности. У часописима *Учитель* и *Учитељска искра* 1923. године, објављени су кратки прикази тог Блонсковог дела док дело у целини није преведено.³⁶⁸ Објављено је уводно поглавље ове књиге под насловом Шта је радна школа (Что такое трудовая школа). У годинама које су уследиле идеје из тог прилога навођене су у студијама о покрету за радну школу уопште (Спасић) и у наведеним студијама о совјетском школству

мирисним сосом славјанштине, поповштине, патриотскога црносотнијства и томе сличних ингредијената “духовне хране”, која се давала стотинама хиљада питомаца земске или црквено-парохиске школе.” Михаиловић, Д. (1924). За нашу школу рада. *Учитељска искра*, 4(1-2), стр. 3.

³⁶⁷ Михаиловић, Д., прир. (1926). Шеме програма јединствене школе рада. *Учитељска искра*, 5(9-10), 36-40.

³⁶⁸ Мајсторовић, М. (1923). Блонский, П.: *Трудоваја школа*, II, 1919.g. *Учитель* 4(3), стр. 210-212. Бијелић, Ј. (1923). P. P. Blonski Die Arbeits Schule. Verlag gesellschaft und Erziehung 9.m. b. H. Berliu Fichenu. *Учитељска искра*, 2(7-8), 59-60.

[Блонски, П. П.] (1923). Шта је школа рада? *Учитељска искра*, 2(9-10), 22-30. С немачког превео Лазар Бјелић.

(Крстић, Патаки, Хесен) као основа руске револуционарне школе. Идеје Блонског о радној школи на које су се учитељи социјалисти често позивали, читаоци без познавања руског и немачког језика, имали су прилике да упознају на једној страни у општим цртама, а на другој кроз пример из методике математике које је он представио у књизи *Трудовая школа*, а који је објављен у часопису *Учитель*. Који елементи концепта радне школе Блонског су остали непознати домаћој педагошкој сцени? Поред преводва наведених одломака, Блонски у својој књизи представља концепт јединствене радне школе према степенима у оквиру којих детаљно разматра педагошке и методичке карактеристике појединих наставних предмета.³⁶⁹

Одговарајући на питање “Шта је радна школа”, Блонски разрађује теме као што су: суштина рада и радно образовање, циљ радног образовања, радна заједница и школа рада, школско образовање и стручна занатска школа, “школа рада и илустрована школа”, индустријска школа рада, село и будућа држава. Милић Р. Мајсторовић је прилогу за часопис *Учитель* критички коментарисао идеје које је Блонски изнео у својој студији о радној школи, а које су до нас доспеле у овом скраћеном облику.³⁷⁰

Блонски је стављао знак једнакости између концепта школе рада и радног васпитања, као аспекта васпитања уопште. Он истиче да је за разумевање суштине радног васпитања, непходно прецизирати општи појам рада.³⁷¹ Тај појам он дефинише као “процес између човека и природе, процес под утицајем помоћу кога човек потчињава природу својој вољи и ставља је у службу својих људских потреба”.³⁷² Радно васпитање, према овако схваћеном појму рада, сматрао је Блонски, огледало би се у планском и организованом увежбању детета у делатности која за циљ има производ употребне вредности. Дете које је васпитавано таквим радом научиће како да потчини природу.

³⁶⁹ Блонский, П.П. (1979). *Избранные педагогические и психологические сочинения: в двух томах*, Москва: Педагогика, стр. 86-164.

³⁷⁰ Мајсторовић, М. (1923). Блонский, П.: *Трудовая школа*, II, 1919.g. *Учитель* 4(3), стр. 210-212.

³⁷¹ [Блонски, П. П.] (1923). Шта је школа рада? *Учительска искра*, 2(9-10), стр. 23

³⁷² Исто.

Под утицајем Хесенових погледа на идеје Блонског, Мајсторовић је у поменутом приказу истицао да концепт продуктивне радне школе у Русији представља карикатуру радне школе. Блонски је појам рада сводио на индустријски рад, што би педагошком смислу имало за последицу концепт који “није у стању да правилно храни унутрашње развиће дечје личности и да задовољи основни нерв образовања радом”. Индустријска школа рада је зато, сматрао је Мајсторовић, сама у себи противречна.³⁷³

Школу у којој би се реализовао приказани концепт радног васпитање Блонски назива индустријском. Ипак, такав концепт, признавао је он, остварив је само у високо индустријализованој држави. “Ми будућу државу замишљамо као економску индустријску државу, чија се друштвена структура састоји из удружења за производњу и чију власт сачињава јединствена изабрана привредна управа, која организује производњу.” Индустријска школа у таквом облику, била је према Блонском, дакле, неостварива, што Мајсторовић, на почетку приказа истиче. И “сам Блонски (је) посумњао у остварење своје школе рада” посебно у тада актуелним економским условима у Русији.³⁷⁴

Критички приказ идеја Блонског објавио је и Паја Радосављевић у часопису *Учитељски весник*, 1924. године. На Радосављевићеву критику убрзо је одреаговао Драгиша Михаиловић у прилогу под насловом Блонски или Др. П. Радосављевић у часопису *Учитељска искра*.³⁷⁵ Михаиловић сматра да Радосављевић заснива критику на “бесмислицама” као што је запажање да се Блонсков “педагошко-просветни систем ослања на чистом комунистичко бољшевичком јеванђељу које игнорише и психофизички састав рускога народа и наше славенско дете и реалну и позитивну будућност обојих...”.³⁷⁶ Радосављевић том концепту замера и неуважавање чињенице да је становништво Русије претежно сеоско, а јединствена радна школа предвиђена ја за градски и индустријски контекст. У одбрану концепта Блонског од Радосављевићевих критика Михаиловић наводи низ статистичких података чије

³⁷³ Мајсторовић, М. (1923). Блонский, П.: *Трудоваја школа*, II, 1919.g. *Учитель* 4(3), стр. 212.

³⁷⁴ Исто.

³⁷⁵ Михаиловић, Д. М. (1924). Блонски или др. П. Радосављевић. *Учитељска искра*, 4(3), стр. 1-6.

³⁷⁶ Исто, стр. 1.

значење не образлаже, а са намером да докаже како је “идеја развића на страни Блонскога и Школа рада је данас једна друштвена потреба коју нико ничим сузбити не може”.³⁷⁷

Уочи званичног одступања од идеја Блонског у школској пракси, 1926. године у часопису *Учитель* објављен је превод још једног одломака из његовог дела *Трудовая школа*. Одломак се односи на методiku математике у радној школи, пропраћен је напоменом преводица у којој се између осталог каже “Као једно од највећих интересантности те школе је, да је математика као предмет избачен (...) Истиче се да се све има учинити према потреби, кад се мора, а ту прилику има да даде живот, а школа је тражи. Ко пажљиво чита овај одсек, моћи ће, бар донекле, да замисли руску школу рада.”³⁷⁸ Паја Радосављевић је у приказу, који је Михаиловић критиковао, напоменуо да је учење Блонског богато методичким и педагошким сугестијама, а наведени одломак је управо илустровао то запажање.

Математику у основној школи, према Блонском, треба ограничити на примењену аритметику, коју деца треба да изучавају, односно да присвајају, “скоро неопажено”, кроз своје свакодневне активности. Зато, напомињао је он било би исправно говорити о “математичком васпитању”, а не о математици као наставном предмету. У наставку он наводи низ примера са практичним упутствима која се односе на развијање више појмова као што су: број, десетица и рачунске операције. “Бројеви се морају најпре студирати као бројеви предмета и природних група, а операције, као операције детета.”³⁷⁹

Превод овог одломка заиста осветљава још једну страну Блонскове школе рада и наговештава његово поимање природе детета и принципа учења. Концепција радне школе овог аутора за нашу јавност готово да је остала непозната јер је свођена

³⁷⁷ Исто, стр. 6.

³⁷⁸ Блонски, П. (1926). Математика у радној школи. *Учитель*, 7(4), 260-270.

³⁷⁹ “Најважнија је пракса. Али се та пракса неће постићи из аритметичких школских збирки задаћа и у опште “измишљеним” задаћама, него оним рачунањем на које дете живот присили. Главна је задаћа васпитачева, наћи прилику, да живот приступи детету стварно са пробом рачунања. У првој ће години дакле највише бити рачунање при куповању и делењу и рачунање после посматрања разних групација. Делимично ћемо имати посла и са мерењем, ипак само “приликом” (и за учитеља приликом, који често иначе има “систем”, али за дете је свако учење “приликом”).” Исто, стр. 266.

на неколико општих идеја кроз које се објашњавају, али не и разрађују појмови као што су рад, политехнизам, индустријска школа и сл.

Блонски је и сам био критичан према својој студији о радној школи. Хесен преноси белешку Блонског из 1928. године: “Тада сам ја у својој књизи сву пажњу сусредио на садржај радне школе, одбацујући против своје кривце на задњи план конкретно дете. Други знатан недостатак моје књиге је индустријализам. Ја сам био и сувише одушевљен индустријализмом и готово сам изгубио из вида други важан задатак: револуционарно васпитање радничке класе против њених експлоататора. За моје оправдање не треба заборавити сам ја *Радну школу* написао 1918 године, када будућност класне борбе, у крајњем случају за мене није баш била јасна... Ја сам писао своју књигу у настројењу, као да је бескласно друштво будућности већ стварност”.³⁸⁰

Идеологија радне школе А. Г. Калашникова

Калашников је у студији под насловом *Идеологија индустријске школе* разрађивао тематику која се односила на школе другог степена система јединствене радне школе. Ту студију, у више наставака током 1925. и 1926. године објавио је часопис *Учитељска искра*, без података о години првог издања оригинала.³⁸¹ Тај податак, међутим, у проучавању покрета за радну школу, сматрамо значајним.

Претпостављамо да објављени текст представља превод студије Калашникова из 1919. године под називом *Индустријско-трудова школа* коју наводи Хесен у прилогу за зборник *Педагошка Русија* (1939).³⁸² Из перспективе нашег истраживања тај превод може да има двоструко значење. Са једне стране можемо га посматрати као временски блиску разраду Блонскових идеја, а са друге стране као текст чији садржај може да збуди читаоца који жели да се информише о теоријским основама актуелне ситуације руског школства. Наиме, од 1923. године на снази је систем јединствене школе према коме други степен траје пет година, што се у овој студији

³⁸⁰ Хесен, С. (1939). Руска педагогика у XX веку. *Учитель*, 19(9-10), стр. 571.

³⁸¹ У *Руској педагошкој енциклопедији* (1993) налази се прилог о Калашникову са библиографијом његових најзначајних радова. Та библиографија не обухвата студију преведену код нас. *Руссийкая педагогическая энциклопедия* (1993). Москва: Научное издательство, Том 1, стр. 410-411.

³⁸² Хесен сматра Калашникова једним од најглавнијих теоретичара комунистичке педагогије (према: Хесен, С. (1939). Руска педагогика у XX веку. *Учитель*, 19(9-10), стр. 573)

не разматра. Такође, Калашников разматрајући питања организације и програме школе не спомиње комплексне програме, нити комплексну наставу. Ови подаци говоре у прилог претпоставци да је реч о тексту написаном 1919. године.

Наведени превод студије Калашникова објављиван је у више наставака, али не у континуитету. У петом годишту часописа *Учитељска искра* објављена су два везана наставка.³⁸³ Затим, крајем петог и почетком шестог годишта, објављен је превод под насловом *Метод радне школе*.³⁸⁴ Током шестог годишта штампан је наставак студије *Идеологија радне школе* у којој је Калашников представио садржаје и организацију рада у овој школи.³⁸⁵

Калашников је концепцију индустријске радне школе темељио на утопистичним претпоставкама о будућности совјетског друштва као индустријског друштва. Радна школа требало би да израста и да буде заснована на “најосновнијем животу” који би се огледао у “фабричкој производњи”. Свестан, као и Блонски, да за овакво схватање радне школе не постоји утемељење у стварности, јер се велики број школа налазио у сеоским подручјима, Калашников појам радне школе разлабављује и констатује да се њена вредност састоји управо у томе што се она и без утврђених “прописа, и без тачних, педантно замишљених програма, ствара самим животом онаквим какав је”. Међутим, како ни за то схватање није било утемељења у актуелном животном контексту совјетске Русије, Калашников истиче да “у савременом животу треба тражити такве форме колективног рада које би најбоље одговарале даним условима”. И закључује да су млади сегмент друштва коме “предстоји да у будућности развије и преустроји нашу производњу”, и да је задатак школе да их припреми за то путем политехничке наставе.³⁸⁶

Студији Калашникова о радној школи у часопису *Учитељска искра* био уступљен значајан број страница, међутим идеје овог руског педагога, нису имале одјека у домаћој јавности.

³⁸³ Калашников, Г. А. (1925). Идеологија индустријске школе. *Учитељска искра*, 5(4), 15-21; 5(5-6), 24-29.

³⁸⁴ Калашников, Г. А. (1926). Метод радне школе. *Учитељска искра*, 5(7-8), 15-18; 5(9-10), 10-19.

³⁸⁵ Калашников, Г. А. (1926, 1927). Идеологија индустријске школе. *Учитељска искра*, 6(1-2), 5-10; 6(3-4), 7-10; 6(5-6), 6-9; 6(7), 6-12; 6(8-9), 10-19.

³⁸⁶ Калашников, Г. А. (1925). Идеологија индустријске школе. *Учитељска искра*, 5(4), стр. 17.

Пистарк о основним проблемима школе рада

Основни проблеми школе рада наслов је текста Мојсија Пистарка из 1924. године, који је у три свеске објавила *Библиотека Будућност* 1928. године. Објављивање тог превода пропраћено је приказима у часописима *Учитель* и *Учитељска искра*.³⁸⁷

Проблематика радне школе према схватању Пистарка подразумевала је разраду тема као што су: однос педагошке теорије и праксе, појам школе рада и њен циљ, принципи на којима она почива и њихова примена кроз одређене форме рада. Он такође, разматра и питања комплексне наставе и Далтон план у контексту совјетске јединствене радне школе, као и питања самоуправе ученика у совјетској радној школи.

На првим страницама Пистарк укратко представља своје, и искуство својих колега, са почетка рада у Школској комуни Наркомпроса (Комесеријат за народну просвету). Они су рад у комуни започели без претходног искуства, без теоријске основе и елементарних знања о приступу педагошким проблемима.³⁸⁸ Једину полазну основу, истиче он, налазили су у жељи да примене марксистички приступ у васпитању деце која су им била поверена. Постепено, из примене марксистичке теорије произилазиле су социјално-педагошке идеје.

Такав Пистарков однос према педагошкој науци и искуству претходних генерација критички је прокоментарисан у часопису *Учитель*, да се “из ништа не ствара нешто”. Истицано је такође, да су идеје које Пистарк промовише као нове већ познате, а да им он даје “ново обележје – више политичко него чисто педагошко.”³⁸⁹

Прецизно одређење појма радне школе, напомињао је Пистарк, није садржано у одговору на питање “Шта је школа рада”. Школа рада, наиме, није независна од теоријске основе на којој се развија и социјалног контекста. Зато он претходно

³⁸⁷ Пистарк, М. (1928). *Основни проблеми школе рада*. Београд: Библиотека Будућност, св. 27-29.

³⁸⁸ “не само што нисмо знали поставити и формулисати проблем, већ врло често ни појма нисмо имали о постојању овог или оног проблема”, Исто, стр. 10.

³⁸⁹ Радов(ановић), В. (1929). М. Пистарк, Основни проблеми школе рада. Са руског превео М. Ј. Требињац. Библиотека “Будућност”, св. 27—29. *Учитель*, 9(9-10), стр. 435.

питање прецизира истичући компоненту марксистичког поимања социјалног васпитања – “Каква треба да буде Школа Рада у данашњем времену револуционарне епохе диктатуре пролетаријата опкољене империјалистичком диктатуром?” Пистарк је школу сматрао за “идеолошко оруђе револуције”. Такво становиште, истицао је он, није новина, јер је школа одувек била у функцији “једног одређеног политичко-социалног строја”.³⁹⁰

И овај став је на страницама часописа *Учитель* критички коментарисан. “Схваћена као идеолошко оруђе револуције, руска школа је заиста нешто особено у области педагогије и за наш менталитет скоро абнормално: све што не неоси обележје револуционарне епохе диктатуре пролетеријата опкољене империјалистичком диктатуром, она елиминише: Кершенштајнер, Дјуи, Лај и др. Нови педагози, на чије се идеје код нас гледа са неповерењем и са извесном дозом страха да су сувише левичарске, у Русији су лешеви историје или у најсрећнијем случају остаци прошлости.”³⁹¹

Учитељи социјалисти у Србији су у наредним годинама подвлачили више пута, кроз прилоге објављиване у *Библиотеци Будућност*, значај Пистаркових идеја о радној школи, али их нису интерпретирали нити упоређивали са идејама других аутора.

Пистаркове идеје су поновљене у тексту Милоша Б. Јанковића у свесци бр. 57 Библиотеке Будућност.³⁹² Као своје виђење радне школе Јанковић представља званични концепт совјетске школе. Већ у наредној, свесци ове Библиотеке објављен је рад Јелене Симић који је углавном заснован на цитатима из Пистарковог текста, уз напомену уредништва да је реч о одломцима из једне од “најважнијих књига у нашој педагошкој литератури”. Ова напомена имала је смисао подсећања и позива на поновно читање Пистарковог рада. У прилогу Симићеве не спомиње се ни јединствена радна школа, ни Совјетски Савез, нити се наводе подаци о наслову дела већ само презиме аутора (Пистарк).³⁹³ Окосницу овог текста представља покушај

³⁹⁰ Пистарк, М. (1928). *Основни проблеми школе рада*. Београд: Библиотека Будућност, св. 27, стр. 11.

³⁹¹ Радов(ановић), В. (1929). ... стр. 436.

³⁹² Јанковић, М. (1937). *Школа рада*. Београд: Библиотека Будућност, св. 57.

³⁹³ Симић, Ј. (1937). *Проблеми школе рада* у: св. 58. Библиотеке Будућност, Београд.

подвлачења разлика између радне школе која је представљена као нова школа и старе, традиционалне школе. Супротности између два типа школе дате су у виду низа општих места која су преузета из Пистарковог рада. Одломци из Пистарковог рада поновљени су, и у свесци 75, која је изашла из штампе 1940. године, али је одмах забрањена због објављивања извода из радова Карла Маркса.

Совјетска варијанта радне школе и учитељи социјалисти у Србији

Опредељење домаћих учитеља социјалиста за руску варијанту продуктивне радне школе било је актуелно током читавог међуратног периода. Милош Б. Јанковић је 1938. године за Библиотеку Будућност приредио свеску под називом *Претече школе рада*. Он подсећа на више имена значајних за заснивање социјалистичког правца радне школе, наводећи између осталих и Роберта Сајдела, Карла Маркса, Клару Цеткин, Светозара Марковића, Мојисеја Пистарка.³⁹⁴ У закључку Јанковић укратко представља становиште које се у великој мери подудара за идејама претходно приказаних совјетских аутора. Јанковић истиче да систем васпитања не може да буде полазна основа за изградњу новог друштва, већ да је систем васпитања резултат промена околности које су у рукама људи. Дакле, “школа никад не може стајати више него економски поредак и њиме условљени културни развитак друштва”. Ипак, Јанковић истиче да ће васпитни систем бити “клица преображаја” уколико је утемељен истовремено и на теоријској настави и на продуктивном раду уз изучавање “главних индустрија”.³⁹⁵

Зборник краћих прилога под насловом *Основна питања школе рада* према избору и преводу Драгише Михаиловића објављен је 1940. године.³⁹⁶ Он је сабрао

³⁹⁴ Јанковић, М. (1938). *Претече школе рада*. Београд: Библиотека Будућност, св. 65.

³⁹⁵ Јанковић, М. (1938). *Претече школе рада*. Београд: Библиотека Будућност, св. 65.

³⁹⁶ Према: Вуковић, Р. (1984). Публицистички рад Драгутина Драгише М. Михаиловића. Зборник радова Коцић, Љ, ур. (1984). *Драгутин Драгиша М. Михаиловић (1879-1941)*. Београд: Савез педагошких друштава СР Србије, стр. 49.

“У поверљивој архиви Централног пресбироа при Председништву владе сачуван је документ Државног тужиоштва Крагујевац од 25. 3. 1940., о забрани књиге. У њему се дословно каже: “У вези телефонског разговора од данас доставља вам се на увид књига *Основна питања школе рада* са

прилоге више совјетских аутора који су били актуелни у различитим фазама развоја совјетског школства. У зборнику се налази и по први пут објављени прилог Надежде Крупске, такође су укључени и преводи са руског неколико радова европских социјалдемократа, као што је Роберт Сајдел, на пример. Објављени прилози нису праћени подацима који би помогли у утврђивању њиховог извора. Приређивач зборника у свом Предговору не коментарише значај теме око које су радови груписани, као ни критеријуме према којима је зборник структуриран у 4 поглавља (Рад и радни подмладак, Идеје и методи школе рада, Ручни рад у школи, Продуктивна школа рада).³⁹⁷ На 239 страница, у оквиру ових поглавља, разрађена је 31 тема. У већем броју прилога разматрају се питања и износе идеје које су читаоцима домаће педагошке периодике већ биле познате. Такође, се представљају, као актуелне и оне идеје, које су познаваоци студија о совјетском школству могли да препознају као већ преобликоване или демантоване праксом.

Ипак, овај зборник, као једно од последњих домаћих предратних издања о школи рада представља сведочанство и резиме поимања руске варијанте радне школе од стране домаћих учитеља социјалиста, односно Драгише Михаиловића.

2.6. Руска емиграција о радној школи: концепт Сергеја Хесена

Из политичких и економских разлога Русију је након Револуције 1917. и грађанског рата 1918-1922. године напустило око 1,5 до 2 милиона грађана.³⁹⁸ Центри руске емиграције били су: Праг, Београд, Софија, Париз, Берлин. Југословенска педагошка јавности била је упозната са практичним радом и идејама више руских педагога и психолога који су емигрирали из Русије, као што су, на пример: Сергеј Хесен, Василије Зјењковски и Василије Пејхел.

извештајем да је иста забрањена решењем потписаног 22.12.1939. год. По. КНС 4990/39 у вези датог вам телефонског објашњења”

³⁹⁷ Михаиловић, Д., прев. и ур. (1940). *Основна питања школе рада*. Београд: Вук Караџић.

³⁹⁸ Mchitarjan, I. (2009). Prague as the centre of Russian educational emigration: Czechoslovakia's educational policy for Russian emigrants (1918-1938). *Paedagogica Historica*, 45(3), 369-402.

Сергеј Хесен (Gessen; 1887–1950), доцент универзитета у Петрограду, у Прагу је предавао на Руском педагошком институту, потом прелази у Варшаву. Објавио је више прилога, студија и књига на руском, немачком, пољском и чешком језику. Прилози и студије руског филозофа и педагога, који су објављивани код нас односе се на две тематске области – на педагошка теоријска разматрања и на критичке анализе совјетске школске политике и педагогије. Комуникацију са Хесеном одржавали су Милић Мајсторовић и Милан Шевић, а он је неке од својих прилога приређивао за часопис *Учитељ*. Такође, као покретач и уредник часописа *Русская Школа за Рубежом* преко листа *Народна просвета* упутио је 1924. године позив српским учитељима и педагозима да објављују прилоге у том часопису.

За Хесена, филозофа неокантовске оријентације педагогија је примењена филозофија. То становиште он је образложио у књизи *Основи педагогике* (Основи педагогике) која је први пут штампана на руском језику 1922. године.

Када је 1924. године покренут часопис *Радна школа* први теоријски прилог под насловом Идеја школе рада потписан је Хесеновим именом.³⁹⁹ У том прилогу била је према речима Милића Мајсторовића који је приредио превод тог текста представљена *идеја водиља* новог часописа. Реч је о преради одломка из наведеног Хесеновог дела у којем је, истицао је преводилац, “подробно дискутована идеја школе рада”.⁴⁰⁰ Мајсторовић је, међутим, својом прерадом оригиналног текста, Хесенове идеје до те мере уопштено приказао да су од њих остале само контуре у виду неколико, до тада већ познатих, тврдњи о радној школи – да радна школа није школа за професионално образовање, такође да није ни школа ручног рада и да је претеча овог концепта Песталоци. У наведеном прилогу представљено је и Хесеново схватање о току реализације поједине наставне јединице у радној школи, затим критика учења Блонског о радној школи и скица упоредног погледа на Далтон план и радну школу.

Мајсторовић је оваквим приступом оригиналном тексту изоставио неке, за разумевање Хесенове теорије, од суштинских идеја. Мајсторовић је његово учење,

³⁹⁹ Гесен, С. (1924). Идеја школе рада. *Радна школа*, 1(1), 3-8; 1(2), 36-38.

⁴⁰⁰ Исто, стр. 3.

добро познавао, разумео и поштовао, и зато такав приступ делу је необично на први поглед. Међутим, узимањем у обзир две претпоставке, које се односе на карактер и намену и превода, и оригинала, можда Мајсторовићев приступ буде јаснији.

Прво, он је наведени прилог саставио с намером да представи идејну оријентацију и програм новог часописа. Опредељујући се да тај програм веже за име Сергеја Хесена, у то време у Европи већ познатог и цењеног теоретичара, он је истовремено читаоцима и гарантовао квалитет часописа, и промовисао идеје овог аутора приказујући их поједностављеном облику. Друго, за потпуније разумевање Хесенових педагошких идеја, а у оквиру њих и идеје о радној школи, потребно је овладати специфичним појмовним апаратом који он користи у образложењу свог концепта. Таква терминологија би прилог у којем се представља *идеја водила* новог часописа учинила и сувише сложеним. Када је године 1933. превод овог дела објављен, тло за разумевање и пријем Хесенових идеја од стране домаћих представника покрета, било је спремно, о чему ће бити више речи касније. Треба напоменути, такође, да за часопис *Радна школа*, приказане идеје ипак нису постале намеравана водила, јер је уредништво било углавном оријентисано ка промовисању педагошког значења ручног рада, о чему ће касније у овом раду бити више речи.

Већ 1926. године Милан Шевић је превео Хесенову краћу студију под називом *Идеја радне школе и долтонски план*, која је такође била обухваћена *Основама педагогике*.

Проблематику радне школе Хесен је разматрао у својој књизи *Основи педагогике* кроз више тема: критика “пасивне школе”; суштина радне школе и дефинисање појма рад; садржаји учења у радној школи; погрешне практичне интерпретације концепта радне школе; Кершенштајнер и Дјуи као утемељивачи овог концепта.⁴⁰¹

Учење о радној школи развијало се, сматрао је Хесен, из критике „пасивне школе“, Суштину дихотомије радна школа – пасивна школа он је објашњавао

⁴⁰¹ Сличне идеје у: Хесен, С. (1926). *Идеја радне школе и Долтонски план*, Београд: Књижарница Рајковића и Ћуковића. Превод, Милан Шевић.

изразима “схема апстрактне једнакости” и “механичка истоветност” и изразима супротног значења – “принцип конкретне целине” и “принцип општости”.

Целокупна структура пасивне школе, сматрао је Хесен огледа се у шеми “апстрактне једнакости”.⁴⁰² У наставној пракси, та шема, резултира следећом сликом: “поједини наставници предају ученицима образац, који је и њима споља прописан као образац уџбеника и програма.” Положај ученика у приказаној ситуацији Хесен је дефинисао изразом “механичка истоветност” – ученик општеобразовне школе је “само средство за усвајање самодовољног програма”, а ученик стручне школе је “средство за усвајање навика, нужних за туђи занат”. У оба случаја дакле, личност ученика је само средство за реализацију “туђих циљева”. Личност се, сматрао је Хесен, у оквиру “схеме апстрактне једнакости” не развија кроз рад већ “ради надничарски, бавећи се из дана у дан оним, што јој нареди.”⁴⁰³

Појам „рад“ Хесен дефинише као стваралачки чин који се реализује само помоћу “способности да се храбро и непоколебљиво иде за сталним циљевима”. Човек је по својој природи радно, стваралачко биће, сматрао је он, позивајући се на учења Кершенштајнера, Дјуија и Песталоција. Имајући у виду претходно одређење појма рад, Хесен је суштинским задатком школе сматрао обезбеђивање контекста у коме ће “сваки рад било физички, било умни да постане извор за целокупно развиће личности”. Школа која реализује овај задатак своју структуру прилагођава “принципу конкретне целине” и то је радна школа.⁴⁰⁴

⁴⁰² “Тако, на пример, у структури разреда именована схема изражава се овако: разред је у пасивној школи прост збир ученика, од којих сваки посебице понавља истоветан образац који му је наставник споља предао. Наставник нешто ради (пише задатак, доказује теорему, тумачи басну) и сви учеици оделито понављају то, што је већ једном наставник урадио. Наставников образац је нека врста заједничког за цео разред, само је то заједничко апстрактно, јер не сједињава ученике у једну целину, већ се истиче свакоме од њих понаособ. То се по спољашности изражава овако: наставник стоји на узвишењу (катедри), одвојено од разреда и гради образац, ученици, пак седе подвојено у механичким редовима у својим клупама и баве се истоветним радом понављајући наставников образац.” Хесен, С. (1933). *Основе педагогике: увод у примењену филозофију*. Београд: Ј. Ј. Целебцић, стр. 106-107.

⁴⁰³ Исто, стр. 102-106.

⁴⁰⁴ “Средиште народне школе мора бити практично делање, које карактерише дану културну средину: откривена појединим “предметима” у својим разноликим странама, она не само да нас везује у хармоничну целину, већ и сама постаје незаменљиви део целине људске културе која обухвата и тим је оплемењена од заната у позив.” Исто, стр. 111

Као пример сужавања појма рад Хесен издаваја схватање Блонског о продуктивној школи рада. Таква школа рада је неостварива, она је “утопистичка” јер јој недостају материјални услови за реализацију, а њена концепција је изнутра пуна противречности. “Искључиво циљање на индустриски рад изопачава у корену принцип рада.”⁴⁰⁵ Погрешне интерпретације идеје о ученичком раду, истиче он, довеле су до разних облика “изопачења” појма радне школе. На пример, најчешће се “формална идеја рада замењује материјалним појмом о раду”, који се посматра као духовни или/и ручни. Суштинска одредница радне школе, међутим, није садржана у наглашавању једне или друге врсте рада, већ у ставу да је рад фактор развитка личности.

Дакле, радна школа, истиче Хесен, не разликује се од *пасивне школе* по садржајима учења, већ по “својим формалним особинама” од којих он, као примарну издваја “квалитет ученичког делања”. Хесен овај квалитет процењује на основу два параметра: први се односи на социјални карактер ученичког делања, а други на резултат тог делања. У радној школи, за разлику од *пасивне школе*, наставник ученицима поставља задатак који они решавају заједничким радом. У том процесу сваки ученик заузима “своје одређено место” на коме “постаје незаменљив, тј. индивидуални члан целине која га обухвата”. Решење проблема као резултат заједничког рада је продукт који за ученике представља новину. “Том новом схемом и оправдава се име нове школе, као радне” сматрао је Хесен.

Проблем општег образовања, истицао је Хесен, разматран је у оквирима оба концепта: и “пасивне” школе и радне школе. У “пасивној” школи овај проблем се тумачи као питање одабира одговарајућег збира знања које ученици треба да усвоје. У радној школи није акценат на “збиру знања” већ на “општем развоју ученикове личности”. Наиме, сваки садржај може да буде вредан у образовном смислу јер “није ствар у томе, шта предајеш, већ како предајеш, тј. у формалној каквоћи, или стилу наставе”, наглашавао је он.⁴⁰⁶

⁴⁰⁵ Гесен, С. (1924). Идеја школе рада. *Радна школа*, 1(2), 36-38.

⁴⁰⁶ “Истичући као свој задатак развиће ученичких личности кроз њихово учешће у целостном разредном раду, радна школа, напротив, мора да обрати нарочиту пажњу на умење ученика да изразе у спољашњим симболима свој унутрашњи и духовни садржај, резултате својих личних посматрања и

Концепт радне школе подразумева и испуњење одређених предуслова за заједнички рад ученика, по “принципу целине”, а који се односе на индивидуалну припрему ученика. Прво, да би ученици могли да заједнички раде на решавању одређеног задатка они морају да поседују бар “минимум навика за изражавање, посебице елементарне писмености, како књижевне тако и графичке”. Зато свако дете појединачно мора да усвоји вештине читања, писања и цртања. Друго, ученик, појединац, који има своје место и улогу у решавању заједничког задатка, мора да се за то припреми. На пример, иако је реализација позоришне драме у оквиру наставе, на пример, резултат заједничког рада, потребно је да сваки њен учесник буде “припремљен индивидуално, самосвојно”. Овај предуслов се у реализацији према концепту радне школе често занемаривао, приметио је Хесен. Са друге стране у концепту Далтон-плана налазило се добро решење овог проблема, истицао је он. Хесен је упоредно анализирао концепцију Далтон плана и концепцију радне школе. “Оба ова правца теже да замене стару схему школскога занимања идејом рада, која се базира на начелу целине, чија је обрнута страна лично начело или начело индивидуалности”.⁴⁰⁷ Разлика се, сматра он, огледа у социјалном карактеру рада – у Далтон плану акценат је на индивидуалном раду ученика, а у радној школи на колективном раду, на раду у заједници. Реформу школа у Бечу, истицао је он као пример успешне реализације концепта радне школе развијеног на основи за коју се и сам залаже и коју образлаже на страницама својих *Основа педагогике*.⁴⁰⁸

рада мисли. Цртеж; као и ручни рад није ништа мањег достојајства и снаге средство за изражавање од речи. Зато је графичка писменост за радну школу тако важна. као и књижевна писменост. У самој ствари, како може практично делање да постане извор за опште образовање без умења у цртежу, слици и моделу изразити главне опште односе, који се у њој налазе? Писменост није није само циљ, она има смисла и њено се обучавање постиже само онда, када правилно употребљена реч и правилно израђен цртеж изражавају неки духовни садржај. А пошто тај духовни садржај у почетку има животно-конкретни карактер, то и у настави цртања и ручног рада треба полазити од тога, што је детету блиско и конкретно” Хесен, С. (1933). *Основе педагогике: увод у примењену филозофију*. Београд: Ј. Ј. Целебџић, стр. 116

⁴⁰⁷ Исто, стр.178

⁴⁰⁸ “Узет заједно с идејом радне школе и идејом школске самоуправе, Долтонски план преобраћа школу у прави омладински дом. Од места механичког учења, школа се преобраћа у огњиште живота, у коме од јутра до вечери кључа самостални живот ученика, који протече у заједничком разредном раду, у индивидуалном раду ученика и у многоструким испољавањима њихове друштвене моделатности” Исто, стр. 121.

Посебну пажњу Хесен је посветио разумевању ширег историјског и економског контекста у коме се развијала идеје радне школе. Просветна политика епохе апсолутизма била је руковођена идејом о професионалном образовању и ученикова личност представљала је “само обично средство да се задовоље потребе државе”. У доба индустријализма рад појединца је механизован и обезличен. Дјуи и Кершенштајнер су схватили да “противотров злу индустријализма, који у себи носи окове личности радникове, треба тражити само у њему самом, искоришћујући својствени му рационалистички техницизам као средство да се веже практични рад с општим образовањем и да се тим учини извором развића личности ученикове”, сматра Хесен.⁴⁰⁹ Из те перспективе он критикује теорије ових аутора, које иначе, сматра “немерљиво вредним” за теоријски чврсто утемељење концепта радне школе. У њиховим концептима, сматрао је Хесен, пренаглашена је улога коју избор правог позива (професија) има за развој појединца. Ови аутори су запазили проблем обезличења појединца од стране индустријализма. Решење проблема сматрали су они, налази се у стапању професионалног и општег образовања – “тако да је задатак школе само у томе, да обезбеди свакоме могућност професије, која одговара његовим даровима”.⁴¹⁰

Наведено становиште, сматра Хесен, противуречи стварности у којој је услед незадрживог индустријског развоја радник приморан на преквалификације како би задржао извор прихода. Таква животна ситуација не оставља простора за “одуховљење” професије. Хесен решење овог проблема види у формирању “новог животног центра”, изван професије, који ће бити “противтежа обезличавајућем утицају личног аутоматизираниг рада на њих”. То би значило, сматрао је он, отворити ново подручје педагошког проучавања које би се бавило васпитањем за слободно време. Формирање тог новог животног центара омогућено је скраћењем радног времена у друштвима која су истовремено и индустријска и демократска.

⁴⁰⁹ “Кад је Кершенштајнер пошао од конкретних потреба живота, тежећи да оживи замрлу “допунску школу” путем здруживања поновне наставе с професијом ученика, тада је Дјуи дошао до сличних резултата, тежећи да искористи за школу скривене у околном социјалном животу образовне моменте. Исто, стр. 129.

⁴¹⁰ Исто.

Дакле, нови задатак школе је “да се одухови не само рад, већ и доколица човекова, и то далеко преко међа одуховљавања само спорта, у чијем олимпијском обнављању многи сада виде знамење општег обнављања јелинског духа”.⁴¹¹

Објављивање превода Хесеновог дела *Основи педагогике*, 1933. године пропраћено је с два приказа у часопису *Учитель* које су потписали Цветко Ђ. Поповић, професор учитељске школе и Драгољуб Бранковић.

Поповић у свом приказу не интерпретира поједине Хесенове идеје, већ само набраја теме које су у књизи разрађене и констатује да је аутор успешно и целовито обрадио широку тематику, те “ко прочита Хесенове *Основе* живо ће осетити у чему је проблем образовања и шта је педагогика”.⁴¹²

Драгољуб Бранковић, би се, у начелу, сложио са приказаном оценом. За разлику од Цветковића, он износи и своја виђења Хесенових идеја, које, као и приликом приказа Дјуијевих идеја, интерпретира изван теоријског контекста изворних идеја.⁴¹³ Хесен је, сматра Бранковић, “потпуно научан” зато што “разложно одбацује Хербарт-Цилерове формалне ступњеве”. Такође, Хесен је и “потпуно модерног схватања” јер заступа “радну школу”. Бранковић се у свом приказу задржава на тематици радне школе акцентујући Хесенове коментаре о облицима “изопачавања” ове идеје, а само у једној реченици приказује ауторово схватање тог концепта.⁴¹⁴

Према Бранковићу, Хесен “лепо запажа да је Русо претходник савремене педагогике радне школе”. Наиме, Бранковић тумачи да Хесен прихвата Русоово становиште да “почетно васпитање мора бити чисто негативно”, а да “умети ништа не радити с васпитаником, то је прва и најтежа вештина васпитачева (стр. 25)”. На основу овакве интерпретације Бранковић изводи закључак да се у Хесеновим идејама препознаје тежња “данашње радне педагогике која тражи да учитељ што мање ради

⁴¹¹ Исто, стр. 130.

⁴¹² Поповић, Ц. (1933). Др. С. Ј. Хесен: *Основе педагогике, увод у примењену филозофију*, прев. Мил. Мајсторовић, 1933, *Учитель*, 13(5), 386-390.

⁴¹³ Бранковић, Д. (1933). Др. С. Ј. Хесен: *Основе педагогике, увод у примењену филозофију*, прев. Мил. Мајсторовић, 1933. *Учитель*, 13(7), 540-552.

⁴¹⁴ Ево реченице на основу које Бранковић изводи интерпретацију: радна школа “уместо начела механичке једнакости ставља у основу строја начела конкретне целине”, Исто, стр.112.

а ученици што више”. На страницама број 25 и 26. превода Хесеновог дела, заиста се разматра Русоово схватање о односу културе и природе. Хесен коментарише идеју о негативном васпитању које, како истиче, за циљ има да “да сачува срце од порока, а ум од заблуда” (Хесен о Русоу, стр. 25). Русоову, наизглед, парадоксалну идеју о вештини васпитавања без васпитавања, Хесен сматра класичном мисли “све доцније педагогике, која се до сада у разноликим варијантама понавља од стране савремених педагога” (стр. 26)⁴¹⁵ Међутим, на наведеним страницама Хесенове књиге, за чији је садржај Бранковић везао претходну интерпретацију не спомињу се изрази “радна школа” и “педагогика радне школе”, нити је Хесен на приказани начин приступао “данашњој педагогици”.

Објављивање превода Хесеновог дела *Основи педагогике*, за заступнике радне школе у Србији могло је бити од изузетног значаја. Наиме, превод је објављен 1933. године, која је била преломна по реформи у правцу радне школе у Аустрији и Немачкој. Те године, је у овим земљама ступио фашизам на власт а, школске реформе прекинуте. Такође, заталасан је и покрет за ново васпитање под окриљем Друштва за ново васпитање које ће ускоро и редефинисати своје принципе. Дјуијева прагматистичка теорија васпитања већ је попримала међународни значај. Са друге стране, за југословенску педагошку, почетком тридесетих година су Спасић и Љубунчић већ приредили систематичне прегледе развоја и концепција радне школе. На плану педагошке праксе увелико је разматран проблем реализације радне школе која је озваничена Законом о народним школама 1929. године. Хесен је својом теоријом понудио одговоре на низ питања која су произилазила из таквог међународног контекста.

И сам присталица радне школе, Хесен у *Основама педагогике* коментарише наведене догађаје, као и реформске концепције и практичне покушаје са аспекта своје опште педагошке теорије. Он се такође бави и општим питањима као што су однос филозофије и педагогије, и дефинисање појмова: култура, морално васпитање, слобода и дисциплина и научно образовање. Хесеново становиште о радној школи

⁴¹⁵ Хесен, С. (1933). *Основе педагогике: увод у примењену филозофију*. Београд: Ј. Ј. Целебцић, стр. 25-26.

истовремено је блиско и са Дјуијевом и са Кершенштајнеровим учењем. Као посебан допринос овог аутора може се истаћи и указивање на погрешне интерпретације радне школе и дефинисање импликација таквих интерпретација по педагошку праксу. Специфичност Хесенове личне судбине вечитог емигранта и грађанина Европе, која је одредила његову професионалну посвећеност филозофији, погледима на тадашњу педагошку стварност, које је формирао у таквом контексту даје додатну ширину.

2.7. Утицај Георга Кершенштајнера на вајмарску школску реформу и идеје немачких педагога о радној школи

Период немачке историје од 1919. до 1933. године познат је као Вајмарска република (*Weimarer Republik*). Назив потиче од града Вајмара, где је одржана национална скупштина сазвана да донесе нови устав након што је немачка монархија укинута после пораза у Првом светском рату. Овај први покушај успостављања либералне демократије у Немачкој, у време великих тензија и унутрашњих конфликта био је неуспешан и доживео је коначну пропаст са доласком Адолфа Хитлера и Нацистичке партије на власт 1933. године.

За већину социјалиста који су се нашли у Рајхстагу 1918. године и у највећем броју немачких држава проблем који је захтевао хитно решење односио се на реформисање школства у смеру демократизације. Требало је отклонити стари, “тежак и чврст” систем, и организовати школе у којима би се успоставила мера између општег и професионалног образовања. Такође, требало је успоставити и систем јединствене школе – односно школе на јединственој основи за сву децу без обзира на економски статус њихових породица.

У историји школства из доба Вајмарске републике издваја се 5 кључних момената у решавању наведених проблема: проглашење Вајмарског устава 1919. године, одражавање Националне школске конференције и доношење Закона о основним школама 1920, почетак Рихертове реформе средњих школа 1925, и почетак

реализације Јена плана 1927. године.⁴¹⁶ Проблематика радне школе била је укључена у сваки од наведених догађаја.

Југословенска педагошка јавност развој школске реформе у Вајмарској републици пратила је са интересовањем до 1933. године. Немачка је, и у међуратном периоду, остала један од центара за стручно образовање и усавршавање српских педагога. Прилози домаћих аутора и преводи који се односе на школство Вајмарске републике кретали су се у три правца. Прво, са великим интересовањем праћен је рад државних органа на реализацији одредби Вајмарског устава који је прописивао оснивање јединствене и радне школе. Друго, објављивани су прилози у којима је приказана организација огледних школа као и већи број превода у којима немачки учитељи представљају свој практичан рад. Треће, објављивани су преводи књига и краћих прилога немачких педагога реформатора (Кершенштајнер, Лај, Петерсен, Гаудиг, Фикер и други)

Вајмарски устав и радна школа

По завршетку Првог светског рата у Немачкој су законско и системско уједначавање школа и реформа наставе представљали била питања која је требало брзо решити. Ова питања била су укључена и у Устав Вајмарске републике који је проглашен 1919. године. Школство је обухваћено члановима 142-150. Највиши државни акт прописивао је да настава буде државна и обавезна за сву децу до осамнаесте године. Такође, прописано је заједничко школовање све деце у основној школи (*die Grundschule*) без обзира на економски статус.

У члану 148. Устава указивано је на значај позивног образовања, грађанског васпитања и неопходност увођења ручног рада у наставу. Опсежна расправа о тој одредби вођена је 1920. године у Берлину на Државној школској конференцији која је окупила око 700 учесника. Рад конференције био је скоцентрисан око четири теме: радна школа, државно-грађанско, завичајно и уметничко васпитање.

⁴¹⁶ Brickman, W. (1964). Some Review Data on History of German Education. *Comparative Education Review*, 8(3), 281-284.

Основу дискусије представљала си пленарна излагања Сајдела, Наторпа и Кинела. Излагачи су се сложили да у тексту Устава појам “радна школа” није примењен у довољно јасном значењу. Овај израз, запажали су они, присутан је два пута: прво, у значењу “позивног образовања”, потом у значењу “ручног рада” као наставног предмета. Такво, схватање појма “радне наставе”, сложили су се, сужено је свођењем на “само један наставно-методски задатак” који не може представљати, како је то у Уставу назначено суштину нове школе. “Радна мисао обухвата трајан подстицај саморадње; она није само један методски принцип, већ има тежњу да одређује садржај школског живота и наставе”.⁴¹⁷ Након дискусија о питањима “радне школе” формулисано је више закључака као смерница за практичан педагошки рад.

Први закључак односио се на објашњење педагошког и дидактичког значења израза “радна школа”. У педагошком смислу тај израз би се односио на концепт школе у којој се посебна пажња посвећује радном васпитању које би било у функцији унапређивања заједнице, према идејама Георга Кершенштајнера. Са аспекта дидактике, израз “радна школа” односио би се на концепт наставе заснован на саморадни ученика у значењу које је заступао Хуго Гаудиг. Наставни план школе засноване на таквом концепту требало би да предвиди одређено време и за ручни рад ученика.

Други закључак односио се на истицање неопходности примене концепта радне школе у што већем броју редовних школа. Дате су такође и препоруке о облицима реализације рада као наставног принципа и ручног рада као наставног предмета. Истовремено је саветовано очување и подстицање праксе оснивања огледних школа као подручја на којима би се укрштале и преклапале наука и друштвене потребе.⁴¹⁸

⁴¹⁷ Ђорђевић, Ж., прев. (1928). Настава. *Учитель*, 8(6), 452-461; 8(7), 529-534; 8(9-10), 719-722.

⁴¹⁸ “Рад као наставни принцип условљава следеће: а) учење треба да постане свесним радним догађајем; б) стваралачки догађаји (моторни догађаји), који су са чулним радним догађајима најмање истовредни, треба да се уврсте у саставни део процеса учења. Нарочито на вишим школским ступњевима, мора ученички оглед да дође до свог потпуног права. в) Дете мора ваучити да своја сазнања и унутрашња искуства изрази не само речју већ и пишено, делом и радом. г) Радна мисао,

Трећи закључак односио се на препоруке о техничкој организацији школе у којој би се примењивао наведени концепт. Свака школа требало би да опреми по једну радионицу и кухињу. Четврти закључак односио се на техничка питања образовања учитеља за радну школу.

Занимљиво је, напоменути, да се у члановима Вајмарског устава који се односе на образовање и школу (142-150) заправо и не налази израз “Arbeitschule”, већ израз “Arbeitsunterricht” којим је означен ручни рад као наставни предмет.⁴¹⁹ Поменути излагачи и учесници конференције су, дакле, појмом “Arbeitschule” интерпретирали садржај члана 148. у целини. Таква интерпретација, у нашој педагошкој јавности одјекнула је као званично проглашење школе рада за “методу која би требало да инспирише немачку педагогију”.⁴²⁰

Преводи извода из извештаја о Државној школској конференцији код нас су објављени тек 1928. године у часопису *Учитељ*.⁴²¹ У међувремену конференција је у домаћим публикацијама неколико пута коментарисана као догађај од пресудног значаја по реформу немачког школства. На пример, према Младеновићу, професор Рајн је на својим предавањима ову конференцију називао “првим школским парламентом на свету”.⁴²² Алојз Фишер, је са друге стране, напомињао да покрет за реформу школе није утемељен на тој конференцији већ да датира с краја XIX века. Државна конференција, сматрао је он, представљала је само фазу реформног покрета која се може тумачити као “акт колективног освијешћивања, тенденца будућности

која се односи како на духовна тако и на чулна градива, мора добити одлучујући утицај на избор наставног добра, на наставни плал (укупна настава, наука а животу, радна наука, наставна средства).”

⁴¹⁹ *Weimarer Reichsverfassung*, Artikel 148 (1) In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben. (2) Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden. (3) Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen. Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung. (4) Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.

http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#VIERTER_ABSCHNITT02, Преузето 18.03.2013.

⁴²⁰ Петровић, С., прев. (1921). Реформаторски покрет у Немачкој. *Просветни гласник (неслужбени део)*, 38(11), 688-690.

⁴²¹ Ђорђевић, Ж., прев. (1928). Настава. *Учитељ*, 8(6), 452-461; 8(7), 529-534; 8(9-10), 719-722.

⁴²² Младеновић, В. (1922). Педагошки погледи Ђорђа Кершенштајнера. *Просветни гласник*, 39(1), стр. 133.

која се бори за коначан уплив у школи, неке врсте генералне упуте за могући школски закон.”⁴²³

У концепту радне школе која је представљена у конференцијским закључцима из 1920. године више аутора препознавало је утицај идеја Георга Кершенштајнера. “То није чудо кад се зна колики је утицај имао његов рад пре тога. Нама је то такође разлог да се забавимо његовом педагогом, коју он базира на школи рада у вези с државно-грађанским васпитањем” сматрао је Младеновић.⁴²⁴ И аутор прилога који је објављен у *Просветном гласнику* (1921) под називом Реформаторски покрет у Немачкој, истицао је да је “идеја драга новатору Кершенштајнеру, школа рада, добила у Вајмарском Уставу, службено освештање”.⁴²⁵ Закључци поменуте конференције, истицао је овај аутор, у пракси су схваћени као “позив за интеграцију” радне школе у васпитање за заједницу. У трећем прилогу, објављеном на страницама истог часописа (1923) указује се на утицаје социјалистичких схватања на немачки концепт јединствене радне школе. Аутор прилога сматрао је да се ови утицаји препознају у ставу о изједначавању интелектуалног и ручног рада по друштвеној вредности. Он констатује „да ће буржоазија увидети да је по њу боље ако уме да се служи својим рукама, настава има дакле бити интелектуална и ручна истовремено”.⁴²⁶

Закључке вајмарске школске конференције практичари у Вајмарској републици су схватили као позив за интеграцију радне школе у васпитање за заједницу, како се коментарише у једном од наведених прилога. “Сваки разред треба да буде друштво у миниатури, коме се учитељ ограничава да буде жива савест, дискретни подстрекач, и из те саме заједнице треба да се роде спонтано правила за живот, методе за учење, чак и сами разлози за учење и деловање.”⁴²⁷ Дотадашњи разреди, у великом броју

⁴²³ Валнер, Ф. (1926): Становиште радне идеје у немачкој реформи школа. *Радна школа*, 2(7), стр. 176.

⁴²⁴ Младеновић, В. (1922): Педагошки погледи Ђорђа Кершенштајнера, *Просветни гласник*, 39(1), стр. 133.

⁴²⁵ Петровић, С., прев. (1921). Реформаторски покрет у Немачкој. *Просветни гласник*, 38(11), 688.

⁴²⁶ Рок, П. (1923). Школска реформа у Немачкој. *Просветни гласник*, 40(3), стр. 159.

⁴²⁷ Петровић, С., прев. (1921). Реформаторски покрет у Немачкој. *Просветни гласник*, 38(11), стр. 691.

школа, реорганизовани су у слободне и радне заједнице ученика. Учитељи такође, су се организовали у струковне радне заједнице са циљем стручног усавршавања.⁴²⁸

Владимир Спасић налазио се, на докторским студијама у Јени у периоду 1923-1927. година. То су биле године у којима су наговештавани први ефекти реализације конференцијских закључака, о чему је Спасић изнео своју оцену у оквиру једног прилога који је из Јене послао за часопис *Радна школа*. “И ако ни у Немачкој при многобројним покушајима још нико не би смео да каже, да је организовао праву школу рада, већ може да буде само на путу њенога остварења, ипак школа рада има све услове и оправдање, да постепено постане општа школа садашњости. На овоме могу највише да ураде, а овде то и раде, сами учитељи из своје иницијативе, јер покрет школе рада стварно има карактер једног покрета у маси, који није слепо везан за теорије каквог педагога теоретичара или философа.”⁴²⁹ Информације и утиске са студијског путовања, домаћој јавности о практичним раду у немачким школама пренела је Љубица Јанковић (1924), а делегација немачких учитеља која је гостовала је Београду (1931), презентовала је на јавним часовима свој рад.⁴³⁰

Значајан допринос систематизацији и разумевању питања о немачким реформаторским покушајима, у домаћој јавности, представљају прилози Милана Шевића (1926), Владимира Спасића (1927, 1930) и Душана Јовановића (1936).

Вајмарски педагошки конгрес који је одржан 7-9. октобра 1926. године, у организацији Немачког одбора за васпитање и за наставу, сматрао се другим по значају, (иза Државне школске конференције 1920. године) догађајем у Немачкој на коме се расправљало о актуелним питањима педагогије и реформе школа. О овом догађају је српску јавност известио Милан Шевић као један од четворочлане југословенске делегације.

⁴²⁸ Опширније у: Lamberti, M. (2004). *The Politics of Education: teachers and school reform in Weimar Germany*. New York (etc.): Berhahn Books.

⁴²⁹ Спасић, В.(1925). Школа рада по Гаудигу. *Радна школа*, 2(1), стр. 7.

⁴³⁰ АЈ: 66-1295-1533. Немачки учитељи у Београду Поповић, Ц. (1931). Педагошки тродневни курс, *Учитељ*, 11(9), 693-700.

Шевић износи основне тезе из два двочасовна излагања које су одржали Теодор Лит о односу педагогије и политике и Георг Кершенштајнер на тему Педагошки појам о духовном раду и његово дејство на немачко образовно добро. Такође, Шевић приказује укратко и дискусије које су вођене након ових излагања. Дискусије су, према Кершенштајнеровом запажању, илустровале проблематику сложених питања “којима свако прилази са свога стајалишта, што чини заједничко и дефинитивно решење немогућим”.⁴³¹ Шевић је констатовао да су излагања и дискусије на конгресу показале да у Немачкој не постоји јединствено јавно мњење по кључним педагошким питањима, и да је чак све више различитих и међусобно опречних одговора на та питања. Значај конгреса, поред тога, он је препознавао и у захтеву да се “од нових покрета задобије права корист одређивањем граница, у којима је њихово извођење могуће и нужно”.⁴³²

Прилог Владимира Спасића под називом Развој нове школе, објављен 1927. године у часопису *Просветни Гласник*, представља први, код нас објављен преглед развоја нове школе. Спасић се том темом бавио на докторским студијама у Јени под менторством Петра Петересена. Докторску тезу Спасић је израдио на тему *Die Alte und Die Neue Schule mit besonderer Berücksichtigung der Frage des Fach – Klassen - oder Gruppenlehrers* (Стара и нова школа са посебним нагласком на стручни, разредни или групни рад наставника). Дисертација је објављена 1927. године под насловом *Die Lehrerfrage in der Neuen Schule* (Питања о учитељу у новој школи) у оквиру научно-педагошке библиотеке коју је уређивао Петерсен.⁴³³

Покрет за нову школу који се развијао на територији читаве Европе, САД и СССР-а, према Спасићевом тумачењу, општи одраз имао је у немачком покрету за реформу школе. “Ови новији покрети и покушаји особито су карактеристични и типични у немачкој педагошкој теорији и пракси. Зато ћемо покушати, да према

⁴³¹ Шевић, М. (1926). Вајмарски педагошки конгрес. *Гласник Професорског друштва*, 7(1), стр. 95.

⁴³² Исто, стр. 96.

⁴³³ Spasić, V. (1927). *Die Lehrerfrage in der Neuen Schule: eine geschichtliche und grundsätzliche Darstellung des Problems Fach-, Klassen- oder Gruppenlehrer in der Alten und in der Neuen Schule* (mit einem Vorwort... von Peter Petersen). Weimar: H. Böhlau.

Приказ Спасићеве докторске тезе: Крстић, Б. (1927). Dr. Vladimir J. Spasitsch, *Die Lehrerfrage in der Neuen Schule* (Учитељ и нова школа), Weimar 1927. *Просветни гласник*, 43(7), 30-32.

њима у најкраћим потезима изнесемо типичне и главне развојне фазе, облике и правце од опште вредности савремене школе”⁴³⁴ Развој нове школе Спасић посматра као еволутивини ток од пет фаза: I – школа мануелног рада, II - школа духовног рада, III - школа психо-физичког рада, IV – школа доживљаја, V – школа као животна заједница. Већ из назива фаза може се уочити да се покрет нове школе, према његовим запажањима, развијао из покрета за радну школу. Школа рада еволуирала је у нову школу у два правца: према концепту школе као животне заједнице и према концепту школе продуктивног рада.

Покрет за нову школу, према Спасићу, троструко је укорењен: на идејама Џона Дјуија, на покрету за увођење ручног рада у школе и покрету за уметничко васпитање. За прву фазу, зато је и био карактеристичан мануелизам, односно истицање педагошке вредности ручног рада. У том периоду, сматрао је он, представници покрета за радну школу залагали су се за укључивање ручног рада као засебног предмета у основне школе “или бар као принципа, метода у настави”. Представници ове фазе били су Роберт Сајдел и Георг Кершенштајнер. Из реакције на “претерани мануелизам” првог правца школе рада, развио се нови правац радне школе – школа слободног духовног рада, а тиме и нова фаза у развоју нове школе. Њен покретач и главни представник био је Хуго Гаудиг. Насупрот претходном, представници овог правца, пренаглашавали су “интелектуални рад”, сматрао је Спасић. Покушај превазлажења једностраности претходна два правца огледао се новом поимању педагошки схваћеног рада као психофизичког процеса. На овај начин се развила трећа фаза покрета за нову школу. Принцип рада, сматрали су заступници овог схватања, пре свега Едуард Бургер аустријски педагог, требало би примењивати кроз целокупну наставу.

Приказане фазе развоја нове школе, као школе рада развијане иначе, у периоду пре почетка Првог светског рата, Спасић није сматрао “новом школом у новом педагошком духу” јер су се предлагане новине односиле само на питања дидактичко-методичке природе. То ограничење, запажао је он превазиђено је тумачењем концепта радне школе као “школе доживљаја”, што је означило почетак

⁴³⁴ Спасић, В.(1927). Развој нове школе. *Просветни гласник*, 43(8), стр. 33.

четврте фазе, према Спасићу. Алојз Фишер, заступник ових идеја, сматрао је да “школа рада треба да обрати већу пажњу и постављању животу ближних циљева васпитања и саме наставе, као и новој организацији школског живота и рада у духу педагогике и школе доживљаја, доживљавања и преживљавања”.⁴³⁵ Увођење таквих измена у концепт школе значило би реформисање улога ученика и ученика у настави, и уз дотадашњи принцип рада, нова школа би била заснована и на принципу живота.

Претходно приказане фазе у развоју концепта нове школе развијане су у годинама до почетка Првог светског рата. После рата, истицао је Спасић, концепт радне школе интегрисан је у концепт школе као животне заједнице и концепт продуктивне школе. Први, карактеристичан је за реформе у Вајмарској републици и Аустрији, а други за реформу у Совјетској Русији.

Концепт школе као животне и радне заједнице који је у Немачкој развијао Петар Петерсен, према Спасићу представљао је крајем двадесетих година XX века, тада савремену фазу у развоју нове школе. Принцип рада и принцип живота као темељи нове школе из претходне, у новој фази допуњени су и обједињени “принципом заједнице”. Спасић се и сам определио за овај правац нове школе који је у више прилога и краћих студија пропагирао.

И у студији *Увод у нову школу и савремену наставу* (1930) Спасић понавља став о репрезентативности немачког покрета за нову школу, допунивши га констатацијом да су “ипак у практичном извођењу неке земље отишле даље од Немачке, на пр. Америка, Русија, Аустрија – Беч и др.”⁴³⁶

Радна школа Георга Кершенштајнера

Кершенштајнеров практичан рад реализован је у првим деценијама XX века, али предметом извесног интересовања за наше педагоге и учитеље постаје након раздобља ратова. Тада је у Немачкој, кроз закључке Државне школске конференције,

⁴³⁵ Исто, стр. 37.

⁴³⁶ Спасић, В. (1930). *Увод у нову школу и савремену наставу*. Београд: Привредник, стр. 12.

потврђен његов значај у покрету за радну и нову школу, који код нас узима маха од 1920. године.

Кершенштајнер је поводом Песталоцијеве годишњице 1908. године одржао предавање Школа рада – школа будућности које се сматра почетном тачком у развоју покрета за радну школу.⁴³⁷ Текст тог излагања објављен је код нас два пута, у часопису *Учитељ*: 1920 и 1923. године. Први пут ово излагање објављено је под насловом Радна школа у преводу Јована Максимовића без података о оригиналу који је превођен.⁴³⁸ По други пут, излагање је под оригиналним насловом објављено у преводу Сретена Ацића, који наводи податке о оригиналном тексту. Поређење садржаја ова два превода, различитих наслова, показује да је реч о преводу истог оригинала.

Кершенштајнер је у излагању обухватио више тема: Песталоци као претеча нове школе, природа детета и нова школа, васпитна улога школе, у ком правцу реформисати школу, недостаци и добре стране традиционалне школе, појам радне школе, радионица и грађанско васпитање, радионица и лични развој ученика, образовање учитеља у духу радне школе, практично искуство у примени ових идеја, провера знања ученика у радној школи и препреке пред којима се радна школа налази.

На почетку он разрађује слику детета до поласка у школу, као радозналост, иницијативног, бића које је склоно истраживању и које учи кроз оглед и сопствену практичну активност. Дете, сматрао је он, као “делатно” биће, доласком у школу бива приморано се “одрекне” своје природе јер је школа не “уважава”. Пред ученика су се у школи, наводио је он, постављали захтеви мимо његових могућности и узрасних специфичности, због чега је он бивао приморан да “пасивно” усваја знања која му се саопштавају. “Схватити прочитано и јасно га саопштавати и репродуковати у самосталном облику (...) то је производ рада”, истицао је Кершенштајнер, али овакав рад за ученика почетника је преурањен, јер претпоставља развијеније

⁴³⁷ Кершенштајнер, Г. (1923). Школа рада – школа будућности. *Учитељ*, 4(2), 163-170; 4(3), 258-266. Ацић је текст преузео из четвртог издања Кершенштајнерове књиге *Grundlagen der Schulorganisation*, објављене 1921. године.

⁴³⁸ Кершенштајнер, Г. (1920). Радна школа. *Учитељ*, 1(1), 44-50; 1(3-4), 43-46; 1(5), 35-39.

интелектуалне капацитете, није повезан са дететовим животом изван школе, и није социјалан већ помаже само личном развоју.

Кершенштајнер се, позивајући се на Дјуија, залагао за школу у којој “треба посебно место да добије учење кроз огледе” у чијој функцији би биле књиге и предавања. “Тек кад им туђе знање може помоћи да им опит пође за руком, деца наоштре уши и слушају, или се задубе у књиге – и не само у зборнике прича.”⁴³⁹

“Уџбена школа“, сматрао је он, треба да се реформише у “радну школу која се надовезује непосредно на школу игара раног детињства”. Ручни рад као активност усклађена са дететовом “делатном” природом, према Кершенштајнеровом мишљењу у таквом концепту основне школе би имала истакнуто место. Зато се залагао за оснивање радионица, кухиња, башти и лабораторија у овим школама као места на којима би деца кроз огледе, кроз практичну активност стицала и увежбавала знања и вештине из разних области као што су ботаника, геометрија, физика, итд. Под радионицом, дакле, како се може из овог текста закључити, Кершенштајнер је подразумевао сваки простор у коме се реализовала нека практична, ручна активност ученика, а не само рад занатског карактера.

Кершенштајнер је сматрао да би увођење ручног рада у основне школе допринело како интелектуалном и социјалном развоју ученика, тако и грађанском и радном васпитању. Кроз ручни рад, сматрао је он, деца се навикавају да раде и “сусрећу се са производима својих руку”, али развијају и свест о раду као “носиоцу културе”, који је “одани самопрегоревајући рад на корист ближњих или ради триумфа какве велике истине”.⁴⁴⁰

У излагању он је укратко приказао и педагошки аспект реформе продужних школа у Минхену коју је иницирао и којим је руководио. “Ту се ученик са свим својим практичним интересима јавља збиља као центар; ту сва настава проистиче из школских радионица и враћа се у њих”.⁴⁴¹

⁴³⁹ Исто, 1(1), стр. 47.

⁴⁴⁰ Исто, 1(3-4), стр. 43.

⁴⁴¹ Исто, 1(5), стр. 36.

Владимир Спасић је 1925. године на путу за Јену, посетио Кершенштајнера у Минхену где је са њим разговарао. Извештај о овом разговору објавио је у часопису *Радна школа*, уз напомену да припрема преводе неких радова овог педагога.⁴⁴²

Могло се очекивати да ће након објављивања наведених прилога, а с обзиром на улогу у покрету за радну школу која је Кершенштајнеру припадала, у наредним годинама бити преведен још неки од његових значајних радова. Пре свега се могло очекивати објављивање Спасићевог превода студије *Појам радне школе*, која је до тада већ штампана у 6 издања. Међутим, тек је 1939. године објављен превод дела *Теорија образовања* која је у свом првом издању штампана у Немачкој још 1926. године.

Сматрамо да се одговор на питање, зашто је изостало интересовање за превођење Кершенштајнерових радова налази у интерпретацијама његових идеја од стране домаћих аутора – Војислава Младеновића и Владимира Спасића, а они су пак своје интерпретације формирали под утицајем немачких и швајцарских педагога који су били углавном критички оријентисани ка концепту минхенског реформатора. Младеновић је већ 1920. године изнео изразито негативну критику Кершенштајнерових педагошких идеја која је објављивана више пута. Треба међутим, поменути и позитивна тумачења Кершенштајнеровог учења од стране Сергеја Хесена (1933) и Паула Фикера (1936).⁴⁴³

Војислав Младеновић, је управо поводом немачке Државне школске конференције објавио, (1923) у *Просветном гласнику* текст под насловом Педагошки погледи Ђорђа Кершенштајнера.⁴⁴⁴

Кершенштајнерова педагошка схватања Младеновић тумачи са становишта о неопходности чврсте повезаности између педагошке теорије и праксе. Теорија би требало да буде утемељена на јасним филозофским основама. Како такав однос и филозофско утемељење није препознао у Кершенштајнеровом концепту, он је

⁴⁴² Спасић, В. (1925). Код др-а Кершенштајнера у Минхену. *Радна школа*, 1(4), 83-85; (5), 106-109.

⁴⁴³ Хесен, С. (1933). *Основе педагогике: увод у примењену филозофију*. Београд: Ј. Ј. Целебцић
Фикер, П. (1937). *Дидактика нове школе*. Београд: Геца Кон.

⁴⁴⁴ Кершенштајнерове студије *Begriff der Arbeitsschule* (1917) и *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* (1919) извори су на које се Младеновић позива.

констатовао да та концепција није довољно јасна и да је противуречна. Младеновић је запажао да се на основу Кершенштајнерових “узгредних напомена види ... да он очекује више од примера и практичних покушаја него од теорије.” Са таквим становиштем Младеновић се није могао сложити истичући да се “без пречишћеног филозофског схватања”, не може очекивати систематска педагошка теорија.⁴⁴⁵

Кершенштајнеров педагошки рад јесте био ослоњен на практичне покушаје из којих се постепено развијала теорија коју је он представио, 1926. године у књизи под насловом *Теорија образовања*. Као доктор математике и наставник у гимназији он није био педагог школован у окриљу филозофије, а са позиције директора минхенских школа покушао је да разрешава оне проблеме које је препознавао у пракси.⁴⁴⁶

И поред приговора о одсуству теоријске основе, Младеновић је за потребе критичке анализе Кершенштајнерове педагошке погледе ипак покушао да уоквири и сагледа као релативно целовит систем. Поред наведеног проблема о односу педагошке теорије и праксе, Младеновић је својом анализом отворио и следећа питања:

- државно-грађанско васпитање и радна школа;
- однос појмова – опште образовање и образовање за позив;
- настава ручног рада као основа образовног рада школе;
- васпитна улога радних заједница;
- Кершенштајнеров практичан рад у Минхену;
- појам саморадње

Циљем васпитања Кершенштајнер је сматрао “употребљивог државног грађанинима”. Израз “употребљив” он тумачи као способност за реализацију оних послова који ће “бити од непосредне или посредне добити по државни смер”. Зато је за Кершенштајнера основни васпитни задатак “образовање за позив, или бар

⁴⁴⁵ Младеновић, В. (1922). Педагошки погледи Ђорђа Кершенштајнера. *Просветни гласник*, 39(1), стр. 137.

⁴⁴⁶ Kerschensteiner, M. (1939). *Kerschensteiner: der Lebensweg eines Schulreformers*. München: Verlag R. Oldenbourg.

Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education - Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern[etc.]: Peter Lang.

припремање за њ.” Улога школе би се у односу на наведени задатак огледала у навикавању будућих грађана “да свој позив не сматрају само као потребу за своје лично и морално одржање, него да га врше према интересима морално уређене заједнице”. Школску организацију у оквиру које би се реализовали ови задаци Кершенштајнер је називао “радном школом”.⁴⁴⁷

Појам образовања за позив, које је основни услов за досезање васпитног циља, према Младеновићевом тумачењу Кершенштајнерове концепције изједначен је са појмом општег образовања. Знак једнакости између ова два појма је неодржив, сматрао је Младеновић. Стичући опште образовање ученик се оспособљава за самосталан избор позива, он се припрема за “сваки позив, док образовање за позив циља на један одређени рад, на поједине позиве”. Зато образовање за позив није задатак основне школе. Младеновић сматра да ни Кершенштајнер није имао то у виду, и да је унео забуну уводећи нову употребу термина позив и његовом практичном реализацијом изазвао уверење да “он од школе прави занатске радионице, а од ђака – шегрте”. Треба истаћи међутим, да је у претходно приказаном Кершенштајнеровом излагању само је једном наведен термин “занат” и то у контексту наставе продужне школе коју су похађали ученици и иначе, на занатској обуци. Младеновић је у наставку покушао да разуме ново значење које је Кершенштајнер намеравао да да термину “позив” и упозорава да је неопходно да “његове новине критично посматрамо и усвајамо”.⁴⁴⁸

Младеновић критикује и Кершенштајнерово схватање о улози ручног рада у школи. Међутим, и ова критика носи печат његове интерпретације. “...Кершенштајнер сматра да свака јавна школа треба да припрема не само за духовне него и за мануелне позиве. Мануелни, ручни рад чини основу свег образовања... Свака народна школа мора да има места за практичан рад, радионице, башту,

⁴⁴⁷ Младеновић, В. (1922). Педагошки погледи Ђорђа Кершенштајнера. *Просветни гласник*, 39(1), стр. 139.

⁴⁴⁸ Младеновић напомиње да је Кершенштајнер одабрао да корен за своју концепцију потражи у “Песталоцијевим практичним покушајима и по споредним местима у дубоком али тешко разумљивом учењу овог гениалног педагога”. образовање за позив, напомиње Младеновић, не представља централну тачку Песталоцијевог учења. “Право образовање – образовање за све људе је опште”, док Кершенштајнер, истиче Младеновић, тврди да је “занат не само основа сваке праве уметности, већ и основа сваке праве науке”, Исто, стр. 138.

кухињу, лабораторије. Настава ручног рада мора да буде уведена у народне школе као заокругљени наставни предмет.”⁴⁴⁹ Младеновић је сматрао да настава ручног рада у основној школи треба да буде у функцији њеног општег васпитног задатка, што искључује потребу издвајања у посебан наставни предмет. Кершенштајнер, међутим, је у свом излагању управо и скретао пажњу и на педагошку улогу рада у школи као подручја за учење кроз оглед из разних научних области.

Младеновић истиче да је основна разлика између старе и нове (радне) школе управо у примени принципа “саморадње ученика” као “основе целокупног васпитног рада школе”. Кершенштајнерове ставове у односу на ову тему, Младеновић је такође коментарисао у наведеном прилогу. Школа рада, сматрао је он, у ствари је школа саморадње “те се због тога и цео реформни покрет у том правцу означава као покрет за остварење принципа рада у настави”. Кершенштајнер, тумачи Младеновић, “мисли да саморадња као наставни принцип или као метода нема ничег заједничког са школом рада како је он замишља”, а за њега је школа рада, истиче наш аутор, школа ручног рада.⁴⁵⁰

Кершенштајнер је своје идеје реализовао у продужним школама града Минхена и делимично у вишим разредима основне школе. Тај реформаторски подухват Младеновић назива само “успелим покушајима” не задржавајући се у својој анализи на том моменту.⁴⁵¹ Међутим, управо тај елемент неопходан за потпуније разумевање идеја које је подвргавао критици. Необично је што Младеновић изгледа није узимао у обзир информације о контексту који је подстакао Кершенштајнера, да са своје позиције директора школа у Минехну размишља о проблемима васпитања и школе на приказани начин, о чему је иначе немачку и америчку јавност детаљно извештавао.⁴⁵²

⁴⁴⁹ “Рад у радионицама, баштама, кухињама служио је као поље за реализацију огледа из хемије, физике, физиологије, ботанике ... “ Кершенштајнер, Г. (1920). Радна школа. *Учитељ*, 1(1), 44-50; 1(3-4), 43-46; 1(5), 35-39.

⁴⁵⁰ Младеновић, В. (1931). *Педагошке расправе и чланци*. Београд: Геца Кон, стр. 44-45.

⁴⁵¹ Кершенштајнер је о свом практичном раду је известио у додатку књиге *Die Begriffe der Arbeitsschule*.

⁴⁵² Kerschensteiner, Г. (1911). The Organization of the Continuation School in Munich. *The School Review*, 19(4), 225-237. <http://www.jstor.org/stable/1076134>, преузето: 28/04/2011

Кершенштајнерово решење проблема деперсонализације радника које је индустријализам отворио, запазио је и похвално коментарисао Хесен у књизи *Основи педагогике*, што је, у овом раду већ делимично приказано. На сличан начин се и Младеновић у својој *Општој педагогици* 1936. године, осврнуо на ово питање.

Ипак, без познавања контекста у коме је реализовао реформу, Кершенштајнер је, за домаћу педагошку јавност, остао представник мануелног правца, како га је Владимир Спасић окарактерисао у својој систематизацији праваца и периода у развоју нове школе. Кершенштајнер, је према Спасићевој интерпретацији подвлачио значај стручне наставе ручног рада која би требало да се реализује у радионицама.

Младеновићево тумачење Кершенштајнерових педагошких погледа у домаћој јавности остало је дуго актуелно. У тексту под насловом *Радна школа* Станојевић је истицао како је Младеновић “врло лепо учео” да Кершенштајнер “показује доста нејасности и једностраности, чиме долази себи у контрадикцију”.⁴⁵³ Владимир Спасић је, додуше без позивања на Младеновића, износио готово идентичне ставове о Кершенштајнеровом “мануелизму” у више својих радова, наглашавајући да је то обележје прве фазе у развоју покрета за радну школу која је “превазиђена”, и успутно наговештавајући да је Кершенштајнер наставио да развија своје учење.⁴⁵⁴ Сличан став изнео је и Василије Пејхељ у делу *Нова школа*. Оваква конструкција о “неактуелности” Кершенштајнеровог учења која је презентована нашој јавности била је довољан разлог “незаинтересованости” за преводе његових, за радну школу, значајних, радова.

Приказани однос према Кершенштајнеровим идејама о радној школи, није био карактеристичан само за нашу педагошку сцену. У немачкој јавности Кершенштајнерово учење на педагошкој сцени било је истовремено и игнорисано и

⁴⁵³ Станојевић М. (1925). Школа рада. *Учитель*, 6(4), стр. 232-241. Сличност Станојевићевог тумачења са Младеновићевим критичким закључцима може се лако уочити на следећем примеру: “Кроз целу његову основу ипак се провлачи ручни рад као занатски рад. Он жели да школа буде огњиште грађанског и социјалног живота, једна радна заједница, али он тражи да школа помало спрема поучава и за какав позив. У толико се он удаљује од правог принципа радне школе, која нема намеру да само с помоћу ручног рада спрема васпитанике за будући позив, већ да се помоћу радне наставе која обухвата све предмете и све манифестације школског живота развијају хармонијски све силе васпитаникове и уводи васпитаника у културни живот уопште.”

⁴⁵⁴ Спасић, В. (1930). *Увод у нову школу и савремену наставу*. Београд: Привредник, стр. 18.

уважавано, о чему је у овом раду већ било речи. У разговору са Спасићем он је дотакао и ту тему. На питање нашег педагога о школи коју би у Минхену могао да обиђе како би се упознао са практичном реализацијом његовог концепта, Кершенштајнер је одговорио: “Ја више нисам на тој служби (Минхенски Школски Саветник), а неповољне послератне прилике као и недовољно разумевање принципа школе рада од стране самих учитеља, учинили су те се то све овде скоро угасило”.⁴⁵⁵ Са друге стране, његово схватање о образовању наставника приказано у *Die Seele des Erziehers* (“Душа васпитача”) 1924. године било је широко прихваћено. Међутим, његов допринос педагошкој теорији био је оспораван. Кершенштајнерово животно дело *Theorie der Bildung* игнорисано је од стране педагошких ауторитета (Лит, Шпрангер, Петересен и други) и пропраћено негативним критикама мање познатих педагога.⁴⁵⁶

Пред крај међуратног периода Кершенштајнеров педагошки концепт ипак је нашао своје место у покрету за радну школу. Учењем које је изложио у *Теорији образовања*, управо је Младеновићу био инспиративан у теоријском разматрању више питања о којима је расправљао у делу *Опита педагогика* (1936). Поред Песталоција и Хербарта, Кершенштајнер је аутор на којег се наш педагог најчешће позивао у својој књизи. На 740 страница текста Младеновић се на Кершенштајнерове идеје позива 70 пута. Неке идеје немачког педагога Младеновић након критичког разматрања делимично прихвата и наставља да разрађује на теоријским основама свог концепта. Теме у оквиру којих Младеновић полемиче са Кершенштајнеровим учењем управо су оне које се односе на радну школу и појам саморадње. Своје становиште о овој тематици Младеновић је, већ приказао у претходно наведеном тексту, и од њега углавном није одступао ни касније. Делимично је, ипак, ублажио неслагање са Кершенштајнеровим учењем о потреби и суштини повезаности између државно-грађанског, општег и позивног образовања.

Младеновић, истиче да је Кершенштајнер учењем о васпитању које има за циљ “употребљиве државне грађане” покушао да укаже на смер разрешења проблема који се отварају када привредни рад, који је неопходан, постане “беда и

⁴⁵⁵ Спасић, В.(1925). Код др-а Кершенштајнера у Минхену. *Радна школа*, 1(5), стр. 106.

⁴⁵⁶ Gonon,P. (2009).*The quest for modern vocational education - Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern[etc.]: Peter Lang, стр. 29 и стр. 109-110.

проклетство” за радника. Кершенштајнер “тражи моралан преображај како самога рада тако и заједнице, у којој се он врши”. Педагошка импликација таквог схватања се према Младеновићу налазила у разграничењу образовања за позив које “спада у област педагошког старања” од “чисто привредног образовања”. Образовање за позив “има за задатак да развијањем васпитаникове личности у правцу васпитног смера сузбија штетне утицаје привредног рада и његових односа”.⁴⁵⁷

Идеја која је била најшире прихваћена из Кершенштајнерове педагошке концепције од стране домаћих представника радне школе односила се на појмове активност и рад. Полазећи од Песталоцијевог учења о активности као суштинском обележју човекове природе, критеријум према коме Кершенштајнер класификује активности у четири облика (игра, спорт, занимање и рад) јесте однос субјекта према свом циљу током активности. Активност која је карактеристична за игру представља сама себи циљ, дете не намерава да оствари неки спољашњи циљ. Спорт је активност чији је циљ увећање способности са циљем постизања рекорда. Занимање и рад су активности у којима је појединац свесно тежи реализацији неког дела које себи поставља која циљ. Тежиште активности током занимања и је даље на њој самој, јер она бива окончана оног тренутка када нестане воље да се дело приведе крају. Рад је активност која се предузима због јасно дефинисаног циља и она, без обзира на напор и препреке тежи циљу – “завршеном делу”²⁶

По педагошку сцену у Србији, значај Вајмарске школске конференције из 1926. године, Шевић препознаје управо у порукама Кершенштајнеровог излагања које се односило на педагошко значење појмова “активност” и “рад”.⁴⁵⁸ Младеновић је у *Општој педагогици* такође прихватио схватање овог немачког педагога, уз напомену да то чини само из “техничких разлога, и прегледности ради” јер није лако пронаћи критеријум за класификацију различитих облика активности како би се оне прецизније објасниле. На то схватање су се, половином тридесетих година позивали и Владимир Спасић, Сергеј Хесен, Паул Фикер и други. Наведени аутори, изузев Хесена и Младеновића, не расправљају о Кершенштајнеровој класификацији

⁴⁵⁷ Младеновић, В. (1936). *Општа педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 246.

⁴⁵⁸ Шевић, М. (1932). Кершенштајнер. *Учитељ*, (13)4, стр. 252-257.

активности већ је преузимају као прихватљиво решење за проблем разграничења и дефинисања појмова “игра” и “рад”.

*Схватања о радној школи осталих представника немачке педагогије
(Петар Петерсен, Хуго Гаудиг, Паул Фикер)*

Хуго Гаудиг, један од најоштријих и најутицајнијих критичара Кершенштајнеровог концепта радне школе је, и поред признавања неких васпитних могућности ручног рада, суштинским обележјем радне школе сматрао слободан-духовни рад у настави, што према Спасићевој периодизацији означава другу фазу у развоју школе рада. Гудигове идеје Спасић је представио у два прилога, преведена са немачког језика и објављена 1925. и 1926. године у часопису *Радна школа*.⁴⁵⁹ У првом, читаоци се информишу о Гаудиговим основним идејама кроз поређење са Кершенштајнеровим “мануелизмом”. Такође, указује се на педагошку вредност ручног рада као принципа и као посебног предмета, и на значај слободног-духовног рада. У другом прилогу овај концепт је илустрован описом реализације наставе на принципу слободног духовног рада у Гаудиговој школи у Лајпцигу.

Поред наведених прилога, концепт радне школе Хуга Гаудига тек је 1936. године укратко приказао Душан Јовановић, уз објашњење да је тај концепт прихватљивији за реформу југословенске наставе у правцу радне школе од Кершенштајнеровог, због свог дидактичко-методичког фокуса, што га је чинило једноставнијим за реализацију.⁴⁶⁰

Највишим дометом у развоју нове школе, Спасић је сматрао концепт који се налазио у основи Јена-плана иза којег је стајало име Петра Петерсена. Овај концепт развијан је при универзитету у Јени у периоду 1923-1933. године. По повратку са докторских студија са овог универзитета, где је одбранио докторат код професора

⁴⁵⁹ Спасић, В. (1925), Школа рада по Гаудигу. *Радна школа*, 2(1), 2-7.

Спасић, В. (1926). Слободан рад у настави. *Радна школа*, 3(1) стр. 8-9; 3(2), 28-29; 3(3), 50-51; 3(4), 78-79.

⁴⁶⁰ Јовановић, Д. (1936). Покрет радне школе и проблем југословенског васпитања. *Учитељ*, 17(3-4), стр. 189.

Петерсена 1927. године, Спасић је у више радова указивао на савременост тог концепта.⁴⁶¹ Према оцени Лустенбергера, изнетој неколико деценија касније, Јена-план је представљао “једину практичну реализацију принципа колективног рада ученика у земљама немачког језика, принципа који истовремено добијају теоретску основу и посебну школску организацију”.⁴⁶²

Становиште са којег је Петерсен развијао своју педагошку концепцију је изразито социјално. Основни услов за развој појединца представља заједница која је према Петерсену “главна васпитна форма” и васпитни фактор. Појам заједнице не сме да се своди на појмове као што су друштво и маса. “*Заједница* је у основи својој она духовна веза, која везује организоване групе (а не масе) ... уздиже и до једне *идеје* и постаје на тај начин *задатак* и *циљ* тежења, живота и рада.”⁴⁶³

На таквом схватању појма заједница Петерсен је, према Спасићевом тумачењу, развијао концепт нове школе. Принцип рада и принцип живота, који су се у дотадашњем развоју покрета за радну школу постепено дефинисали Петерсен је објединио новим принципом – принципом заједнице. Заокружена тим новим принципом, прва два принципа добила су потпунији педагошки смисао, а идеја о реформи школе превазишла је дидактичко-методички оквир јер се више није бавила само питањима наставе. Покрет за радну школу је, према Спасићу у овој фази прерастао у покрет за нову школу.

У даљим разматрањима Спасић се задржао на приказивању уопштених Петерсенових идеја. Нова школа треба да буде прожета “духом заједнице” што значи да сви учесници у животу те институције треба да чине велику заједницу, која је састављена из више ужих заједница – ученици, учитељи, родитељи. Уже заједнице, наравно чврсто су повезане међу собом, а очување и развијање тих веза је у надлежности учитеља. “Ту се дете не образује и не васпитава индивидуалистички,

⁴⁶¹ Основне поставке Јена-плана приказане су до сада више пута у домаћим публикацијама од којих су неке и новијег датума, тако да се овом приликом не задржавамо на опису тог система, већ само на статусу који је ова тематика имала у домаћим публикацијама између два рата.

Детаљније у: Лустенбергер, В. (1959). *Школски рад по групама*. Београд: Нолит.

Ђорђевић, Б. (2001). Експерименталне (огледне) школе у земљама Европе и у САД, у: Вилотијевић, М. и др. *Експерименталне (огледне) школе*. Београд: Учитељски факултет.

⁴⁶² Лустенбергер (1959), стр. 60.

⁴⁶³ Спасић, В. (1927). Развој нове школе. *Просветни гласник*, 43(8), стр. 39.

изоливано или у маси неорганизованој, већ природно и слободно у *самој заједници и кроз заједницу оно се васпитава за заједницу*; на тај начин се оно развија у *личност*, која је члан те заједнице и стоји у њеној служби, испуњена истим идејама, циљевима и задацима, којим и сама заједница.^{»464}

Петерсенов модел нове школе Спасић је представљао на следећи начин: “У оваким школама се више обраћа пажња чисто васпитној страни но дидактичко-методској. Организовање правилног и новог школског живота у облику праве заједнице у разредима — групама и целој школи чини с тога први задатак, јер је то услов и основ за организовање правилног и слободног рада у школи, који се изводи претежно у облику радних заједница. Настава има више карактер *слободног рада и разговора* у форми *укупне наставе* или и посебних *курсева*. У погледу рада у настави, у дидактичко-методском погледу ове школе имају *карактер праве школе рада*, јер је *принцип васпитног рада* у најширем смислу, базиран на *принципима стваралачке активности, саморадње и спонтаности*, потпуније, доследније, успешније и природније проведен, но у многим тзв. школама рада. Посетом једне такве школе то се одмах може осетити и увидети.”^{»465}

Ово је укратко “слика” коју је о Петерсеновом концепту Спасић преносио из једног у други свој текст од 1927. до 1940. године. Могло се очекивати од Спасића да домаћу јавност детаљније информише о овом концепту с обзиром на сопствену опредељеност за тај концепт и на студије на “лицу места”, као и да прати даљу реализацију Јена-плана по повратку са студија. Такође, могло се очекивати да Спасић преведе и објави неки од бројних Петресенових радова или излагања у којима он образлаже своје теоријско становиште које је развио пре доласка у Јену или радова у којима извештава о свом практичном раду. Уместо тога, Спасић је основне теоријске поставке Петерсеновог концепта представљао и износио сажето, резимирано и некритички, често без позивања на извор. Можемо претпоставити да је сматрао како је његово опредељење за Петерсенов концепт довољно јасно изражено у првим објављеним радовима након доктората, у којима га сврстава у “најновији” и

⁴⁶⁴ Исто, стр. 40.

⁴⁶⁵ Исто, стр. 41.

“најпотпунији” вид нове школе, тако да није било потребе да то касније истиче. Међутим, читаоци који нису познавали Петерсенов концепт, а таквих није било мало ако се узме у обзир поменути недостатак информација, приказане идеје су могли сматрати Спасићевим.

Наиме, Петерсеново име у домаћој педагошкој периодици анализираној за потребе овог истраживања, појављује се уз само три наслова и то у часопису *Учитељ*. Реч је о преводима приказа две Петерсенове књиге (1931), затим о приказу који је Војислав Младеновић написао на основу читања изворног Петерсеновог дела (1932) и о Петерсеновом тексту под насловом Како је настао Јена-план (1936) који је са рукописа и по одобрењу аутора превео Константин Грубачић (1935).⁴⁶⁶

Петерсеново педагошко учење имало је извешан утицај на формирање педагошких погледа Војислава Младеновића. Свој концепт Петерсен је називао *педагошким реализмом*, што је терминолошки одговарало Младеновићевом учењу. Наш педагог истиче да је од Петерсена “позајмио” овај израз, иако је свестан да му “он по свом схватању извесно не би признао право на тај назив”⁴⁶⁷ Младеновић је васпитање сматрао “животном чињеницом” која се може “реално посматрати”, па је и наведени израз, зато сматрао одговарајућим.

Идеје Паул Фикера, немачког дидактичара за покрет радне школе у Србији постале су актуелне 1937. године, када је у преводу Марије и Живојина Ђорђевића штампано је његово дело под називом *Дидактика нове школе*. Прво издање на српском језику брзо је распродато и друго је штампано већ 1939. године.⁴⁶⁸

Фикерово поимање наставе у радној школи је на страницама домаћих публикација и хваљено и оспоравано. Позитивне ставове износили су Драгољуб Бранковић и Тима Димитријевић, док су критичку позицију заступали су Војислав Младеновић и Стјепан Матичевић.

⁴⁶⁶ Петковић, В. (1931). *Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft*, Herausgegeben von Professor Dr. Peter Petersen, Jena. *Учитељ*, 11(7), 550-554.

Младеновић, В. (1931). *Allemeine Erziehungswissenschaft von Peter Petersen*. Berlin und Leipzig, Walter de Gruyter & co. *Учитељ* 11(3), 232-235.

Петерсен, П. (1937). Како је постао Јена-план, *Учитељ*, 17(5), 281-293. Превео с рукописа Константин Грубачић

⁴⁶⁷ Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 733.

⁴⁶⁸ Прво издање на немачком штампано је 1930, друго већ 1931 године.

Бранковић и Димитријевић су, основни допринос овог немачког дидактичара препознавали у дефинисању форми школског рада и “фаза кроз које неизбежно морају те форме у појединим наставним дисциплинама проћи, наравно имајући свагда у виду и промене развитка ученика па и целе радне ситуације”.⁴⁶⁹

Фикер је на основу Шајбнерове (Otto Scheibner) идеје о радним ступњевима у настави развио учење о радним облицима. На првом ступњу дефинише се циљ рада, други ступањ обележен је конципирањем плана рада, реализација плана се одвија у оквиру трећег ступња и на крају, у оквиру четвртог ступња резултати рада се сређују и проверавају. Према наведеним ступњевима Фикер разликује три групе радних облика,

I – “група облика за разраду градива” (рад на непосредној стварности где се издваја посматрање као основни облик рада; рад на посредној стварности као што су модел или слика; рад на градиву које се изражава писмено или усмено.

II – “група облика за прераду и оцену” (рад на мисаоном удубљивању што подразумева разумевање појмова и закона, рад на поређењу, доказивању, објашњавању, сређивању; рад помоћу мишљења о циљевима и средствима; самокритика); рад на уобличавању помоћу маште; рад на претстављању језиком, ручним радом, музиком, гимнастиком, итд; рад на вежбању и примени

III – “социјални облици школског рада” (разредни рад; рад по групама; појединачни рад)⁴⁷⁰

Младеновић и Матичевић, критички разматрајући наведено схватање, слажу се у ставу да Фикеров “систем дидактичких облика” подсећа на Хербартову теорију формалних ступњева јер појам “рад” разматра независно од садржаја рада. Такође, изостаје и свест о циљу као као основно обележје појма рад. Фикеров приступ, стога имплицира “расплињавање појма рад”, сматрали су ови аутори. Игра би, на пример, у том случају била називана радом, као и изражавање емоција и активност уопште.⁴⁷¹

⁴⁶⁹ Димитријевић, Т. (1937). Паул Фикер, *Дидактика нове школе*, Београд: Геца Кон, *Учитель*, 17(9-10), стр. 628.

⁴⁷⁰ Фикер, П. (1937). *Дидактика нове школе*. Београд: Геца Кон, стр. 16-17.

⁴⁷¹ Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*, Београд: Геца Кон, стр. 542-544; стр. 548
Матичевић, С. (1934). Појам рада или активности у радној школи. *Учитель*, 15(3), 481-496.

Експериментална педагогија и школа дела Аугуста Лаја

У Немачкој је крајем XIX и почетком XX века почела да се развија експериментална педагогија као посебан и самосталан педагошки правац. Родоначелницима овог покрета сматрају се Е. Мојман (Ernst Meumann) и В. Лај (Wilhelm August Lay). Њихови радови кључни за конституисање експерименталне педагогије објављени су до почетка Првог светског рата.

Паја Радосављевић, наш најпознатији представник овог правца је у периоду 1920 – 1928. године активно популарисао идеје Аугуста Лаја кроз низ текстова објављиваних у домаћој педагошкој периодици. Од 1928. ова тематика готово да потпуно нестаје са страница домаћих часописа. Треба поменути и курс за психологију и експерименталну педагогију који је одржан у Београду 1926. године. Организовао га је Бранислав Крстић са циљем да се учитељима и учитељицама представе резултати савремене дечје и педагошке психологије како би се оспособили на организују радне заједнице за „психолошко посматрање“.⁴⁷²

Лајева *Експериментална педагогика с нарочитим обзиром на васпитање делом* у преводу Милана Медаковића објављена је 1924. године.⁴⁷³ Војислав Младеновић је објавио приказ у коме је констатовао да, за читаоца који жели да се дубље упозна са Лајевим учењем ова “књижица није довољана”, а превод на српски језик је оценио као изразито слаб, наводећи више примера уз поређење са текстом оригинала.⁴⁷⁴

Лај је у оквиру своје педагошке концепције развио и теорију нове школе која би била заснована на “делу” (Tat) као основном педагошком принципу. Нова школа, према Лајевом схватању била би школа дела (Tatschule) у којој значајно место заузима радна школа (Arbeitschule) концепција коју су заступали Кершенштајнер и

⁴⁷² Курс за психологију и експерименталну педагогију у Београду. *Учитељ*, (1926), 7(1), 79; 7(2), 149-151.

⁴⁷³ Лај, А. (1924). *Експериментална педагогика с нарочитим обзиром на васпитање делом*. Вршац: Стерија.

⁴⁷⁴ Младеновић, В. (1925). *Експериментална педагогика с нарочитим обзиром на васпитање делом* од др. В. А. Лаја, превео Милан Медаковић, Вршац, 1924. *Учитељ*, 5(5), 351-358.

Сајдел, између осталих. Школа дела, сматрао је Лај, надраста и обухвата радну школу.

Паја Радосављевић је објавио више прилога у којима је покушавао да своје сународнике упозна са Лајевом концепцијом.⁴⁷⁵ Питање је, међутим, колико је Радосављевић био успешан у својим настојањима, с обзиром на свој излагања о овој теми, који их је често чинио неразумљивим. Ево како, на пример, он представља принцип активности у Лајевој концепцији: “Основно начело активности као темељне одлике човештва, експресије као неизбежне резултате сваке импресије, периферијске или церебралне, човека као производа реакција које он испољава на темељу наследјених и стечених диспозиција, — образује главну и одлучујућу страну цели, организације избора наставног градива, организације наставног програма и метода излагања у Лајевој радној школи коју је он онако лепо изложио у своме делу: *Die Tatschule* (1911).”⁴⁷⁶

У Радосављевићевим приказима Лајевих идеја наилази се и на преклапања термина, као на пример: “васпитни систем” и “школа”, “школа” и “васпитање”, што додатно отежава разумевање концепта “школе дела”. Сличан проблем присутан је и у оквиру Радосављевићеве интерпретације Лајевог схватања о односу између појмова “школа дела” и “школа рада”. Лај је разликовао “школу дела” од “школе рада”. То би требало да значи да “школа дела” није “школа рада”. Међутим, иако један од Радосављевићевих прилога носи наслов Радна школа др. В. А. Лаја, у тексту је приказано Лајево учење о активности, о “делу” и “школи дела”.

Ипак, за Аугуста Лаја, радна школа (или школа рада *Arbeitschule*) је неопходни елеменат школе дела (*Tatschule*). “Педагогија рада” коју су, у Немачкој,

⁴⁷⁵ Радосављевић, П.(1921). Експериментална педагогија и експериментална дидактика. *Учитель*, 2(1), 34-42

Радосављевић, П. (1921). Педагошко основно начело др Лаја. *Учитель*, 2(3), 187-190.

Радосављевић, П. (1923). Радна школа Др. В. А.Лаја. *Учитель*, 3(6), 363-365.

Радосављевић, П. (1923). Др Лај: *Volkserziehung...* 1921. *Учитель*, 4(3), 213-216; 4(4), 300-301; 4(5-6), 407-418.

Радосављевић, П.(1924).Значај др.В. А.Лаја по педагошке теоретичаре и практичаре.*Учитель*, 5(10), 695-704.

Радосављевић, П. (1925): Лајеви експерименти у рачунству. *Учитель*, 5(7), 479-490.

Радосављевић, Паја (1927). Историјски погледи на педагошке радове В. А. Лаја. *Учитель*, 8(1), 3-7.

⁴⁷⁶ Радосављевић, П. (1923). Радна школа Др. В. А.Лаја. *Учитель*, 3(6), стр. 363-365.

заступали, сматрао је Лај, између осталих, Сајдел и Кершенштајнер васпитање схвата сувише уско свдећи га само на један његов аспект. “Васпитање треба да обухвати читав живот, целокупност рефлекса, законских и вољних радњи, и мора се основати на животним заједницама, чије језгро чини наизменично деловање свих њезиних чланова. И животна заједница није искључиво радна заједница, а живот опет није искључиво рад, већ збор свих рефлексних нагонских и вољних радњи. Васпитање је ваљано образовање, одуховљење свих ових животних радњи, а не само шпиритулисање рада.”⁴⁷⁷

У приказу Лајеве књиге *Die Tatschule* Радосављевић је донекле разрадио наведени став. Према Лају у Радосављевићевој интерпретацији, Кершенштајнер, није довољно прецизирао појам радне школе (*Arbeitschule*), и претерано је акцентовао државно-грађанско образовање. Радосављевић сматра да Кершенштајнер под појмом рад (*Arbeit*) подразумева ручни рад, а под радном школом – школу ручног рада. Међутим, наставља он, “др Лај неће школу за ручно образовање, већ школу за акцију, *eine Tatschule*.”⁴⁷⁸

Идејама о “школи дела” Аугуста Лаја се поред Радосављевића, на страницама домаћих публикација бавио мањи број аутора. Владимир Спасић, у првој верзији свог прегледа развоја нове школе, из 1927. године није навео Лајево учење о “школи дела”. То је учинио у студији из 1930. године, где Лаја убраја у представнике “најновије фазе нове школе” који је схватају у “духу заједнице”.⁴⁷⁹ Треба ипак, истаћи да су домаћој јавности били познати и прихваћени неки одређени аспекти Лајеве експерименталне педагогије. Јован Ћ. Јовановић, на пример, истицао је значај његових схватања за методичку рачунске наставе, а Василије Пејхел указивао је на Лајево схватање о значају корелације наставних предмета у основној школи.⁴⁸⁰

Допринос експерименталне педагогије покрету за радну школу у Србији није занемарљив, иако је више посредног карактера. Наиме, овај покушај заснивања

⁴⁷⁷ Исто, стр. 364.

⁴⁷⁸ Радосављевић, П. (1924). Приказ књиге В. А. Лаја, *Die Tatschule*. *Просветни гласник*, 41(1), стр. 125

⁴⁷⁹ Спасић, В. (1930). *Увод у нову школу и савремену наставу*. Београд: Привредник, стр. 24-25.

⁴⁸⁰ Јовановић, Ј. Ћ. (1921). Из методике рачуна. *Учитељ*, 2(10), 260-274.

Пејхел, В. (1933). Идеја корелације код Лаја и Феријера. *Учитељ*, 13(7), 494-500.

педагогије на емпиријској основи, скретао је пажњу на педагошку праксу као емпирију која се може проучавати емпиријским поступцима. Експериментална педагогија посматрана са аспекта педагошке науке има значајан удео у заснивању методологије педагошких истраживања.⁴⁸¹

2.8. Радна школа у међународном контексту: интерпретације домаћих аутора

Опширан и систематичан преглед са покушајем детаљне реконструкције развоја покрета за радну школу Спасић је објавио 1929. године под насловом *Увод у нову школу и савремену наставу*. Исте године, када је објављена наведена Спасићева студија, штампана је и студија Салиха Љубунчића под називом *Школа рада – идејна и техничка структура*. Две студије су, према оценама савременика, биле комплементарне и омогућиле су југословенској педагошкој јавности да буде у току са покретом за радну школу у међународним оквирима не само на нивоу информисања и дескрипције, већ и на нивоу објашњења генезе и суштине идеје о радној школи.⁴⁸²

Спасић је представио покрет за радну школу, у оквиру покрета за нову школу, хронолошки, објаснио је фазе у развоју и представио носиоце сваке од фаза. Такође, представио је укратко и моделе наставе који су развијани у пракси. Ида Руњањин Спасићеву студију називала је бусолом која је неопходна учитељу “за оријентацију и путоказ ка прелазу досадање традиционалне школе у нашу националну школу рада, активности, живота”.⁴⁸³ Спасић је радну школу представио као динамичан, разгранат и феномен који се и даље развија, а који је заснован на критици дотадашње наставе, односно “старе школе” и хербартовске педагогије. Систематизацијом праваца нове школе Спасић је “омогућио идејама ове школе да се прикажу у већем значају него

⁴⁸¹ Коцић, Љ. (1983). *Експериментална педагогија – покушај изграђивања педагогије на емпиријској основи*. Београд: Просвета, стр. 128.

⁴⁸² Цуцућ, С. (1930). Салих Љубунчић, *Школа рада: идејна и техничка структура*, Загреб. *Учитељ*, 11(4), 315-316, 11(6), 470-473.

Стефановић, Р. (1931). Салих Љубунчић, *Школа рада: идејна и техничка структура*, Загреб. *Учитељ*, 11(7), 546-549.

⁴⁸³ Руњањин, И. (1930). В. Спасић, *Увод у нову школу и савремену наставу*, Београд. *Учитељ*, 10(8), 626-627.

раније српском педагошком кругу који их је познавао само у исечцима или у формулисањима много општијим.” сматрао је Душан Јовановић.⁴⁸⁴ Запажања о фазама у развоју покрета за радну школу у Немачкој, као и о њиховим суштинским ознакама које је Спасић представио потврђују резултати савремених проучавања ове тематике.⁴⁸⁵ Да је и Љубунчићева студија прихваћена са значајном пажњом казује податак да је штампана у више издања.

Идејама радне школе Љубунчић је приступио из проблемске перспективе, уважавајући резултате Спасићевих проучавања. За разлику од Спасића, који радну школу посматра као фазу развоја нове школе, Љубунчић се задржава на поимању радне школе као нове школе и не отварајући тај проблем. Љубунчић износи и упоређује идеје о радној школи Гаудига и Сајнинга, Феријера и Дјуија, Кершенштајнера и Блонског. Концепције наведених аутора Љубунчић упоредно анализира с обзиром на циљ васпитања, схватање о активној природи ученика и улогу ручног рада као наставног садржаја. Гаудиг и Сајниг, констатовао је Љубунчић допринели су разради методичке основе концепта радне школе. Допринос Дјуија и Феријера огледа се у образложењу појмова активност и искуство из педагошке перспективе. Концепције Кершенштајнера и Блонског, Љубунчић посматра као два опозитна и контекстом условљена примера интерпретације и реализације идеје радне школе.⁴⁸⁶

Разумевању карактера радне школе као истовремено међународног и националног допринео је Душан Јовановић разматрањем питања контекстуалне условљености концепта радне школе, о чему је објавио прилог 1936. године под називом Радна школа и југословенско васпитање.⁴⁸⁷ Он најпре приказује класификацију праваца радне школе у Немачкој који је објавио немачки аутор Херман Нол, 1933. године. Према Нолу, покрет за радну школу развијао се у два

⁴⁸⁴ Јовановић, Д. (1938). Идејни развитак педагогике у Срба. *Учитељ*, 19(2), стр. 87-88.

⁴⁸⁵ Lamberti, M. (2004). *The Politics of Education: teachers and school reform in Weimar Germany*. New York (etc.): Berhahn Books.

Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education - Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern[etc.]: Peter Lang.

⁴⁸⁶ Љубунчић С. (1930). *Škola rada: idejna i tehnička struktura*. Zagreb: Nadbiskupska tiskara.

⁴⁸⁷ Јовановић, Д. (1936). Покрет радне школе и проблем југословенског васпитања. *Учитељ*, 17(3-4), 184-199.

правца: у правцу грађанске радне школе чијим главним представницима сматра Кершенштајнера и Гаудига, и у правцу социјалистичке, продуктивне радне школе. Јовановић затим разматра могући допринос тих концепата у разрешавању проблема радне школе у југословенским оквирима.

На подручју Србије као сегмента Југославије, констатује Јовановић била су присутна оба правца која Нол дефинише, и њихови корени датирају из доба пре Првог светског рата. Јовановић има, при том, на уму, покушај увођења ручног рада у српске школе и идеје о раду које су заступали учитељи социјалисти.

Он истиче да се идеја радне школе не може посматрати, издвојено од националног контекста, јер би у том случају била само “празна реч, или тешка обмана која је за народни живот исто толико кобна, колико је за њ кобна и школа заснована на *празној* речи и *мртвој* књижи”.⁴⁸⁸ Зато је, сматра он, неопходно најпре одговорити на питање о васпитању југословенског грађанина. У Немачкој се одговор на питање о васпитању немачког грађанина налазио у Кершенштајнеровом концепту државно-грађанског васпитања, чији је неодвојиви део било и учење о радној школи. Јовановић, сматра да тај концепт може значајно допринети и формулисању одговора на питање о југословенском проблему. Ипак, поводом питања о реформи школе у правцу радне школе он је сматрао да је у југословенском случају Гаудигово учење применљивије. Наиме, Кершенштајнеров концепт подразумевао је организовање радних заједница. Рад у таквој заједници не захтева нужно и у сваком тренутку личну иницијативу чланова заједнице. Управо, иницијатива и храброст су особине које према Јовановићевом мишљењу “недостају код наших људи” због чега би требало да се у реформисаној школи интензивније негују, што је Гаудиговим концептом акцентовано.

Продуктивна радна школа за коју су се залагали учитељи социјалисти, према Јовановићевом мишљењу, није представљала концепт који би могао да допринесе решавању претходног питања. Како је у Југославији индустрија била слабо развијена, тај концепт је могао да има само теоријски значај, сматрао је он.

⁴⁸⁸ Исто, стр. 194-195.

2.9. Осврт на формирање међународних оквира покрета за радну школу у Србији

Реформе у правцу радне школе у Вајмарској републици, Бечу и Совјетској Русији представљале су саставни елемент настојања нових државних уређења да реализују идеје у правцу једнакости и слободе појединца и друштва. Те реформе, међутим биле су прекинуте доласком фашизма на власт и враћањем утицаја који је католичка црква имала пре револуција у области образовања, те њихови ефекти нису могли бити потпуније сагледани. Црква је била један од главних и најјачих противника концепта радне школе у Аустрији и Вајмарској републици. У Совјетској Русији је реформа у правцу продуктивне радне школе прекинута доласком Стаљина на власт који је прокламовао другачије циљеве образовању.

Педагошка јавност у Србији је са великим интересовањем пратила ове реформе, и кроз претходну анализу смо указали на који начин су информације о томе интерпретиране код нас, као и у чему се огледа њихов допринос домаћој варијанти покрета за радну школу. Прекид реформи у овим државама, почетком тридесетих година, поклапа се са дугоочекиваним почетком рада на организацији школства у Краљевини СХС (Југославији), као и са интензивнијим активностима представника нове педагогије који су радну школу теоријски разматрали у оквиру тог концепту. У међународни контекст концепта за радну школу у Србији почетком тридесетих година услед наведених околности укључују се нови елементи теоријског карактера – капитална дела педагошких теоретичара који су допринели и заснивању наведених реформи. Почетком тридесетих, на страницама педагошких часописа и у оквиру посебних публикација све више домаћих аутора узима учешћа у разради тематике радне школе на рачун, до тада бројнијих превода.

3.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ ПОКРЕТА ЗА РАДНУ ШКОЛУ У СРБИЈИ

Проблематици радне школе домаћи аутори су приступали са различитих теоријских становишта. Први послератни покушај теоријског утемељења концепта радне школе потиче из окриља културне педагогије коју је у Србији заступао Милош Р. Милошевић. У исто време, на педагошку сцену вратили су се и представници покрета за увођење ручног рада у школе – Сретен Ацић, Јован Миодраговић и Јован С. Јовановић. Представници научне педагогије (Душан Рајичић, Јован Ђ. Јовановић, Вујица Петковић, Драгољуб Петровић) такође су износили своје ставове о питањима радне школе. Концепт нове педагогије који се развијао од почетка међуратног периода у домаћим оквирима заступан је од стране Вићентија Ракића и Војислава Младеновића, Владимира Спасића, Василија Пејхеља, Милице Цветковић, Драгољуба Бранковића, Душана Јовановића и других. Они су заступали идеју о школи као животној и радној заједници. Овај правац је у другој половини међуратног периода постао доминантан, а добио је и Законом о народним школама 1929. године прилику за практичну реализацију.

Питања радне школе у Србији тумачена су и из перспективе експерименталне педагогије и перспективе учитеља социјалиста. Схватања домаћих аутора одређених за ове педагошке правце били су под снажним утицајима изворних учења. Представници експерименталне педагогије (Сима Јеврић и Паја Радосављевић) су питања радне школе разматрали не излазећи из оквира Лајевог учења о школи дела. Представници социјалистичког правца су се залагали за совјетску варијанту продуктивне школе рада. Удео представника ових правца у домаћем покрету за радну школу већ је приказан у поглављу о међународним оквирима овог покрета.

3.1. Представници покрета за увођење ручног рада у школе и радна школа

Активности Сретена Ацића у оквиру покрета за радну школу, углавном имају карактер пружања подршке кроз објављивање превода и краћих прилога. Ацић је превео Кершенштајнерово предавање из 1908. године, и за часопис *Радна школа* приредио низ афоризама о раду и радној школи, као и прилог под називом Телесно васпитање и радна школа.⁴⁸⁹

Радна школа, за Ацића није школа ручног рада, што се може запазити на основу његовог, додуше врло уопштеног одређења овог појма. “Нова радна школа треба да буде школа – саморадње; нека јој главни и претежни циљ буде не знање већ и умење, не теорија већ пракса; одељења школска нека јој не буду учионице већ радионице, не слушаонице већ вежбаонице; зграда школска не сме бити 'надлештво' или 'уред', већ најсветије светилиште будућности и среће народне; наставници нека не буду учитељи већ упутитељи; ученици нека не буду досадна дечурлија, већ скори будући грађани; мозак дечији нека се не сматра као магацин или архива, већ као лабораториум и творница где ће бити главно његов активитет а не пасивитет!”⁴⁹⁰

Знатно значајнијим Ацићевим доприносом покрету за радну школу, ипак се могу сматрати две публикације из 1924. године, које се односе на његов практичан рад у деценијама пре ратова. Реч је насловима *Пољска учионица* и *Учитељеве забелешке* који су новим генерацијама учитеља пружали обиље материјала за осмишљавање и организацију школског рада. Поред тога, Ацић је својим искуством поручивао да је реформа школе и наставе, пре свега, у рукама учитеља као појединца и да зависи од његове спремности да дела аутономно и иницијативно.⁴⁹¹

Јован С. Јовановић је наставио да у више праваца промовише идеју радне школе. Године 1924. покренуо је и уређивао часопис *Радна школа*, од исте године

⁴⁸⁹ Ацић, С. (1924). Телесно васпитање и радна школа. *Радна школа*, 1(3), 49-52.

Ацић, С. (1927, 1928): Афоризми о раду у радној школи. *Радна школа*, 4(2), 27-28; 4(5-6), 102-104; 4(9-10), 180-181.

⁴⁹⁰ Ацић, С. (1927, 1928): Афоризми о раду у радној школи. *Радна школа*, 4(2), стр. 28.

⁴⁹¹ Ацић, С. (1924). *Учитељеве забелешке: низ примера из васпитачкога рада*. Београд: Геца Кон.

Ацић, С. (1924). *Пољска учионица: хигијенско-педагошка установа*. Београд: Министарство народног здравља.

организује течајеве за учитеље и учествује у утемељењу Друштва пријатеља радне наставе. Објавио је и више прилога у којима презентује своје разумевање идеје радне школе.

Јовановић је своје поимање радне школе, наизглед, модификовао, у односу на претходни период када је заступао идеју о реформи школе путем ручног рада. Радна школа сматрао је он, има чврсто упориште у народном породичном животу српског народа. Аргументе за овакво становиште налазио је у резултатима Миодраговићевог проучавања народне педагогије које је изложио у истоименој књизи (*Народна педагогија*, 1914). Ове идеје Јовановић је представљао у више текстова, а посебно их је разрађивао у два прилога која су, у наставцима, објављивана готово истовремено у часопису *Радна школа* током 1925 и 1926. године. Реч је текстовима под називима Народна искуство и радна школа и Шта очекујемо од радне наставе.⁴⁹² Такође, своје становиште представио је и на Свесловенском конгресу Друштва за ново васпитање у Варшави 1931. године.

Из васпитног концепта патријархалне српске породице који је представљен у Миодраговићевој књизи Јовановић је апстраховао више педагошких аспеката и методичких елемената којима је објашњавао “природност радне школе”. Термином “природност” Јовановић означава карактер породичног васпитног концепта. Треба међутим, нагласити да је ово становиште развијао на идеализованој представи о патријархалној српској породици. Васпитни концепт такве породица је према његовом уверењу идеал коме треба да тежи школа, и који он означава појмом “радна школа”.

Критику школе Јовановић износи управо у односу на васпитни идеал за који сматра да се реализује у породици. “У кући се највише полаже на телесно здравље, а досадања школа толико мало води рачуна о нези тела, да се може рећи да и не постоји. У кући родитељи упућују дете да самостално што уради, у школи му се намећу идеје и тражи понављање. У кући дете учи да напрегне своје силе и да својим

⁴⁹² Јовановић, Ј. С. (1925). Народна искуство и савремена школа, *Радна школа*, 1(8), 169-173; 1(9), 193-199.

Јовановић, Ј. С. (1925). Шта очекујемо од радне наставе? *Радна школа*, 1925, 1(6), 133-135; 1(7), 156-161.

телесним радом и допринесе општем добру. У школи се рад а нарочито телесни рад није ценио, а баш на њему почива благостање свега народа. У кући се све доживљује и види, па се то и памти, а школа прича и тражи да се све то запамти. Радна школа ће покушати да изгради нову школу која ће се приближити кући, у којој ће све почивати на принципу рада.”⁴⁹³ Јовановић, међутим, у својим разматрањима не иде даље од наведене дескрипције, навођења примера и класификације тих примера према аспектима васпитања које повезује са радном школом.

Породица, спонтано кроз активности повезане са својим животним потребама помаже дететов развој и “телесни и душевни”, а дете кроз активно учешће у тим активностима учествује и у породичном животу. Суштинско обележје поимања школе коју Јовановић назива “радном” управо се огледа у “развоју активитета свију дечјих телесних и душевних моћи”. То своје схватање схватање он образлаже учењем о саморадњи као кључном фактору развоја “активитета” појединца, као и ставом да “ручна умешност и умни рад” представљају неодвојиву целину.

Јовановић је породични васпитни концепт сводио на концепт подучавања за који је био уверен да се може “врло просто” пренети у школски контекст. Овакво уверење није необично, с обзиром да је између појмова “активност” и “рад” стављао знак једнакости, имајући, при том, у виду само спољашње ознаке радњи које се именују овим терминима. Циљ школског васпитања он дефинише као припрему “будућег ученика за практички живот” који би се реализовао помоћу рада као “средства” и методом који би “био природан исто онако као у породици”.⁴⁹⁴

Објашњење концепта радне школе којим би резултирао процес “преношења” породичног концепта у концепт радне школе Јовановић је представио у прилогу Шта да очекујемо од радне наставе. Разматрајући троструки педагошки циљ “радне наставе”, он истиче да ова настава треба да допринесе “телесном и духовном здрављу”, затим да увежбава “руку и ока, а њим у вези и мишљење” и треће, да “потпомаже развоју естетичких осећања и моралног мишљења”. У вези другог циља, на пример, он наводи како свакодневни живот показује “да наши ученици не умеју

⁴⁹³ Јовановић, Ј. С. (1924). Нашим читаоцима. *Радна школа*, 1(1) 1-3.

⁴⁹⁴ Јовановић, Ј. С. (1925). Народно искуство и савремена школа, *Радна школа*, 1(9), стр. 197.

ни свеску да ушију, ни две линије паралелно да извуку, ни писаљку да зарежу или листове на књизи да исеку”. Систематичним вежбањима у таквим активностима, истицао је Јовановић обезбедило би се истовремено увежбавање “руке ока и мозга”. Оваквим одговором на питање о циљевима радне наставе Јовановић је поновио становиште о реформаторском потенцијалу ручног рада за које се залагао крајем XIX века, а које је сада означавао као “захтеве савремене педагогије”.⁴⁹⁵ Реч је, у ствари, о идејама које је Ацић представљао у својим првим студијама о педагошком значењу ручног рада које су и представљене у првом делу нашег рада.

Јовановић је 1926. године изнео и своје виђење неуспеха покрета за ручни рад из претходног периода. Он истиче да се, тада у наставној пракси показало као “неизводљиво да деца од првог разреда раде столарство и картонажу како се онда препоручивало, и место успеха дошло се до закључка да би ову ваљану идеју требало преудесити тако да она одиста постане могућа у примени у свима разредима и у свима деловима државе, на селу као и вароши...”⁴⁹⁶ Оваквом констатацијом, Јовановић је намеравао да укаже на развојност идеје о педагошкој вредности рада, од схватања појма “рад” као “ручни рад” ка идеји о “раду као педагошком принципу”.⁴⁹⁷ Да ипак није могао да одступи од првобитног становишта о радној школи као школи ручног рада, показује и његово схватање о образовању и стручном усавршавању учитеља у правцу те идеје. Представљајући свој пројекат реформе учитељског образовања у правцу радне школе, Јовановић као неопходну припремну фазу у образовању сваког учитеља наводи обуку за ручни рад. Такође, течајеви за учитеље које је инцирао у овом периоду, били су насловљени као течајеви за ручни рад.

У Јовановићевим идејама запажају се и елементи продуктивне радне школе за коју су се залагали учитељи социјалисти. “Радна Школа треба да буде школа у вези с радом. А рад је био телесни или умни у вези с корисном производњом. (...) Примењено на школу могло би се рећи: Васпитаник треба да добије у руке средство,

⁴⁹⁵ Исто, стр. 159.

⁴⁹⁶ Јовановић, Ј. С. (1926). Читаоцима. *Радна школа*, 3(1), стр. 1.

⁴⁹⁷ “Годинама су педагози светског гласа размишљали о овоме, чинили покушаје и најзад дошли до идеје да методу у народној школи измене у радном духу, тако да ручни рад према добу и узрасту дечијем буде принцип по коме ће се сва настава изводити.” Исто.

помоћу кога би у доцнијем животу могао да отера испред својих врата: глад, зиму, сиромаштво, болест, неправду, непоштење, зависност, итд.”⁴⁹⁸

Јовановићевом схватању о радној школи у периоду између два рата може се упутити више замерки. Теоријски је неутемељена и недоречена како његова критика “старе школе” тако и концепт “радне школе” за који се залагао. Педагошка терминологија којом се користио није доследна и недиференцирана је. На пример, изједначава појмове: *васпитање* и *подучавање*, нејасна је употреба појмова *метод васпитања* и *средства васпитања*, знак једнакости се налази и између појмова *радна школа* и *радна настава*.

Ипак, Јовановићев допринос покрету за радну школу у овом периоду није био мали. Огледа се, пре свега, у обнављању идеје о педагошком значењу ручног рада и подстицању нових генерација учитеља да је прихвате. Оснивањем часописа *Радна школа* Јовановић је обезбедио форум за размену идеја и информисање учитеља о питањима ручног рада и радне школе. Тај форум имао је значајну улогу у афирмисању групе младих учитеља који су се окупили на првом течају за ручни рад који је Јовановић такође иницирао.

3.2. Радна школа и нова педагогија у Србији

Представници и критичари

На основу синтетичког увида у развој српске педагошке мисли, Душан Јовановић је констатовао да су се, тада савремени, педагози опредељивали најчешће за “колективистичку педагогику”. То опредељење, сматрао је он, може се објаснити тежњом да се разреше проблеми педагошког концепта новог националног, југословенског, карактера. Питање које овај педагошки концепт, до 1938. године није разрешио, запажа он, односи се на “подизање будућег југословенског човека, помоћу садашње југословенске заједнице, у којој не живе само наслеђене племенске опречности једне крај других, него коју, сем тога, раздиру и све опречности савременог, економског, моралног и духовног живота”.⁴⁹⁹

⁴⁹⁸ Јовановић, Ј. С. (1926). Ново доба рађа нове идеје. *Радна школа*, 3(2), стр. 26.

⁴⁹⁹ Јовановић, Д. (1938). Идејни развитак педагогике у Срба. *Учитељ*, 19(2), стр. 92.

За српске педагоге је концепт нове педагогије, дакле, био оличен у педагогији заједнице, која је тиме представљала и теоријски оквир разматрања питања радне школе. Покрету за радну школу представници овог педагошког становишта доприносили су и у теоријском и у практичном смислу. Покушаји дефинисања и објашњења појмовних питања која су произилазила из опредељења за концепт радне школе у контексту педагогије заједнице представљају теоријски допринос који се огледао у студијама и прилозима Војислава Младеновића, Вићентија Ракића и Душана Јовановића. У том смислу, покрету за радну школу покушавали су да допринесу и Владимир Спасић, Василије Пејхељ и Драгољуб Бранковић који су такође били аутори значајног броја прилога на ту тему, као и низ аутора који су објавили по један или два наслова.

У овом поглављу приказани су покушаји представника покрета за радну школу прве наведене групе – дакле оних педагога који су се бавили концептом радне школе у оквирима ширег теоријско педагошког контекста. Такође, представљени су и ставови представника хербартовске педагогије. У тексту који следи најпре се разматрају схватања представника нове педагогије о њеним суштинским карактеристикама и критички ставови у односу на хербартовску педагогију, потом се представљају њихова схватања о радној школи, са детаљним освртом на Младеновићеву разраду тог питања и истицање Ракићеве улоге у теоријском уобличавању овог концепта.

Војислав Младеновић је концепт радне школе интегрисао у педагошки систем развијан на темељима Песталоцијевог учења. У учење тог педагошког класика, Младеновић је интегрисао резултате проучавања педагошких проблема до којих су дошли представници различитих педагошких концепција с почетка XX века, као што су културна, социјална, прагматистичка. Душан Јовановић је Младеновићев педагошки концепт окарактерисао као покушај измирења супротности између “позитивистичко – колективистичке и духовнонаучно – индивидуалистичке педагогике”. Такође, он је један од првих домаћих теоретичара који је најпре темељно упознао хербартовску педагогију, а потом је са дефинисане теоријске позиције аргументовано критиковао. Способност за критичку анализу изворних

радова, која се може уочити и из претходног поглавља у овом раду, као и способност за синтезу резултата те анализе, омогућила је Младеновићу да састави обимно и свеобухватно дело као што је *Опита педагогика*. У том делу, штампаном 1936. године, садржан је и објашњен концепт радне школе који је до тада у педагошкој јавности више промовисан, а мање објашњаван са позиција педагогије заједнице.

Вићентије Ракић није се непосредно бавио разматрањем питања радне школе, али су неке његове идеје биле чврсто интегрисане у поимање радне школе домаћих представника. Реч је, пре свега о учењу о “васпитавању проблемима” које је изложио у прилогу под насловом “Васпитавање воље”(1920, 1932).

Име Владимира Спасића је од повратка са докторских студија до касних тридесетих година двадесетог века било присутно у већини активности које су за циљ имале промоцију и ширење идеје о новој школи. Он је током докторских студија у Јени, редовно приређивао прилоге за часопис *Радна школа*, а у 1929. години био је и уредник тог часописа. Спасић је био иницијатор, организатор и предавач на реформисаним течајевима радне школе. Покренуо је, 1929. године, и едицију *Библиотека наше нове школе* у којој је објављивао углавном своје наслове. Неки од прилога о радној школи који су објављивани, у више наставака, углавном на страницама часописа *Учитељ*, штампани су поново у оквиру те едиције. Докторат на тему о новој школи, низ прилога и студија који су у наслову садржали израз “ново” и њихово објављивање у више издања, бројне, позитивне и похвалне реакције у јавности приликом објављивања сваког његовог рада утицали су да Спасић, у домаћој педагошкој јавности, добије статус стручњака за питања нове педагогије и покрета за радну и нову школу.⁵⁰⁰

Драгољуб Бранковић покушао је да у домаћу педагошку терминологију укључи израз “радна педагогика”, због чега је и том схватању у овом раду дато одређено место. Наиме, анализом ставова које је износио покушали смо да утврдимо

⁵⁰⁰ Крстић, Б. (1927). Др. Владимир Спасић, *Учитељ и нова школа*. *Просветни гласник*, 43(1/2), 30-32.
Илић, Д. П. (1928). Др. Владимир Спасић, *Увод у нову педагогику и савремено васпитање*. *Учитељ*, 9(6), 147-151.
Руњанин, И. (1930). Др. Влад. Спасић, *Увод у нову школу и савремено васпитање*. Београд, 1930. Цена 10— динара. *Учитељ*, 10(8), 626-627.

његову теоријску припремљеност за улогу која му је 1929. године, била додељена од стране Министарства у реализацији идеје радне школе. Стјепан Матичевић, који је значајније утицао на развој педагошке науке у Хрватској, укључио се у разматрања питања о “радној педагогици”. Његово образложење тог питања објављено је на страницама часописа *Учитель* и може се схватити као изванредан допринос разумевању и критичком разматрању питања радне школе у Србији.

Представници хербартовске педагогије, као праваца супротстављеног идејама нове педагогије, износили су такође своје ставове о том питању. Изразито критичку струју према новој педагогији заступали су Љубомир Протић и Драгољуб Петровић, док су ставови Душана Рајичића, Јована Ђ. Јовановића и Вујице Петковића били знатно умеренији.

Улоге и допринос наведених аутора у теоријском заснивању идеја радне школе у Србији разматрамо с обзиром на ставове које су износили о односу на научни статус хербартовске педагогије као “старе педагогије” и педагогије заједнице као “нове педагогије”, и о основним педагошким питањима као што су суштина и циљ васпитања, природа детета и школа као васпитни фактор. Такође, се разматрају и њихова гледишта о појму “рад” у педагошком смислу и о интегрисању тог појма у концепт школе који имплицира концептом радне школе.

*Хербартовска педагогија као стара педагогија и
педагогија заједнице као нова педагогија*

“Стара педагогија”, истицао је Спасић, развијана је у окриљу рационалистичке филозофије “која истиче примат интелекта, апстрактног разума”, као и на основама субјективистичких и индивидуалистичких филозофских идеја с краја 18 и почетка 19. века. Хербарт је научност педагогије градио на филозофским идејама Канта и Фихтеа што јој је дало обележје “педагошког интелектуализма и индивидуализма”.⁵⁰¹ Услед развоја природних и хуманистичких наука, као и услед промена у поимању

⁵⁰¹ Спасић, В. (1938). *Старо и ново педагошко и методско схватање*. Београд, стр. 1. (прештампано из: *Грађанска школа*, (1938), бр. 2-3)

друштвене улоге човека, пред педагогију су постављени нови захтеви којима “стара педагогије” није била спремна да одговори. На тај начин, сматрао је он, био је обезбеђен контекст за заснивање “новог педагошко схватања”. Овај израз Спасић је употребљавао како би означио нови научни став према педагошкој проблематици који се развијао под утицајем емпиризма из окриља природних наука. Могло би се очекивати да он синонимно том изразу, употребљава и термин “нова педагогија”. Међутим, према његовом поимању “нова педагогија је само једна педагошка дисциплина у оквиру “новог педагошког схватања”.

“Ново педагошко схватање” није засновано искључиво на филозофији, истицао је Спасић, већ на сопственој филозофији васпитања, дисциплини коју он назива општом науком о васпитању или “чистом науком о васпитању” (Спасић према Е. Крику). Општа наука о васпитању “са чисто педагошког становишта реалистички посматра и проучава проблем васпитања, његову суштину и функцију у људској стварности, у заједници, јер се васпитање појављује као функција заједнице”.⁵⁰² Предмет проучавања ове нове дисциплине је “целокупна васпитна стварност у којој се човек налази целог свог живота и која обухвата много више но што је само свесно васпитавање човека човеком”.⁵⁰³ Управо на таквој филозофији васпитања заснована је нова педагогија, а у оквиру ње и нова школа, истицао је он.

Нова педагогија је, дакле подручје у оквиру опште науке о васпитању, које Спасић дефинише као науку о “правилном природном вођењу и потпомагању детета у његовом психофизичком развоју и самосталном и слободном увођењу у живот и рад заједнице и њену духовну и материјалну културу, ради оспособљавања и васпитавања за вредног и активног члана заједнице”. У односу на област “опште науке о васпитању” област проучавања нове педагогије је “ужа и више практична”.⁵⁰⁴ Ово одређење, као и концепт нове педагогије у целини, представљају Спасићеву интерпретацију Петересеновог педагошког учења. Према Спасићевом схватању, подручје проучавања “нове педагогије”, односно “педагогике заједнице”, и

⁵⁰² Исто, стр. 4.

⁵⁰³ Исто.

⁵⁰⁴ Спасић, В. (1928). *Увод у нову педагогику и савремено васпитање*. Београд: Библиотека наше нове школе.

“педагогике савремене нове школе”се поклапају и зато се ови изрази могу употребљавати синонимно. Стављањем таквог знака једнакости Спасић је сузио подручје васпитавања у “заједници”на само један васпитни фактор – на школу.

Између првог објављеног прилога (*Увод у нову педагогику и савремено васпитање*, 1929) где је Спасић презентовао основне поставке нове педагогије, и последњег предратног прилога који је објавио на ову тему (*Старо и ново педагошко и методско схватање*, 1939) протекла је деценија. Могло би се очекивати да други прилог буде потпунији, бар у смислу термилошки прецизнијег одређења појма нове педагогије и њених основних поставки, међутим та разлика је изостала, а наведени прилози се разликују једино према броју страница.

Представници старе педагогије, сматрао је Спасић, природу детета су тумачили као “потпуно празну, чисту таблу (*tabula rasa*)”коју треба “исписати”, испунити садржајима од споља. Такав став према дететовој природи имплицирао је и улогу детета у васпитном процесу као пасивног и рецептивног бића, коме треба планирано и систематски наметати садржаје како би оно било васпитано према одређеном циљу.⁵⁰⁵ Насупрот томе, заступници “новог педагошког схватања” истицали су да дете на свет доноси “поред многих и разних диспозиција, (...) и већу или мању *способност за духовни и телесни развој*, као и јачи или слабији *нагон за саморазвијањем и самообразовањем*” истицао је Спасић.⁵⁰⁶

Улога школе као “животне и радне заједнице” у Спасићевом концепту произилази из схватања о циљу васпитања. Почетно разматрање тог питања односи се на његову критичку интерпретацију поимања тог питања од стране хербартовске педагогије. “Морални карактер” који хербартовска педагогија дефинише као циљ васпитања, Спасић не доводи у питање, већ критикује схватање о контексту за његову реализацију. Он сматра да је према хербартовској педагогици васпитна настава једино подручје у оквиру којег се реализује наведени циљ. Такво становиште Спасић је сматрао интелектуалистичким, супротстављајући му социјално

⁵⁰⁵ Спасић, В. (1938). *Старо и ново педагошко и методско схватање*. Београд, стр. 2.

⁵⁰⁶ Исто.

становиште, према којем је за развој моралног карактера најпогоднији контекст морална заједница.⁵⁰⁷

Васпитни процес према схватањима “старе педагогије”, Спасић, је називао “дресуром” јер се сводио на “принудно формирање дечије природе утицајима споља”. Такав васпитни концепт примењен у настави подразумевао је “приморавање” ученика да усвајају знања “од споља” – “пасивним примањем, механичким учењем и памћењем готових знања, која се огледају у настави вербалистичким и књишким путем из одређеног наставног градива”. Стара школа је, зато била удаљена од живота, од потреба заједнице и детета, истицао је он.⁵⁰⁸

Међутим, Спасићев покушај да објасни став нове педагогије према васпитној улози школе у заједници је противречан. Наиме он тврди да, школско васпитање представља само један ужи сегмент васпитања у заједници и зато је његов утицај ограничен.⁵⁰⁹ Школско васпитање као “систематска допуна општег непосредног, функционалног васпитања, *јесте у ствари васпитање у ужем смислу*”. Хербартовска педагогија је на тај сегмент васпитања, сматрао је Спасић, сводила целокупни васпитни процес. Такав приступ, сматрао је он, искључивао је заједницу као васпитни фактор, због чега је васпитни процес реализован “на сасвим другој непотпуној и ужој индивидуалистичкој или погрешној социјалној основи”. Како ће заједница суочена са низом таквих проблема због којих је далеко од идеалне, реализовати своју улогу “стварног носиоца васпитања”? Помоћу школе, био би Спасићев одговор. Школа треба да “буде регулатор педагошког савременог васпитања народног подмлатка, и да, га правилним вођењем и потпомагањем његовог развоја оспособљава за самостално увођење и активно учешће у савремени живот и рад а тиме од њега ствара потпуне личности а у сваком погледу ваљане и вредне чланове уже животне а радне заједнице, као и више и шире духовне и животне народне заједнице.”⁵¹⁰ Младеновић у својој критици научне педагогије и

⁵⁰⁷ Спасић, В. (1928). *Увод у нову педагогику и савремено васпитање*. Београд: Библиотека наше нове школе, стр. 42.

⁵⁰⁸ Спасић, В. (1938). *Старо и ново педагошко и методско схватање*. Београд, стр. 3.

⁵⁰⁹ Спасић, В. (1928). *Увод у нову педагогику и савремено васпитање*. Београд: Библиотека наше нове школе, стр. 37.

⁵¹⁰ Исто, стр. 38.

старе школе долази до сличних констатација. Он их међутим аргументовано образлаже сугеришући јасније и теоријски стабилније објашњење концепта школе као “животне заједнице” о чему ће касније бити више речи.

Појам заједнице Спасић разматра у складу са Петерсеновим учењем. Тај појам не подразумева било коју социјалну форму (маса, гомила, савез), већ заједницу која је у “која делује у духовном погледу васпитно и представља у ствари један духовни организам, као највиши облик праве заједнице.”⁵¹¹ Циљ васпитања према новој педагогији, не може се постављати изван заједнице, истиче Спасић, он је садржан “с једне стране у циљевима, идејама и вредностима саме заједнице, и с друге стране, у здравој и нормалној општој (расној) и индивидуалној (наслеђеној и урођеној) природи њених чланова”.⁵¹²

Спасићева критичка констатација, о циљу васпитања према становишту хербартовске педагогије, нејасна је и двосмислена уколико се сагледа у односу према његовој интерпретацији тог питања са аспекта нове педагогије. Наиме, развој моралног карактера као циљ васпитања треба да се реализује у заједници, која је у стварности најчешће сложена, разноврсна и променљива, а врло често је и “доста далеко од морала”.⁵¹³ Зато, напомињао је он неопходно је “упућивање омладине у разумевање и правилно схватање савременог живота и увођење њено у правилан а ваљан живот и рад у животној заједници кроз школе”.⁵¹⁴ Дакле, контекст у оквиру којег може неометано да се развија морални карактер јесте ипак школа. Наведене ставове Спасић не разрађује даље.

Душан Рајичић је, са становишта хербартовске педагогије, у прилогу под називом Дечија друштва, опширно разматрао питање о границама васпитног дејства наставе на развој моралног карактера.⁵¹⁵ Он је констатовао да је настава као васпитни фактор у том смислу недовољна и да значајну улогу у том смислу могу да имају

⁵¹¹ Исто, стр. 12.

⁵¹² Исто.

⁵¹³ Исто, стр. 42.

⁵¹⁴ Исто.

⁵¹⁵ Рајичић, Д. (1929). Дечја друштва. *Учитель*, 10 (3), 163-174.

дечија удружења чија би организација почивала на принципима добровољности, слободе и самоуправе.

До средине тридесетих година оштре критике на рачун нове педагогије и радне школе упућивао је Драгољуб Петровић, управник учитељске школе у Јагодини. Он је у више прилога објављиваних половином међуратног периода, између осталог, износио схватање да *нова* педагогија није *нова*, и да хербартовска педагогија представља “темељан научни систем”.⁵¹⁶ Петровић је сматрао да се не може навести “ниједан озбиљан аргумент” против хербартовске педагогије, као и да не види разлог проблематизовања учења о моралном карактеру који научна педагогија поставља као циљ васпитања. Циљ васпитања, истицао је он, могао би да се формулише и на другачији начин али, то не би утицало на његову суштину коју је научна педагогија дефинисала. “Сваки учитељ жели да му ученик буде здрав, паметан и поштен, и та констатација, баш и тако лаички изражена, ипак је довољно еластична да у себи обухвати оно што се васпитањем жели постићи.”⁵¹⁷

Хербартовску педагогију, он је сматрао научним системом који је заснован на резултатима “зрелог размишљања, многобројних огледа и дугог искуства”. Васпитање је и према овом концепту, истицао је Петровић, схватано као “и лична и друштвена потреба”. Указивао је такође да се у концепту научне педагогије налази више идеја које нова педагогија присваја као своја достигнућа. Таква су на пример схватања о улози васпитача, природи детета и настави која је уважава дечју природу адекватним одабиром метода и садржаја.

Петровић, такође, указује на примену принципа “слободе васпитаника” према концепту научне педагогије. Слобода, истиче он, “постепено се уводи” кроз процес васпитања. Што је дете “духовно и морално” развијеније то му се даје више слободе, а дисциплинске мере се ређе примењују. “Ради образовања и јачања моралне воље искоришћава се свако средство које води томе циљу: и настава, и друштво, и доживљај и васпитање у ужем смислу. Док се с једне стране сузбијају лењост и

⁵¹⁶ Петровић, Д. (1935). Радна школа и стара педагогика. *Учитељ*, 15(8), стр. 563.

⁵¹⁷ Исто, стр. 564.

лакомисленост као непријатељи карактерности, дотле се с друге стране васпитаник вежба у исправном поступању како би се код њега створиле најбоље навике.”⁵¹⁸

Да је Петровићева критика, упркос својој уопштености и недостатку аргумената, у јавности озбиљно схватана указивао је Војислав Младеновић у прилогу под називом О методи. Младеновићев прилог објављен је у *Учитељу* неколико месеци након Петровићевог првог чланка на ову тему (“Да ли је данашња школа застарела”)⁵¹⁹. Иако се он не позива директно на свог колегу из Учитељске школе у Јагодини, коментарисане ставове није тешко препознати као Петровићеве из поменутог чланка.

Идеје које су Младеновића подстакле да прокоментарише ову критику, односе се на Петровићев покушај доказивања да “ново у педагогији, у ствари није ново”, и да су већ “познатим стварима дата само нова имена”. Такво схватање Младеновић је сматрао конзервативним и неоснованим (“разлози којим се такво држање правда, необични су”). Порекло екстремно прогресивних и екстремно конзервативних схватања је заједничко и налази се у недовољном познавању и разумевању становишта које коментаришу, истицао је он. Зато су дискусије између екстрема “бесплодне”. У случају дискусије о новој и старој педагогији, показало се да представници екстремних становишта не разумеју “битност душевног живота, на коме се заснива наставни и васпитни рад уопште”, као ни “колико је појединачни развитак везан за развитак заједнице”. И једни, и други становиште које критикују заснивају само на резултатима реализације појединих идеја.

“Није нимало чудно што се изнети погледи и на једној и на другој страни јављају баш код нас: кад је реч о пракси, код нас је теорија редовно потцењивана, па се веровало да се пракса и без теоријског образложења може правилно и успешно уредити” сматрао Младеновић.⁵²⁰ Пут од идеје до праксе је дуг и нимало лак, напомињао је он, и да би критика била заснована потребно је да се тај пут у целини

⁵¹⁸ Исто, стр. 568.

⁵¹⁹ Петровић, Д. (1929). Да ли је данашња школа застарела *Учитељ*, 10(4), 243-250.
Младеновић, В. (1930). О методи, *Учитељ*, 11(1), стр. 6-16; 11(2), стр. 81-89

⁵²⁰ Младеновић, В. (1930). О методи, *Учитељ*, 11(1), стр. 6-16;

уозна и схвати. Процене о идеји и теорији, које се доносе само на основу практичних резултата су уопштене и неупотребљиве.

Хербартов педагошки концепт иако је био “теоријски погрешно заснован” истицао је Младеновић, извршио је велики утицај на практичан рад. Како би се добило објашњење о таквом успеху, сматрао је он “треба само упознати пут којим је Хербартова педагогика дошла до своје распрострањености”. Већ је Цицер, први Хербартов “наследник”, унео измене у овај педагошки концепт, а потом га је надоградио и Рајн. Младеновић поставља питање, да ли би Хербартова педагогија наставила да се развија да је на “свој” начин нису интерпретирали његови следбеници? Носећим стубови хербартовске педагогије су: учење о моралности као скупу пет непроменљивих моралних идеја на основу којег је дефинисан циљ васпитања и учење о представама као основи васпитног поступања.⁵²¹

Хербарова педагогија, сматрао је Младеновић, практичарима је понудила разумљиво и употребљиво објашњење душевног живота појединца. Иако механицистичко, то објашњење било је систематично. Зато је радо и прихваћено, сматрао је он, и у тој околности препознаје први разлог њене утицајности. Други разлог јесте формула кроз коју је дато решење проблема наставног метода, односно теорија формалних ступњева.

Петровићево схватање о “новој педагогији” као, у ствари “старој педагогији” подстакло је и Драгољуба Бранковића да објави прилог у одбрану “нове педагогије”. Међутим, његова одбрана већ на почетку наилази на преперуку термилошке неодређености и појмовног преплитања, и представља с једне стране илустрацију претходног Младеновићевог запажања о квалитетима критике засноване на теоријски образложеним аргументима, а с друге стране, још једну илустрацију Бранковићевог теоријског приступа педагошким питањима.

“Нова педагогија” је, према Бранковићу, “радна педагогика” Како би ово изједначавање објаснио он покушава да дефинише појам *рад*. Тај покушај, своди се међутим на описно одређење термина “радна” како би се именовале “не само

⁵²¹ Исто, стр.10

физичке функције, већ и највише апстракције, највише психичке актове, јер се физичко стварно не може одвојити од психичког”.⁵²²

Бранковић се залаже за “потпуно одбацивање” хербартовске педагогије јер сматра да усвајање било каквог новог становишта, безусловно, претпоставља одбацивање старог. “Хербарт-Цилерова педагогика није напредна да би се могло остати при њој. Она је у својој земљи напуштена, јер је ненаучна” тврдио је он, да би већ на страници иза констатовао да се постојећа школа не може преобразити у радну “преко ноћи”, већ постепено. Научне темеље “радне педагогике” Бранковић је, као и Спасић, налазио у Кершенштајнеровој дефиницији појма “рад”, и у Фикеровом учењу о радним ступњевима. Радни ступњеви, сматрао је он, “немају никакве везе са формалним ступњевима”.⁵²³

На почетку прилога у одбрану *радне педагогике*, Бранковић је подвукао да је реч о готово изграђеном систему, “који мора, разуме се, да се и даље дотерује, али су углавном главни потези повучени”. У закључку истог прилога констатовао је да се *радна педагогика* може приказати тек у “у извесним контурама”.

Термин *педагогика* Бранковић је у више наврата употребљавао у недовољно одређеном и произвољном значењу. На пример, у називу једне његове студије налази се израз “педагогика лечења”. Младеновић је указивао да таква непрецизност доприноси непотребном разводњавању граница између већ дефинисаних научних области.⁵²⁴

Према Младеновићу основна разлика између *старе* и *нове* педагогије налазила се у односу према питању научне аутономије педагогије, и из тог питања произишле су све остале разлике. Хербартов покушај научног заснивања педагогије, који и Младеновић назива “старом педагогијом”, био је неуспешан, јер педагогији није обезбедио научну област. Полазну основу педагошке науке према

⁵²² Бранковић, Д. (1934). Нова педагогика и њени противници. *Учитељ*, 15(8), стр. 567.

⁵²³ Исто.

Бранковић, Д, Лилић, Т. (1937). *Огледна народна школа "Краљ Александар I" у Београду: реформа основне школе код нас*. Београд : Огледна народна школа "Краљ Александар"

Бранковић, Д. (1938). *Психолошко-педагошке инструкције огледним школама*. Београд: Ј.Ј. Целебић. Објављено и у: *Учитељ* (1938), 18(4), 195-200; 18(5-6), 157-267.

⁵²⁴ Младеновић, В.(1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 739.

Хербарту, чинио је циљ васпитања који је у ствари био предмет проучавања етике, као филозофске дисциплине, и прве педагогији помоћне науке. Средства за реализацију циља, Хербартова педагогија, налазила је у психологији, као другој, за педагогију, помоћној науци. За област педагошког проучавања преостало је “утврђивање прописа правила, (норми) за остварење унапред одређеног, врховног васпитног задатка”, што је педагогију учинило нормативном науком.

Зато првим кораком за излазак из ситуације у којој се налазила педагогија Младеновић сматра решавање проблема њеног научног статуса. Решење овог проблема налазило се у померању основног предмета проучавања педагогије са норми, на васпитање као чињеницу. У том случају, циљ и метод васпитања би “прешли” у опсег педагогије, а проучавање васпитања као чињенице не би било “ни етичко ни психолошко већ особено педагошко испитивање”.⁵²⁵

Педагогија је, дакле, према Младеновићу аутономна научна дисциплина чију област проучавања представљају појмови *васпитање, образовање, настава*, итд. Педагогија проучава услове под којима се васпитање појављује и реализује као и “начине и средства помоћу којих се оно најприродније и најуспешније изводи”.⁵²⁶

Васпитање је, према Младеновићу, животно неопходна појава која постоји много дуже од размишљања о васпитању и не може се ограничити само на свесне утицаје. Зато се васпитање не може дефинисати само као планско и сврсисходно “утицање старијих на млађе”. Тако схваћено васпитање, развијано у оквиру старе педагогије, напомиње Младеновић, за последицу је имало претходно приказано поимање васпитаника као “празне табле”, и свођење васпитања на опсеге наставе. Васпитање, је дакле, “процес развијања и обогаћивања урођених дечјих инстиката (активности), његова суштина је у потпомагању и вођењу душевног развитка и планског и непланског”, чији је циљ “успешно увршћивање у заједницу”. Као такво оно представља неопходну функцију живота која не престаје смрћу појединца, већ траје вечно кроз живот заједнице. Васпитање је дакле, свеобухватни процес са два

⁵²⁵ Исто, стр. 4.

⁵²⁶ Исто.

конститутивна елемента: заједница и појединац.⁵²⁷ Пошто је васпитање могуће само у заједници, која је комплексна целина, јавља се велики број “погодби” чиниоца, фактора, који делују на њега. Три групе фактора који утичу на живот заједнице према Младеновићу су: природни, привредни и духовни. Са друге стране, васпитање је немогуће без активног учешћа појединца који се “увршћава” у заједницу, зато неопходним условм реализације васпитног циља Младеновић сматра “саморадњу васпитаника у заједници и за заједницу”.⁵²⁸

Основна питања радне школе према Владимиру Спасићу

Владимир Спасић је реконструишући развој покрета за нову школу, констатовао да је покрет за радну школу, фокусиран иначе на дидактичко методичка питања, интегрисан у покрет за школу као животну и радну заједницу. Међутим, у прилозима у којима разрађује суштинске карактеристике нове школе, као и у концепту течајева за учитеље које је организовао, Спасић разматра питања радне школе, а не школе као животне заједнице. Суштинским појмом радне школе он је сматрао појам *рад*. “У радној школи, или школи рада, целокупна настава мора бити организована и извођена по савременим принципима исте школе. Према томе и целокупна настава у овој школи не може бити друга до правилно и одговарајућа схваћена *радна настава* или *настава рада*, која мора обухватити целокупан рад у школи и то како умни, духовни, тако и ручни, телесни, физички рад извођен по принципима и у духу школе рада.”⁵²⁹

Став “старе школе” према раду Спасић сматра “уским и ограниченим на подручје наставе” у којем долазе до изражаја њене, већ наведене негативне стране, пре свега, активност наставника насупрот рецептивности и пасивности ученика. Рад у старој школи није прилагођен интересовањима и природним способностима

⁵²⁷ Радулашки, Љ. (2008). *Сабране педагошке студије*. Београд: Православни богословски факултет, стр. 279.

⁵²⁸ Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 150.

⁵²⁹ Спасић, В. (1928). *Радна настава. Радна школа*, 4 (5-6), стр. 99.

ученика, због чега наставник покушава да их “вештачки” мотивише на рад; такав рад није слободан и самосталан и зато нема “праве образовне и васпитне вредности”⁵³⁰

Појам рада који произилази из ставова нове педагогије, Спасић дефинише на следећи начин: “Рад у педагошком смислу обухвата разноврсне дечје активности које имају образовну и васпитну вредност у првом реду. Педагошки појам рада обухвата целокупну психофизичку активност дечју, којом се помаже његово индивидуално развијање и формирање или самообразовање, као и правилно социјално васпитање у духу вредносне личности у вредносној заједници.”⁵³¹

Наведену дефиницију Спасић разрађује кроз неколико проблема: дечији рад као психофизичка активност, индивидуал-педагошка или субјективна страна дечијег рада, рад као спонтана стваралачка активност дечја, принцип доживљаја и доживљавања у дечијем раду, педагошка продуктивност дечијег рада, социјална страна рада и њена васпитна вредност и рад у педагошком смислу као основ савремене школе.

Након констатације да се рад у педагошком смислу мора схватити као психофизички процес, Спасић објашњава “индивидуални или субјективни” аспект овог процеса. За разлику од старе школе у којој улогу субјекта има наставник, у новој школи она се односи на ученика. “Тежиште школскога рада лежи у што већој самосталности и слободној васпитно вредној активности детета, како у проналажењу објеката за рад и средстава за обрађивање, тако и у проналажењу или доношењу потребних решења и њиховом практичном искоришћењу.” Наставник има улогу организатора “слободног и природног дечијег развоја и самосталног стварања; он води дете у његовом нормалном природном развоју и помаже му да се слободним радом оспособи васпита за самосталан рад”⁵³².

Рад има васпитну вредност само уколико га ученик доживи, уколико, истиче Спасић “ангажује, окупира и активизира све дечије психофизичке снаге”. “Дечји

⁵³⁰ Спасић, В. (1928). *Увод у нову педагогику и савремено васпитање*. Београд: Библиотека наше нове школе, стр. 45

⁵³¹ Спасић, В. (1930). Педагошки појам рада или рад као васпитно средство. Београд: Библиотека наше нове школе, стр. 5.

⁵³² Исто, стр. 7.

доживљаји” су, сматра он “највредније наставно градиво” у педагошком смислу и зато их треба применити као “принцип” у целокупној настави.

Иако Спасић у начелу прихвата Кершенштајнерову одредбу појма рад, он се у дефинисању свог схватања педагошког значења појма рад ограничава на рад као “психофизичку активност”, заобилазећи при том питање о односу појединца према циљу рада и задржава се на педагошким принципима доживљавања и активности.

Спасићева разрада појма “доживљај”, своди се на констацију да се треба “постарати за такву организацију наставног рада, да удубљивањем и уживљавањем у сам рад деца доживљују сам процес рада, те да на тај начин сам процес рада за њих постане један радни доживљај”. Такође наводи да “изазивање педагошки вредних дечјих доживљаја можемо имати код свих школских и ваншколских приређивања, која се изводе уз педагошки организовано активно учешће школске деце”.⁵³³

Спасић, је дакле, као суштинске принципе педагошки схваћеног рада наводио принцип самосталне активности ученика и принцип доживљаја. Међутим, као и у разматрању претходно приказаних проблема, он и ове проблеме разматра уопштено остављајући низ отворених питања и простор за различита критичка тумачења.

Петровић је, циљу још једне критичке анализе, сумирао основне поставке нове педагогије и нове (радне) школе. Сматрао је да се концепт радне школе базира на принципима: саморадње, аперцепције, индивидуалности, интереса, живота, хармоничности и социјалности.⁵³⁴ Те принципе, он коментарише у историјској перспективи, указујући на идеје педагошких класика – Аристотела, Квинтилијана, Монтења, Лока, Русоа, Песталоција, у намери да докаже како основни постулати радне (нове) школе нису резултат револуционарних научних налаза представника нове педагогије. Посебне осврте Петровић чини на схватања представника радне школе о принципу самосталне активности ученика, и принципу доживљаја, иако их не наводи у претходно приказаној листи од 7 принципа. Под принципом самосталне активности ученика он подразумева принцип саморадње. У овом принципу сматра он, садржана су превисока очекивања од ученика, што је “крупан и тежак проблем”.

⁵³³ Исто, стр. 10-11.

⁵³⁴ Петровић, Д. (1935). Радна школа и стара педагогика, *Учитель*, 16(8), стр. 563.

Он примећује да, се у концепту радне школе не разматра питање о усклађености захтева са узрастом ученика, тј. запажа “недостатак одмерености”. (АИ)⁵³⁵ Такође, Петровић указује да се у настави радне школе од ученика очекује да самостално долазе до научних закона и истина, и напомиње да је “лакше изрећи такав циљ него га остварити”.⁵³⁶ Петровић коментарише и “принцип доживљавања” за који примећује да у радној школи има “има неограничену вредност”. Иако не оспорава значај тог принципа, представницима покрета за радну школу замера пренаглашавање тог значаја. “Ученици не могу да преживе све што би било корисно за њихово васпитање” истицао је он.⁵³⁷

*Радна педагогика и радна школа из перспективе
функционалистичке педагогије Стјепана Матичевића*

Нова педагошка наука не представља још увек конзистентан систем који би био усаглашен са савременим друштвеним потребама, констатовао је Матичевић.⁵³⁸ У наставку он разматра питање о могућностима да концепт радне педагогике буде прихваћен као нови педагошко-научни систем који би заменио, оспоравани хербартовски концепт. Школа рада би у том случају имала улогу “солидног и свестрано утврђеног инструмента” јавног и националног васпитања. На питање које је формулисао, Матичевић негативно одговара, указујући да педагогија рада и школа рада представљају само једну уопштену ознаку, “мање или више практично и уобичајено име за оно, што заправо јест или што би имала бити савремена (...) *нова школа* и њена педагогија”. Овом концепту недостајала је, сматрао је он, чврста

⁵³⁵“Научни метод у откривању истина, лабораторијски поступак у решавању задатака, увођење ученика у метод научног мишљења сазнање ради сазнања – то су захтеви који се могу постављати универзитету али не васпитној школи. Кад се од ученика изискује више него што може дати, онда се он обесхрабрује и онеспособљује и за оно што може сам успешно свршити.” Исто, стр. 570.

⁵³⁶ “Колико има и међу ученим професорима умова који откривају нове истине? Плодна духовна делатност претпоставља огроман умни капитал, баснословну истрајност и снажан интерес за науку. Ученици су активни у игри, и кад би наука била игра, онда би у њој били активни. Али наука је сувопарна, тешка и апстрактна, те као таква никога не може привлачити, а нарочито не оне мајушне главе које се једва боре и са вештином читања.” Исто, стр. 571.

⁵³⁷ Исто, стр. 572.

⁵³⁸ Матичевић, С. (1934). Појам рада или активности у радној школи. *Учитељ*, 15(3), 481-496.

основа у виду јасно дефинисаног једног принципа из којег би био дедукован систем који је органски структуриран. Појам *рад* који као суштински у новом педагошком концепту је “камен спотицања” сматрао је Матичевић. То су, истицао је он, запажали и сами представници тог новог схватања, због чега су тај основни појам покушавали да замене појмовима као што су *чин*, *воља*, *саморадња*, *продукција*, итд. За Матичевића је такав приступ основном појму био знак да се у новом концепту “појављују и друга начела, да се и други видици отварају, који који пут директно прелазе преко појма рада или бар траже његово нарочито одређење, трансформирање или продубљење”. Он је указивао такође и, да се историјски посматрано значење појма *рад* у педагошком контексту мењало више пута, као и да још увек не постоји сагласност по питању тог значења. Принцип рада и принцип доживљавања сматрани су, истиче он, носећим стубовима нове, односно, радне педагогије. Међутим, веза између ова два стуба неодржива је, сматрао је Матичевић, а појам рада је “преузак и оптерећен неким превулгарним и преплитким схваћањем и значењем”.⁵³⁹

Појам *активност* који је промовисао Феријер као прецизнију и еластичнију ознаку суштине новог педагошког концепта, Матичевић такође одбацује. Наиме, тај појам “претставља неку *финесу*, неко пресуптилно психологијско схваћање с једног нарочитог гледишта, пресуптилно у првом реду и за педагога практичара, који треба конкретније и животу ближе упуте”.

Појмом *функција*, према Клапаредовом учењу, сматрао је Матичевић, најпрецизније се може исказати суштина новог педагошког концепта и носеће идеје радне школе. Принцип функције као основа функционалне педагогије, напомиње Матичевић не би смео да се примењује као синоним појму и принципу *рад*. Право педагошко значење тог новог појма произилази из значења “педагогијског акта”, напомињао је он. “Адекватним подражајима, способностима, тачно примјереним сретствима (вриједностима) све вриједне силе душевне директно стављати у функцију, то је смисао и задаћа функционалне педагогије, (...) то је смисао и задаћа

⁵³⁹ Исто, стр. 482.

коју уопће себи може поставити модерна педагогија према садашњем стању науке.⁵⁴⁰

*Педагогија заједнице Војислава Младеновића
и концепт радне школе*

Активност помоћу сопствених доживљаја (саморадња) као
педагошки принцип и суштинска одредница радне школе

Младеновић ставља знак једнакости између термина “саморадња” и “активност помоћу сопствених доживљаја”. Односно, он под саморадњом подразумева активност помоћу сопствених доживљаја. У саморадњи Младеновић препознаје и основни принцип развоја “душевног живота човека” којим објашњава и суштину појма “школе рада”.⁵⁴¹ Младеновић критички коментарише, схватања о појму саморадње, имајући на уму, пре свега, концепт “старе педагогије”. Он констатује да је тај појам већ дуго присутан у педагошким концепцијама и додаје да, у ствари и не постоји никакав облик делатности са васпитним дејством без активности васпитаника. Васпитаник је “радио” и онда “кад се под претњом батина и других принудних средстава и против своје воље ‘навикавао’ на ред, пристојност и морално понашање”, као и када је без разумевања савладавао прописано градиво. У свакој ситуацији васпитној по својој намери дете нешто ради. Увек када васпитаник “треба нешто да усвоји, да придружи свом животу, макар и за најкраће време, мора и он нешто “сам” да ради”.⁵⁴²

Међутим, рад васпитаника у наведеним случајевима сводио се на подражавање рада васпитача, запажао је Младеновић. При томе, у предмете теоријских разматрања нису улазила питања о васпитаниковом “стању и расположењу према захтевном раду”, нити је он сам имао прилике да изнесе своје мишљење о резултатима рада, ни свог ни својих другова, није ни осећао потребу да

⁵⁴⁰ Исто, стр. 495.

⁵⁴¹ Младеновић, В.(1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 161.

⁵⁴² Исто, стр. 147.

то чини. Квалитет рада је процењивао васпитач или наставник који је и контролисао процес рада.

Младеновићев сажети историјски осврт на појам саморадње садржи критику не само поимања саморадње, већ и поимања суштине васпитања и природе детета које је развијано у оквирима “старе педагогије”. Према том концепту, истицао је он, свест је представљала суштинску одлику душевног живота. Свест новорођенчета сматрана је “празном таблом”, што је имплицирало схватањем о суштини васпитања као о испуњавању те свести оним садржајима који су сматрани неопходним за успешно укључивање појединца у заједницу. Са становишта “нове педагогије”, која своје корене налази у педагошком учењу Песталоција, суштина човековог душевног живота огледа се у активности – дете је “духовно активно” и пре него што постане свесно своје активности, напомињао је Младеновић. “Свест се тек добија у току развитка. Зато само у првобитној активности, коју човек доноси с рођењем, можемо тражити основу душевног живота и његовог развитка” истицао је Младеновић ову Песталоцијеву идеју.⁵⁴³

Према томе, васпитање се може одредити као разграђивање те активности. Васпитање, је дакле, “процес развијања и обогаћивања урођених дечјих инстиката (активности), његова суштина је у потпомагању и вођењу душевног развитка и планског и непланског”, чији је циљ “успешно увршћивање у заједницу”. Као такво васпитање представља неопходну функцију живота која не престаје смрћу појединца, већ траје вечно кроз живот заједнице. Зато је дефиниција која васпитање своди на утицаје “одраслих на неодрасле по унапред утврђеном плану и смеру”, према Младеновићу нетачна.⁵⁴⁴ У радовима савремених педагога, саморадња се зато и не представља више као активност коју треба посебним поступцима подстицати у детету, истицао је он.

“Развијањем своје активности, својим субјективним деловањем, човек долази до: а) схватања свих утицаја спољног света, тј. до схватања објективног деловања које му излази у сусрет, б) до схватања свога сопственог деловања, в) до схватања

⁵⁴³ Исто, стр. 148.

⁵⁴⁴ Исто, стр. 54.

везе између обојих.”⁵⁴⁵ Наведени елементи активности неодвојиви су један од другог и Младеновић их изједначава са “три основне душевне радње” – “мишљење (које се увек односи на објективну стварност), воља (истицање субјективног деловања) и осећање (веза између субјективног и објективног деловања)”. У свом јединству ове три радње чине “доживљај”. Младеновић зато као један од основних принципа васпитног рада и издваја принцип активности помоћу сопственог доживљаја. Развој је, дакле, могућ једино кроз активност која је праћена доживљајем.

Из претходно наведених примера активности васпитаника које су према концепту старе педагогије сматрани саморадним, може се приметити одсуство доживљаја (емоционалне компоненте). Те активности су, истицао је Младеновић, покретане поукама, опоменама, упутствима и јесу представљале рад у неку руку, али како су васпитаника остављале “без сопствених доживљаја, без ангажовања његове сопствене активности у пуној мери” не би се могло рећи да су саморадне у значењу које је том појму дато у контексту нове педагогије.

У Младеновићевом образложењу принципа саморадње налазио се и одговор на Петровићеву критику који је овај принцип интерпретирао као два принципа “радне педагогике” – принцип активности и принцип доживљаја, као и појашњење схватања које је износио Спасић.

Како идентификовати активност која је педагошки значајна? За одговор на ово Младеновић се позива на Кершенштајнерово схватање о критеријума за утврђивање педагошки значајне активности. Таква активност треба да задовољава следеће услове: а) да слободно потиче од самог васпитаника, б) да као властити доживљај представља израз васпитаниковог “ја”, в) да као доживљај вредности утиче на даљи развој. У педагошком смислу Младеновић је најзначајнијим сматрао трећи критеријум – “повратни утицај васпитаникове саморадње: васпитаник има доживљај о свршеном раду, делу, поступку, а тај доживљај претпоставља самоиспитивање дела у погледу на његово савршенство”.⁵⁴⁶ Саморадња је могућа само у заједници и зато

⁵⁴⁵ Исто, стр. 149.

⁵⁴⁶ Исто.

се, истиче Младеновић у савременој педагогији опсежно расправљају питања о “школским заједницама” и “радним заједницама”.

Рад као најсложенији облик саморадње

Суштина човековог душевног живота, према Младеновићу, огледа се, дакле у природној, урођеној активности. Развој појединца зависи од њеног разграњавања, и “врши се од самог почетка спонтано, стварањем нових, све већих и многостручнијих веза у животној заједници”.⁵⁴⁷ Према класификацији активности (игра, спорт, занимање, рад) коју је заступао Кершенштајнер, рад је највиши облик активности, и једина активност од педагошког значаја. Младеновић не прихвата такав став уз образложење да васпитну вредност има сваки саморадни облик активности који је праћен доживљајем. “За дуже време, чак и у школи не може дечјем раду бити једини смер стварање потпуног дела по цену самосавлађивања, напрезања, неке врсте аскезе која по Кершенштајнеру и А. Фишеру редовно чини ознаку појма рада. Деца се тек у току доцнијег развика могу довести дотле.”⁵⁴⁸ Наведени облици активности представљају неопходне кораке ка највишем облику активности – ка раду “у педагошко-социјалном смислу”, сматрао је Младеновић. Он је зато, и разматрао педагошка значења игре и занимања, а затим је посебну пажњу усмерио ка концепту “навикавања на рад”, тј. радном васпитању.

Рад као један од најзначајнијих фактора за развој појединца и заједнице Младеновић је разматрао као циљ и као средство васпитања воље. “На сваком ступњу развика долази првобитна, урођена особеност човекова спонтано до израза у активности, која одговара његовој индивидуалној структури, али се сва та разноврсна активност у својој укупности постепено, под неизбежним утицајем; културних добара, слива у свој највиши облик, у рад, а рад свих чланова заједнице у једну силу, којој целокупни развика појединих, мањих или већих, заједница и целог човечанства има да захвали за сав свој напредак”.⁵⁴⁹

⁵⁴⁷ Исто, стр. 225.

⁵⁴⁸ Исто, стр. 226.

⁵⁴⁹ Исто, стр. 240-241

Циљ васпитања воље, би се према Младеновићевом схватању могао одредити као “навика на рад”или “радна навика”. Овај циљ, ће се реализовати само помоћу рада, сматрао је он. Рад је и најбоље средство за васпитање воље јер се “до максимума у развиту *свих* одлика воље долази опет само путем активности, дакле, радом”.⁵⁵⁰ Тај васпитни задатак ће бити успешно реализован само поштовањем принципа активности помоћу сопствених доживљаја у школској средини која је организована као радна и животна заједница.

Младеновић је објашњавао и разлику између физичког и духовног рада, иначе тему која је у претходном периоду међу присталицама радне школе била често разматрана. Владимир Спасић је, како је то у овом раду већ приказано, разликовао фазе у развоју покрета за радну школу, управо према тумачењу овог питања.

Појам *рад* Младеновић је дефинисао као “промену повезаности између предмета у односу према живом бићу”. Уколико се “промена повезаности”реализује без значајних промена на предметима у простору, реч је о духовном раду. Уколико је циљ рада нека врста видљивог продукта, онда је реч о телесном раду. Ниједан од та два облика рада не постоји самостално, без оног другог. Они се разликују само “по степену, јачини с којом се једна или друга намерна промена јавља или, другим речима, разлика лежи у предмету који се обрађује, тј. чији се ред, повезаност мења”.⁵⁵¹ Доживљај који прати и духовни и мануелни рад је исти, истиче Младеновић. Са аспекта заједничких културних вредности, и духовни и мануелни рад су подједнако значајни, јер “чине човека подједнако задовољним, срећним и великим”.⁵⁵²

Привредни рад у модерном друштву, сматрао је Младеновић нема педагошку вредност, из више разлога. Младеновић дефинише привреду, као “збир целокупне напорне телесне и умне активности, тј. свега поступања које себи поставља смер да задовољи неку животну потребу”уз минимум жртава и са максимумом користи и пријатности.

⁵⁵⁰ Исто, стр. 240.

⁵⁵¹ Исто

⁵⁵² Исто

Привредни рад не може да буде васпитно средство, прво зато што “по природи својој води механизирању. Друго, зато што претпоставља поседовање извесних техничких вештина. Савремени привредни рад, под утицајем индустријског развоја, подсећао је Младеновић, изгубио је карактер рада као највишег облика човекове активности, јер је подела рада “рашчланила је и механизирала човечји рад до степена који, може се рећи, чини човека саставним делом машине”. У таквој ситуацији човек није на прави начин мотивисан за рад, а мотивација управо утиче на уобличавање значења појма рад од стране онога ко ради. Уколико се ради под притиском (егзистенције и/или закона, најчешће) рад се и схвата као мука и као активност која треба да се што пре приведе крају.

Привредни рад зато не може бити васпитан, он је као такав чак и штетан, јер не развија природну активност већ је спутава, због чега човек (радник) осећа незадовољство и рад доживљава као “проклетство”, констатовао је Младеновић, сматрајући такву деформацију појма рад озбиљним друштвеним проблемом.

Радна школа као школа активног учешћа ученика

Школа, као значајна институција савременог друштва, сматрао је Младеновић, може да одигра кључну улогу, у решавању проблема који је у савременом друштву настао као последица индустријског развоја и измене поимања рада од стране појединца. Како би остварила ову улогу, школа треба да испуни два услова. Прво, треба да обезбеди развој активности ученика помоћу сопствених доживљаја, до оне највише, до рада. Друго, развој и разграновање активности ученика треба да одвија у атмосфери радне заједнице. Није тешко, у ова два услова препознати и циљ васпитања који је Младеновић представио образлажући основне педагошке појмове.

Школа, која задовољава наведене услове може се сматрати “школом рада”, “активног учешћа ученичког”, напомиње Младеновић, јер “одговара суштини човечјег рада, која је изопачена проналаском машине одн. применом природне снаге у привреди место човечје, а и принципу активности, који је изведен из суштине

човечјега рада”.⁵⁵³ Доживљај рада као саморадње у радној заједници за Младеновиће је предуслов развоја способности савлађивање оног осећања, које прати механизирани рад (“да је рад проклетство”).

Принцип према којем би требало да се наставник оријентише приликом реализације наведеног захтева, Младеновић дефинише на следећи начин: “уреди своје поступање тако да све твоје педагошке делатности, нарочито настава, буду обрађиване по принципу рада, тј. активног учешћа ученичког, старајући се да се сваки од твојих васпитаника осећа као члан радне заједнице, уже или шире, према врсти и смеру предузетог рада”.⁵⁵⁴

Из наведеног, Младеновић изводи неколико правила за практичан рад која се углавном односе на питања мотивације ученика. Прво правило се односи на одмереност захтева који се постављају ученику. Рад који има васпитно значење треба да пре свега буде усклађен са узрасним (развојним) могућностима ученика. Наиме, он ће бити мотивисан на рад само ако је свестан да може да га и изведе до краја. На тај начин ће и доживљавати свој рад, “уносити себе”. Резултат успешно довршеног посла мотивише на даљи рад. “У обрнутом случају васпитаник губи веру у себе, запада обично у апатичну клонулост и резигнацију.” Младеновић истиче да се узрок школског неуспеха налази у сувише високо постављеним захтевима који ученика “убеђују да је уопште неспособан за послове те врсте.” Отуда правило: захтевај од васпитаника само онај рад који га целог ангажује и омогући му доживљај о постанку целог дела помоћу рада.” Друго правило односи се на лични став учитеља према раду - учитељ треба да својим примером ученика покреће на рад. Као треће, Младеновић наводи подстицање ученика на заједнички рад како би постали свесни значаја који удруживање у раду има по напредовање како појединца тако и заједнице. Он указује и на значај упознавања ученика са примерима из привредног рада који ће бити у функцији претходног “не треба пропустити неискоришћену ниједну подесну прилику, из које би деца могла добити доживљај о томе шта истрајна, чврста воља у вези са исто таквим планским радом може да учини ... да би деца осетила

⁵⁵³ Исто, 247.

⁵⁵⁴ Исто.

неопходност и моћ рада, без кога се ништа велико не може да створи.”⁵⁵⁵ Такође, Младеновић указује и на неколико правила о односу ученика и наставника према планираном и започетом раду, као и на значај правилног распореда рада и одмора. Поштовањем тих правила развијају се, за рад значајне навике, ученика на уредност, марљивост, темељитост, свест о циљу, итд.

Младеновић напомиње да је супротстављање “школе рада” и “школе учења” непотребно и да такво супротстављање указује на неразумевање суштине и значења школе и наставе од стране оних који истичу ову супротност.

Наставне методе и радна школа – општа питања

“Методом се назива свако планско поступање ради остварења једног одређеног смера. Наставна метода означавала би према томе планско старање да ученици успешно савладају наставно градиво.”⁵⁵⁶ Идеја о универзалности наставне методе, истицао је Младеновић, одржива је само у случају да се метода схвати независно од наставних садржаја и учесника у настави.

Наставна метода је неодвојива од наставних садржаја и њиховог педагошког значења, зато што наставно градиво не представља само “прост материјал за обраду” већ “наставно и васпитно добро” које “није само средство за развијање личности него и смер који добија свој смисао тек помоћу објективираних вредности заједничког живота”. Зато метода зависи од тог циља, као и од садржаја и индивидуалности ученика као активног учесника наставе.

Универзалност формалних ступњева развијених у оквиру концепта научне педагогије, произилазила је сматра Младеновић из формулације задатка наставе који се сводио на предавање знање – “формални су ступњеви важили, можемо рећи, као последња реч дидактичког размишљања, јер су поникли и подешени били према ономе како је био схваћен процес логичког образовања појмова”.⁵⁵⁷ Оријентисан једино ка интелектуалном аспекту “душевног живота” овај концепт је нарушавао “јединство духовног живота”.

⁵⁵⁵ Исто, стр. 248.

⁵⁵⁶ Исто, стр. 526.

⁵⁵⁷ Исто, стр. 535.

Одбацивањем формалних ступњева отворено је питање њихових алтернатива. Младеновић препознаје три правца у којима се развијао одговор на ово питање, и сва три повезује са радном школом. Као први, наводи покушај увођења ручног рада као наставног предмета и као принципа. Тај покушај не разликује се много од традиционалне наставе, сматрао је он. Други покушај може се препознати у покушају увођења “радних облика” уместо “формалних ступњева”, што Младеновић такође, не сматра успешним ни суштински различитим од хербартовске педагогије. Такав концепт затступао је Фикер. Трећи покушај, Младеновић налази су схватањима Дјуија и Кершенштајнера о развоју методе од стране самог учитеља. “Да би изградио своју методу, наставник мора да уђе у суштину и смисао свакога од њих (наставно градиво, наставни смер и ученичка индивидуалност), и да их поуздано схвати како појединачно тако и у јединству које они чине. Градња и примена методе не може се прописати и као готов рецепт или сређена књига рецепата понети у наставнички позив.”⁵⁵⁸

Основни услов за успешну конструкцију наставне методе у смислу који Младеновић наводи, налази се у професионалним особинама наставника. На првом месту наставник треба да овлада наставним садржајима, да разуме циљ наставе и да буде оспособљен за упознавање индивидуалности ученика. Друго, наставник треба да буде самопоуздан, тј. да осећа да “дорастао потребама ситуације”. Треће, да поседује љубав и преданост послу, и четврто, да буде одговоран. Уместо универзалне наставне методе, наставник дакле треба да буде “опремљен” способношћу за властиту саморадњу.

Слобода и самосталност ученика и улога разредне заједнице у радној школи у односу на циљ васпитања

Слободним радом ученика Младеновић је називао облик наставе у којем ученик “претежно и што самосталније, учествује сам. Он подвлачи изразе “претежно” и “што самосталније”, како би нагласио намерно ограничавање појмова “слобода” и “самосталност” у наставном раду. Апсолутна слобода и самосталност у

⁵⁵⁸ Исто, стр. 538.

настави ограничене су природом ученика, њиховим развојним карактеристикама. Ипак, у наведеном наставном облику, сматрао је он најјаче долазе до изражаја васпитни ефекти наставе. Настава ученике треба да оспособи за самосталан рад, односно за самосталну примену својих знања и способности “при самосталном увршћивању у своју народну заједницу” а то значи и за даље самообразовање.⁵⁵⁹

На основу оваквог схватања о задатку наставе Младеновић дефинише критеријум за процену предлога реформе школе и наставе: “Организована настава и васпитање у школској заједници, која је израз вредности народне заједнице, може да спреми таквог члана плански, постепено и сагласно његовом развијању, али не путем принудних општих шаблона него разгранаванем његове активности помоћу доживљаја, у слободи и самосталности, коју његов развитак и смисао школске заједнице допушта.”⁵⁶⁰ Дакле, он искључује могућност конструисања збирке методских рецепата јер би она наставу вратила шаблонизму. Такође, одбацује и идеју о апсолутној слободи и самосталности ученика.

Издавајањем разреда као облика радне заједнице Младеновић је намеравао да покаже да и овај облик груписања деце, првенствено са циљем једноставније организације наставе, може имати васпитни смисао, односно да може допринети, и то значајно, “навикавању на рад” и развијању “осећаја и смисла за заједницу” Он критикује, у пракси доминантан став, према разреду као групацији ученика окупљеној само ради заједничког похађања наставе, разред “у најбољем случају претставља једну масу, у коју рад и смерови наставнички принудно прикупљају поједине ученике”.⁵⁶¹ У контексту Младеновићеве педагошке концепције разред као група ученика, садржи у васпитном смислу значајне васпитне потенцијале која може да се развије у животну и радну заједницу.

Посматрати разред као животну заједницу значи бити свестан индивидуалних карактеристика чланова те заједнице. Питање које се намеће, истиче Младеновић, јесте – како те различите индивидуалности, водити ка циљу који је постављен настави? У пракси је тај проблем заобилажен, примећивао је он, и прихватано је

⁵⁵⁹ Исто, стр. 713.

⁵⁶⁰ Исто.

⁵⁶¹ Исто, стр. 254.

схватање да “и васпитање и настава имају пред очима један просечан ниво (...) а не индивидуалност”. Он, међутим, подсећа да смисао васпитања није у развијању “просечности”, већ “у развијању личности од вредности и оспособљавању за самостално активно увршћивање у народну заједницу” што је оствариво само “на основу личних особености”.⁵⁶²

Према савременој дидактици, истиче он, рад са разредом може се организовати на три начина: а) заједнички рад свих ученика једног разреда, б) заједнички рад по групама, састављеним од ученика једног разреда; в) индивидуални ученика. У оквиру ових организационих облика могуће су разне варијације, напомиње Младеновић, и где он и налази решење наведене тешкоће. Групе се могу састављати према организационим захтевима и задацима школе, према наклоностима и расположењу ученика у оквиру редовног рада у разреду или слободно за потребе ваннаставног рада. Младеновић се детаљно бави карактеристикама, могућностима, условима за реализацију и варијацијама сваког од наведена три облика рада, као и њиховом педагошком ефикасношћу према степену слободе и самосталности ученика с обзиром на циљ васпитања и наставе.

Вићентије Ракић: Радна школа као васпитавање проблемима

У Ракићевој идеји о васпитавању проблемима, заступници радне школе, препознавали су једну од смерница за реализацију овог концепта. У претходном тексту показали смо како је ту идеју у своје учење интегрисао Милош Р. Милошевић, такође, прихватили су је и наставници у учитељским школама (Цветко Поповић, Милорад Павловић, и други), затим Љубица Јовичић као школски надзорник. Ову идеју Ракић је изложио већ 1920. године у прилогу “Образовање воље” који је објављен у часопису *Мисао* који је 1932. године поново штампан као сепарат.⁵⁶³ Аутори који су се неколико деценија касније бавили Ракићевим делом, као необичан за доба у којем је стварао, издвајају Ракићев став о “комбиновању школе учења и

⁵⁶² Исто, стр. 509.

⁵⁶³ Ракић, В. (1920). Васпитавање воље. *Мисао*, 3(1-2), 984-997. Прештампано, 1932. као сепарат (Београд: Авала).

школе рада”⁵⁶⁴, међутим и Младеновић је, како је на претходним страницама показано заступао исто становиште.

У периоду између 1920. и 1936. године, Ракић је објавио још неколико радова у којима разрађује идеје оцртане у поменутом прилогу.⁵⁶⁵ У Ракићевом педагошком систему појам *рад* и појам *радна школи* представљају елементе чије је позиције, у односу на суштину и циљ васпитања, он јасно дефинисао.

Васпитање је Ракић сматрао животном функцијом која тежи усавршавању. Циљ васпитања, према томе “не може бити с тога ни одржање и напредак индивидуе, ни одржање и напредак породице или сталежа, него једино одржање и напредак нације, као за данас најтрајније и највиталније животне форме (...) С тога највиши циљ нашег, југословенског васпитања не може бити ништа друго него одржање и развијање највиталније животне форме коју ми имамо, а то је национални живот (културно и политички уједињених) Срба, Хрвата и Словенаца”.⁵⁶⁶

Напредак и усавршавање, како појединаца, тако и друштва зависе од способности ума – способности за “нове нијансе и комбинације” и воље – способности “активног одабирања међу датим нијансама”.⁵⁶⁷ Воља је снага, запажа он, која уређује савремене међународне односе, наиме, превласт је у рукама “народа са јако развијеним активним или организаторским способностима”. Због тога је од животне важности размотрити и разрешити проблем развијања и јачања воље као активне снаге, као и проблем њеног усмерења у правцу који би био користан и у социјалном, и у индивидуалном смислу.

Полазећи од схватања да се способности развијају само својом употребом, воља се дакле развија “радњама у којима активно учествује” воља. Развијајућу снагу, према Ракићу имале би оне радње које су повезане са одређеним тешкоћама и које захтевају “извесно концентрисање вољиних снага у виду *напора* или у виду *интереса* (другим речима, у виду вољне или у виду спонтане пажње)”.⁵⁶⁸ Воља је, истиче он,

⁵⁶⁴ Тешић, В. ур. (1981). Др Вићентије Ракић (1881-1969). Београд: Савез педагошких друштава СР Србије.

⁵⁶⁵ Исто, стр. 10.

⁵⁶⁶ Ракић, В. (1921). Функција васпитања у животу. *Просветни гласник*, 38(3), стр. 328.

⁵⁶⁷ Ракић, В. (1920). Васпитавање воље. *Мисао*, 3(1-2), 985-997.

⁵⁶⁸ Исто, стр. 996.

једноставна и недифернцирана снага која се усмерава према карактеру активности на којој се увежбава, она дакле сама по себи нема одређење у моралном или садржинском погледу. Ракић, активности воље посматра као активна уживања (игра, спорт) и као практичну делатност – рад – то су и два средства истиче он за развијање воље. “Васпитајући вољу само активним уживањима ми никад не можемо створити вољу за рад, него само вољу за оно чиме је подстичемо, за активна уживања. Тек савлађавањем тешкоћа при практичном делању буде се и јачају склоности за практичну делатност.”⁵⁶⁹

Педагошка импликација која произилази из наведеног схватања садржана је у идеји о “васпитању проблемом”, у којем је Ракић препознавао и суштину школске реформе. Ручни рад и слободна вежбања ученика која подразумевају решавање техничких и практичних проблема, сматрао је он, представљају најефикаснија средства за развој “енергије мишљења код ученика”. Проблеме међутим, ученик не може да решава без извесних знања које је претходно усвојио. Дидактичком разрадом питања о усвајању таквих знања и о слободним вежбама, Ракић је дошао до тезе неопходности интегрисаног односа “школе учења” и “школе рада”. Школом учења Ракић означава систематску наставу чији је задатак да ученику помогне у стицању одређених вештина и навика, тј. у развијању снага за понављање. Школа рада, је према Ракићу, аспект наставе и школског рада који је био усмерен ка развоју воље и снага за промену, са циљем развоја ученикове склоности за рад, и реализовао се кроз слободна ученичка вежбања.⁵⁷⁰

Ракић је сматрао да у актуелној васпитној пракси школе ученици нису довољно мотивисани на рад, тј. да не ради се на буђењу и развијању њихових склоности ка раду. Ипак, примећује он као позитиван помак, увођење спортова и организовање такмичења, што ће резултирати “енергичнијим генерацијама”. Напомиње, ипак, да је упоредо са буђењем борбеног аспекта воље, неопходно утврдити средства која ће “тако пробуђену енергију учинити употребљивом за рад подстичући код ученика

⁵⁶⁹ Исто, стр. 990.

⁵⁷⁰ Ракић, В. (1926). Општа култура духа и формално образовање. *Гласник професорскога друштва*, 6(5), 273-288.

склоности за савлађивање тешкоћа у практичном животу и раду”.⁵⁷¹ У супротном, школа би продуковала само спортисте, а не “људе од рада, прегаоце”. Тај проблем би био предупређен ако би се у наставу укључио рад ученика на решавању разних проблема – теоријских и практичних. Он, такође примећује, у пракси и помак у том правцу. “У место да, као некад, само туђе мисли (изложене у предавању или уџбенику) прати и меморира, ученик данас, стављен пред практичне и теоријске проблеме, подешене према његову узрасту, почиње и сам посматрати и мислити и — мислећи савлађивати тешкоће”. На тај начин настава, “васпитавајући радом” помаже ученику да развије способности које његову “енергију искоришћују за потребе живота”.⁵⁷²

2.4. Умерено хербартијанство и методика радне школе у Србији

*Душан Рајичић: нова педагогија
није негација хербартовске педагогије*

Душан Рајичић (1866—1934.) као професор учитељске школе, референт Министарства просвете, управник учитељске школе, инспектор за учитељске школе у Министарству просвете, професор Више педагошке школе и аутор више прилога у педагошким часописима и методика за основну наставу, могао значајно утицати на карактер и смер образовања учитеља у Србији, подвлачио је Душан Јовановић.⁵⁷³

Објављивањем прилога под насловом “Само напред”, почетком 1932. године, Рајичић, се укључио у дискусију између присталица и противника реформних покрета, односно радне школа, која је на страницама часописа *Учитељ* управо узимала маха.⁵⁷⁴ Иако по образовању, педагог хербартовске оријентације, Рајичић је

⁵⁷¹ Ракић, В. (1920). Васпитавање воље. *Мисао*, 3(1/2), стр. 993.

⁵⁷² Исто, стр. 997.

⁵⁷³ Јовановић, Д. (1938). Идејни развитак педагогике у Срба. *Учитељ*, 19(2), стр. 79.

⁵⁷⁴ Младеновић, В. (1932). Др. Душан Рајичић, *Посебна дидактика* или, књига друга: *Настава матерњег језика са наставом почетног читања и писања*, друго издање, Геца Кон, Београд. *Учитељ*, 13(2), стр. 156.

Рајичић, Д. (1929). Дечја друштва, *Учитељ*, 10(3), 163-174.

заузимао изразито позитиван став према педагошким новинама. Наиме, релацију стара-нова педагогија он није тумачио из перспективе присталице односно противника одређене оријентације, већ из перспективе развоја педагогије као научне дисциплине и унапређивања васпитне праксе. Прихватање нових идеја за њега није значило одустајање од своје дотадашње оријентације, “већ напуштање само онога што је новијим размишљањима и експерименталним испитивањима утврђено као погрешно, значи, дакле, напуштање безразложно укорењених заблуда.”⁵⁷⁵ У наведеном прилогу Рајичић опширно анализира контекст, предуслове, могуће препреке и потребу интегрисања идеја произашлих из нових сазнања о васпитању у теорију и праксу српских школа.⁵⁷⁶

На мети Рајичићеве критике нашле су крајности обе супротстављене стране, дакле и они који се залажу за искључиво очување старих педагошких погледа, и они који су за радикалну реформу. Први су били спремни, запажао је он да изврћу чињенице како би одбранили своја, научно доказано, превазиђена становишта. “Тако, на пр, они најлепше и најнапредније захтеве реформне педагогике: да с децом и омладином треба поступати човечно, братски, очински, да у настави треба водити рачуна о томе шта ученике највише интересује, да ученицима треба допустити да наставника смеју зтитати о ономе што не знају а занима их, да рад у школи уопште треба изводити тако, да школу ученици радо походе, да је осећају као мило састајалиште, као дом радости, све те очевидно умесне захтеве напредних реформатора реакционарни противници реформе означавају као мекуштво у модерном васпитању. С таквим противницима узалудно је објашњавати се...”⁵⁷⁷ Сличним поступцима служили су се и искључиви представници реформних покрета.

Рајичић критикује и становиште које се према његовом запажању развијало у домаћим педагошким круговима, а које би се могло означити као неутрална позиција расправи “за и против” новина. Заступници таквог становишта сматрали су да би

Рајичић, Д. (1931). Само напред! *Учитель*, 12(6), 401-418.

⁵⁷⁵ Рајичић, Д. (1931). Само напред! *Учитель*, 12(6), стр.408.

⁵⁷⁶ Рајичић истиче да се његове констатације односе на покрет за нову школу на простору Србије. Исто, стр. 404.

⁵⁷⁷ Исто, стр. 410.

требало сачекати са увођењем новина у домаћу праксу док се не покажу ефекти реформских настојања других “напреднијих” народа. Рајичић је био изричито против таквог погледа – “Зашто увек да будемо осуђени на копирање, зашто да не покушамо сами стварати нешто у духу захтева новог времена?”, питао се и истицао да се иницијатива која покреће развој лежи у уверењу појединца о могућностима напредовања. Као примере таквих иницијатива наводио је успехе учитељске праксе Љубе Миладиновића, Сретена Ацића, Јована Миодраговића. Они су у свој рад уносили нови дух знатно пре великих светских реформаторских подухвата показујући “да смо и ми способни за самостално стварање”.⁵⁷⁸

Према Рајичићевом уверењу, у Србији је већ било припремљено тло за успешан пријем нових и напредних педагошких идеја. Носиоцима те припреме сматрао је учитељске школе и просветну власт. Учители у Србији су традиционално кроз своје образовање усвајали позитиван однос према увођењу новина у наставну праксу. Такав став негован је у српским учитељским школама захваљујући професорима педагогије и првим школованим педагозима Стевану Д. Поповићу и Војиславу Бакићу. Они су, истиче Рајичић, будуће учитеље припремали “за рад по начелима саморадње и очигледности, за човечно и родитељско поступање с децом и омладином”.⁵⁷⁹ Са друге стране, просветна власт је поменутом ставу доприносила ненамерно, либералним надзором над школама, тако да су они наставници који су желели да уносе новине у свој рад могли су то да чине неометано.

Домаћу педагошку сцену, сматрао је Рајичић, требало би обогатити са што већим бројем информација и квалитетних превода о новим педагошким покретима у иностранству и посебно о покушајима реализације идеја нове школе.

Ставовe изложене у наведеном прилогу Рајичић је већ показивао на делу кроз активности које су имале за циљ популарисање и пружање подршке новим педагошким концепцијама, као и кроз флексибилност својих методичких погледа. Он је један од оснивача Друштва за дечију психологију и активан члан Друштва пријатеља радне наставе. Такође, као предавач Више педагошке школе у Београду –

⁵⁷⁸ Исто, стр. 412.

⁵⁷⁹ Исто, стр. 411.

подстицао је студенте да се информишу о новим покретима, да преводе и објављују информације о томе, као и да самостално осмишљавају и организују мала истраживања у школској пракси.

Своје виђење развоја од “старе педагогије” ка “новој педагогији” у оквирима школске праксе Рајичић је конкретизовао у методикама за основношколску наставу које је објавио под називом *Посебна дидактика*.⁵⁸⁰ Ова књига употребљавана је током читавог међуратног периода као уџбеник за учитељске школе. Рајичић је разрађивао методичка питања религијске наставе, земљописа, историје, природних наука, цртања, гимнастике и дечијих игара. Књига је први пут објављена 1920. године, и већ 1921. и 1923. године Рајичић је приредио нова издања. У тим издањима његови методички погледи су изразито хербартовски оријентисани. Четврто издање, штампано 1929. године представља одраз његовог поимања и прихватања новина у развоју педагошке науке. Упоредо са тим издањем *Посебне дидактике* објавио је, по први пут и *Методику наставе матерњег језика*, која је други пут штампана већ 1932. године.

Поводом објављивања четвртог издања, првог дела Рајичићеве методике Младеновић запажа да је аутору “више стало до природности, логичности, јединства у настави него до једне већ давно застареле конструкције”, као и да он “иде свесно, поуздано али критички за развитаком.”⁵⁸¹

Четврто издање *Посебне дидактике* је у односу на претходна било значајно прерађено. Наиме, Рајичић је више својих ставова образлагао “захтевима радне школе”, резултатима истраживања експерименталних психолога, Мојмана пре свега, као и резултатима научних посматрања Дарвина, Тидемана, Прајера, Балдвина,

⁵⁸⁰ Рајичић, Д. (1921). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих наставних предмета у основној школи*, св.1, друго издање. Београд. Књига је састављена према Рајичићевим предавањима за ученике учитељских школа у Јагодини, и Алексинцу, а према “немачким писцима Хербартове школе”. Он је за ученике припремао “табаке”, који су 1906. године штампани у броју примерака према броју ученика, “као рукопис”. Међутим, брзо су се проширили међу ученицима, а Рајичића су ученици и колеге више пута молили да приреди књигу. Тако је настало друго издање штампано 1921. године.

⁵⁸¹ Рајичић, Д. (1928). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи*, *Свеска друга, Настава матерњег језика са наставом почетног читања и писања*. Београд. Друго издање, 1932. године.

Сулија.⁵⁸² Рајичићева флексибилност у поимању основних ставова научне педагогије може се запазити у његовом тумачењу питања као што су: васпитни карактер наставе, формални ступњеви, саморадња ученика, оцењивање знања ученика и васпитна улога ваннаставних активности ученика.

Рајичић је у складу са учењем научне педагогије, морални карактер сматрао циљем васпитања. Суштина васпитања, сматрао је он, огледа се у образовању “јаке и доследне воље у правцу моралних идеја”, а пут до циља је остварив само уколико се поштују интересовања васпитаника. Воља, наиме зависи од “представа и осећања”, истицао је, и зато “новија дидактика и напушта старо мишљење, по коме би настава имала да ученицима да само што већу количину знања”.⁵⁸³

Историја и религија су наставни предмети у којима је Рајичић, препознавао најјајчи васпитни потенцијал. Управо, у разradi методика тих предмета он је највише и одступио од хербартовске педагогије. “Али настава није васпитна ако не обрађује цео мисаони круг васпитаников,” подсећао је ипак Рајичић на схватање свог матичног становишта.⁵⁸⁴ Такво поимање васпитног карактера наставе, препознавао је он и у савременим педагошким струјама. На основама нових психолошких сазнања нова педагогија оцртавала је сигурнији пут до циља постављеног настави. “Од наставе се данас тражи нешто више: да ученичком саморадњом и другим дидактичким мерама непосредно и трајно заинтересује ученике за сазнање истина о природи и човеку и за живот и рад у друштву.”⁵⁸⁵

⁵⁸² Рајичић, Д. (1929). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи*, Свеска прва, стр. 24. Рајичић се позива и на: Едвин. Д. Старбук – Прилози психологији религије; Вићентије Ракић – Општа теорија образовања, у табацима за универзитетске ученике; L' education de l' enfant (1927); Методичке струје нашег времена (зборник, ур. Карштет, 1926) – посебно Макс Рајнингер као “представник радне школе”; Ерхард Дзмирски – Историска настава некад и сад; Карл Линке: Савремена историска настава у народној школи; Н. Кноспе: Нове струје у земљописној настави; Јулије Вагнер: Дидактика земљописа (1928). Рајнингер и Дзмирски су, сматра Рајичић “изразити представници радне школе”.

⁵⁸³ Рајичић, Д. (1928). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи*, Свеска друга, *Настава матерњег језика са наставом почетног читања и писања*. Београд, предговор.

⁵⁸⁴ Рајичић, Д. (1929). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи*, Свеска прва, стр. 54.

⁵⁸⁵ “Према томе и делимо многостране интересе љутске у две групе: у интересе сазнања (емпирски, спекулативни, естетички) и интересе дружења (симпатетички, социални и религиски). Васпитну вредност неког наставног предмета поглавито и ценимо по томе, у коликој мери он доприноси да се

Теорија формалних ступњева присутна је, наравно, и у Рајичићевој концепцији. Међутим, у његовој интерпретацији ови ступњеви немају функцију прописивања корака према унапред осмишљеном психолошком редоследу у усвајању садржаја, већ више представљају “ослонац” који обезбеђује систематичност наставе. У одређеним случајевима Рајичић, чак, саветује потпуно изостављање, најчешће трећег ступња, у корист “животности”, доживљаја и васпитности наставног садржаја. Рајичић наводи и низ примера еластичне примене теорије формалних ступњева у настави. У наведеном приказу Младеновић је приметио да “ако се буде поступало по упутствима, које он (Рајичић, А.И.) даје, од њих (формалних ступњева) нити хоће нити може много да остане”.⁵⁸⁶

Када је о настави историје реч, на пример, Рајичић напомиње да не мора свака наставна јединица да прође кроз сва пет формална ступња. Ступањ припреме може да траје више школских часова, а остали ступњеви да “дођу тек онда кад се осети потреба за то”. Када је реч о религијској настави, Рајичић истиче да религију не треба схватати “као науку већ као живот”.⁵⁸⁷

“Општим дидактичким нормама” у наставној пракси не би требало претпостављати искуство које ученици доносе из свог свакодневног живота, напомињао је Рајичић. Зато, наставник треба да “према потребама даног тренутка и према природи својих ученика” одабере одговарајућу наставну форму. На више места у тексту *Посебне дидактике* он је указивао на педагошку вредност “слободног” разговора наставника са својим ученицима у којем би “главна реч” припадала ученицима. Ови разговори, “у духу нове школе”, су прилика да наставник упозна како интересовања и предзнања ученика, тако и погрешно или непотпуно схваћене појмове који су већ били тема наставе. Такође, Рајичић је истицао и да

која од поменутих врста интереса. сазнања и дружења буди и развија.” Рајичић, Д. (1928). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи, Свеска друга, Настава матерњег језика са наставом почетног читања и писања*. Београд . Књ. 2, стр. 4

⁵⁸⁶ Младеновић, В. (1932). Др. Душан Рајичић, *Посебна дидактика* или, књига друга: *Настава матерњег језика са наставом почетног читања и писања*, друго издање, Геца Кон, Београд. *Учитељ*, 13(2), стр. 157.

⁵⁸⁷ Рајичић, Д. (1929). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи, Свеска прва*. Београд: Геца Кон, стр. 21.

ученицима треба дозволити да слободно постављају питања и да коментаришу и међусобно дискутују.⁵⁸⁸

Саморадња ученика, иначе основно начело радне школе, истицао је Рајичић, представља један од основних услова успешне наставе. То начело он интерпретира на следећи начин: “ученицима се не сме ништа говорити ни показивати што они могу сами видети и објаснити”. Међутим, не прихвата га дословно већ уз дефинисање улоге наставника у односу на саморадњу ученика. Наставник ученике треба да припреми за саморадњу. Он је указивао и на значај самосталног истраживачког рада ученика “у духу радне школе”.⁵⁸⁹ Саветовао је да наставник ученике подучава самосталном посматрању као и, да им пружа прилику да извештавају током наставе о резултатима својих посматрања. Он предлаже и неке теме које би ученици могли да истражују – на пример да врше метеоролошка посматрања или да истражују узроке неких економско-социјалних појава. Резултати до којих ученици самостално долазе, сматрао је он, уз додатно објашњење од стране учитеља, представљају много квалитетније знање него оно које би било резултат меморисања података забележених из наставниковог излагања.

И “ручни рад као принцип” имао је своје место у Рајичићевој методици, посебно у настави географије. Он указује да се од ученика се “у новије време тражи да “ручним радом представе како схватају земљиште неког краја” – да израђују од песка рељефе и карте. “Такав рад ученике много занима и знатно олакшава њихово географско разумевање”, истицао је Рајичић.⁵⁹⁰

Иако је примарни задатак наставе васпитање, њене васпитне могућности су ограничене сматрао је Рајичић. Та ограниченост је посебно долазила до изражаја у области морално-религијског васпитања, истицао је он. Наиме, “ни најбоље чисто дидактичке мере нису довољне за право морално-религиско васпитање, тј. за стварање јаке моралне воље у правцу хришћанских идеја”. Настава може да заинтересује ученика за “један правац рада”, али то није довољно, зато што “се воља у истини снажи једино радом, једино доживљеним успесима у једном правцу

⁵⁸⁸ Исто, стр. 9.

⁵⁸⁹ Исто, стр. 49.

⁵⁹⁰ Исто, стр. 47.

хотења”. Ученицима треба пружити прилику да “примењују етичко уверење које су добили у настави, да се одлучују у правцу добра, да раде оно што је добро, да доживљују успехе у добром раду”. То је једини пут, сматрао је он, којим се долази до сопствених етичких судова.⁵⁹¹

Усвајање предвиђених садржаја наставе не резултира етички судови ученика већ само “акустичне представе речи, па често и онда кад се вештим дидактичким мерама успе да ученик сам изведе моралну поуку из историске или литерарне приче” истицао је Рајичић. Дакле, настава у области моралног васпитања не би могла да превазиђе ниво информисања и ученика “преведе” на ниво примене етичких знања. Решење проблема Рајичић је налазио у активностима дечјих удружења, као што су: Подмладак Црвенога Крста, Друштво Трезвености, Друштво за заштиту животања и растиња, Друштво Четника и. т. д. У овим друштвима, наравно уколико су добро организована, сматрао је он, деца се увежбавају “у вршењу будућих социалних дужности, у поштовању старијих, у неговању осећања солидарности итд.”⁵⁹²

Као потенцијални против-аргумент идеји о васпитној улози дечијих удружења Рајичић наводи чињеницу да су деца свакодневно у прилици да самостално етички процењују или да њихови поступци буду предмет такве процене. Зато, посебно вежбање и не би било потребно. Међутим, став о неопходности вежбања, или “рада”, у моралном смислу Рајичић је опширно образложио наводећи податке до којих је дошао Мојман, као и низ других аутора, о когнитивно-емоционалном степену моралности код деце, као и основне ставове хришћанске етике о међуљудским односима. На основу тога констатује “да се воља не може добро *развити* без слободног одлучивања, без властитог напора, без самосталног савлађивања тешкоћа”, а дечија друштва су најбољи контекст за такве вежбе.

Дакле, основа – хербартовска педагогија која је заснована на етици и психологији, али тада савременој психологији. У етички аспект се измене не уносе, али Рајичић усваја резултате савремене психологије која, по Хербарту “даје средства”, а радна школа појављује се у контексту дидактике и методике. Наставни

⁵⁹¹ Исто, стр. 28.

⁵⁹² Рајичић, Д. (1929). Дечја друштва, *Учитель*, (10)3, 163-174.

процес је систематичан, са унапред утврђеним градивом, вођен од стране учитеља који је упознат са савременим наставним принципима.

*Јован Ђ. Јовановић – уважавање Лајеве експерименталне педагогије
и критички став према концепту радне школе*

Јовановићев професионални пут био је сличан Рајичићевом - Рајнов ученик, дугогодишњи професор учитељске школе, референт Основне наставе Министарства просвете, школски надзорник, начелник Одељења за основну наставу Министарства просвете, директор учитељске школе, преводилац и методичар. Аутор је *Методике рачунске наставе у народној школи* (треће издање 1926), *Методике матерњег језика у народној школи* (друго издање 1926) и *Методиком буквара или елементарном наставом матерњег језика у народној школи* (друго издање, 1927).

Јован Ђ. Јовановић је у једном тексту забележио да “нови педагошки покрет” у основи и сам прихвата, али да се залаже за критичко промишљање новина.⁵⁹³ Јовановић је посебно био заинтересован за рад Аугуста Лаја у области рачунске наставе. И сам је поновио један Лајев експеримент о чему је објавио извештај у часопису *Учитељ*, 1920. године.⁵⁹⁴ Тим експериментом је потврдио резултате до којих је дошао Лај. У својим методикама за наставу рачуна Јовановић интегрише резултате Лајевих експеримената са научном педагогијом, преузимајући из његовог учења схватање о улози “стварних области” у остваривању циљева почетне наставе рачуна.

Када је о радној школи реч, Јовановић сматра да се овим покретом не доноси, у педагошком смислу, ништа посебно ново. Зато што је већ “научна педагогија” утврдила да је “опште интересовање рада” урођено, а које представници школе рада “с толиком помпом наглашују”. На пример, сматрао је он, да ће у оквиру рачунске наставе то дечије интересовање бити задовољено, и у функцији стицања нових знања уколико се ученицима задаје да сами формулишу задатке, рачунске игре, да трагају

⁵⁹³ Јовановић, Ј. Ђ. (1934). *Основи педагогике* – написао Радмило Вучић професор женске учитељске школе у Београду. *Учитељ*, 15(2), стр. 144.

⁵⁹⁴ Јовановић, Ј. Ђ. (1921). Из методике рачуна. *Учитељ*, 2(10), 260-274.

за различitim начинима решавања одређеног задатка – “да једном речи активно учествују у свима оним радњама које могу својом снагом провести у дело помоћу броја и рачунања.”⁵⁹⁵ Ученици су мотивисани на такав рад, истицао је он, уколико им се обезбеде садржаји из “стварних области”. Цитирајући Лаја, Јовановић је указивао да рад на “стварним областима” омогућава ученицима да “упознају своју умну снагу и радљивост”, као и да “саморадња, самопоуздање и самосталност достижу врхунац при раду са примерима из живота”.⁵⁹⁶

Неколико примера које је Јовановић представио у прилогу уџбеника методике, представљају илустрацију интеграције “стварних области” у научну педагогију, тачније у њено учење о формалним ступњевима.

Иако представник хербартовског правца, Јовановић је важио за једног од цењених познавалаца нових методичких струја. Исте године када је штампано треће издање његове *Методике рачуна*, 1926. Јовановић је био један од осам предавача на првом, једномесечном, курсу за педагошку психологију и експерименталну педагогику у Београду. За око осамдесет полазника, он је три пута недељно, реализовао предавања о новим резултатима у методици основне наставе.⁵⁹⁷

3.1. Културна педагогија Милоша Р. Милошевића и радна школа

Након раздобља ратова, Милошевић је наставио да утемељује и проширује концепт културне педагогије.⁵⁹⁸ Развојем учења о “филозофији животних контраста” покушао је да педагошки концепт утемељи филозофски, што је образложио у радовима – *Етика средње мере* (1922) и *Увод у филозофију живота кроз контрасте* (1936).

⁵⁹⁵ Јовановић, Ј. Ђ. (1926). *Методика рачунске наставе*, треће, допуњено издање. Београд. Предговор.

⁵⁹⁶ Исто, стр. 19.

⁵⁹⁷ Бешлић, М. (1926). Први курс за педагошку психологију и експерименталну педагогику у Београду. *Учитељ*, 7(2), 149-150.

Јовановић, Ј. Ђ. и Петковић, В. (1937). *Нова рачуница: за други разред основне школе: по начелима радне наставе*, 4. прерађено изд. Београд: Геца Кон.

⁵⁹⁸ Милошевић, М. Р. (1911). *Опита културна педагогика као наука*. Београд: Задужбина И. М. Коларца

Разматрањем дидактике као “науке о култури” Милошевић је концепт културне педагогије допунио и погледима о настави које је изложио у четвороделној студији. Први део носи наслов *Наставне методе* (1920), део II – *Методика више основне и средње наставе* (1924) и део III – *Основна настава у светлости дидактичког критицизма* (1926) и део IV – *Наука о култури у основи плана за радну школу и самородно учење* (1926). Као што се из наведених наслова може видети, Милошевић је разрађивао идеју радне школе као школе реформисане према концепту културне педагогије и у оквиру ње и према концепту дидактике као “науке о култури”.

Радна школа је према Милошевићевом схватању “органиски изведен пројекат наставе и школског уређења, који би задовољио у првом реду захтеве практичног живота, по том и захтеве саме васпитне науке, те би показао особите обзире према психологији детета и хигијени у школама”.⁵⁹⁹ Оквире таквог “пројекта наставе” Милошевић је конструисао кроз своје дидактичко учење и утемељио га на појмовима *рад* и *култура* којима је придавао значење “општих животних принципа”. Узимајући у обзир улогу осталих животних принципа (принципа културе и принципа заједнице) Милошевић из појма *рад* изводи више елемената за теоријску конструкцију радне школе, као што су: принципи организације наставе, критеријуми за избор садржаја учења, основна методичка питања, дефинисање улога наставника и ученика, карактеристике наставног процеса на свим нивоима школског система, итд.

Дидактика, према Милошевићу, не треба да буде “обична примењена наука” која се своди на “просте поуке” о подучавању, већ “наука о култури”. Предмет проучавања ове науке јесте “метод општег развитка културног живота.” Циљ дидактичких проучавања јесте конструисање модела модела наставе у оквиру којег би се као метод подучавања и учења примењивао управо “метод културног развоја”.⁶⁰⁰

⁵⁹⁹ Милошевић, М. Р. (1926). *Основна настава у светлости дидактичког критицизма*. Крагујевац: Шумадија, стр. 171.

⁶⁰⁰ Милошевић, М. Р. (1926). *Наука о култури у основи плана за радну школу и самородно учење*. Крагујевац: Шумадија, стр. 1-8.

Зашто је, према Милошевићу, било важно рedefинисање и проширење предмета дидактике? Зато што је сматрао да се објашњење “метода културног развитка” може применити на објашњење суштине наставне реформе, односно питања о конструкцији наставних метода. Опсежне реформе пред којима су се, после Првог светског рата, налазиле све области човековог живота, требало је да захвате и подручје наставе, напомињао је он, а реформа наставе подразумевала би, најпре решавање проблема наставних метода. Основу концепта нове дидактике он налази у решењу проблема који дефинише на следећи начин: “проблем наставних метода своје решење налази у методама наставних проблема”.⁶⁰¹ Како би образложио ову идеју, Милошевић најпре анализира појмове *рад* и *култура* у историјској перспективи. Потом конструише мрежу појмова које изражава у “контрастним” односима, и на којој заснива учење о радној школи.

Историјски посматрано, почетак културе Милошевић лоцира у моменат када је прадавни човек почео да размишља о унапређивању квалитета свог живота. Наиме, када се зачела свест о постојању проблема човек је почео да размишља о решењима. Милошевић сматра да се први такав увид, историјски посматрано, догодио на почетку “периода сточарства”, када су људи почели да припитомљавају животиње. Ова прекретница у историји човечанства неодвојива је од појма рад, који је према Милошевићу “општи животни принцип”. И порекло тог појма сматрао је он, налази се у истом историјском тренутку, као и порекло појма култура. Размишљајући како да унапреди свој живот, човек је у ствари размишљао како да унапреди своју делатност од које му зависи живот. Таква размишљања представљала су почетак постојања културе и “правог рада”.

Појам “културни рад”, Милошевић објашњава са аспекта становишта о “контрастима у животу”. Проблемима усавршавања делатности која би утицала на квалитет живота, прадавни човек није размишљао током саме делатности (телесног рада), већ у време одмора. Доколица је, дакле време које је било посвећено духовном раду. Доколица, историјски посматрано, напомињао је Милошевић, није резултирала само идејама о усавршавању “материјалног живота”, већ и уметношћу – “естетичким

⁶⁰¹ Милошевић, М.Р. (1920). *Наставне методе*. Београд: Геца Кон, стр. 16.

радом”, затим и “идеалним умним радом” чији су производи бајке, митови, басне, потом и религија и филозофија. Појам “културног рада”, Милошевић објашњава контрастним и, истовремено зависним односом између телесног рада и доколице, констатујући да “рад проистиче из одмора, а одмор претпоставља рад, дакле потиче из рада”.⁶⁰²

Рад као општекултурни принцип посебно је значајан у савременом добу, констатовао је Милошевић. Овај принцип не утиче само на наставу и школу, већ и на социјално васпитање и политички је значајан по друштвени развој. Милошевић, у проблематику радне школе, стога укључује и питања о односу принципа рад као општекултурног принципа и принципа заједнице којим објашњава социјални развој — “за развитак принципа колективизма, за стварање друштва које није ништа друго до уједињавање рада, удруживање моралне и материјалне, духовне и телесне снаге појединаца”.⁶⁰³ Развој друштва, сматра Милошевић, условљен је развојем рада, а усавршавање рада зависи од усавршавања појединца.

Међутим, идеја о духовном раду као неопходном чиниоцу културног развоја за који се појединац припрема у школи постепено се “деформисала” све до превладавања концепта о “једностраном образовању помоћу књига и знања, под пресијом затварања у школе и седења за клупама”. Зато су сасвим оправдани захтеви, напомиње Милошевић да се успостави поново здрав однос између рада и учења, који се изражава у формули “учити радећи и рад учећи”.⁶⁰⁴

Сагледавање, из педагошке перспективе, резултата приказане историјско-појмовне анализе Милошевићу је омогућило да дефинише поменути мрежу појмова помоћу које је конструисао своју теорију радне школе. Централно чвориште у тој мрежи представљали су појмови “педагошки рад” и “педагошки одмор”. Педагошки рад, би према Милошевићу био телесни рад који има “културно-васпитне вредности за учење и образовање”, а “педагошки одмор” – “духовни рад”. Поред овог контраста, Милошевић је дефинисао и супротност: “дидактички рад - дидактички одмор”, за коју сматра да је новијег датума у културном развоју човечанства, у

⁶⁰² Исто, стр. 182.

⁶⁰³ Исто, стр. 183.

⁶⁰⁴ Исто

односу на претходну. Милошевић, такође констатује да се између појмова “педагошки рад” и “дидактички одмор” налази знак једнакости, као и између њима опозитних појмова. “Дидактички рад”, односно умна запосленост представља одмор од телесног рада и зато се може означити као “педагошки одмор”.⁶⁰⁵

Представљајући контраст “дидактички рад – дидактички одмор” Милошевић дефинише и две димензије рада – социјалну и дидактичку. Развој социјалних односа, као и тада савремене идеје о реформи школе, сматрао је он, могли би се објаснити управо тим контрастом. Појам *одмор*, сагледан са аспекта културног развоја, према Милошевићу, није задржао своје првобитно, у потпуности дидактичко значење, оно које га је одређивало као време намењено образовању. Оваквом значењу појма *одмор* у извесном моменту културног развоја, постао је подређен појам *образовање*, сматрао је он. Стари Грци, наводи он, образовање су везивали за доколицу као привилегију оних социјалних слојева који нису морали да “раде”. Рад и одмор су, напомиње он, неопходни један другом како у физиолошком тако и у педагошком смислу. Физиолошки, одмор је “одсуство рада једне врсте и накнада утрошене радне моћи”, а педагошки посматрано значење одмора огледа се у промени врсте рада.⁶⁰⁶

Рад као принцип образовања, констатовао је Милошевић на основу анализе односа између појма рад и појма одмора, може се посматрати двојачко: појам рада у ужем смислу и појам рада у ширем смислу. Рад у ужем смислу, односио би се на телесни рад и вештине, а педагошки посматрано реализовао би се кроз “вежбања у делању”. Рад у ширем смислу према Милошевићу је духовни рад, а реализује се у оквирима “саморадног учења”.⁶⁰⁷

На идеји о раду као “највишем животном гледишту” требало је, према Милошевићу, развити теорију наставног плана коју он разматра са формалног и са материјалног аспекта.⁶⁰⁸

Како рад представља “директан облик образовања” јер “се вежбањем радних и животних сила развија осећање, воља и мишљење”, наставним планом требало би

⁶⁰⁵ Исто, стр. 176-193

⁶⁰⁶ Исто, стр. 204-216.

⁶⁰⁷ Исто

⁶⁰⁸ Исто, стр. 193-203

предвидети што већи број активности које би подстицале учење “самим радом”. Са друге стране, рад утиче и на “образовање духа” односно на развој логичке и етичке свести, и овај моменат одговара “доколици”. То значи да би приликом састављања наставног плана требало предвидети и “што више момената умовања, логичког мишљења и естетичко-етичког расуђивања и осећања, дакле тражи што тачније схватање, што правилније разумевање ствари и промена, стања и односа у свету”. Ове импликације, произашле из претходно приказаног схватања појма сматрао је Милошевић значајно би допринеле реформи формалног аспекта наставе.

Поред формалног, Милошевић је разматрао и примену принципа рада у оквиру материјалног аспекта наставе који је дефинисао као “прибављање и утврђивање знања по извесним начинима чулног опажања, понављања, простог разлагања и скупљања, психолошког извођења и емпиричког сређивања”. Материјални аспект наставе, сматрао је он, треба да буде подређен формалном. У обрнутом случају резултат образовања би се сводио на гомилу “мртвих знања”.

Уважавањем материјалног аспекта приликом конципирања наставног плана добијају се смернице за избор наставних предмета, као и за начин распоређивања градива и утврђивање његове “концентрационе базе”. Формални аспект указује на неке принципијелне одреднице као што је улога школе у културном развоју (“да живот школе треба да служи развоју животних и радних моћи”), примену становишта да распоред наставних садржаја и ток наставе треба да зависе од развојних могућности ученика, и да метод наставе треба да зависи од циљева формалне стране образовања.⁶⁰⁹

Једно од питања које, према Милошевићу, резултат разматрања материјалног и формалног аспекта наставе односи се на примену принципа концентрације у наставном плану. Тај принцип, приликом конципирања наставних планова школе коју треба реформисати, истиче Милошевић, углавном се схвата као повезаност наставних садржаја, тзв. “органска веза између наставних предмета”. То је, међутим, једностранна примена материјалног аспекта, сматрао је он. “Ова једностраност горко се осветила управо тиме, што се ударило у вештачење с распоређивањем градива и

⁶⁰⁹ Исто

што се тиме не само ништа није урадило за слабљење духа дидактичког материјализма, него се овим начином он још више утврђивао и снажио”.⁶¹⁰

Милошевић сматра да принцип концентрације, сагледан са различитих аспеката може имати и различита значења. Три таква значења, сматрао је он, треба да аутори наставних планова имају у виду: прво које се односи на “одржање здравља” ученика равнотежом између рада и одмора; друго, “развијање радних моћи” ученика путем телесног, умног и моралног делања; и треће: “образовање етичног и логичког мишљења”. Овакав приступ концентрацији наставних садржаја далеко је од “шаблонизма” који је заступала хербартовска педагогика, сматрао је Милошевић.

Друго питање, произашло из разматрања о односу материјалног и формалног аспекта наставног плана, односило се на принципа постепености. Постепеност, сматрао је Милошевиће, не би се смела изједначавати са питање редоследа у обради наставног градива, већ је потребно да се сагледа у односу на узрасне особености ученика. Принцип постепености, истицао је он, пре свега би се односио на “правилан методички пут разумевања појединости и општега, конкретнога и апстрактнога, пут правилне методске обраде наставног градива”.⁶¹¹

Управо је проблем наставних метода Милошевић сматрао кључним питањем “нове дидактике”, као науке о култури. Решавањем тог проблема био би трасиран пут ка “новој школи” - “радној школи”. Милошевић тај проблем формулише на следећи начин: “*проблем наставних метода своје решење налази у методама наставних проблема.*” (италик М.Р. Милошевић).⁶¹² Основу за адекватно решење наведеног проблема Милошевић је препознао у Ракићевом учењу о “васпитавању проблемом”.⁶¹³ Методе у настави, према Милошевићу, треба да буду “сродне” методама научног мишљења, које проучава логика. Зато он и расправља о “логичким принципима као наставним методама”⁶¹⁴ Циљ разматрања у том домену дефинише на следећи начин: “нама је овде стало до тога да утврдимо принципска гледишта на

⁶¹⁰ Исто, стр. 315-322.

⁶¹¹ Исто, стр. 217-288.

⁶¹² Исто, стр. 16.

⁶¹³ Ракић, В. (1920). Васпитавање воље. *Мисао*, 3(1-2), 984-997.

⁶¹⁴ Милошевић, М.Р. (1920). *Наставне методе*, Београд: Геца Кон, стр. 34.

методе наставних проблема, какве се показују у синтези расудака, у детерминацији појмова, у индуктивно-дедуктивном сазнању узрока и закона, у променама и у органско-генетичким објашњењима постанка и развитка облика, односа и радња делова у целинама”.⁶¹⁵ Милошевић је, дакле, покушавао да утврди у оквиру којих се научних, а потом и наставних садржаја, примењују поједини облици сазнавања (“методе” како их је називао). Рад ученика у оквиру концепта наставе која је заснована на идеји о васпитању проблемима, уз правилну примену наведених облика научног сазнања, сматрао је Милошевић изгубио би карактер репродуктивности и постао “стваралачки”.

“Педагошки рад” би се реализовао кроз игру, спорт, уметност и ручни рад. “Педагошки одмор” би био онај духовни рад који карактерише “особено схватање и слободно разумевање” наставних садржаја од стране ученика. У оба случаја ученик је у прилици да решавањем проблема долази до резултата које он доживљава као новину. Другачије речено, ученик би се путем сопственог културног рада развијао као културно биће.⁶¹⁶

Није међутим, ни сваки облик научног мишљења и сазнавања применљив у настави сваког школског нивоа. Како би се обезбедио “правилан методички пут” који би био конципиран према моделу научног мишљења, потребно је познавати и поштовати две “норме учења” – психолошку и логичку, истицао је Милошевић.⁶¹⁷ Психолошка и логичка норма односе се на два облика учења у оквиру којих се процес сазнавања одвија различитим путевима – у првом случају, чулно и емоционално, у другом путем виших мисаоних процеса.⁶¹⁸ “Чулно сазнавање”

⁶¹⁵ Исто, стр. 17

⁶¹⁶ Исто, стр. 176-193.

⁶¹⁷ Милошевић, М. Р. (1926). *Основна настава у светлости дидактичког критицизма*. Београд: Геца Кон.

Милошевић, М. Р. (1922). Поводом отворене дискусије о припреми за читање у I разреду. *Учитель*, 2(9), 650-655.

Милошевић, Р. М. (1922). Психолошка и логичка норма у основној рачунској настави. *Учитель*, 2(10), 696-700.

Милошевић, Р. М. (1923). Против логизма и рационализма у основној настави. *Учитель*, 3(6), 376-384; 3(7), 460-468.

⁶¹⁸“Под психолошком нормом учења подразумевати ваља, оно [...] што се стиче као градиво сазнања и вишег образовања у представама, осећањима и вољи, што се посредује духу чулима, што се види, чује

посматрано у односу на развој способности сазнавања код ученика, претходи “мисаоном сазнавању”. Таква законитост, истицао је Милошевић, има значајне импликације по наставну праксу. Настава основне школе морала би да буде утемељена на овој норми учења, док на настава у средњим школама на треба да буде заснована логичкој норми.

У практичном раду наведене норме се не узимају у обзир, истицао је Милошевић. Наиме, у основношколској настави ученику су постављани захтеви који подразумевају способност сазнавања у оквиру логичке норме. Деца су приморана да одговарају на велики број питања, да изводе и формулишу закључке на основу анализа, итд. што према овом аутору представља злоупотребу хеуристичког наставног метода. Такав приступ у настави и учењу, истиче он, резултирао је преурањеним “плодовима на уврнутој врежи”. Уместо тога, у настави основне школе деци треба омогућити слободу кретања, задовољење потребе за ручним радом и стицање искуства путем непосредне чулне и мануелне активности. “Оно што душу наставе у осн. школи убија, то је објашњење и резоновање, а то је оно што дух наставе у средњој школи крепи.”⁶¹⁹

Јовановић је Милошевићев педагошки концепт окарактерисао као укрштање “лабавог продужења хербартовске линије” због становишта о “значају моралног усавршавања” појединца за развој заједнице, са социјалном педагогијом. Милошевићеве идеје нису имале следбенике, запажа Јовановић и констатује да је послератни развој концепта културне педагогије овом аутору остао непознат.⁶²⁰ Када је о идејама радне школе реч, Милошевић је, наслутио и покушао да објасни неке ставове које ће, представници нове педагогије, пре свега оне које се односе на наставне методе, разрађивати детаљније током друге половине међуратног периода. Ипак, они се на Милошевића, међутим у тим разрадама не позивају.

и опажа, осећа, ради.” Милошевић, Р. М. (1922). Психолошка и логичка норма у основној рачунској настави. *Учитељ*, 2(10), стр. 696.

⁶¹⁸“Под логичком нормом учења подразумева се: прерађивање ученичког искуства, стицање онога што се сазнању посредује разумом, мишљењем, а то су појмови, расудци, закључци, изведени на основи онога што се разликује и пореди, што се доводи у везу или што се сазнаје у вези, што се, повезано, показује као мисао, чији је највиши садржај закон”, Исто, стр. 697.

⁶¹⁹ Исто, стр. 700.

⁶²⁰ Јовановић, Д. (1938). Идејни развитак педагогике у Срба. *Учитељ*, 19(2), стр. 81.

4.2. Теоретичари радне школе у Србији и школска пракса

Према приступу теорији радне школе домаће представнике смо поделили у неколико група: представници који су популарисали идеју радне школе, представници који су утемељено образлагали ову идеју и представници чији се допринос огледа у теорији методике радне школе, као што су Јовановић и Рајичић. Могућности и подручја њиховог утицаја на заснивање праксе радне школе биле су различите и могу се сагледати с обзиром на обимност њихових библиографија, затим према учешћу у обликовању нормативне школске документације и према заступљености њихових идеја у уџбеницима и у образовању наставног кадра. Нешто опширнији осврт учињен је на улогу представника прве групе, дакле оних који су углавном популарисали идеје радне школе.

Библиографија Владимира Спасића која обухвата преко 40 наслова који се односе на радну школу, представља квантитативно најбогатији опус једног аутора у оквиру тематике којом се бавимо. Наслови Спасићевих студија у којима разматра питања радне школе указују на сложеност и опсег проблематике којом је намеравао да се бави. Такве су теме: увод у нову педагогију, увод у нову школу, старо и ново педагошко и методско схватање, итд.⁶²¹ Концепција нове школе, као животне и радне заједнице, је према Спасићу, педагошку основу имала у “новом педагошком и методском схватању” и у новој педагогији. У више радова он је покушао да представи “ново педагошко схватање” оштро критикујући “старо педагошко схватање”. За те његове покушаје може се, међутим, констатовати да су само делимично успешни. Наиме, начин на који презентује како правац који заступа, тако и онај који критикује, карактерише висок ниво уопштености. Друго, изостају

⁶²¹ Увод у нову педагогику и савремено васпитање (1929); Увод у нову школу и савремену наставу, (1930); Педагошки појам рада или рад као васпитно средство (1930); Стара и нова школа, психолошко-педагошки основи и њихова принципијелна карактеристика и разлика (1935); Метода активног посматрања у настави (1938); Активно посматрање као основа наставе природних наука (1938); Старо и ново педагошко и методско схватање (1938); Васпитне потребе школске омладине и педагошке тежње подмлатка Црвеног Крста (1938); Савремене методске тежње математичке наставе (1938); Принцип заједнице у васпитању дефектне деце (1940); Прилози методици савремене наставе реалистичких предмета, (1940); Основи методике савремене наставе физике и хемије (1941).

образложења основних појмова, или се они објашњавају другим, такође уопштеним појмовима, или пак, сами собом. Такав је, на пример, Спасићев приступ појмовима заједница, саморадња и радна настава које недоследно употребљава. Такође и између израза “радна школа” и “нова школа“ у неким случајевима подвлачи разлику, а понекад их употребљава синонимно. Стога је изразити критицизам Драгољуба Петровића, којем смо на претходним страницама посветили извесну пажњу, Душан Јовановић тумачио као израз “незадовољене педагошке радозналости”.⁶²² Спасићевом приступу тематици нове школе Јовановић замера “везивање за сувише општу формулу животне заједнице школске како ју је обрадио Петерзен” и сматра да је то било “у педагошком послератном покрету утолико од штете, што је учитељство, које је од првих проповедника нове школе, радознало и жељно ишчекивало да буде упућено у нову школску праксу, није ни сада могло да види у чему је суштина ове нове праксе.”⁶²³

Увидом у Спасићеву професионалну биографију, посебно у сегмент који се односи на период од његовог повратка са студија запажа се да је био ангажован на више радних места истовремено, уз то организовао је течајеве радне школе, уређивао је два часописа и објавио више десетина прилога. Последица такве професионалне расплнутости јесте и површност у приступу питањима радне школе на која је у том периоду био усмерен.⁶²⁴ Шири теоријско педагошког оквир у којем би се могле сагледати и идеје нове и радне школе које је промовисао, Спасић је током Другог светског рата започео да разрађује под насловом *Основи теоријске и практичне – опште и систематске педагогике*. То дело Спасић није довршио и као такво објављено је тек 2012. године.⁶²⁵

На више места у раду приказали смо и коментарисали приступ Драгољуба Бранковића проблемима радне школе. Опсег његовог утицања на реализацију радне

⁶²² Јовановић, Д. (1938). Идејни развитак педагогике у Срба. *Учитељ*, 19(2), стр. 80.

⁶²³ Исто.

⁶²⁴ Извесну илустрацију представља и противљење Војислава Млденковића да Спасићевој професури на Вишој педагошкој школи у Београду, 1941. године, уз образложење да он већ обавља дужност управника Завода за образовање глуво-неме деце. Архив Педагошког музеја, Фонд Владимира Спасића. XL, 7.

⁶²⁵ Вујисић-Живковић, Н, Николова, М, прир. (2012). *Из заоставштине др Владимира Спасића*. Педагошки музеј: Београд.

школе није занемарљив. Наиме, он био аутор битних докумената који су чинили нормативну основу за реализацију идеје радне школе. На садржај тих докумената, о којима ће касније бити више речи, пресликан је карактер Бранковићевог приступа теоријским педагошким питањима, што је за реализацију концепта радне школе имало не мале последице.

Војислав Младеновић и Вићентије Ракић као представници нове педагогије концепту радне школе дали су неопходно теоријско утемељење. Ракић, у публицистичком смислу минимално активан, није се посебно бавио теоријским питањима радне школе. Међутим, ипак је својим објашњењем и диференцијацијом појма активност на снаге за промене и снаге за понављање, значајно допринео пречишћавању овог за радну школу кључног појма.

Младеновић је заснивању концепта радне школе доприносио на више начина: пре свега теоријским радовима, као и истраживачким и критичким приступом литератури и практичним покушајима у оквиру ове проблематике код нас и у иностранству. Управо због таквог односа према питањима радне школе он је у нашем раду и аутор на којег се најчешће позивамо – наиме, он је јавно износио своје ставове о готово сваком, по нашу тему, релевантном питању.

4.

НОРМАТИВНИ ОКВИРИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ РАДНЕ ШКОЛЕ

Просветна политика Краљевине СХС (Југославије), и у оквиру ње и школска политика се “исказивала као скуп жеља и пројеката који нису имали много заједничког с реалним стањем” у коме се налазио животни простор три народа.⁶²⁶ Одсуство стратегије, и присуство дневне политике може се запазити у свим доменима просвете Краљевине. Први стуб заједничког нормативног оквира за основне школе у Краљевини постављен је тек 1926. године, и то није према непосредној потреби био Закон, већ наставни план и програм. Закон је уследио 1929. године као резултат промене државног курса ка интегралном југословенству. Југословенско законодавство, по угледу на вајмарско, радну школу је препознавало као вид наставне реформе која може допринети реализацији државно-грађанског васпитања, у правцу нове националне идеологије. Таква намера подразумевала је и конституисање националног модела радне школе. У тексту који следи разматрамо могућности за конструисање таквог модела у околностима које су произилазиле из специфичности нормативног оквира у коме се налазило југословенско основно школство.

4.1. Наставни план и програм за основне школе (1926)

Наставни план и програм за основне школе прписан 1926. године био је први документ којим је школски систем Краљевине третиран јединствено, и иако донет као “привремен” остао је на снази до краја школске 1934/'35. године. Стручна јавност која је дуго чекала на први корак у школском законодавству нове државе, ипак је објављивањем овог документа била затечена. Наиме, очекивало се да најпре буде донет Закон о народним школама којим би све школе на територији Краљевине биле

⁶²⁶ Димић, Љ. (2003). Просвета у Краљевини Југославији у: Петковић, Р. и други (2003). *Образовање код Срба кроз векове*. Београд: ЗУНС, стр. 215.

третиране јединствено, па потом наставни план и програм. Покушај уједначавања школства заменом ових корака, сматрало се у јавности, био је унапред осуђен на неуспех, јер је јединствени наставни план и програм требало реализовати у неуједначеним законским оквирима.

Јавност није била упозната ни са током израде овог документа у Министарству просвете. Заобилажење стручне и јавне расправе о пројекту наставног плана и програма резултирало је низом концептуалних недостатка у његовој коначној верзији. У педагошкој периодици објављиване су реакције и коментари речитих наслова: “Наказа од програма”, “Да ли су за параду”, “Закон па програм”, итд.⁶²⁷ Објављено је, такође и више краћих студија о квалитету овог документа са једногласним закључком да треба што пре саставити пројекат новог наставног плана и програма.⁶²⁸ Разлога за то било је више.

Прво, указивано је непотпуност овог документа јер се односио само на неподељене школе и није садржао упутства за реализацију у подељеним школама.

Друго, наставни план и наставни програм, на више места, нису били усаглашени. На пример, планом је предвиђено изучавање наставног предмета под називом Почетна стварна настава у прва два разреда, а у наставном програму је садржај под истим називом дат као сегмент наставе матерњег језика, а не као засебан предмет. Такође, у плану се налазио и наставни предмет под називом Наука о вери и моралу, док је програм дат за предмет Наука о вери.

Треће, наставни програм није био конципиран ни према основним дидактичким начелима која се односе на наставни садржај и узрастне карактеристике ученика. Наставни садржаји су обимни и методички неадекватно распоређени. У распореду садржаја запажају се очекивања од ученика која нису примерена њиховом узрасту. На пример, од ученика у другом разреду очекују се “разматрања о

627 Рокнић, Ђ. (1926). Наказа од програма. *Учитељска искра*, 6(1-2), 12; Павловић, Љ. (1927). Закон па програм. *Учитељска искра*, 6(5-6), 33-34; Јовановић Ј.С.(1927). Не назад. *Радна школа*, 3(5), 97-99; Јовановић Ј.С.(1926). Да ли су за параду. *Радна школа*, 2(4), 97-99.

628 Шкавић, Ј. (1926). Нови наставни програм. *Учитељ*, 5(5), 338-352; 5(6), 425-438; Јовановић, Ј. П. (1927). Нови наставни план и програм за основне школе. *Учитељ*, 6(4), 272-283; 6(5), 348-358; Рељић, С. (1928). Нови наставни програм. *Учитељ*, 7(9/10), стр. 710-716; Јев(ђевић) П. П. (1927). Наставни програм за основне школе. *Учитељска искра*, 6(7), 31.

човековим правима и дужностима у друштвеној заједници, која су занована на обрађеном градиву из стварне наставе и на дечијем искуству”⁶²⁹

Четврто, објашњења појединих појмова дата у наставном програму била су нејасна, а у неким случајевима и нетачна. На пример, тема “род именица”, у програму граматике објашњава се на следећи начин: “у вези с тим разматрање рода на створовима на којима се род спољашњи открива (човек је – мушко, жена је – женско; за мало дете, кад га видимо у повоју, не зна се је ли мушко или женско, оно је нешто средње; можда је мушко, а можда је женско)”.⁶³⁰

Наставни план и програм, без обзира на ове критике, остао је на снази, а учитељи су били у обавези да га реализују. Вујица Петковић који је наведене критике подржао, покушао је да својим колегама олакша рад у пракси према таквом наставном плану и програму. Он је саставио обимно *Упутство за реализацију наставе* према овом документу које је штампано у два издања 1927. и 1928. године.

У Предговору *Упутства...* Петковић најпре констатује да актуелни наставни план и програм не може допринети реформисању основне школе која би “више водила рачуна и о школском детету и о настави”. Зато би га ускоро “требало заменити бољим”, али не пре доношења Закона. Он, такође указује на обимност програмом предвиђених садржаја, и саветује учитељима да “према приликама у којима се школа налази бирају партије градива које ће опширније обрађивати”.⁶³¹

Петковић је упутства саставио на основу идеја Рајичића, Протића, Ј. Ђ. Јовановића, Басаричека, итд. Наведена листа аутора казује да је Петковић упутства састављао на основама умереног хербартијанства. На почетку Петковић образлаже педагошку основу наставе и представља ток обраде појединих наставних јединица према теорији формалних ступњева. У наставку коментарише, са аспекта методика, програме појединих наставних предмета. Такође, упућује учитеље на могуће начине

⁶²⁹ Станојевић, С. (1926). Нови наставни план и програм за основне школе. *Народна просвета*, 8(76), 1-2.

⁶³⁰ Исто.

⁶³¹ Петковић, В. (1927). *Нови наставни план и програм*. Геца Кон: Београд. (друго издање 1928. године)

превазилажења и ублажавања недостатака којих у овим документима није било мало.⁶³²

Дакле, ни у наставном плану и програму као јединим новим прописаном документима за рад у народним школама, нити у упутствима у којима је разрађена реализација ових документа, још увек је доминирала хербартовска педагогија, а концепт радне школе није ни наговештен.

Незадовољство наставним планом и програмом било је подстицај да се изнесу и предлози и идеје о принципима креирања наставног плана и програма према савременим педагошким начелима. О овом питању се расправљало на учитељским зборовима и на страницама стручних часописа.⁶³³ На иницијативу Учитељског удружења формирана је комисија за израду овог пројекта у чијем саставу су се поред учитеља налазили и педагози Војислав Младеновић, Душан Рајичић и Јован Ћ. Јовановић. Пројекат је убрзо састављен и упућен на разматрање Министарству просвете, али је, на жалост само на томе и остало.

4.2. Закон о народним школама (1929)

Законом о народним школама 1929. године регулисано је уређење основних и виших народних школа, забавишта, школа за недовољно развијену и дефектну децу и течајева за народно просвећивање. Предвиђено је да школска обавеза на територији Краљевине траје 8 година – 8 разреда: четири разреда у основној школи и четири разреда у вишој народној или грађанској, средњој или стручној школи. За разумевање односа државе према покрету за радну школу у Југославији од посебног значаја су чланови 1 и 44 Закона о народним школама.⁶³⁴

⁶³² Станојевић, М. (1927). Вујица Петковић. Нови наставни план и програм, Геца Кон, Београд. *Учитељ*, 6(4), 305.

⁶³³ Младеновић, В. (1927). Основи за израду наставног програма. *Учитељ*, 7(7), 481-487. (Излагање на збору београдских учитеља и учитељица одржано 3. фебруара 1927. године.)

⁶³⁴ *Закон о народним школама од 5 децембра 1929. године, са изменама и допунама од 7. јула 1930. године.* (1930) Геца Кон: Београд, 1930.

Према члану 1, народне школе требало је “да наставом и васпитањем у духу државног и народног јединства и верске трпељивости, спремају ученике за моралне, одане и активне чланове државне народне и друштвене заједнице; да шире просвету у народу непосредно и посредно сарадњом са културним установама за народно просвећивање”.⁶³⁵ У основним школама предвиђено је изучавање 14 предмета.

Члан 44. Закона о народним школама односи се на неколико питања која се тичу организације наставе – “Општа редовна настава у народној школи изводи се на државном језику а по наставном плану и програму који прописује Министар просвете, по саслушању Главног просветног савета, за целу државу, руководећи се начелом концентрације наставе и активног учешћа ученичког. Наставни програм треба да пружи могућност за прилагођавање наставе приликама и потребама животу у крају у коме се школа налази. У вишој народној школи настава развија смисао за пољопривреду, а за занат, трговину и индустрију где је то потребно.”⁶³⁶

У коментару Закона о народним школама који је Министарство публиковало тек 1934. године, члан 44. тумачио се као намера законодавца “да од наше народне школе створи нову радну школу (школу рада), у којој ученик има да ради самостално под сталним и непосредним упутством учитељевим који има само тај учеников рад да надгледа, да га води по једном утврђеном плану, да би се што више развила ученикова саморадња.”⁶³⁷

Члан 44. Закона о народним школама учитељи и педагози су поздравили као корак напред ка реформи у правцу радне школе, али истовремено су се нашли и пред питањем о прецизнијем значењу његовог садржаја.⁶³⁸ Према основној формулацији тог члана радна школа је почивала на три елемента: начело “самосталне активности ученика”, начело “концентрације наставе” и “прилагођавање наставе” непосредном окружењу. На страницама педагошких часописа највише простора је посвећено начелу концентрације наставних садржаја које је тумачено као примена концепта

⁶³⁵ Исто, стр. 1.

⁶³⁶ Исто, стр. 20

⁶³⁷ Тодоровић, Б. и Богосављевић, А. (1934). *Коментар Закона о народним школама*. Београд: Министарство просвете, стр. 54.

⁶³⁸ Петковић, В. (1930). Извођење наставе, *Учитељ*, 10(8), 565-567.

комплексне (укупне) наставе. Заступници оваквог схватања сматрали су да ће применом оваквог концепта наставе, бити обезбеђено и остварење друга два наведена елемента радне школе. О педагошко-научним тумачењима захтева садржаних у члану 44. Закона, биће речи касније, а у тексту који следи разматрају се могућности њихове реализације у оквиру државно-правних регулатива.

Наставни план и програм из 1926, био је у употреби и након доношења Закона. Недостаци тог документа на које су стручњаци указивали, представљали су препреку за реализацију више законских захтева. Пре свега, није било могуће остварити идеју о једнообразности народне школе, на шта је указивао Живојин Ђорђевић, професор учитељске школе у Новом Саду. Наиме, чланом 183 Закона стављени су ван снаге сви дотадашњи прописи који су се односили на народне школе, па и наставни план и програм. Доношење Закона, међутим, није подразумевало и одговарајуће пратеће документе, док су до тада важећи укинута. “Унутрашња структура школа није такође ниуколико кренула новим смером који је одређивао закон, јер је продужила, као и дотле, да остварује исти наставни план и програм, који је истина законом био стављен ван важности, али по коме се морало радити пошто другога није било.”⁶³⁹

4.3. Наставни план и програм за основне школе (1933)

Уз нови наставни план и наставни програм који је објављен 15. јула 1933. године, налазила се напомена да је израђен “на основи члана 42 и 44” Закона о народним школама. Овај документ је прописан као привремен и пробни, наиме требало је да буде примењен само у одређеним школама како би се испитала његова ваљаност. Након пробне примене, планирано је да се на основу сугестија учитеља

⁶³⁹ Ђорђевић, Ж. (1933). Наставни план и програм за основне школе. *Учитељ* 14(4), стр. 257. Јован С. Јовановић, такође је коментарисао ово питање. “Ми, који смо радили скоро четрдесет година на овој идеји и сувише смо радосни да можемо исказати своје задовољство што се толикогодишњи сан почиње да остварује. Велимо почиње се с остваривањем сна, јер тек од сада треба радити. Неће се радити у новој школи по принципу рада а концентрације наставе, ако не спремимо наставнички кадар и ако га не спријатељимо с овим принципом.” – Јовановић, Ј. С.(1929). Наше ново школско законодавство. *Радна школа*, 5(10), 169-171.

направи ревизија овог документа. Почетак реализације коначне верзије у свим школама Краљевине планиран је за школску 1934/'35. године. Ова одлука у међувремену је измењена, и почетак реализације је одложен за још једну годину, због чега је наставни план и програм из 1926, остао на снази до краја школске 1934/'35. године.

Иако се у поднаслову новог наставног плана и програма (1933.) наводило да је “израђен на основи члана 42 и 44”, за присталице радне школе и комплексне наставе његов садржај представљао је велико разочарење. Очекивани наставни програм који би био заснован на концепту комплексне наставе је изостао, и задржана је подела наставних садржаја на наставне предмете за све разреде. На основу тако конципираних садржаја било је тешко планирати рад у складу са чланом 44. Закона о народним школама.

У јавности је нови наставни план и програм различито третиран: оштро је критикован, али и прихватао као прописана основа на којој се “мора” реализовати концепт радне школе. Учитељско удружење наставило је да подстиче своје чланове у трагању за бољим програмским решењима у правцу радне школе, а у оквирима Закона о народним школама. Од године 1934. Удружење се и званично определило за пројекат који је саставио словеначки учитељ Ернст Вранц према моделу комплексне наставе.

Убрзо по објављивању Наставног плана и програма, 1933. године Сима Јеврић је за учитеље саставио *Коментар са упутством за реализацију новог наставног плана и програма* који исте године бива штампан у два издања. Својим насловом и поднасловом Јеврићев рад је изгледао као приручник који је многим учитељима у том тренутку био потребан како би се припремили за реализацију овог документа. Међутим, садржај ове књиге је у том смислу био прилично сиромашан. На нешто више од половине укупног броја страница налази се текст наставног плана и програма. У другом делу Јеврић износи свој коментар овог документа и у трећем делу представља примере реализације наставних часова.

Јеврићев коментар наставног плана и програма састоји се из приказа историјата идеје о радној школи која је “израсла на критици” старе школе. Он

подвлачи оштру разлику између “старе” и “нове” школе, представљајући прву у изразито негативном светлу. Затим, на основу упоредне анализе наставног плана и програма из 1926. и новог из 1933. године он констатује да је нови наставни план усклађен са захтевима члана 44. закона и да представља добру основу за реализацију радне наставе. “Завођењем рада као основе сваке културе и ручног рада као концентрационог принципа свеколике наставне области, наш нови наставни план је радан. Његова ознака радиности налази израза и примене утолико, колико је и наставни програм у сагласности са идејом радне школе...”⁶⁴⁰ Концепт радне школе Јеврић је презентовао у овом приручнику, на основу неколико општих ставова који и нису међусобно били сагласни – он смисао радне школе своди на ручни рад као принцип концентрације наставе. Такође, и примери обраде наставних јединица које Јеврић наводи као модел радне наставе по својим дидактичко-методичким карактеристикама били су неупотребљиви за наставнике.

Јеврићев приручник за учитеље, није могао да буде довољно информативан ни у теоријско-педагошком смислу, нити у правном, а ни у методичком. Наиме, учитељи који су већ били упознати са идејом радне школе, овим приручником добијали су уопштени резиме података који су им већ били познати. Учители који до тада нису информисани о радној школи из овог приручника могли су само да назире контуре идеје радне школе коју Јеврић површно, чак у неким сегментима и погрешно тумачи. Такође, садржај приручника обојен је изразито идеолошки – Јеврић одређене делове текста посвећује величању личности краља Александра Карађорђевића, његовим изјавама, а као практичан пример који даје на крају књиге бира тему Велики вожд Карађорђе кроз који поново велича династију.

Из приручника које су приредила друга два аутора, Петковић и Караџић, династичка обојеност садржаја је изостала. Њихова виђења решења проблема у правцу радне школе, разматраћемо под посебним насловом, а у наставку ћемо се задржати на два аналитичка коменатара Наставног плана и програма који су објављени на страницама часописа *Учитель*. Први је потписао Живојин Ђорђевић,

⁶⁴⁰ Јеврић, С. (1933). *Коментар са упутством за реализацију новог наставног плана и програма*. Београд, 47.

Петковић, В. (1930). Извођење наставе, *Учитель*, 10(8), 565-571.

професор учитељске школе у Новом Саду, а други Драг. Јанковић, учитељ. Ови аутори сматрали су недостацима наставног плана и програма управо оне моменте које је Јеврић интерпретирао као новину. Јанковић је у својој анализи и полемисао са неким Јеврићевим ставовима.

Наставни план и програм Ђорђевић сагледава са три аспекта: прво, у односу на теорију наставног плана, друго, у односу на страна искуства, треће, у односу на претходни наставни план и програм из 1926. године. Нови наставни план он упоређује са претходним, с обзиром на број часова предвиђених за ученике, број радних сати за учитеље, број наставних предмета и питање њиховог груписања. Таквом анализом Ђорђевић је намеравао да утврди да ли нови наставни план представља корак напред у односу на претходни, у којој мери је усклађен са савременим теоријом наставног плана и са актуелним материјалним контекстом у коме су се налазиле основне школе, а с обзиром на националне потребе.

Ђорђевић запажа намеру аутора плана и програма да растерети ученике, али је сматра промашеном. Наиме, уместо да се смањи обим предвиђених наставних садржаја и да се ученици на тај начин растерете, смањен је број часова. Као пример супротног поступања он наводи наставни план пруских школа. “Пруски наставни план за ученике који са 6 година полазе осн. школу и тамо уче 7 предмета предвиђа 94 часа. Наш план за децу која полазе школу са 7 година и треба да уче 11 предмета (у ствари 14) предвиђа 92 часа.”⁶⁴¹

Законом о народним школама (члан 42) предвиђена је листа наставних предмета за народне школе, али није прецизиран њихов распоред према врсти народне школе. То значи, наводи Ђорђевић, да је ауторима наставног плана за основне школе остављена слобода у одлуци о броју наставних предмета. Ни о овоме они нису водили рачуна, сматра он, јер су за основне школе предвидели изучавање истих предмета само у донекле прегруписаном облику. Прегруписавањем садржаја наставних предмета је за основну школу предвиђено 11, од 14 предмета које предвиђа Закон за све нивое народне школе. “Овакво рашчлањавање грађе у много

⁶⁴¹ Ђорђевић, Ж. (1933). Наставни план и програм за основне школе. *Учитељ*, 14(4), стр. 267.

предмета није у духу принципа концентрације (који чак и закон помиње), а камо ли у духу савремених дидактичких тежњи (укупна настава),” констатује Ђорђевић.

Он указује на још једно погрешно тумачење члана 44. Закона приликом конципирања наставног плана. Реч је о сегменту овог члана који гласи: “У вишој народној школи настава развија смисао за пољопривреду, а за занат, трговину и индустрију где је то потребно.” Реализација тог захтева, према наставном плану предвиђена је у оквиру предмета Практична привредна знања и умења. Ђорђевић подсећа да се према тексту Закона ови садржаји односе на вишу основну школу. Међутим, они су изостављени из наставног програма за овај ниво, а предвиђени наставним планом за основну школу, где им ни са аспекта задатка основне школе ни са аспекта развоја ученика није било место.

Ђорђевић указује, такође, на неадекватан распоред предмета по разредима и поделу часова, с обзиром теорију наставног плана. Он истиче да наставни план није у складу ни са задацима основног образовања који су прописани чланом 1. Закона о народним школама. Наиме, закон прописује “национално обележје” основно-школске наставе, а она је “више реална” него национална, према новом наставном плану. До ове констатације Ђорђевић је дошао упоређивањем броја предвиђених часова националне и реалне групе предмета и вештина. Наставним планом за националну групу предмета предвиђено је 40 часова, за реалну 35, и наставу вештина 17. У односу на претходни наставни план, из 1926. године, број часова за националну групу предмета смањен је за 8, а број часова реалне групе предмета увећан за 9. “Тако велико смањење часова националне групе предмета (...) даје наставном плану реалистичко обележје какво ми никада нисмо имали,” констатује Ђорђевић.⁶⁴²

И овај, као и претходни из 1926. године, наставни план и програм намењени су само неподељеним школама, којих је у Краљевини било око 50% наводи Ђорђевић. У престалих 50% налазиле су се неподељене школе и школе националних мањина.

Уколико се наставни програм посматра независно од наставног плана “могао би задовољити”, сматрао је Ђорђевић. Обим предвиђених садржаја примерен је

⁶⁴² Исто, стр. 270.

основној школи, а одабрани садржаји одговарају “нашој деци”. Главна препрека реализацији оваквог програма је наставни план, истиче он јер с обзиром број предвиђених часова, овај програм је преобиман.

Учитељ Драг. Јанковић је наставни план и програм критички анализирао у контексту савремене литературе о радној школи позивајући се на идеје Хесена, Феријера, Спенсера, Зјењковског, Спасића и на искуства бечке реформе.⁶⁴³ Он приступа анализи овог документа намеравајући да утврди “да ли је нови наставни план и програм заиста такав да омогућује остварење нове школе? Ако не омогућује остварење неке нове школе, да ли се бар нови план и програм без тешкоћа може реализовати, с обзиром на данашње прилике и околности? С обзиром на све констатације: какав треба да буде наставни план и програм за основне школе?”

У односу на претходни наставни план и програм из 1926. године Јанковић је констатовао да нови не садржи ниједну новину. Ти документи су, наводио је он “два рођена брата”, и као такав нови наставни план и програм не може да “изазове неку револуцију у настави и стварање нове, радне, активне школе, како се на пр. нада г. Сима Јеврић”.

Јанковић своју критику, најпре усмерава ка проблему неусклађености захтева садржаних у члану 44. Закона, и концепта предметне наставе који је прописан наставним планом и програмом. Он сматра да начело концентрације наставних садржаја није могуће остварити у оквиру предметног система наставе. Ову констатацију засновао је на Хесеновом критичком схватању о наставном плану и програму као о “збиру поређаних и мало чим међу собом повезаних предмета, од којих је сваки посебице само прост збир знања и умења, која се морају усвојити”. Јанковић истиче и да већ сам чин прописивања наставног плана и програма као последицу има “остајање при концепту старе школе”. Овакав став он темељи на Феријеровом схватању да “нова школа не може бити нова, ако задржимо старе

⁶⁴³ Јанковић Д. (1934). Поводом новог наставног плана и програма за основне школе, *Учитељ*, 15(6), 374-378; 15(7), 450-455.

уџбенике, старе методе вербализма и меморисања, старе програме, укратко, све старе грешке”.⁶⁴⁴

Јанковић истиче да се радна школа не може реализовати применом принципа концентрације наставног градива и саморадње у оквирима предметног система наставе. Наиме, суштину радне школе он дефинисао је као: развијање детета у правцу “физички, морално и умно здравога члана људске заједнице, и то полазећи од самог детета, онаквога какво је”. Када се радна школа схвати на такав начин, измене у броју часова или у редоследу и обиму градива нису више суштински значајне. Зато је Јанковић сматрао погрешним Јеврићево уверење да “се градиво предвиђено новим наставним планом и програмом може обрадити све и свуда по неком новом наставном поступку.”⁶⁴⁵

У наставном програму Јанковић је запажао и садржаје који нису били примерени дечијем искуству. На пример, он се пита “колико има смисла давати деци трећег разреда потребна упутства: о вожњи на железницама, бродовима, аутобусима и трамвајима, кад ова деца нпр. у Кусој Врани, Црвеној Јабуци, Раковом Долу, и њима сличним местима нису видела ни честита волујска кола са 4 — четири точка”, дакле упознавати их са садржајима који немају никакве везе са њиховом непосредном околином.⁶⁴⁶

Као додатно отежавајућу околност за реализацију наставног плана и програма у правцу радне школе Јанковић је наводио лоше материјалне услове у којима се налазио велики број школа где нису били задовољени ни елементарни услови за рад. Он се, такође пита како би, прописани наставни програм, према принципима радне школе могао да реализује учитељ у неподељеној школи са 60 ученика.

Јанковић, у закључку, подвлачи да се стара школа не може преобразити у нову изолованим интервенцијама, као што је на пример прописивање радне школе чланом 44. Закона, нити решавањем једног проблема као што је наставни план. Реформа подразумева решавање комплекса различитих питања, од проблема школског надзора до питања васпитне дисциплине у школи.

⁶⁴⁴ Исто, стр. 376.

⁶⁴⁵ Исто, стр. 450.

⁶⁴⁶ Исто, стр. 453.

4.4. Просветне власти: разрада нормативне основе за реализацију радне школе

Министарство просвете је почетком фебруара 1935. године упутило распис под називом Упутство за примену чл. 44. Закона о народним школама, на адресе банских управа, школских надзорника и директора учитељских школа.⁶⁴⁷ Састављање расписа мотивисано је запажањима школских надзорника да се учитељи не сналазе добро у реализацији захтева истакнутих у члану 44.

Распис није само упућен на поменуте адресе, већ је објављен у педагошким часописима, а наводили су га и аутори свих публикација које су се бавиле тематиком реализације радне школе у нашим условима. Негативни коментари нису објављивани, а позитивни су потицали од стране оних аутора (Сима Јеврић, Драгољуб Бранковић, Владимир Спасић) који су желели да подвуку бригу државе у овом домену.

Распис је потписао, а судећи према изложеним ставовима и саставио, Драгољуб Бранковић тада, в.д. начелника Одељења за основну наставу Министарства просвете. У распису се разматрају следеће теме: однос “старе” и “нове” школе, начела “концентрације градива” и “активног учешћа ученика”, мотивација ученика и “ток наставног часа”.

На почетку аутор расписа указује да су принципи “активног учешћа ученика” и “концентрације градива” резултат савремене педагошке науке, а да је “Хербарт-Цилерова школа” застарела и погрешна.

У наставку се разматра принцип концентрације наставних садржаја као концепт комплексне или укупне наставе. Потом, аутор покушава да образложи концепт комплексне наставе, као “начело модерне педагогије”. Истиче се да “најјачу” концентрацију треба реализовати око националне групе предмета, а не само око историје и веронауке, како је то “прописивала Хербарт-Цилерова школа”.

⁶⁴⁷ Упутство за примену члана 44 Закона о народним школама. Објављено у: *Просветни гласник* (1935), 51(2), 164-165.

Начело “активног учешћа ученика” проумачено је као гаранција успешне реализације “тзв. радне наставе” и дефинисано је на следећи начин - “све што може ученик сам да пронађе и створи, мора се њему препустити”. Затим се указује на вредност знања стеченог властитим радом и доживљајима - “саморадњом”, и истиче се да је у “досадашњим школама” ово начело потпуно занемаривано.

Након покушаја дефинисања и објашњења два, за радну школу, “основна принципа”, у распису се отвара питање о мотивацији ученика. Набрајају се “средства” која покрећу активност ученика и, у овом контексту издваја се и питање принципа “савремене школе”. Као средства којима се побуђује мотивација ученика аутор расписа наводи: “усмен и писмен говор, драматизовање, илустровање, цртање, моделовање и др.” Одмах потом се, цртање и ручни рад (“картонажа и моделовање”), наводе поново, али не у претходном значењу већ као принципи “савремене школе” који су у старој школи постојали као засебни предмети”.

У распису се разматра и питање “тока наставног часа”. Посматрано са аспекта “савремене психологије”, истиче се, да је обраду наставне јединице погрешно је планирати према Хербартовим “тзв. формалним ступњевима”. Наиме, психолошки процеси који се налазе у основи ових ступњева – “аперцепција и апстракција” непрестано се преплићу, сматра аутор расписа. “Душа не чека да дође тзв. трећи ступањ”, и зато учитељ треба да конципира рад према природи садржаја који обрађује и који треба да буде у складу са “новим ступњевима радне школе”. Аутор међутим, ступњеве радне школе, за које се залаже, не именује и не објашњава, док могућност конципирања наставног часа према формалним ступњевима оштро одбацује. Учитељима се сугерише да “сама природа наставне јединице казује какве ће бити фазе и радни ступњеви: унификација и формализам јесу немогућни и штетни у обради наставног градива”.

Расписом се негира “досадашња школа” и “хербартовска педагогика”, али се и не представљају, насловом предвиђена упутства о реализацији радне школе. На неколико места се у распису чак наводи да се радна школа и не може реализовати у сваком моменту наставног рада. Оваква тврдња, уколико се узму у обзир претходно приказана, у великој мери магловита објашњења, само је уносила додатну забуну у

могућности примене овог “упутства”. Наиме, у распису се истиче да се начело концентрације градива не може реализовати “свакад, већ с времена на време пошто се пређе подесно градиво”. Принцип “активног учешћа ученика” такође није могуће реализовати у потпуности јер “се у данашњим школским приликама не могу обрађивати све методске јединице по радном принципу, али се могу обрадити ипак главне методске јединице, тзв. 'врхови науке'; све споредније и мање важне јединице премостити обичним саопштавањима и чулном наставом, као што се радило до сада”.⁶⁴⁸

Иако у се наслову овог расписа налази реч “упутство”, овај документ то и није по свом карактеру, јер представља покушај сажетог објашњења значења два дидактичка принципа на које упућује садржај члана 44. Закона. Међутим, та објашњења су толико нејасна, недоречена и противуречна да су онемогућавала реализацију и расписа и законске одредбе. Анализом употребе педагошке терминологије која се налази у тексту овог расписа примећује се да његов аутор није владао педагошким појмовним апаратом, као и да не познаје довољно ни “стару”, ни “нову, радну” школу.

Убрзо по објављивању приказаног Расписа, Министарство је објавило Уредбу о вршењу надзорничке службе.⁶⁴⁹ Инструктивни рад са учитељима у правцу реализације члана 44 Закона, био је у надлежности средњих надзорника. Надзорницима је дато и упутство о начину опхођења са месним и школским службеницима, учитељима, родитељима и осталим актерима од којих зависи, у првом реду успех у реализацији наведених законских одредби. Напомиње се да је један од основних предуслова за то комуникација “подесним тактом”, и да надзорник не треба да истиче своје звање и положај у односу на остале актере школског рада и организације, већ да треба да “придобие њихово поверење и наклоност”. Такође, се указује да надзорник треба да сваку молбу, жељу или мишљење прими с пуним поштовањем и да о њима просуђује мирно и тек након проучавања законских прописа.

⁶⁴⁸ Исто.

⁶⁴⁹ Уредба о вршењу надзорничке службе. Објављено у: *Просветни гласник* (1935), 51(3), 273-294.

Од надзорника се очекивало да “где год се увери да наставници још не раде у духу законских одредаба” пружа потреба упутства и то о “задатку народне школе, о настави уопште, о начину школског рада и о практичној примени школских предмета”. Свака од наведених теза је у тексту Уредбе објашњена под посебним насловом. Реализација члана 44 коментарише се у оквиру поглавља под насловом “О настави уопште”, у коме се шире разматрају питања која је претходни документ покушао да реши. У тексту се углавном понављају већ изнете идеје које се односе на савремене принципе школе. Изостављена је критика “Хербарт-Цилерове школе” и “досадашње школе”. Дата су детаљна упутства за примену поменутих савремених начела – коментарише се индивидуални, групни рад ученика и сл. Распис који је објављен са намером да представља упутство за рад учитеља, то својим садржајем није био, док Уредба о надзору, садржи таква упутства. Тај сегмент Уредбе носи печат Младеновићевог учења о облицима организације наставног рада које изложио у делу *Опита педагогика*.

Садржај ових докумената отвара два питања. Прво, зашто учитељима нису намењена упутства попут оних из Уредбе намењене надзорницима? Друго, шта је био смисао таквих упутства за надзорнике? Наиме, уколико је надзорник биран према утврђеним критеријумима који су подразумевали и оспособљеност за инструктивни рад са учитељима у правцу радне школе, због чега је прописан синопсис тих инструкција, на шта овај текст подсећа. Да ли се на овај начин обезбеђивала контрола инструктивног рада? Такође, колико је заиста било реално очекивати да се рад учитеља који су већ имали извесно педагошко образовање коренито реформише инструкцијама надзорника према датом синопсису?

Међу среским надзорницима било је и оних који су инструктивни рад успешно реализовали захваљујући свом вишегодишњем педагошком образовању и практичном искуству. Рад банских надзорника, међутим, према процени Министарства 1938. године у овом сегменту није био задовољавајући. На овај проблем указано је расписом од 6.10.1938. године (IV бр. 18945). У распису се износи запажање о непоштовању рокова за достављање извештаја, као и о непотпуности података који би требало да се налазе у извештају. Такође, истакнуто је да “се ти

извештаји све више шаблонизирају, тј. у њима је све мање критичког проматрања ствари и појава из данашњег пространог и сложеног школског живота”. У наставку се износе мере које Министарство предузима како би се оваква ситуација регулисала.⁶⁵⁰

Учитељи су, дакле поново, као и крајем XIX века када се покушало са увођењем ручног рада били у ситуацији да под притиском Министарства уводе иновације у свој рад. У односу на претходни период ситуација би се, ипак могла сматрати знатно сложенијом јер су иновације које се очекивало да реализују презентоване као контраст њиховог дотадашњег учитељског образовања базираног на хербартовској педагогији. Та основа је негирана а, учитељима је просветна власт као помоћ предвидела инструкције надзорника, а са друге стране практичан пример у виду наставног рада огледне школе. Учитељи који су стручно образовање стицали до 1929. године, и којих није било мало с обзиром на потребу за учитељским кадром с почетка периода, нашли су се у посебно тешкој ситуацији по овом питању. Прва генерација учитеља школованих по новом закону о учитељским школама, који је донет исте године кад и Закон о основним школама, у службу је ступала тек половином тридесетих година.

Цветко Поповић, професор методике у учитељској школи у Јагодини је, распис упућен учитељима о реализацији члана 44. тумачио као промашени покушај да се уведу новине у рад основних школа. “Прошле године њима (школама, А.И.) је упућен распис да раде по принципу комплексне наставе, а није се водило рачуна да они нису нигде учили како се изводи комплексна настава и колико ју је могуће изводити у нашим неподељеним школама. Препоручена је комплексна настава а остављен распоред по предметима, што је унело још већу збрку међу учитеље. И они који су знали нешто о комплексној настави сада нису били начисто шта се од њих тражи. Како им у томе ни сами школски надзорници нису могли помоћи распис је примљен 'на знање', а на учитељски зборовима прављене су на његов рачун мање или више духовите шале и примедбе. Тако је пропала још једна добра намера за

⁶⁵⁰ Објављено у: *Просветни гласник* (1938), 54(10), стр. 1074.

побољшање рада у нашим школама само зато што није погођен пут и начин како је треба спровести.”⁶⁵¹

Учитељско удружење је на годишњој скупштини 1935. године расправљало о основним проблемима са којима се суочавају учитељи у свакодневном раду, као и о могућим решењима тих проблема. На основу детаљних извештаја о стању школа и положају учитеља у појединим бановинама, састављен је општи извештај који су представници Удружења презентовали Министру просвете половином августа 1935. године.⁶⁵² Између више проблема које су дефинисали учитељи су истицали да тежак материјални положај у коме се налазе народне школе негативно утиче на здравствено стање ученика и квалитет наставе. “На супрот оваквом стању теориски иде се напред и од основне школе се тражи да постане радна, напредна, савремена. Савременост основне школе условљена је исто тако као и савремен културни живот појединца – материјалном подлогом. Основна школа, пак оваква каква је данас и у каквим се приликама налази није у стању да испуни свој задатак и постаје озбиљна државна брига”. Наставни план и програм који је објављен 1933. године, након пробне примене је озбиљно критикован, и зато би га требало ревидирати, истицали су они.

Наставни план и програм из 1933. године и приказани распис подстакли су појављивање нове серије приручника за учитеље у којима су се ова документа тумачила у светлу педагошке теорије и методика. Стеван Карацић, познат до тада у области разраде правних питања и проблема школске администрације, објавио је приручник за учитеље под називом *Нова школа рада у теорији и пракси са израђеним практичним предавањима у духу радне наставе*.⁶⁵³

Карацићев приручник представља хрестоматију која садржи већи број текстова који се односе на проблеме нове школе. Текстови су широког хронолошког и тематског распона, без дефинисане структуре у редоследу и критеријума избора и

⁶⁵¹ Поповић, Ц. (1936). Огледна школа у Београду. *Народна просвета*, 19(40-41), стр. 2

⁶⁵² Учитељско удружење код Министра просвете (1935). *Народна просвета*, 18(1), 1-3; 18(2), 1-3; 18(3-4), 1-5; 18(5-6), 1-6.

⁶⁵³ Карацић, С. (1935). *Нова школа рада у теорији и пракси са израђеним практичним предавањима у духу радне наставе*, Панчево: Напредак.

без Карацићевих интерпретација.⁶⁵⁴ Под наведеним насловом Карацић је објединио: распис којим је праћен почетак примене наставног програма из 1899. године, одломке из Миодраговићевог дела *Најобичније грешке у настави и васпитању школском*, актуелне расписе који се односе на наставу и коментаре преузете из различитих публикација, као и приказ излагања немачких педагога у Београду. Опредељење за овакав приступ тематици “нове школе рада” Карацић је образложио у поговору књиге – “Покушали смо да извршимо једну рационалну селекцију најзначајнијих резултата досадашње педагошке теорије и праксе. Није се гледало да ли то припада старој или новој школи, већ да ли је добро и остварљиво у пракси”. Карацић истиче да су му од посебне помоћи, између осталих, у конципирању књиге били радови Јована Миодраговића и Љубице Јовичић, актуелног средског школског надзорника за Београд.

Сима Јеврић је 1936. године приредио ново издање свог приручника под називом *Школа рада по најновијем наставном програму за основне школе Краљевине Југославије*.⁶⁵⁵ Из подналова се може видети да је аутор намеравао да учитељима представи наставни програмом, коментаре школских прописа, методска упутства за поједине предмете, “психотехнички распоред градива”, “радне облике” и “практичне примере из радне наставе”. Иза овакве опширне најаве налази се и знатно шира верзија претходног издања. Проширење се односи на детаљнија методска упутства дата уз сваки наставни предмет, затим на изразито позитивне ставове према наставном плану и програму из 1933. године и распису о упутству за реализацију члана 44. Закона, затим на похвале југословенској држави и краљевској породици.

Приручник Вујице Петковића из 1937. године, у односу на радове претходна два аутора, за учитеље је могао да има већу употребну вредност.⁶⁵⁶ На почетку он резимира дотадашњи рад на изградњи јединственог система народних школа у Краљевини почевши од уједињења до прописивања наставног плана и програма

⁶⁵⁴ У закључку Карацић бележи: “Трудили смо се уколико је то било могуће, да књига очува што више карактер практичности. Избегавали смо велико теорисање и излишну фразеологију.” Исто, стр. 159.

⁶⁵⁵ Јеврић, С. (1936). *Школа рада по најновијем наставном програму за основне школе Краљевине Југославије*. Београд: Издавачка књижарица Милорада П. Милановића

⁶⁵⁶ Петковић, В. (1937). *Наставни план и програм за основну и вишу народну школу* (са званичним прописима и објашњењима и са методским упутствима за наставни рад). Београд: Геца Кон.

1933. године. Затим у посебном поглављу под називом “Рад у основној и вишој народној школи” са аспекта педагошке науке тумачи Закон о народним школама из 1929. године и пратеће расписе и уредбе.

Теоријско основу Петковићевих тумачења није једноставно позиционирати на линији између старе школе и нове школе. Док Јеврић заузима изразито негативан став према тзв. “старој, хербартовској школи”, а изразито позитиван према “новој школи”, а да при том читаоцу није ни један од тих концепата довољно објашњен, Петковић неким педагошким питањима приступа са аспекта хербартовске педагогије, а другима са позиције радне школе. У предговору он, у том смислу и истиче: “у погледу општих и посебних педагошких и методских упутстава и напомена избегавао сам полемичан карактер између 'старе и нове школе', па сам оно што ми се чинило добро и потребно изложио као природну последицу развитака”. (стр. III) Овакво опредељење за Петковића није необично ако се зна да је своје ставове према новим педагошким тежњама, како је истицао, формирао по угледу на Душана Рајичића.

Као један од основних задатака наставе Петковић, према “старој педагогици” истиче “образовање интереса”. У складу са “теоријом интереса” коју заступа хербартовска педагогија, он “интересе” представља у две групе као: “интересе сазнања” и “интересе учешћа”, објашњавајући, при том, сваки “интерес” појединачно. На основу оваквог схватања, Петковић објашњава питање о избору наставних садржаја, у оквиру којег разматра два “педагошка” принципа – “принцип живота и принцип аперцепције”. Први принцип он објашњава са аспекта актуелног учења о школи и о њеном односу са непосредном околином, и о школи као школи живота. За објашњење другог принципа он се ослања, поново на хербартовско учење о аперцепцији не спомињући при том термин “представа”.

Петковић тумачи као синтезу “психолошке концентрације” и “етичке концентрације”, објашњавајући их такође са позиције “старе” педагогије. “Закон о

народним школама и педагогика захтевају везивање и груписање наставних предмета и наставног градива, а онда и јединство моралне воље и рада”⁶⁵⁷

У претходно приказаном Распису (Упутству) о реализацији чл. 44. Закона, између “начела концентрације” и концепта комплексне наставе стављен је знак једнакости. Петковић овакав однос прихвата са резервом. Организација наставе, сматра он, према овом начелу само је један од облика комплексне наставе. Такође, напомиње и да се међу противницима комплексне наставе налазе нека од највећих имена покрета за радну школу као што су Кершенштајнер и Гаудиг, као и да “ни наши истакнути педагози нису сви одушевљени за њу, већ за предметни систем”.⁶⁵⁸ Он такође, запажа да је захтев за комплексном наставом који је изражен у распису у супротности са чл. 42 закона којим су прописани наставни предмети.

Принцип “активног учешћа ученика у настави” Петковић разматра у поглављу под насловом “Наставна метода”. Након констатације, присутне и у поменутом Упутству, да се не може прописати једна метода у настави, он додаје да “идеалну методу још нико није пронашао”.⁶⁵⁹ У Петковићевом приступу разрешавању овог питања, које је иначе у поменутом документу остало недоречено, препознаје се Младеновићево схватања о критеријумима за избор “добре методе”.⁶⁶⁰ Израз “метода уопште” или метода коју наставник “сам проналази” Петковић преиначава у израз “методска свест”. “Методски свестан је онај наставник који је у стању да образложи сваки педагошки корак свога рада” наводи Петковић.⁶⁶¹

У наставку, ипак, Петковић представља неколико “наставних метода” које су, према његовом мишљењу развијене као резултат савремених психолошких и педагошких истраживања. Он, најпре представља “радну методу” коју углавном везује за наставу у којој је заступљен ручни рад. Затим представља “активну методу” развијену у оквиру Феријеровог учења. Као трећу наводи “функционалну методу”

⁶⁵⁷ Исто, стр. 195

⁶⁵⁸ Исто, стр. 198.

⁶⁵⁹ Исто, стр. 200.

⁶⁶⁰ Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон.

⁶⁶¹ Петковић, В. (1937). Нав. дело. стр. 216

која је резултат Клапаредовог педагошког концепта и као четврту методу наводи “предавање”.

У закључку поглавља о наставним методама Петковић поручује учитељима да “1. у сваком школском раду мора бити извесног реда, 2. да сваки наставни рад мора изазивати што је више могућно ученичку саморадњу, активност или функцију, 3. да у раду мора имати методу у опште”.⁶⁶²

4.5. Теоријско педагошка тумачења нормативне основе радне школе

Концепт комплексне настава до 1929. године већ је био, у различитим видовима, реализован у оквиру реформи у СССР-у и Бечу. Намера, изражена чланом 44, да се и у југословенским школама крене сличним путем била је поздрављена и подржана, пре свега, од оног дела стручне јавности који је био у току са реформама у иностранству. Током 1929/30 објављено је више превода и оригиналних прилога у којима је третирана проблематика комплексне наставе.⁶⁶³ Међутим, аутори су се углавном бавили генезом и облицима комплексне наставе, искуствима из поменутих реформи, наводили су примере страних програма за рад по овом концепту или су представљали своје прве огледне покушаје у том правцу. Зато су ови прилози били више промотивног, него научног и стручног карактера. Њихови аутори су читаоца убеђивали у актуелност и ефикасност модела комплексне наставе, на основу чега заинтересовани и нису могли да стекну целовиту слику о том концепту. Војислав Младеновић у делу *Опита педагогика*, на пример, констатује да се “код нас у

⁶⁶² Исто.

⁶⁶³ Неки од прилога који у којима је разматрана тематика комплексне наставе:

Михаиловић, Д. (1929). Комплексна настава основне школе. *Учитељ*, 10(2), 123-130.

Цветковић, Милица (1930). Укупна настава. *Учитељ*, 11(4), 254-261.

Димитријевић, Д. Ђ. (1931). Укупна настава. *Учитељ*, 12(6), 450-456; 12(10), 767-775.

Пејхељ, В. (1933). Идеја корелације код Лаја и Феријера. *Учитељ*, 13(7), 494-500.

Јовановић, Душан Ј. (1933). Савремена почетна настава. *Учитељ*, 14(2), 81-91, 14(3), 169-185.

Кувач, Иво (1935). Прегледни приказ разних облика скупне (укупне) наставе. *Учитељ*, 16(8/9), 646-649.

Кувач Иво (1937). Скупна настава и распоред наставне грађе. *Учитељ*, 18(3), 163-167.

Смиљанић, Ж. (1933). Нешто о критици укупне наставе (одговор Драгомиру Петровићу). *Народна просвета*, 15(5), 3-4.

Танић, М. (1934). О извођењу комплексне наставе. *Народна просвета*, 16(26), 10-11.

Петровић, Д. (1933). Критика скупне наставе. *Југословенски учитељски глас*, 2(9-10), 141-143.

последње време такође често говори о укупној настави, махом на начин, који доказује да се на њу гледа више или мање кроз маглу”. Сличан утисак изразио је 1939. године, и Милорад Павловић, професор учитељске школе у Сомбору: “Питање комплекса још није правилно схваћено од стране многих практичних радника, а од њих се изриком тражи да организују и обрађују наставно градиво по принципу комплексне наставе (...) Додуше и педагошки теоретичари разилазе се у схватању појма и суштине комплекса.” Он међутим, овакву ситуацију не сматра необичном јер је реч о тематици која је новијег датума и зато тек предстоје појмовна појашњења.⁶⁶⁴

И поред таквих недостатака литературе о комплексној настави, је могуће препознати неколико теза као оквир за разумевање овог концепта. Те тезе је сумирао Душан Јовановић, професор учитељске школе у Београду у студији о почетној настави која је у два наставка објављена 1933. године у часопису *Учитељ*.⁶⁶⁵

Концепт комплексне (укупне) наставе заснован је на резултатима проучавања нове психологије и педагогије. Према овим резултатима “природна” настава је она која је прилагођена развојним карактеристикама ученика, односно облику његовог поимања непосредног окружења и “стилу” учења. Овако схваћена “природност” представља основу на којој је развијан концепт комплексне наставе. До поласка у школу своју околину дете доживљава као целину, без поделе на “разне чулне и мислене активности: на форму, говор, ручни рад итд.”. Оно кроз доживљај учи, стиче искуства о стварима и догађајима. “Дете има нагон да дође у додир са стварима и радњама из своје околине. Дечјим духом, дечјим мишљењем владају ствари и догађаји из дечје непосредне околине. Стога искуства и доживљаји о овим предметима и радњама морају стајати у средишту наставе.” Знања која дете стиче на овај начин нису раздвојена на поједине области, или школске предмете, већ су “органски повезана”. Зато настава која је саображена оваквом “стилу учења” одбацује поделу на школске предмете. Целовитошћу наставних садржаја обезбеђује се континуитет у дететовом развоју, који би доласком у школу био прекинут

⁶⁶⁴ Павловић, М.(1939). Приказ књиге: Рубинштајн, М: *Животни комплекси у радној школи. Пракса нове школе*. 1(3), 92-95.

⁶⁶⁵ Јовановић, Д. (1933). Савремена почетна настава. *Учитељ*, 14(2), 81-91, 14(3), 169-185.

предметном наставом. Јовановић зато констатује: “упут за учење не може, дакле, у ово доба дечјег развића давати градиво него душа дететова”.⁶⁶⁶

Овакав вид наставе, сматрала је већина њених заступника, применљив је само у почетној настави, што је истицано и као њено основно ограничење. Међутим, члан 44. Закона у чије тумачење је интегрисан и концепт комплексне наставе односио се на целокупно образовање у народној школи. Питање које се отварало претходном констатацијом о овом виду наставе јесте: како реализовати радну школу у преосталим разредима? На ово питање одговорио је, у контексту педагошке теорије и дидактике Војислав Младеновић, а у контексту школске праксе у Краљевини Југославији учитељ Ернст Вранц.

Младеновић предлаже остваривање јединства у настави према принципу “реалне одмерености”. Он наставу сматра оним сегментом васпитања, који је “посвећен поглавито умном развијању”.⁶⁶⁷ Специфичност наставе у односу на васпитање, огледа се у улози коју има наставно градиво. Оно је “средство којим се успоставља веза између ученика и наставника”, односно између ученика и заједнице, у васпитању, међутим, оваквог средства нема, односно, таква врста посредовања није неопходна.

Настава, с обзиром на суштину и циљ васпитања, има задатак да обезбеди услове у којима ће ученик кроз доживљаје у својој народној заједници да стекне сазнања о њој и да развија осећање припадности заједници. Избор наставних садржаја, њихов распоред и обрада треба да буду примерени овом задатку. Наставни предмети за Младеновића, не само да нису препрека реализацији овог задатка, већ су неопходни као “израз једне стране заједничког, народног и човечанског културног живота.” Уколико би се наставни предмети одбацили, био би одбачен и један сегмент стварног живота који они представљају.

Дакле, наставни предмет представља један део целине живота и зато сваки наставни предмет има своје место у оквиру те целине. У том смислу, истиче

⁶⁶⁶ Исто, стр. 169.

⁶⁶⁷ Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 545.

Младеновић, треба тумачити начело концентрације наставних садржаја и смисао укупне наставе.

Основним проблемом концентрације наставе Младеновић сматра питање о “томе да целина градива одговара целини душевног живота учениковог, тако да обе стране претстављају јединство како је дато у стварном, реалном животу”.⁶⁶⁸ Сазнавање ученика у настави, сматрао је Младеновић, односи се на стварност. Зато наставно градиво треба да буде тако одабрано да “омогући процес сазнања у наставној заједници” а распоређено тако да “прати у корак напредовање ученика у сазнању”. На овај начин ће бити задовољен општи педагошки принцип “реалне одмерености” сматрао је Младеновић.

Однос између две “целине” је променљив јер се мења степен развоја ученика, и зато Младеновић настави поставља захтев реалне одмерености. Настава треба да буде “реално одмерене” према природи садржаја и према степену развоја ученика. У том случају се може говорити о концентрацији у настави.

Почетна настава, истиче Младеновић, наведени захтев ће остварити уколико садржаје налази у “животу непосредне заједнице” у којој дете живи, на једној страни и на другој у особеностима процеса сазнавања детета почетног школског узраста. Комплексна или (укупна) настава је зато за прва два разреда најадекватнији вид наставе.

Од трећег разреда настава треба да је конципирана према предметном систему, али уз уважавање неких од принципа на којима је почива комплексна настава – “да се пази на природну повезаност градива у целину, на јединство душевног живота учениковог и на сагласност између њих, (...) и на расположење и "интересовање", спонтанитет и самосталност ученичку кад-год је то очигледно боље према природи градива и околностима.”⁶⁶⁹

Распоред градива према принципу реалне одмерености, истиче Младеновић подразумева и наставни план, програм и распоред часова, али у форми која ће бити прилагодљива непосредној заједници. У таквој “формули” за конципирање наставног

⁶⁶⁸ Исто.

⁶⁶⁹ Исто, стр. 546.

програма могу се препознати сва три елемента радне школе садржана у члану 44. Закона о народним школама: концентрација наставних садржаја, саморадња ученика и непосредна околина.

Ернст Вранц, словеначки учитељ и педагог, представио је 1935. године пројекат наставног програма према захтевима Закона о народним школама и Наставног плана из 1933. године. Објављивање овог пројекта у часопису *Учитељ* уредништво је пропратило напоменом да је реч о првом конкретном предлогу у мору критика и сугестија које су упућиване на рачун актуелног наставног плана и програма. Пројекат је исте године штампан још једном као издање Југословенског учитељског удружења које је одмах распродато.⁶⁷⁰

У листу *Народна просвета* Вранчев пројекат најављен је као основа за организовање рада наставника према “савршеним принципима школе активитета”.⁶⁷¹ Проширена верзија пројекта, у којој се уз Вранца као коаутор појављује и Јосип Долган објављена је у часопису *Учитељ* током школске 1937/38. године.⁶⁷² Пројекат Ернста Вранца, дакле, према процени Учитељског удружења представљао је адекватну форму за тумачење члана 44. Закона о народним школама. Удружење је овај пројекат зато промовисало и публиковало три пута.

Вранц је члан 44. протумачио као законски дату основу за реформу народне школе у правцу радне школе. За разлику од осталих коментара и критика, који се баве само сегментима овог члана који се односе на принципе концентрације градива и активности ученика, Вранц у обзир узима и сегмент у којем се помиње и саобраћавање наставног програма специфичностима локалне средине. У ова три сегмента Вранце препознаје темеље за реформу народне школе у правцу “школе живота” Овида Декролија.

На једној страни настава треба да буде усклађена са интересовањима ученика одређеног узраста, а на другој са локалним околностима и потребама. Истицањем

⁶⁷⁰ Вранц, Е. (1935). Пројекат наставног плана и програма за народне школе. *Учитељ*, (15)6, 520-534; Вранц, Е., Долган, Ј. (1938). *Наставни програм за народне школе у Краљ. Југославији*. Београд: Југословенско учитељско удружење.

⁶⁷¹ Објављено у: *Народна просвета*. (1935), 17(42-43).

⁶⁷² Вранц, Е., Долган, Ј. (1937). Пројекат наставног програма за народне школе у Краљевини Југославији, *Учитељ*, 18(5-6), 304-364.

захтева законодавца да се у школи развија и смисао за пољопривреду, занат, трговину и индустрију, законодавац је према тумачењу Вранца, поручивао да “народна школа мора да буде права школа живота, која треба да са што усавршенијим васпитањем личности покуша да унапреди културно и привредно стање југословенског народа”.⁶⁷³

Школе у Југославији налазе се разноликим организационим и материјалним околностима, и зато општи наставни програм треба да буде прописан само у основним линијама, сматра Вранц, слично Младеновићу. Пре него што се такве линије прецизирају, неопходно је дефинисати циљеве наставе на више нивоа. Прво, истицао је он, општи васпитни циљ народне школе дефинисан је чланом 1. Закона о народним школама. Друго, тај циљ представља основу на којој се дефинишу посебни циљеви које треба реализовати у сваком од разреда народне школе. Треће, на темељу циљева појединих разреда дефинишу се циљеви изучавања појединих наставних предмета предвиђених за одређених разред.

Након дефинисања циљева, сматра Вранц, може се приступити избору наставних садржаја у функцији њихове реализације. На овај начин добила би се основа наставног програма који он назива *минималним програмом*. Овај програм би прописивао само основне линије “које показују како треба да се изводи концентрација у поједином разреду с обзиром на идеју водиљу, као и на саму грађу наставног материјала”. На основу минималног програма наставничка већа појединих школа би конструисала *максималан програм* у складу са непосредним животним контекстом школе.⁶⁷⁴

Дакле, јединственост народне школе на територији читаве Краљевине, сматрао је Вранц, била би обезбеђена минималним програмом, али тек уз његову имплементацију у локални контекст. На овај начин би се припремили услови за реализацију концепта *школе живота*.

Законодавац је у члану 42. прописао предметну наставу, и зато основни критеријум за концентрацију наставних садржаја треба да буде васпитни циљ који

⁶⁷³Вранц, Е. (1935). Пројекат наставног плана и програма за народне школе. *Учитељ*, (15)6, стр. 520-521.

⁶⁷⁴ Исто.

је дефинисан за одређени разред, сматрао је Вранц. Он предлаже да се наставни садржаји одабирају у складу са циљем и да буду у међусобној органској вези. Методске јединице које су према предметима распоређене на недеље и месеце, треба да се “узимају у облику животних исечака или проблема, из збирке наставног градива”. На пример, наводи Вранц, лан се не изучава само са аспекта ботанике као што се ни вуна не изучава само са аспекта зоологије. Обе теме обухваћене су питањем “како се одевамо”. Ова тема као значајна за живот треба да добије своје место у наставном програму. Вранц сматра да би требало да се изучава у другом разреду више народне школе, где је настава концентрисана око тематике која се односи на природу.⁶⁷⁵

Табела бр. 2:

Основа за конструкцију “минималног програма” за народне школе према пројекту Ернста Вранца⁶⁷⁶

Узраст Ученика	Разред	Интересовања	Основна тема (тачка концентрације)
	Основна школа		
6-7	I	Појаве у непосредној околини	“Школа и дом”
7-8	II	Промене у природи	“Четири годишња доба”
8-9	III	Телесни развој	“Чувајмо наше здравље”
9-10	IV	Далеки предели	“Преко брда и долина”
	Виша народна школа		
10-11	I	Проблеми ширег животног контекста	“Лепа наша домовина” упознавање отаџбине
11-12	II	Проблеми у природи	“Мајка природа” биолошко – динамичко упознавање
12-13	III	Апстрактни проблеми математике	“Ко не ради тај не једе” математичко-техничко упознавање
13-14	IV	Структура друштва	“Грађанско васпитање” културно-историјско упознавање

⁶⁷⁵ “При томе може да се помене прачовек у животињској кожи, штављење кожа у обрту и индустрији. Преко преслице и старих прича о вилама доћи ће се до памука. Од примитивног пастирског живота и памучних плантажа пређе се на увоз памука из страних земаља, а према томе и на незадовољство домаћих ткача. Модерна техника показује напредак столећа; рад који је некад радило у текстилној индустрији 100 радника, може да изради једна машина. У основној школи проблеми се само констатују, у вишој народној школи исто градиво се дубље проматра и то с обзиром на узрочне везе општег значења.” Исто.

⁶⁷⁶ Исто.

Појам “активно учешће ученика” Вранц операционализује кроз однос ученика према наставном садржају. Прво, нови садржај ученик треба да “примају путем доживљавања, посматрања и упознавања (а, не само путем учења)”. Друго, “да их обраде душевним и физичким радом: усмено, писмено и ручним радом”. Треће, “да се изражавају причањем, драматизовањем, декламацијама, писањем, цртањем, ручним радом и гимнастиком”.⁶⁷⁷

Чланом 1. Закона о народним школама прописано је и грађанско васпитање као обавеза народне школе. У складу са овим захтевом, и Вранц предвиђе да настава у свим разредима треба да буде прожимана темом о “јединству народа и државе”. У завршном разреду, ова тематика би требало да буде “основна линија” око које ће се концентрисати градиво свих наставних предмета који су наставним планом предвиђени за одређени разред.

Југословенски модел радне школе настајао је дакле на основама педагогије заједнице, а између жеље власти да уз помоћ њега утемељи државну идеологију југословенства и професионалних потреба учитељства да се избори за јасне смернице за свој рад – дакле између државе и струке.

⁶⁷⁷ Исто.

5. РАДНА ШКОЛА И ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ УЧИТЕЉА

5.1. Формално образовање учитеља до 1929 године

Образовање учитеља у првим послератним годинама реализовано је у два институционална оквира – у обновљеним учитељским школама и у педагошким одељењима при гимназијама. У дугом раздобљу ратова мушка популација Србије готово је преполовљена, а највеће губитке, поред сељаштва, претрпели су учитељски редови. Обновљене учитељске школе нису имале довољно капацитета да припреме потребан кадар за основне школе. Зато се, као прелазно решење, уводе педагошка одељења при гимназијама у Београду, Зајечару, Ужицу, Крагујевцу, Шапцу, Пироту, Вршцу, Неготину, итд. Посебним мерама су ученици подстицани на одлуку да своје образовање наставе у педагошким одељењима. Ученицима ових одељења додељиване су стипендије и бесплатна исхрана. Циљ бенефиција био је у обезбеђивању сигурног школског кадра јер су корисници стипендија били у обавези да се баве учитељским позивом.

Образовање учитеља у педагошким одељењима разликовало се од образовања у учитељским школама, по трајању и по квалитету педагошких знања. Прве две генерације ученика у овим одељењима добиле су звање учитеља након само два разреда, затим је за наредне генерације школовање продужено на три, потом на четири године чиме је изједначено са трајањем образовања у учитељским школама. Последња генерација у педагошким одељењима генерација је матурски испит полагала школске 1926/'27. године. Према подацима Министарства просвете 1925/'26. године, констатовано је да број свршених учитеља већ премашује број потребних учитеља, и да треба смањити број кандидата за учитељски позив.⁶⁷⁸ У овом периоду

⁶⁷⁸ АЈ, 66-2128-2079. Извор објављен у: Игњић, С. (2001). *130 година учитељског образовања у Србији*. Београд: Учитељски факултет, стр. 93

отвара се и питање о хиперинфлацији учитеља о коме је на страницама педагошких часописа често расправљано.

Учитељске школе установљене пре раздобља ратова 1919. године наставиле су са радом, али су се споро опорављале од последица разарања, и то се одражавало на квалитет наставе.⁶⁷⁹ Ове школе су се, пре свега, налазиле у нестабилним материјалним приликама – већина није имала своју школску зграду. Неке од школа, на пример женске учитељске школе у Београду и Крагујевцу, бивале су приморане на селидбу готово сваке школске године до почетка тридесетих година. Ученици, углавном из сиромашнијих породица, становали су у изузетно лошим животним условима. “Изгладнели, мршави, туберкулозни”, забележио је изасланик Министра просвете приликом посете испитима у учитељској школи у Пироту 1928. године. Квалитет наставе ометан је и честим флукуацијама управног и наставног кадра као и неадекватним наставним кадром. На слична запажања наилази се и у извештајима о осталим школама. Ситуација је посебно била тешка у школама за учитељице. Женска учитељска школа у Београду била је суочена са оваквим проблемима током читавог међуратног периода.⁶⁸⁰

На пример, у Крагујевцу, месту оснивања прве учитељске школе у Србији, налазиле су се од почетка XX века две учитељске школе – Мушка учитељска школа и Женска учитељска школа, некадашња Виша женска школа. Након раздобља ратова, уместо Мушке учитељске школе, отворено је Педагошко одељење при гимназији. Женска учитељска школа је задржала свој статус, али до 1928. године радила је у изузетно неповољним условима – није имала своју зграду због чега је често сељена са једног места на друго, наставни кадар је био недовољно стручан и често се мењао,

⁶⁷⁹ Учитељске школе, на територији Србије и Војводине, налазиле су се у: Алексинцу, 2 у Београду, Јагодини, 2 у Крагујевцу, Неготину, Пироту, Шапцу, Ужицу, Вршцу, Новом Саду и 2 у Сомбору.

⁶⁸⁰ Оцене ученика на завршним испитима представљају својеврсно огледало овог стања. На завршном испиту у учитељској школи у Пироту 1928. године, на пример, од 26 кандидата прелазну оцену је добило само 14. Средња оцена на писменом раду из српског језика била је 3,18. Наредне, 1929. године, од 34 кандидата, 1 је завршни испит положио са одличним успехом, 10 ученика са добрим и 4 са довољним. Просечна оцена на писменом испиту из српског језика била је 2,15. – Извор објављен у: Живковић, Р. и др. (2000). *80 година образовања васпитача и учитеља у Пироту*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

наставни план и програм су реализовани нередовно и неквалитетно. У периоду од 1919. до 1928. управници су се смењивали сваких годину дана.

Настава у учитељским школама је од 1919. до 1926. године реализована према наставном плану и програму за учитељске школе у Србији из 1905. године који је модификован према новим околностима. Када је прописан наставни план и програм за основне школе 1926. године и настава у учитељским школама је усклађена са овим документом. Школовање у учитељској школи тада је продужено са три на четири године. Педагошка група предмета, од укупно 19 планом прописаних обухватала је 4 наставна предмета: педагогија са историјом, психологија и логика, методика и школски рад. У недељном фонду часова удео педагошке групе био је само 16,9%.⁶⁸¹

За упознавање ученика са садржајима педагошке групе предмета, с обзиром на несталност професорског кадра и остале проблеме, кључну улогу су имали уџбеници – *Опита педагогика* Љубомира Протића и методике Душана Рајичића и Јована Ђ. Јовановића. До 1929. године ови аутори заступали су искључиво хербартовску педагогију.

Протић је према новим педагошким идејама имао изразито негативан став који је приказао у прилогу штампаном у часопису *Учитељ* 1922. године.⁶⁸² Такође, у четвртом издању *Опите педагогике*, из 1924. године он не спомиње постојање иједног новог правца и педагошку науку представља доследно према ставовима научне педагогије, а читаоце кроз напомене које прате текст упућује само на своје претходне радове.⁶⁸³ У тој књизи представљен је, према запажањима Душана Јовновића, “најортодокснији хербартијанизам”. Овај уџбеник је у учитељским школама “суврено владао” до половине међуратног периода, “опредељујући тако прве послератне учитељске генерације у њиховом практичном раду у школи”.⁶⁸⁴

Дакле, када је 1926. године прописан Наставни план и програм за основне школе, затим 1929. године и Закон о народним школама, у школама су углавном подучавали учитељи чије је стручно образовање било оптерећено приказаним

⁶⁸¹ Поткоњак, Н. (2006). *Образовање учитеља у Срба*. Ужице: Учитељски факултет.

⁶⁸² Протић, Љ. (1922). Научна педагогика. *Учитељ*, 3(1), 60-71.

⁶⁸³ Протић, Љ. (1924). *Опита педагогика* (четврто издање). Београд: Геца Кон.

⁶⁸⁴ Јовановић, Д. (1938). Идејни развитак педагогике у Срба. *Учитељ*, 19(2), стр. 92.

проблемима, и у теоријско педагошком смислу оријентисано ка хербартовској педагогији. Радна школа промовисана на страницама педагошких часописа, и “прописана” Законом, као супротност “старе школе” развијене на основама хербартовске педагогије за ове учитеље представљала је новину која је њихово дотадашње образовање доводила под знак питања. Извесно решење за оне учитеље који су били мотивисани да уносе новине у свој наставни рад, представљали су течајеви за ручни рад који су организовани од 1924. године.

5.2. Учитељске школе од 1929 године: нормативно-правна основа

Учитељска школа је према Закону о учитељским школама 1929. године дефинисана као петогодишња, државна, средња-стручна школа, мушка, женска или мешовита, интернатског типа. Задатак ове школе био је да ученицима даје опште стручно педагошко образовање, да их образује у духу народног јединства и верске толеранције, и да их припрема за националну, просветну и културну мисију у народу, а посебно на селу.⁶⁸⁵ Услови за упис у учитељску школу били су положени нижи течајни испит у средњој школи и положени пријемни испит.

Закон је предвиђао и обавезно оснивање вежбаонице при учитељској школи где би се реализовала стручна пракса будућих учитеља. Настава у вежбаоницама, требало је да се организује и реализује у складу са Законом о народним школама. Када је о наставном плану и програму за основне школе реч, остављена је могућност и одступања од овог прописа, у настави вежбаонице, уз претходно одобрење Министарства. Одступање је предвиђено у случајевима научно педагошких испитивања и/или огледне наставе. (члан 23) Учитељи у вежбаоници требало је да имају више образовање од учитеља у осталим народним школама. Законом о учитељским школама било је прописано да кандидати за рад у вежбаоници треба да имају диплому двогодишњег курса на Вишој педагошкој школи или у случају да

⁶⁸⁵ Закон о учитељским школама. Објављено у: *Просветни гласник* (1929), 65(9), 718-745.

оваквог кандидата нема, минимум 6 година радног стажа и успешно положен практични учитељски испит. (члан 58)⁶⁸⁶

Законом су дефинисани и услови за пријем наставног кадра у учитељским школама. Наставник вештина требало је да има положен стручни испит из своје области, за професора непедагошке групе предмета положен професорски испит, а за професора педагошке и филозофске групе предмета докторат из “филозофских наука”. Закон је предвиђао и могућност плаћеног одсуствовања професора из наставе у трајању до годину дана ради стручног усавршавања. (чл. 68-69)

У већини учитељских школа су питања материјалне и кадровске природе стабилизована у време ступања новог закона на снагу, дакле до почетка тридесетих година. Школе су добиле своје зграде, регулисано је питање интерната, а професори педагошке групе предмета били су задовољавајућих стручних квалификација. Учитељске школе нису оскудевале у кандидатима који су желели их похађају и редовно се за упис пријављивао већи број од предвиђеног. Бојазан власти од хиперпродукције учитеља остала је и даље актуелна.

Учитељске генерације школоване по Закону из 1929. године требало је да буду стубови реформе у правцу идеја радне школе коју је предвиђао Закон о народним школама. Да ли је и у ком облику школовање у учитељским школама омогућавало припрему учитеља за реализацију идеја радне школе према захтевима члана 44. Закона о народним школама? Одговору на ово питање може се приступити из више перспектива, као што су: нормативни оквир учитељског образовања – Закон, наставни план и програм; уџбеници педагошке групе предмета који су састављени према наставном плану и програму; интерпретације програма и садржаја уџбеника од стране наставника педагошке групе предмета; интерпретације наставних садржаја педагошке групе предмета у пракси вежбаонице од стране учитеља вежбаоница.

Наставним планом и програмом прописаним 1931. године, замењени су документи из 1926. године. Значајнијих измена у погледу листе предвиђених наставних предмета није било, изузев укључивања предмета Школска организација и администрација.

⁶⁸⁶ Члан 58. Исто, стр. 729.

Наставним планом је предвиђено изучавање укупно 23 предмета током петогодишњег школовања. Педагошко-психолошка знања ученици су стицали кроз 6 предмета: Психологија с логиком и дечија и педагошка психологија у трећем и петом разреду, Општа педагогика у четвртном разреду, Историја педагогике и Школска организација и администрација у петом разреду, Методика и Школски рад у четвртном и петом разреду. Дакле, стручна знања ученицима учитељске школе презентована су углавном у последња два разреда.

Према наставном плану и програму за учитељске школе теоријска педагошка знања ученицима су презентована у оквиру предмета Општа педагогика који је планиран за четврти разред. Циљ изучавања овог предмета у програму се дефинише на следећи начин: “увођење ученика у васпитну теорију и оспособљавање за правилан васпитачки рад”.⁶⁸⁷

Наставним програмом предвиђено је да ученици усвоје социјалну концепцију васпитања. Предвиђено је и разматрање питања о могућностима и границама васпитања, о суштини васпитања и појмовима као што су васпитање, образовање, настава, животна заједница, циљ васпитања. Такође, се истиче и тема о методу васпитања којом је обухваћена тематика радне школе. Аутори програма појам радне школе изједначавају са појмом саморадње који се сматра првим од три темељна начела васпитног рада, а као друга два наводе се “сопствени доживљаји” и “вежбања навике”. Уз претходну, као посебна тема издвојено је питање “васпитне заједнице” под којом се подразумевају “радне заједнице, школске заједнице”.

Као један од циљева изучавања Опште педагогике у учитељској школи, аутори наставног програма сматрали су управо, “оспособљавање (ученика, А.И.) за правилан васпитачки рад”. Будући учитељ требало је да научи како да на “психолошкој основи развија” вољу, осећања и ум својих ученика. Наставним програмом је предвиђено и упознавање будућих учитеља и са низом “васпитних средстава” за сваки од ових аспеката развоја ученика. Усвајање тих знања

⁶⁸⁷ Привремени наставни план и програм за учитељске школе у Краљевини Југославији (1931). Београд: Министарство просвете Краљевине Југославије, стр. 8.

подразумевало је подлогу у виду основних знања из дечије психологије која је наставним планом била предвиђена за претходни, трећи разред.

На пример, “развијање воље на психолошкој основи” подразумевало би следеће васпитне поступке и средства: “навикавање на ред, навикавање на рад, изазивање потребних расположења, надзор, пример, похвала, награда, казна ... стварање погодних прилика у васпитној заједници, као што су школска удружења, ученичка самоуправа, радионица, школска градина, игра, молитва, школске свечаности”.⁶⁸⁸

Наставним програмом за предмет Школски рад предвиђено је у петом разреду и “вежбање у самосталном распоређивању наставног градива за дуже и краће време у изради наставних часова”. Тема о “активном учешћу ученика” у наставном програму предвиђена је у оквиру садржаја Опште педагогике и теме “Психолошке основе за успешну наставу”. Концепт укупне наставе је у наставном програму учитељских школа споменут само једном и то у оквиру садржаја историје педагогике као сегмент теме Главни правци модерне педагогике и тежње за реформом.

Наставни програм за предмете Методика и Школски рад био је представљен у знатно општијим цртама које би се могле окарактерисати као смернице намењене наставнику методике.

Знатно већи фонд часова је наставним планом био предвиђен за изучавање опште образовних предмета који су се изучавали у основној школи. Увидом у наставни програм учитељских школа, запажа се да су се предвиђени садржаји у оквиру те групе предмета односили како на проширену верзију садржаја којима учитељи треба да подучавају основце, тако и на методичку страну тих садржаја. Будући учитељи дакле су кроз изучавање одређених садржаја стицали и знања из посебних методика. Кратка образложења која се у наставном програму налазе уз поједине теме из методика показују да су се аутори програма ослањали у великој мери на нова издања уџбеника Душана Рајичића и Јован Ђ. Јовановић.

Ручни рад, који је као наставни предмет враћен у наставни план основних школа, у учитељској школи предвиђен је за прва три разреда. У наставном програму

⁶⁸⁸ Исто.

за учитељске школе дато је опширније образложење педагошког значаја ручног рада и његове улоге у концепту радне школе. Становиште о васпитном значењу ручног рада преузето је из претходног периода и представљено према Ацићевом учењу. Ручни рад у радној школи има улогу средства “помоћу кога се на принципу рада проверити и утврдити сва знања из других предмета”, као и улогу метода јер се помоћу ручног рада “поправља очигледност”, тј. оживљава “све оно што је деци недоступно, апстрактно”. У наставном програму за ручни рад у учитељским школама очигледан је утицај идеја Јована С. Јовановића које је у овом периоду ревитализовао.

Дакле, с обзиром на претходно приказане околности нове идеје су релативно брзо добиле своје место у наставном програму за образовање учитеља – учење о школи као животној и радној заједници, саморадња као суштина радне школе, дефинисано место ручног рада, мост између идеја “старе школе” и “нове школе” захваљујући методикама Рајичића и Јовановића. Ипак, модел комплексне наставе, иако промовисан од стране државе ипак још увек се налазио само у домену идеје. Дакле, ни нове генерације учитеља нису припремане за комплексну наставу, због чега је њена реализација представљала нереално очекивање од стране Министарства изражено у Распису о реализацији члана 44. Закона о народним школама.

5.3. Радна школа у уџбеницима Опште педагогике за учитељске школе

Упоредо са Законом о учитељским школама и Законом о народним школама донет је, 1929. године, и Закон о уџбеницима за народне, грађанске, учитељске и средње школе. У наведеним школама сви уџбеници су, према Закону, морали бити државног издања, што се односило и на уџбенике педагошке групе предмета у учитељским школама.

Драгољуб Бранковић је као шеф Наставног одсека Министарства просвете констатовао да за учитељске школе не постоје савремени уџбеници. У допису који је, 1933. године, упутио Министарству поводом тог питања, он истиче да су у учитељским школама које је обилазио и даље у употреби Протићев уџбеник за општу педагогију и застарели уџбеници за психологију и историју педагогије. Како је

професорима, истиче он, било је забрањено диктирање, они су принуђени да ученике упућују на постојеће уџбенике. “Нови уџбеници из ових предмета не долазе да замене ове застареле, јер нико се не сме да усуди да поднесе нов уџбеник на одобрење пошто у педагогици и психологији постоје разна схватања, разни правци и варијанте ових праваца, па се верује међу стручњацима да је тешко подесити разним критичарима референтима Главног просветног савета да њихове књиге постану уџбеници”.⁶⁸⁹

Бранковић је предложио да се донесе одлука о укидању препоруке за употребу актуелних уџбеника, и да професорима треба допустити да ученицима диктирају неке основне тезе из својих предавања. Такође, предложио је и састав две комисије за израду уџбеника из педагогије и психологије, организацију и динамику њиховог рада, као и финансијску конструкцију оваквог посла. Бранковић истиче да изради уџбеника треба приступити што хитније “јер је срамота да педагошка група предмета има најбедније уџбенике у средњим и стручним школама”.⁶⁹⁰ Састав комисију за уџбеник из педагогије према Бранковићу требало је да буде следећи: Освалд Карел, Стјепан Матичевић, Војислав Младеновић, Владимир Спасић, Василије Пејхељ, Првош Сланкаменац, Милорад Ванлић, Драгољуб Бранковић, Илија Опачић и Фрањо Мандић. Министарство је било заинтересовано за наведени пројекат, међутим, пројекат није и реализован због недостатка финансијских средстава.

Уџбеник *Опита педагогика* Љубомира Протића актуелан је до школске 1933/34, када је наставу овог предмета требало да похађа прва генерација ученика која је образовање стицала према Наставном плану и програму из 1931. године. За ову генерацију уџбенике су приредили Радмило Вучић, професор учитељске школе у Београду и Василије Пејхељ, професор учитељске школе у Крагујевцу. Обе књиге, састављане су према наставном програму, а до почетка Другог светског рата имале су статус помоћних уџбеника.

Како су Вучић и Пејхељ у својим уџбеницима интерпретирали теме из наставног програма које су се односиле на питања радне школе?

⁶⁸⁹ АЈ: 66-1295-1533, Заједнички извештаји, Допис Драгољуба Бранковића Министарству просвете.

⁶⁹⁰ Исто.

Вучић, у Предговору своје *Опште педагогике*, наводи да је она намењена почетницима у педагогији, и да се разликује од дотадашњих уџбеника, како по схватањима које заступа тако и по “начину излагања”. Он даље истиче да је “изашао из оквира традиционалне Хербартове педагогике” коју сматра вредним педагошким наслеђем.⁶⁹¹ Опредељење за овакав приступ наметнуто је напретком педагошке теорије и праксе. Он, такође, напомиње, да је уџбеник саставио према наставном програму за учитељске школе, а да је као аутор настојао “да изнесе само оно што је опште признато, док своја схватања потискује колико је то могуће”. На више места у тексту Вучић се ослања на идеје Владимира Спасића, Вићентија Ракића и Војислава Младеновића. Питања радне школе су у Вучићевом уџбенику разматрана у више наврата. Погледати ипак још једном о неким битним питањима.

Појам радне школе Вучић, најпре разматра у оквиру теме о савременим педагошким правцима у поглављу под називом *Главни правци педагогике*. Он констатује да је радна школа питање које се разматра у оквиру свих савремених праваца. “Готово сви важнији нови покушаји излазе под тим називом, те ће карактеристика школе рада бити уједно и њихова слика”, констатује он. Ипак, наводи три опште карактеристике школе рада: 1. принцип саморадње – који се схвата на различите начине, па се према томе и идеја радне школе развија у више праваца; 2. измене у наставном плану и програму; 3. реорганизација школског окружења и измена односа на релацији наставник-ученик.

Вучић се, након констатације о различитим правцима, опредељује за схватање школе рада према Спасићевом схватању које и цитира: “школа рада са савремено схваћеном радном наставом оснива се углавном на правилној педагошкој организацији дечије психофизичке активности, на савременом методском буђењу, активизирању и развијању свих вредних дечијих телесних и духовних снага”.⁶⁹²

Тематику радне школе Вучић разрађује и у поглављу које носи назив: *Васпитање и образовање*. Разматрајући проблеме “општег образовања” и

⁶⁹¹ Вучић, Р. (1934). *Основи педагогике*. Београд: Глобус. (Ова књига је препоручена за помоћни уџбеник у учитељским школама решењем г. Министра просвете Снбр. 24857 од 11 августа 1934. Године, а на основу мишљења Главног просветног савета Сбр. 375 од 15. Јуна 1934)

⁶⁹² Исто, стр. 46.

“индивидуалног образовања” он се бави и питањима “васпитног значаја рада” и “васпитног значаја игре”, а на крају овог поглавља и питањима “васпитне заједнице”. У концепт радне школе он интегрише дакле и проблеме радног васпитања.

Педагошки појам рада има више димензија, истицао је Вучић. Рад има практичну димензију – рад оспособљава човека за опстанак у културном друштву, затим, психолошку – рад “омогућава изграђивање образоване личности” и етичку – “даје животу моралну вредност”.⁶⁹³ Вишеструко значење рада за савременог човека, сматра он, оправдава тежњу да се школа и васпитање што више приближе животу. Основни задатак школе, у том смислу, могао би се формулисати као “буђење и неговање самосталног рада, давање знања стеченог на основу сопственог доживљавања”, што обезбеђује да рад буде с разумевањем и праћен “очигледним представама”. Вучић се у наставку детаљније бави питањем “сопствених доживљаја” као неопходног услова стицања искуства, и питањем “саморадње” као основног принципа рада. Такође, коментарише и оне факторе који утичу на развој саморадње, као и оне који представљају препреке овом развоју. Саморадња, наводи он, подстиче се: “слободом мисли и изражавања у сваком облику”, “играма, спортом, излетима”; “јачањем ума и воље”; “ђачким самоуправама”; “јачањем самосвести”; “методама рада на часу”. Као препреке овом развоју он издваја: “механички рад у школи, претерану строгост, непријатељски однос између наставника и ученика”.⁶⁹⁴

Разматрајући тематику наставних метода, Вучић представља хербартовско учење о формалним ступњевима, које проглашава “застарелим”. Насупрот овом учењу, он наводи Фикерово схватање о радним облицима као савремено схватање које одговара концепту радне школе. Ово друго, како је већ у претходном тексту у овом раду наведено/показано, оштро је критиковао Младеновић, сматрајући га новим обликом формализма.

У Вучићевом удбенику налазе се у интегрисаном облику идеје свих аутора које смо разматрали у претходним поглављима, изузев представника научне педагогије и правца школе ручног рада. Радна школа је према овом удбенику, облик

⁶⁹³ Исто, стр. 108

⁶⁹⁴ Исто, стр. 113.

у који се стара школа реформише, и који одговара савременим потребама. Изразе “радна школа” и “нова школа” Вучић употребљава у синонимном значењу.

Бранислав Крстић је Вучићев уџбеник сматрао “корак напред у односу на претходне уџбенике” за наставу опште педагогије.⁶⁹⁵ Наиме, уџбеник из педагогије, истицао је Крстић, не треба да представља “скуп рецепата” које будући учитељи треба да усвоје. Уџбеник треба да буде у функцији вежбања ученика у “научном мишљењу” како би на тај начин били уведени у проблематику проучавања васпитања као предмета педагошке науке. Вучићев уџбеник, према Крстићу представља успешан покушај таквог облика увођења ученика у проблеме педагошке науке.

Василије Пејхел, професор педагогије у Учитељској школи у Крагујевцу, и пре објављивања уџбеника бавио се у више прилога питањима нове школе, покушајима реализације реформаторских идеја у настави и посебно питањима комплексне наставе. Те прилоге је као своје виђење ове проблематике објединио је у две публикације намењене ученицима учитељских школа – *Нова школа* (1929, 1932, 1936. година) и *Опита педагогика* (1934, 1940.)⁶⁹⁶ Обе публикације аутор је структурирао према наставном програму за предмет Општа педагогика у учитељским школама. У уџбенику *Опита педагогика* Пејхел се укратко осврће на појам радне школе, јер је насловом *Нова школа* обухваћена и шире разрађена тематика радне школе која је била предвиђена наставним програмом за учитељске школе.

Нова школа представља заправо зборник више текстова које је Пејхел већ објавио у часописима и три нова текста. Пејхел је намеравао да прикаже развој идеја нове школе од “старе школе” засноване на хербартовској педагогици, до “нове школе” оличене у концепту комплексне наставе. У уводном поглављу он износи своју критику “старе школе”, а у закључном и своје виђење “нове школе”. У осталим поглављима представља, по хронолошком редоследу, више практичних покушаја реформисања наставе и школе. Преломним тачкама у развоју нове школе Пејхел сматра: Толстојев рад у Јасној пољани, Далтон план, пројект метод, модел

⁶⁹⁵ Вучићев уџбеник коментарисао је Јован Ђ. Јовановић, види у Учитељу и Бранислав Крстић у опширном приказу у Гласник ЈПД, 1935/36, књ. 16, бр. 5, јануар 1936, стр. 482-484.

⁶⁹⁶ Пејхел, В. (1934). *Опита педагогика : (елементарни курс)*. Крагујевац : Шумадија.
Пејхел, В. (1940). *Опита педагогика : (елементарни курс)*. Београд: Геца Кон.

комплексне наставе, манхајски систем, нову школу, школу рада и Декролијеву методу.

Садржај *Нове школе* јесте у одређеној мери информативан, али не и актуелан. Пејхелъ износи неке основне податке о појединим реформним покушајима, међутим, не наводи и тада актуелне информације у вези са тим покушајима. Иако, је књига три пута штампана, а поједина поглавља су објављивана и пре првог издања, а нека и између два издања књиге, у њихов садржај нису уношене измене. Сходно ставу да “појам нове школе није за сада тачно одређен” који је Пејхелъ изнео у првом издању наведене књиге, могло се очекивати да ће у наредним издањима изнети резултате промена на том плану.⁶⁹⁷

На пример, у тексту о Далтон плану који је објављен у часопису *Учитель*, 1929/30. године, дакле након првог издања књиге *Нова школа*, Пејхелъ износи следећу информацију: “у Русији се скоро десет година ради по тако званом комплексном систему или комплексној настави”.⁶⁹⁸ Комплексни програми, да подсетимо, у том тренутку, нису били на снази већ две године. Ова “неинформисаност” аутора књиге која се оцењивала као “врло информативна” о питањима покрета за нову школу, добија на тежини када се допуни његовим опредељењем управо за овај облик наставе као најпродуктивнији у педагошком смислу. Комплексни систем наставе уведен је у огледне школе Краљевине Југославије као практични покушај реализације идеја радне школе, а Пејхелъ је као један од предавача у учитељској школи о овом систему подучавао будуће учитеље.

У уводу поглавља под називом Школа рада, Пејхелъ констатује да “кадгод се говори о Новој школи, неминовно се мора тај појам идентификовати са појмом Активне или радне школе јер је баш то њена најбитнија ознака, јер по томе се она и разликује од старе школе”.⁶⁹⁹ У наставку, међутим, сложено питање радне школе, он своди на приказ Кершенштајеровог излагања поводом Песталоцијеве годишњице, те и у овом поглављу долази до изражаја проблем не само актуелности, већ и интерпретације података које Пејхелъ износи. Он, наиме, констатује да

⁶⁹⁷ Пејхелъ, В. (1936). *Нова школа*. Београд: Геца Кон, стр. 113.

⁶⁹⁸ Исто, стр. 103

⁶⁹⁹ Исто, стр. 37.

Кершенштајнер “није решио проблем активне школе јер га једнострано схватио, јер је много инсистирао на увођењу ручног рада у школе верујући да ту лежи тежиште за решење целокупног васпитног проблема и зато је занемарио духовну дечију активност.”⁷⁰⁰ Пејхељ се, дакле у закључку о питању радне школе, позива само на Кершенштајнерово излагање одржано 1908. године, не указујући при том, ни назнаком, да се развој ових идеја може пратити кроз преко више издања студије *Der Begriff der Arbeitsschule* (Појам радне школе) до свеобухватне *Theorie der Bildung* (Теорија образовања) која је на немачком објављена 1926. године.

Објављивање првог издања *Нове школе* забележено је у бар 8 југословенских педагошких часописа. Аутори ових белешки препоручују књигу као информативну и “лаку и угодну за читање” (*Напредак*). Милић Р. Мајсторовић садржај *Опште педагогике* окарактерисао је на следећи начин: ово дело “не улази дубоко у поједине проблеме, свакако из бојазни да ствари не буду довољно јасне (...) писац се трудио да као популаризатор педагог, све ствари јасно и разумљиво, а доста кратко представи”.⁷⁰¹

У поређењу са Пејхељовим уџбеником Вучићев уџбеник је знатно прегледнији и информативнији. Могло би се констатовати да је Вучић остварио циљ оцртан у првој реченици Предговора: “Ова књига треба да омогући почетницима у педагогици прву оријентацију и упозна их са њеним главним проблемима”. У сваком случају приказани уџбеници представљају види интерпретације садржаја опште педагогике који је био прописан наставним програмом за учитељске школе.

Годишњи извештаји о раду учитељских школа садржали су редовно и рубрику о уџбеницима који су употребљавани у настави. Није било необично да се на листи наведених уџбеника не налази уџбеник опште педагогике. У већини случајева наводе се Вучићев или Пејхељов уџбеник, крајем тридесетих године наводе се и *Општа педагогика* Војислава Младеновића и *Дидактика нове школе* Паула Фикера. Стални уџбеник за општу педагогију дакле, није био прописан. Са друге стране, питање уџбеника методике било је знатно стабилније. У школама су редовно у употреби

⁷⁰⁰ Исто, стр. 40

⁷⁰¹ Пејхељ, В. (1932). *Нова школа*. Крагујевац (б.и.), стр. 100.

издања Рајичићевих и Јовановићевих методика која датирају од 1929. године и о којима је у било речи у претходном поглављу.

5.4. Реализација наставе педагошке групе предмета и радна школа у учитељским школама

Наставни програм је дакле, представљао одраз односа државе према основној школи и жељеној улози учитеља. У пракси образовања учитеља захваљујући наставницима педагошке групе предмета и учитељима у вежбаоницама тај одраз попримао је другачији облик с обзиром да није било прописаних обавезних уџбеника, па тако ни детаљно разрађених садржаја предвиђених програмом. “Закони, уредбе и прописи не решавају питања ради којих су донесени, већ људи који те законе и прописе примењују” истицао је Цветко Поповић, професор у јагодинској учитељској школи.⁷⁰² На који начин су ови прописи реализовани у учитељским школама? Како је концепт радне школе интерпретиран у настави педагошке групе предмета? На страницама које следе приказан је покушај реконструкције ставова професора и учитеља вежбаоница у учитељским школама у Јагодини, Сомбору, Крагујевцу и Пироту.

Учитељска школа у Јагодини

На челу учитељске школе у Јагодини налазио се Драгољуб Петровић који је успешно и релативно брзо школу опоравио од ратних страдања. Петровић је, како је то показано у претходном поглављу, имао изразито критички став према идејама радне школе. Он, међутим није учествовао у настави, зато, иако је његово мишљење у јавности било цењено, на ставове будућих учитеља према радној школи ипак су значајнији утицај имали наставници педагошке групе предмета.

Наставу педагошке групе предмета је у овој школи од 1928. године водио Цветко Ђ. Поповић, претходно предавач учитељске школе у Пироту. Упоредо са доласком у Јагодину, Поповић започиње дугогодишњу сарадњу у часописима

⁷⁰² Поповић, Ц. (1934). Пут ка бољој средњој школи. *Гласник Југословенског професорског друштва*, 14(5), стр. 393.

Учитељ и *Гласник Југословенског професорског друштва* где је објављивао прилоге из области опште педагогије и методике, приказе страних и домаћих публикација, полемике.

Поповић је заузимао оштар став према некритичком промовисању идеја нове педагогије и нове школе, иако је и он сам био њен заступник. “Једном ми је пребачено да сам припадник Хербартове педагогике, јер у васпитању много полажем на васпитачеву личност. А пошто се код нас, из необавештености или чистог снобизма, одомаћило мишљење да све што потиче од Хербарта није добро, то је онај приговор у ствари имао да значи како заступам застарело и нетачно гледиште.”⁷⁰³

Задатак васпитања, сматрао је он, огледа се у оспособљавању млађих нараштаја за живот у друштву и у развијању тежње за “бољим и напреднијим животом”. Тај задатак се реализује путем општег и стручног образовања.⁷⁰⁴ Он критикује пренаглашавање значаја дечијих урођених интереса у општем образовању. Општим образовањем он сматра “све што је потребно да деца знају и умеју, а за што су способна”. Уколико не показују интерес за то, треба га “природним начином изазвати”. Ограничавање општег образовања урођеним интересима значило би “препустити се ђефовима природе, а то је степен који се у развоју човечанства зове дивљаштво.”⁷⁰⁵

Иако је дечија природа примарни фактор у васпитном процесу не треба “слепо робовати њеним актуелним манифестацијама”, зато што се у њој крију и “безбројне могућности које се не показују, а које треба пронаћи и формирати”. Што је још један разлог да васпитање не треба да се “поводи” за дечијом природом, већ треба да је “води”. Наиме, васпитање, истиче Поповић, није “природни процес него је културна свесна радња”.

Поповић је објавио и више теоријских разматрања појединих методичких тема, као и извештаја о свом практичном раду са часова школског рада и методике у

⁷⁰³ Исто, стр. 393.

⁷⁰⁴ Поповић, Ц. (1933). Настава и урођени интерес. *Гласник југословенског професорског друштва*, 13(1), стр. 69.

⁷⁰⁵ Исто, стр. 70.

вежбаоници јагодинске учитељске школе. Управо ови текстови омогућавају “поглед” у Поповићев практичан рад на образовању будућих учитеља.

Примери из Поповићевог практичног рада у учионици вежбаонице показују да је примарним задацима основношколске наставе, поред основне писмености, сматрао развијање способности ученика за решавање проблема и слободно изражавање сопствених доживљаја. Такође илуструју и његово уверење да се ови задаци не могу реализовати без саморадње ученика. Поповић није био присталица комплексне наставе, као ни потпуне слободе ученика. Ученици основне школе, судећи према објављеним примерима, на часовима које он реализује немају могућности да бирају наставни садржај, али су подстицани од стране учитеља да слободно да разматрају могућа решења задатих проблема, да износе своја искуства и описују своје и туђе доживљаје.

Поповићеви примери практичног рада односе се на поједине теме из наставног програма које се реализују у процесу структурираном од стране наставника. Улога наставника огледа се у конструисању проблемских ситуација које ученици треба самостално да реше, у помоћи ученицима при систематизацији знања стеченог решавањем проблема и у подстицању ученика на самостално и слободно изражавање.⁷⁰⁶ У наставном току Поповићевих примера није могуће препознати неки одређени образац као што су на пример радни ступњеви или формални ступњеви.

Уколико се Поповићев практичан рад посматра у односу према теоријским поставкама радне школе домаћих аутора може се констатовати да представља пример реализације Младеновићевих идеја о радној настави и метода у настави, и Ракићевог става о васпитној улози проблема у настави.

⁷⁰⁶ У проблемску ситуацију у настави према Поповићевим примерима, учитељ ученика уводи сваки пут када му постави питање које ученика наводи на размишљање, повезивање знања и искуства и формулисање одређене претпоставке. На пример, таквом ситуацијом у настави читања он сматра покушај разумевања прочитаног текста од стране ученика, где се ученик налази пред питањем: Како се може дефинисати порука аутора читаоцу? Трагајући за одговорима на овакво и слична питања, ученик развија способност самосталног разумевања прочитаног, што сматра Поповић представља основни инструмент за самообразовање. Поповић, Ц. (1928). Обрада чланака. *Учитељ*, 9(1), стр. 191. Приказ практичне примене, на пример, у: Поповић, Ц. (1929). Обрада чланка Љут судија. *Учитељ*, 9(9/10), 399-401. Поповић, Ц. (1930). Бројне слике у рачунској настави. *Учитељ*, 10(5), 357-359. Поповић, Ц. (1930). Обрада чланака естетске садржине. *Учитељ*, 10(10), 770-773.

Учитељске школе у Београду

У Београду су се налазиле две учитељске школе – Мушка учитељска школа и Женска учитељска школа. Настава педагошке групе предмета окупљала је више, у покрету за радну школу, значајних имена: Милан Шевић, Марко Крстић, Милица Цветковић, Владимир Спасић, Теодор Лилић, Душан Ј. Јовановић, Радмило Вучић.⁷⁰⁷ Такође и учитељи и учитељице вежбаоница (Петрија Симићка, Радиша Стефановић, Тихомир Костић) објавили су низ прилога у часописима *Учитељ* и *Предавач*, који показују висок степен њихове стручности.

Ставовима већине професора педагошке групе предмета који су предавали ученицима учитељских школа у Београду бавили смо се на више места у нашем раду, у тексту који следи, зато представљамо укратко само становиште Милице Цветковић.

Цветковићева се залагала за идеју о новој школи као животној и радној заједници, и најефикаснијим обликом реализације сматрала је реформски покушај Ота Глекела.⁷⁰⁸ Поред радова у којима је износила своје виђење услова и облика преобликовања “старе школе у радну”, објавила је и неколико превода о бечкој реформи. Своју пажњу усмерила је ка две тематске области нове педагогије и радне школе: прво, утврђивање основних услова за реформу школе у наведеном правцу и друго, разматрање проблема моралног васпитања и посебно слободе у оквиру концепта нове педагогије и Милица Цветковић се није бавила питањима као што су одређење појмова “нова педагогија”, “ново васпитање” и није много места у својим радовима посвећивала критици “старе педагогије” и “старог васпитања”. Уколико се и осврће на ову критику, она то чини под утицајем Спасићевих констатација.

Савремена реформа школе, према Цветковићевој, разликује се од реформи из претходних периода по томе што је истовремено резултат практичних потреба

⁷⁰⁷ О биографији и педагошким идејама Душана Јовановића опширније у: Дунђерски, С., Маринковић, Б. (2004). Душан Ј. Јовановић о васпитању и педагогији. Педагошка стварност. 50(7-8), 623-630.

⁷⁰⁸ Милица Цветковић за часопис *Учитељ* у периоду 1925-1933. година, приредила је 22 оригинална рада, 8 превода са немачког и 1 приказ. Центар њених интересовања представљала су пре свега питања нове школе и реализације овог концепта у Аустрији, Немачкој и САД; бавила се и проблемом образовања учитеља, и моралног васпитања о чему је припремала и књигу. Поводом петогодишњице њене смрти (1937.) одабрани радови су објављени као посебна свеска (бр. 9) Савремене педагошке библиотеке, под насловом *Савремени школски проблеми и школске реформе*.

“васпитања нашега времена” и резултат достигнућа савремене психологије и педагогије, посебно експерименталног правца. Основним предусловима за “претварање данашње школе у радну школу” Цветковићева је сматрала: ревизију наставног градива, измену наставне методе, реформу образовања наставника, “проучавање дечије индивидуалне природе” и измену организација народне школе.

Душан Ј. Јовановић, аутор је, у овом раду често навођене студије под називом *Идејни развој педагогије у Срба* и прилога Југословенско васпитање и радна школа.⁷⁰⁹ Поред тих наслова Јовановић је објавио и низ других у којима је долазило до изражаја његово темељно и систематично познавање педагошке литературе, и домаће и стране, и савремене и историјске. Јовановић се бавио разматрањем фундаменталних педагошких питања (суштина васпитања, однос педагошке и других наука, развој педагошке мисли у Срба) и методичким темама (почетна настава, методика језика). Јовановић је сматрао да “Педагогика мора стално тежити да постане теорија одређене радње, јер део животне праксе, коме се она окренула, чезне за таквом теоријом.”⁷¹⁰

Учитељска школа у Пироту

За ову школу, поред Владимира Спасића који се у њој задржао непуне две године, везана су и имена Светозара Ранчића, Цветка Ђ. Поповића који је 1928. године прешао у Јагодину и Теодора Лилића. Од 1933. године носилац педагошке групе предмета био је Драгомир П. Цветковић који је, у звању суплента, претходно предавао у учитељској школи у Сомбору. Када је прешао у пиротску учитељску школу, Цветковић је већ имао иза себе неколико објављених радова у којима, између осталог, пропагира идеју радне школе. У Пироту 1933. године он објављује текст под насловом *Основи методике основне наставе природних наука и рачуна за спровођење духа нове школе код нас*. Цветковић је и након Другог светског рата публиковао више наслова разнородних садржаја. Један од њих је и *Експеримент у настави* из 1957.

⁷⁰⁹ Јовановић, Д. (1936). Покрет радне школе и проблем југословенског васпитања. *Учитељ*, 17(3-4), 184-199.

⁷¹⁰ Јовановић Д. (1934). Положај педагогике међу осталим наукама. *Гласник Југословенског професорског друштва*, 14(6), стр. 492.

године где он износи и краћи критички осврт на покушаје увођења експеримента у наставу између два рата.

У белешци коју је у Цветковићев наставнички лист унео Драгољуб Бранковић, приликом обиласка школе 1933. године, налази се податак да је, овог професора, “директор сомборске учитељске школе гонио и мало ценио”.⁷¹¹ Цветковић је, на Бранковићев захтев реализовао два угледна предавања о Дјуијевој филозофији и педагошким схватањима. Цветковић је у извештају за Министарство просвете о педагошким идејама које ученицима презентује и за које се залаже, забележио да: теме о моралном васпитању реализује на основу Дјуијевог дела *Школа и друштво*, а питања наставе појединих предмета обрађује на основу Ракићевих радова *Васпитање игром и уметношћу* и *Опита култура духа и формално образовање*.⁷¹² Цветковић као своје теоријско опредељење истиче функционалистичку педагогију Џона Дјуија, која се, сматрао је он заснива на становишту: “Предавати тако да се све градиво непосредно везује за учеников унутрашњи живот, а за његове потребе егзистенције и развоја”. Цветковић наводи, такође, да будуће учитеље упознаје и са теоријом формалних ступњева и са Фишеровим учењем о радним ступњевима (1. истицање проблема рада, 2. планирање рада и 3. извођење и решавање проблема) Методике појединих наставних предмета Цветковић је, судећи према тексту који је на ту тему објавио 1933. године, заснивао на концепту проблемске наставе.⁷¹³

⁷¹¹ АЈ: 66-1011-1393, Учитељска школа у Пироту, Наставнички лист Драгомира Цветковића који је потписао Драгољуб Бранковић. Прилог 6.

⁷¹² Управо 1933. године Цветковић је објавио текст под насловом *Основи методике основне наставе природних наука и рачуна за спровођење духа нове школе код нас*. Цветковић методiku и представља кроз поједине наставне предмете и у њиховим оквирима разматра могућности за учење путем решавања проблема. На пример, иако се хемија не изучава у нижим разредима основне школе могуће је децу увести и у ова знања, сматрао је Цветковић. “Наш сељак скоро све своје животне услове сам организује, отуда се и химијом више бави него варошанин; он сам гради угаљ, креч, сапун, сам сири сир т. д, јер му то пре свега налаже сировина коју има (...) Метод — Проблем отровних биљака, отровних гасова (при сагоревању угља) који је у вези са дететовим одржањем егзистенције може га спонтано интересовати; жеља сеоског детета да има ишарене тканине (појас, чарапе и сл.) може да пробуди његов интерес за бојењем па и на основу овога и за хемију. Рад на задовољењу ових захтева и жеља јесте и рад на хемија.” Он такође, разматра могућности учења помоћу решавања проблема у оквиру физике, географије, математике и зоологије.

⁷¹³ Арив Југославије – Фонд Министарства просвете: 1011-1393, (у даљем тексту: АЈ: 66) Учитељска школа у Пироту, Извештај Драгомира Цветковића о новој психологији и педагогији које предаје ученицима учитељске школе.

У учитељској школи у Пироту наставу методике и школског рада реализовао је Теодор Лилић до 1935. године када је прешао у Београд као педагог инструктор у тек основаној огледној основној школи. Иначе, Лилић је био и аутор пројекта према којем је организована та школа.

Учитељска школа у Крагујевцу

Женска учитељска школе у Крагујевцу окупила је више представника покрета за нову и радну школу као што су били Никола Кузељ (касније професор у Скопљу), Василије Пејхел, Глигорије Хаџи-Ташковић, Милорад Павловић, и учитељ, управник вежбаонице Живко Смиљанић.

Никола Кузељ је 1936. године објавио је 4 своја излагања, под насловом *Чланци о новом васпитању*, која је представљао у више наврата слушаоцима на народним универзитетима и учитељским скуповима. Циљ објављивања ових радова, се према његовим речима, огледао у популарисању научних схватања савремене науке о васпитању.⁷¹⁴ Кузељ у сажетом облику разматра следеће теме: “дух нове школе”, “шта утиче на наше образовање”, “интерес и радозналост у животу”, “личност наставникова”. Своја разматрања темељи на идејама Кершенштајнера, Феријера, Дјуија и Ракића.

Педагошку групу предмета у крагујевачкој школи водио је Василије Пејхел који је имао изразито позитиван став према идејама нове школе и комплексне наставе, о чему је у претходном тексту већ било речи. Његово опредељење за идеје нове школе у учионицама вежбаонице међутим, наилазило је на позитиван, али и опрезан пријем. Управник вежбаонице, учитељ Живко Смиљанић, судећи према више објављених прилога у којима представљао свој практични рад, такође је заузимао позитиван став према идејама нове школе, али је комплексну наставу, за коју се Пејхел свесрдно заузимао, прихватао као огледни покушај. Комплексну

У архивској документацији налази се напомена да је реч о извештају који Цветковић упућује на свој захтев. Извор наведен и у: Живковић, Р. и др. (2000). *80 година образовања васпитача и учитеља у Пироту*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача, стр. 78-79.

⁷¹⁴ Кузељ, Н. (1936): *Чланци о новом васпитању*. Скопље.
Кузељ је објавио и више прилога у стручним часописима.

наставу Смиљанић је схватао као “груписање предмета око једне вдеће идеје или као груписање предмета око стварних животних области”. У односу на систем наставе заснован на формалним ступњевима, основном предношћу комплексне наставе сматрао је утицај наставе на мотивацију ученика за учење. Он, међутим, рад према формалним ступњевима није одбацивао, што је произишло из његовог становишта да “На староме се подиже ново”.⁷¹⁵

Смиљанић је објавио укупно 14 прилога који се могу поделити у три групе: у првој се налазе прикази наставних часова који су одржавани у складу са захтевима теорије формалних ступњева, који су реализовани због како Смиљанић наводи хоспитаната и кандидата за учитељски испит.⁷¹⁶ Друга група обухвата примере огледних часова реализованих према концепту комплексне наставе, које је он називао “огледним часовима”. Трећу групу представљају прилози о наставним часовима које је Смиљанић организовао према својим замислима, а у складу са схватањима из прописаних уџбеника методика. Већина ових прилога писана је у облику синописиса за наставни час, уз сажете коментаре на почетку или на крају текста. Иако дају слику, “снимак” догађаја у учионици, ови прикази омогућили би потпунији увид у реализацију наставних садржаја да су допуњени коментарима и објашњењима појединих поступака учитеља.

Какав је дакле “статус” имао концепт комплексне наставе у образовању учитељица у Крагујевачкој учитељској школи? Илустративан пример представљају управо извештаји Василија Пејхеља и Живка Смиљанића о огледу који је за циљ имао демонстрацију рада по принципима комплексне наставе.

Смиљанић наводи да је “према захтеву и жељи управе учитељске школе” реализовао са ученицима комплекс “Трговина” у разреду “јер програм за учитељске

⁷¹⁵ Смиљанић, Ж. (1933). Нешто о критици укупне наставе. *Народна просвета*, 16(5), 2-3.

⁷¹⁶ Смиљанић, Ж. (1931). Један покушај комплексне наставе. *Учитељ*, 12(1), 47-63.

Смиљанић, Ж. (1933). Комплекс Крушка, *Учитељ*, 14(2), 140-144.

Смиљанић, Ж. (1934). Појам о четвртини, *Учитељ*, 14(8), 628-630.

Смиљанић, Ж. (1934). Метар и његови делови, *Учитељ*, 15(1), 66-69; Лица, животиње, биљке и ствари, 15(2), 133-135; Огледно предавање по укупној настави, 15(5), 387-391; Два зеца, 15(9), 694-697;

Смиљанић, Ж. (1935). Поврдне и упитне реченице, 16(1), 81-85; Прелаз са природе на рељеф и карту, 16(2) 179-185; Личне заменице, 16(5), 415-419; Ширење тела на топлоти, 16 (6), 500-504; Прилози, 16(8-9), 691-693.

Смиљанић, Ж.(1938). Појам и обрада броја 4. *Учитељ*, 18(9-10), 589-600

школе наређује да се у вежбаоници врше како угледна тако и огледна предавања”. Он указује на неколико ограничења са којима се суочио већ током планирања комплекса. Прво, унапред је било ограничено време за реализацију одабраног комплекса, због чега су многи садржаји скраћени или искључени. Наведени комплекс би, према Смиљанићевој процени, требало реализовати око 30 дана, док је он имао на располагању само 8-9 школских часова. Друго ограничење односило се на захтев да садржаји комплекса не излазе из оквира наставног програма. Зато, констатује он комплексна настава “је могућа кад учитељ има потпуно одрешене руке што се тиче времена и градива”. Ипак, био је сагласан са основном идејом наставника учитељске школе у погледу циља огледа “да се свакодневно теорисање, које без праксе не вреди много, приведе на дело и у пракси (...) да дамо потстрека извођењу и на другим местима”.⁷¹⁷

Ученице IV и V разреда учитељске школе, њихови професори и управа пратили су реализацију овог огледа. Пејхелј је такође објавио своје виђење огледа, који је сматрајући га веома успешним покушајем. Критеријум за успешност наведеног огледа, према Пејхелју представљало је расположење и мотивација ученика током наставе.⁷¹⁸

⁷¹⁷ Смиљнић, Ж. (1931). Један покушај комплексне наставе. *Учитељ*, 12(1), стр. 47

⁷¹⁸ Пејхелј је о реализацији комплекса “Трговина”, између осталог забележио: У учионици су деца записала своје задатке о томе шта ће посматрати на излету. О истраживању на “лицу места” Пејхелј каже - “Требало је само видети са колико су интереса, озбиљности и осећања сопственог достојанства деца вршила своје задатке. То се не да описати! То се мора видети да би се оценила вредност и значај рада по овом систему. Деца су проучавала живот не у кавезу који се зове учионица, него у самом животу! Ту није само форма већ нова садржина.” (стр. 689) По повратку у учионицу деца су расположена и мотивисана да изложе резултате својих посматрања. “Свакоме се говори, свако има нешто да каже, свако се интересује. Али наставник вешто регулише овај симпатични хаос (...) и каналише рад како је њему потребно. Почине од стварне области; и ту лако, логично и без икаквих мука и тешкоћа уводи децу у читав низ економских и социјалних проблема. Све је ново, али је све реално, све је изванредно интересантно за децу, управо све је њихово, дечје. Логично и просто изводе се појмови о потрошњи и производњи са употребом баш ових израза. Сада деца знају шта је потрошач а шта је произвођач. Не само то, него деца сада знају због чега бивају јаја скупља и јефтинија! Она знају сада о односу између понуде и тражње као услову за пијачне цене. Деца знају зашто је општина увела вагу и што ће општини тај приход од ваге. Знају деца такође да општина у ствари преко сељака наплаћује потрошачу. Све су то упознала деца не на часу и не из књиге, већ у самом животу. Неосетно затим наставник улази у рачунску наставу узимајући градиво из пијачних објеката. Деца и сама састављају задатке и то њима чини велику радост. После рачуна долази обрада из јестаственице, матерњег језика итд. све редом. Све је природно и органски повезано у једну целину.” Пејхелј, В. (1931). Комплексна настава. *Учитељ*, 11(9), 688-691.

На основу осталих Смиљанићевих прилога може се констатовати да су ученице учитељске школе имале прилике да се упознају са различитим методичким приступима. Чини се међутим, да Смиљанић, иако позитивног става према новинама, у случају комплексне наставе није био довољно упознат за овим концептом, и у пракси је опрезно приступао реализацији наставе по том моделу, сматрајући ипак у методичком смислу “сигурнијим тереном” теорију формалних ступњева. Како се може видети из његовог извештаја о реализацији комплекса “трговина”, он је и формалне ступњеве укључио у комплексну наставу. Такође, фазе наставног процеса, према Пејхељу, који је приказан као покушај комплексне наставе, поклапају се са инструкцијама из Рајичићеве методике о припреми ученика за посматрање на излету и наставу изван учионице.⁷¹⁹

Организација учитељске школе у Крагујевцу приказана је у овом раду под посебним насловом, јер представља пример реализације идеје радне школе иза којег се налазило име управника школе Глигорија Хаџи-Ташковића.

Учитељска школа у Сомбору

У Сомбору су се налазиле две учитељске школе – мушка и женска, које су 1932. године обједињене у Мешовиту учитељску школу. Наставници вештина и наставници педагошке групе предмета, нарочито од почетка тридесетх година, у школу уносе “нове погледе на живот, нове концепције улоге учитељске школе и учитеља у земљи, а у свом раду савременије методе, нов однос према ученицима и жељу за постизањем што бољих резултата”.⁷²⁰

Гргур Станојевић, наставник цртања и ручног рада у сомборској учитељској школи је покренуо 1937. часопис *Примењена уметност* намењен “мушком ручном раду и уметничком занатству”. Настава Станојевићевих предмета реализована је у неповољним материјалним околностима, али он је успео да постигне квалитет који је,

⁷¹⁹ Рајичић, Д. (1929). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи, Свеска прва*. Београд: Геца Кон, стр. 67-68.

⁷²⁰ Макарић, Р, Васиљевић, С. (1978). *Две стотине година образовања учитеља у Сомбору: 1778-1978*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору, стр. 306.

заједно са својим ученицима желео да представи јавности на страницама поменутог часописа. Часопис је, пре свега, био намењен ученицима и наставницима ручног рада, а корисне савете о изради појединих наставних средстава могли су пронаћи и остали предметни наставници и учитељи. Објављивана су, на пример, упутства за конструисање луткарског позоришта, препарирање инсеката и птица, рецепти за справљање боја за разноврсну употребу, пластичних маса, вајање, за самосталну израду алата и мањих апарата. Часопис је излазио само једну годину и угасио се Станојевићевим премештајем из Сомбора.⁷²¹

Милорад Павловић у сомборској учитељској школи је од 1933. до 1940. године реализовао наставу педагошке групе предмета. У сарадњи са учитељицом вежбаонице Даницом Јакшић, покренуо је часопис *Нова школска пракса* који је изашао у 4 броја током школске 1938/'39. године. Поред више приказа реализације наставних часова одржаних у вежбаоници ове школе и примера реализације комплексне наставе у огледној школи у Борову, Павловић је на страницама овог часописа представио и своје становиште о концепту радне школе и образложење опредељења за комплексну наставу.

Проблем преображаја “старе школе” у “нову школу” Павловић тумачи као питање метода рада у школи. Неки представници покрета за радну школу чије смо идеје представили у претходном поглављу покушали су да разумеју и теоријски објасне концепт радне школе, други су тој проблематици приступали разрадом одређених практичних решења чувајући се, при томе, од “сувишног теоретисања”. Фокус Павловићевог интересовања јесу оба тематска подручја обједињена у проблему “преображаја старе школе у радну школу”. Тај проблем, сматрао је он, налазио се у засенку, с једне стране критике “старе школе”, а с друге стране, пропагирања “нове школе”.⁷²²

Павловић идеју нове школе, најпре, посматра у историјском и научном контексту. Павловић истиче да су развијени различити одговори на ово питање – са

⁷²¹ Опширније у: Ђурић, Ђ. (1980). Часопис *Примењена уметност. Педагошка стварност*, 26(9), 807-809.

⁷²² Павловић, М. (1938). Преображај данашње школе – упутства о начину како ћемо нашу данашњу школу преобразити у нову, радну или активну школу. *Пракса Нове школе*, 1(1), 30-58.

економског становишта, “продукционистичког”, социолошког, итд. Он се опредељује за тзв. “методолошко” становиште по којем је за преображај кључна измена у методу рада у школи у правцу “радне методе”. Он напомиње да овај “преображај” још увек није довољан да би школа постала “новом школом”, зато што се радна метода односи само на наставу. Настава је кључна активност у школи, али њоме се не исцрпљује сав школски живот и зато целокупна школска организација треба да буде заснована на принципима слободе и самосталности ученика и наставника.

Радна метода у настави сматра Павловић почива на принципима: самосталности и слободе ученика, живота и радне заједнице, рада, економије у раду, саморадње, и на принципу доживљавања у настави. У дотадашњој литератури о радној школи ово су били често навођени принципи, међутим неки од њих су површно и погрешно тумачени. “Уобичајено је да се саморадња сматра принципом или начелом, али под њом треба разумети унутрашњу спонтану активност која потиче из дечјих нагона и остварује се властитим снагама” напомиње Павловић. Тумачена са “методског аспекта” саморадња је суштински принцип “методе самооткрића” на којој почива култура и цивилизација. “Модерна школа хоће да деца том истом методом теку своја сазнања, па пошто су те истине, до којих ће она властитим огледама доћи, већ једном откривене од стране претходних генерација, то је најбоље звати ову методу: методом поновног открића”.⁷²³

Наставни садржаји, истиче Павловић за ученике треба да представљају “скуп мисаоних тешкоћа” које они треба постепено сопственим напорима да савладају. Павловић по овом питању усваја Ракићеве и Младеновићеве идеје о настави заснованој на решавању проблема, и залаже се за концепт комплексне наставе. Поред огледне наставе у вежбаоници сомборске учитељске школе, Павловић је пратио рад Огледне школе у Борову у којој је настава свих разреда била организована према овом концепту.

У односу на поменуте ауторе Павловић, као методичар, иступа корак даље у правцу одговора на питање: Како учитељ може да своју праксу преобрази у правцу радне наставе? “Проблем, нема сумње није лак, али није ни толико тежак, колико се у

⁷²³ Исто, стр. 47.

први мах чини. Довољно је само имати добру вољу, али не пасивну, већ активну добру вољу. Треба само *хтети*, али хтети свесно, намерно, са готовошћу да се пође тим путем и са уверењем, да се човеку није ништа отело, — па ће се успех постићи.”⁷²⁴ Павловић учитеље упућује на рефлексиван приступ сопственој пракси који се у дотадашњој литератури сводио на објашњења о критеријумима добре методе у настави и појма “методска свест”. (Младеновић, Петковић). У сомборској учитељској школи ученици су, дакле, подучавани како да своју праксу континуирано преиспитују, како да је осмишљавају, уносе иновације и организују по принципу комплекса.

Павловић најпре наводи неколико предуслова којих би сваки учитељ требало да буде свестан. Прво, процес преображаја утврђеног начина рада не може да се изведе “преко ноћи”. Друго, треба слободно чешће предузимати мање огледе и сматрати их покушајима. Треће, сваки покушај схватити као искуство, и треба “постепено ићи корак по корак, стопу по стопу, док једном не будемо толико накупили искуства из властитих огледа, да се можемо њиме такорећи титрати, да се можемо — другим речима — у њему, а помоћу њега и у новом, лако и без нарочитих тешкоћа снаћи да можемо помоћу њега савладати и неку нову тешкоћу на коју наиђемо” Треће, развити став да је и неуспех искуство. Четврто, “морате бележити све што радите”. Павловић учитељима, даље, саветује да почну да размишљају о груписању појединих мањих делова градива у целине имајући у виду при томе, све претходно наведене принципе и предуслове. Такође, он саветује учитељима да буду спремни да измене свој дотадашњи, “строги” став у односу према деци, и да буду спремни на постепено рedefинисање улога наставника и ученика.

5.5. Радна школа у организацији учитељских школа

Закон о учитељским школама (1929.) садржао је извесне одредбе које су носиле печат нових педагошких струјања. На пример, уведене су као обавезне, минимум 4 полудневне екскурзије што се објашњава васпитним, наставним

⁷²⁴ Исто, стр. 49.

и здравственом разлозима. Такође, утврђен је максималан број ученика у одељењу. Сугерисано је да се “за поједине предмете а нарочито за вештине” разред може делити на више група, као и да се могу формирати групе ученика из различитих разреда. Наставницима се указује да рад усклађују са индивидуалним карактеристикама ученика као и “с радом осталих васпитних чинилаца”. Наставници би требало да прате “рад и успех сваког свога ученика”, и да оцене на крају тромесечја треба да представљају резултат континуираног праћења рада ученика.⁷²⁵

Разредна већа требало је да посебну пажњу на редовним састанцима, које је Закон прописивао, посвећују “истраживању путева за што успешнију наставу и за боље васпитање ученика свога разреда”, и утврђивању начина “како би сви наставници у наставном и васпитном погледу сагласно поступали према ученицима и одржавали везу и јединство у целокупној настави ујемчавајући складним радом бољи успех” (чл. 81-86)⁷²⁶

У члану 60. Закона прецизирана су и очекивања од наставника. Између осталог наставник је требало: да наставно градиво обрађује према прописаном програму повезујући га са савременим стањем у тој научној области, да упућује ученике у вештину успешног учења, да помаже саморадњу ученика; да присуствује, ван својих предавања, предавањима ученика у вежбаоници, итд.⁷²⁷

Две године након прописивања Закона, 1931. године, Министарство је иницирало увођење семинара као саставног дела наставе у учитељским школама.⁷²⁸ Основна намера увођења ове новине образложена је на следећи начин: “Да би се од ученика јаче развила саморадња, систематисало, заокружило и учврстило знање из најглавнијих предмета у заједничком раду са наставницима, то на основу члана 15 Закона о учитељским школама”.⁷²⁹ Као обавезни, ови часови је требало да се реализују у блоковима од по 2 часа у четвртој и петом разреду, у оквиру садржаја педагошке групе предмета, живог језика и историје са земљописом. Ова мера,

⁷²⁵ Закон о учитељским школама. Објављено у: *Просветни гласник* (1929), 65(8), 721-722.

⁷²⁶ Исто.

⁷²⁷ Исто, стр. 730.

⁷²⁸ Објављено у: *Просветни гласник* (1931), 67(8), стр. 712.

⁷²⁹ У средње школе (гимназије) семинари су званично уведени тек, 1938. године. Објављено у: *Просветни гласник* (1938), 74(9), стр. 922 и стр. 942.

заснована на идејама о радној настави, у све средње школе уведена је тек 1938. године.

Учитељске школе, како је прописивао Закон из 1929. године биле су школе интернатског типа. Режим живота ученика у школи и интернату као и организација и међусобна сарадња наставника представљали су предмет државних прописа, али су тумачења тих прописа ипак могла бити различита. У учитељским школама и интернатима углавном је режим живота ученика био строг и дефинисан мноштвом интерно донетих правила, нарочито у женским школама. Пример таквог уређења била је Учитељска школа у Сомбору. На пример, ученице су из интерната излазиле свакодневно у једночасовну шетњу у колони по две уз пратњу васпитачица. Једном седмично био дозвољен је двочасовни излазак у град ради набавке личних потреба. Ученици су у биоскоп и позориште могли ићи само уколико је школа организовала излазак, а на спортске догађаје, изузев соколских слетова и академија нису вођени. Оваква и многа друга ограничења су ученике преоријентисала на интензивне активности у оквиру својих ђачких удружења.

Организација живота ученица крагујевачке учитељске школе била је заснована на Феријеровим начелима организације нових школа и значајно се разликовала од слике из Сомбора. Док су у осталим школама ученици подучавани и увежбавани да раде у правцу нове и радне школе кроз наставу педагошке групе предмета, у крагујевачкој учитељској школи ученице су “похађале” радну школу.

Ситуација у Женској учитељској школи у Крагујевцу до 1929. године није се по материјалним и кадровским питањима разликовала од ситуације у осталим учитељским школама. Године 1928. школа је пресељена у нову зграду, наменски грађену за потребе учитељског образовања. Пресудан моменат у организацији школског живота и рада није представљало усељење у нову зграду већ постављање Глигорија Хади-Ташковића за управника школе управо 1928. године. На тој позицији он је остао 4 године када га је 1932, године наследио Милоје Павловић који је наставио да управља школом у истом смеру.

Хади-Ташковић је у Крагујевац прешао из Ниша, где је у гимназији предавао француски језик, са јасном сликом о организацији школе која му је дата на

управљање.⁷³⁰ Идеја о организацији школе као радне школе, забележио је Ташковић, била је резултат тридесетогодишњег практичног рада у школи, “непрекидно проживљаваног осећањем, читањем и размишљањем” који је свој теоријски оквир пронашао у схватањима Феријера.⁷³¹

Женска учитељска школа, сматрао је Ташковић, налазила се пред троструким задатком: прво, требало је да пружа стручно образовање будућих учитељица; друго, да ученицама омогући савремено женско васпитање и треће, да представља културни центар у својој околини.

За преображај “старе школе” у радну школу сматрао је Ташковић, слично као и Миодраг Павловић у Сомбору, “нису потребни неки нарочити апарати, већ један нарочит дидактики став”. Основни захтев савремене педагогије и радне школе, према Ташковићевом тумачењу огледао се у формули: што мање наставних часова, и што више времена за самосталан рад ученика. Међутим, напомињао је он, самосталан рад ученика не значи да су ученици препуштени сами себи и “својој самовољи”, већ “да би био целисходан, тај рад мора бити вођен и организован.”⁷³²

Пракса радне школе у крагујевачкој учитељској школи почивала је управо на организацији самосталног рада ученица. Ова организација била је структурално слојевита: прво, подразумевала је наставу, као основну делатност школе; друго, обухватала је и рад ђачких заједница – разредних и школске и треће, живот ученица у интернату. У овој школи “учионица је претворена у радионицу”, истицао је Ташковић, а интернат у “дом” где се ученице васпитавају у моралном и социјалном погледу.

И Ташковић је, као и већина његових колега у осталим учитељским школама, наставне садржаје посматрао као скуп тешкоћа које ученици треба сопственим радом да савладају. Циљ наставе у учитељској школи Ташковић је тумачио на следећи начин: оспособљавање ученика “да самостално постављају задатке, бирају методе,

⁷³⁰ Хаџи Ташковић, Г., прир.(1932). *Проспект Женске учитељске школе у Крагујевцу*. Крагујевац: Студентска штампарија.

⁷³¹ Исто, стр. 13.

⁷³² Исто, стр. 15.

состављају планове и одређују циљеве, самостално остварују делове плана и уопштавају их, самостално проверавају и оцењују успешност свога рада”.⁷³³

Наставницима међутим, није било лако да организују наставу која ће успешно реализовати овај циљ. Зато је у школи, на Ташковићеву иницијативу организован интензиван рад на стручном усавршавању наставника свих предмета у смеру радне школе. Улога наставника у радној школи према Ташковићевом мишљењу огледала се у надгледању и усмеравању самосталног рада ученика, како би се ученици оспособили за самосталан и плански рад. “Није довољно само предавати и препоручивати читање; ученицима треба дати у руке средства за рад, и од тога њихова рада створити саставни део самог процеса наставе. Живи језик учи се живом речју, а не учењем граматике на-изуст; особине писаца не уче се из историје књижевности, већ из анализе њихових дела; није довољно само говорити, на пример, о хатишерифу од 1830; ученицима треба дати у руке текст тога хатишерифа да га сами аналишу, затим текст беседе кнежеве на скупштини, књигу у којој је опис те скупштине, и књиге у којима је изнет значај тога акта у развоју кнежеве политике и развоју Србије као државе, — па тај њихов рад сматрати као наставни рад. То је умни рад; то је рад који развија; остало је само памћење.”⁷³⁴

Драгољуб Бакић, професор историје објавио је приказ једног “семинарског часа” из историје који је организовао у четвртном разреду. Тема часа односила се на упоредну и критичку анализу одредби Букурешког мира из 1812. године, и Ичковог мира. Ученице су на часу анализирале садржаје оба документа и трагале за одговором на питање да ли је Ичков мир заиста био повољније решење, како су српски “великодостојници” сматрали. Професор је ученице поделио у 6 група са различитим задацима, које су током 40 минута анализирале изворну грађу и релевантну литературу. Након дискусије о резултатима које су презентовале групе, ученице су дошле до закључка да је Букурешки мир ипак био повољнији за Србе. У чему се огледала педагошка вредност оваквог начина рада? Бакић истиче да су током читавог процеса истраживања “ученице су имале жив пример о томе како при

⁷³³ Према: Јововић, Р., Милутиновић, М.(2009): *Век Учитељске школе у Крагујевцу (1871-1971)*. Крагујевац, стр. 194.

⁷³⁴ Исто.

изрицању једног суда мора се бити необично обазрив, као и о томе: из каквих се разлога често мора променити мишљење, и како једно питање треба претходно проучити, па да се о њему стекне једно коначно мишљење”.⁷³⁵

Распоред наставних часова у крагујевачкој школи састављан је тако да буде у функцији рационалног, ефикасног и самосталног учења. Наиме, наставни предмети за које је наставним планом било предвиђено више од два часа недељно реализовани су у “блоковима”, са међуодмором од 10 минута. На тај начин су се ученице, уместо да за наставу припремају 4-5 предмета дневно, припремале 2-3 предмета. Уведене су као обавезне екскурзија ученица у Београд, током првог месеца првог разреда, и на Косово поље крајем завршног разреда. Површину од око 2 хектара којом је била окружена школска зграда, покривала је “ученичка производна башта” коју су осмислили стручњаци за агрономију и хортикултуру.

Васпитну улогу наставе у радној школи према Ташковићу илустровала су два, наизглед техничка детаља из режима школског живота. Прво, у крагујевачкој школи наставници нису дежурали у време одмора између часова. Дежурство сматрао је он представља “акт неповерења према ученицима који се уз то навикавају да све раде под надзором и присмотром, чак и кад се играју”. Друго, ученице су на часовима одговарале и говориле без устајања, нити су дизале руку како би добиле реч. За Ташковића је “дизање руку очита негација принципа радне школе, и (...) позивање на умни нерад и на непажњу оних који руку не дижу”. Овакви детаљи, истицао је он “уздижу понос и достојанство ђачко” и постављају ученика у центар васпитног рада школе.⁷³⁶

Поред наставе, за Ташковића, не мање битно подручје самосталног рада ученика, представљала је ученичка самоуправа. Иако је био упознат са литературом о ђачкој самоуправи, посебно са идејама Феријера, и познавао разне облике практичне реализације, ипак у крагујевачкој школи није примењиван ниједан од страних модела. Самоуправа је у крагујевачкој школи реализована на два нивоа – у оквиру разреда као разредна заједница, и у оквиру школе као школска заједница. Рад ових

⁷³⁵ Исто, стр. 53-56.

⁷³⁶ Исто, стр. 30.

заједница био је регулисан Правилима о разредним књижицама и Статутом педагошко-књижевног удружења “Доситеј”.

Самосталном раду ученика у настави, истицао је Ташковић, “потребан је алат”, односно књиге. Зато је за свако одељење формирана библиотека којом су ученице саме управљале. У библиотекама су се налазиле књиге потребне за наставу, лектира за тај разред, књижевна дела која одговарају узрасту ученица и неколико часописа.⁷³⁷ Поред рада у својој библиотеци, ученице једног разреда биле су ангажоване на припреми и реализацији разредних приредби, у хору, спортском тиму и на обради своје разредне леје у врту. Школску заједницу Ташковић је дефинисао као федерацију разредних заједница.

Књижевно-педагошко удружење ученица “Доситеј” формирано је са следећим циљевима: “1) Развијање духа саморадње, самоуправе и самосталности; 2) Слободан заједнички рад у духу начела радне школе; 3) Практично морално и естетичко васпитање пружањем естетичких задовољстава у самој школи и стварањем од ње веселе и ведре средине; 4) Практично социално и грађанско васпитање кроз саму организацију удружења и рад у њему.”⁷³⁸

Ови циљеви су реализовани кроз редовне месечне састанке, позоришне представе и књижевно-уметничка посела, израду уметничких радова којима је оплемењиван простор школе и инетарната и организацију хуманитарних и просветних акција. На месечним састанцима ученице су се вежбале “у правилном и слободном исказивању мисли и у беседништву” најчешће на садржајима који су обрађивани у настави. Разредне заједнице трећег, четвртог и петог разреда биле су у обавези да једном годишње приреде представу домаћег аутора чија су дела предвиђена наставним програмом.

При организацији интерата женске школе сматрао је Ташковић треба да имати у виду “резултате експерименталне психологије у погледу живота и биолошког и психичког развоја девојчице, адолесценткиње и девојке (...); па не само све то, већ

⁷³⁷ Ученице су плаћале месечну чланарину, а на почетку школске године кључ библиотеке предавале млађем разреду. “Тај дирљиви чин претставља солидарност која постоји између разних генерација једнога народа и читавог човечанства.” (Исто)

⁷³⁸ Исто, стр. 32.

морамо знати и еволуцију жене као социјалног бића”⁷³⁹ Интернат, према Ташковићу, није “ни касарна ни манастир, али није ни монденски завод ни хотел (...) он није ни обична кућа где се ученице хране и где ноћивају; он је дом – онакав какав је замишљен “у новим школама” и како га описује г. Ферриер у својим књигама *Нова школа* и *Ученичка самоуправа*.” Дакле, интернат је установа васпитног карактера у коме се девојке “у хигијенској, естетичкој, породичној и социјалној атмосфери, имају да свикну на једна разуман ред и поредак и на извесне више форме живота, без којих неће моћи живети ни као слободне грађанке и учитељице на селу, те самим начином свога живота културно уздићи и културно утицати на своју околину”⁷⁴⁰ Интернат крагујевачке школе био је уређен према моделу ове установе у швајцарским “новим школама”.

Правила о животу у интернату састављена су у сарадњи првих 100 ученица смештених у интернату и управе интерната. Режим интернатског живота био је заснован на пажљиво распоређеном односу између учења и одмора, као и учења и забаве. Такође, подразумевао је и одређене облике увођења девојака у друштвени живот своје средине. На пример, недељом су све ученице биле ангажоване у кухињи на припреми оброка уз помоћ наставнице домаћинства. Гости на том ручку могли су бити родитељи и рођаци, градски званичници и наставници са породицама. Ученице су имале слободан излаз недељом уз услов да изађу у пратњи бар још једне ученице, и могле су посећивати породице за које су њихови старатељи и родитељи дали писмено одобрење. Једном недељно су им биле обезбеђене фризерске и кројачке услуге у интернату које су саме плаћале.

Ташковић је васпитним сматрао и дејство веселог и пријатног окружења јер оно “хуманизира школу”. Зато су ходници интерната и школе били испуњени природним биљем, репродукцијама познатих уметничких дела и великим огледалима.⁷⁴¹ У време одмора у ходницима је одзвањала “пробрана музика” са

⁷³⁹ Исто, стр. 40.

⁷⁴⁰ Исто.

⁷⁴¹ Постављање великих огледала у холу интерната Хаџи-Ташковић објашњавао у контексту специфичности девојачког васпитања: “да се пред полазак кући ученице не морају дотеривати пред прозорима својих учионица већ пред правим огледалима, јер и Русо, који је као човек био трапава, као

звучника, а ученицама је било дозвољено да гласно певају и да играју. Музика је била саставни део атмосфере наставе ручних радова. Собе у интернату носиле су имена појединих југословенских покрајина и биле опремљене кућним текстилом који су ученице израдиле на часовима ручног рада.

5.6. Течајеви за учитеље

За учитеље који су били мотивисани да уносе иновације у свој рад организована су два облика стручног усавршавања – од 1924. године течајеви за ручни рад који су реформисани 1930. годне у течајеве за радну школу и течајеви за експерименталну педагогију и психологију.

Током летњег распуста 1924. године у учитељској школи у Алексинцу реализован је први течај на коме је 53 учитеља и учитељица информисано о педагошком значењу ручног рада и обучавано у разним облицима ручног рада који се могу примењивати у педагошке сврхе.⁷⁴² Дакле, реч је о течају који је био у великој мери сличан учитељским течајевима организованим крајем XIX века. Сличност није необична јер је и иницијатор и организатор течајева поново Јован С. Јовановић, тада управник поменуте учитељске школе. Поред Јовановића у организацију тог, као и течајева у наредни годинама био је укључен Подмладак Црвеног Крста.

Јовановићево схватање радне школе као концепта који је заснован на идеји о ручном раду као педагошком принципу, препознато је од стране Подмлатка као потенцијално подручје за реализацију програмског циља овог друштва који се односио на радно васпитање деце, посебно оних из социјално угрожених породица. Наиме, у Подмлатку је сматрано да се овај циљ може успешно реализовати обуком деце у ручном раду у за то посебно основаним радионицама где ће ученике подучавати стручна лица, тј. учитељи који су похађали течајеве за ручни рад.

филозоф признаје да је кокетерија једно од главних оруђа женских у борби за опстанак, и јер за судбину једне девојке ништа није теже него ако остане вечита трапоња”. Исто, стр. 42.

⁷⁴² Јовановић, Ј. С. (1924). Учитељски течај за ручни рад у Алексинцу. *Радна школа*, 1(1), 17-21; 1(2), 67-68.

У интересовању Подмлатка Црвеног Крста за наставу ручног рада Јовановић је препознао прилику да ревитализује идеју о ручном раду као иновацији која може “стару школу” да преобрази у радну школу.

Наставни план и програм учитељских течајева за ручни рад који је установљен 1924. године, уз мање модификације остао је актуелан до 1929. године. Полазници су током 37 дана похађали 9 часова дневно – 8 практичне и 1 час теоријске наставе. Наставним програмом практичне наставе предвиђено је изучавање најпре моделовања (рад с глином или иловачом и рад у гипсу), затим картонаже, столарства и плетарства.

Програм теоријске наставе конципирао је и реализовао Јовановић. Предвиђено је да се полазници упознају са следећим темама: 1. Циљ и важност радне наставе у основној школи, ручни рад у служби наставних предмета и ручни рад као подлога за васпитање и образовање; 2. Историја ручног рада у свету и код нас; 3. Борба ове идеје за реформу школе; 4. Методика радне наставе: рад у припремном течају у вези с очигледном наставом, писањем, цртањем и рачуном; 5. Радна настава у природним наукама, земљопису, историји, рачуну и матерњем језику; 6. Предавања о сарадњи са Подмлатком Црвеног крста – ручни рад и Црвени крст, теорија и пракса васпитања, хигијена у школи, грађанско васпитање, пријатељство.

Вишеструки ефекти првог учитељског течаја за ручни рад показали су се већ почетком школске 1924/'25. године и резултирали серијом течајева у лето 1925. године. У чему су се огледали ови ефекти?

Прво, основане су прве радионице за школску децу према плану рада Подмлатка Црвеног Крста у којима је организована факултативна настава ручног рада. Ова пракса била је поздрављена и радо прихваћена од стране ученика и њихових родитеља. До краја 1926. године у Србији је основано 37 радионица.⁷⁴³

Друго, око Јовановића се формирала група младих учитеља да промовишу и разрађују идеје о педагошким могућностима ручног рада. У првој генерацији

⁷⁴³ На територији Краљевине основане су 133 радионице: Љубљана (37), Нови Сад (21), Београд (15), Ужице (1). Према белешкама објављиваним у часопису *Радна школа* током 1924 и 1925. године.

полазника Јовановићевог течаја налазили су се и Владимир Спасић, Душан и Стеван Јелкић, Иво Семелић, Мехмед Салихспахић, Раде Михаиловић и др.

Владимир Спасић је стручно образовање у правцу идеја о реформи школе наставио у Јени. Током боравка у иностранству он редовно објављује прилоге у часопису *Радна школа* са намером да своје колеге упозна са тада актуелним идејама о радној школи. Између осталог, објављује приказ посете Кершенштајнеру, и преводе текстова о концептима Гаудига, Дјуија, итд. По повратку у Србију Јовановић је Спасићу уступио место уредника часописа *Радна школа* и обавезе организатора течајева за учитеље.

Душан и Стеван Јелкић промовишу идеју о ручном раду презентујући своја искуства из наставне праксе. Илустративан је у том смислу текст Душана Јелкића који је објављен убрзо по завршетку првог течаја под називом Моделовање у земљописној настави.⁷⁴⁴ У уводу Јелкић образлаже педагошки значај ручног рада посматрајући га како са аспекта развојних могућности ученика детета тако, и са аспекта усвајања знања у настави, дакле и са развојног и са дидактичког аспекта. У развојном смислу, сматра Јелкић, ручни рад подстиче дечје стваралаштво, истраживачки дух, смисао за лепо, слободу, самопоуздање, ведар дух детета, итд. Посматрано са аспекта дидактике ручни рад олакшава ученику разумевање градива.

У наставку Јелкић на примерима из своје праксе образлаже ове идеје и наводи неколико услова неопходних за педагошку ефикасност моделовања. Он напомиње најпре да дете мора да самостално израђује моделе, затим да модели треба да буду у функцији конкретног наставног садржаја. Улога учитеља подразумева руковођење и свест о педагошком и дидактичком значењу оваквог рада. Такође, указује и на органску повезаност која се може остварити између више тема у оквиру прописаног градива кроз моделовање. Он истиче да деца на овај начин не само да боље разумеју и запамте градиво већ и да увежбају говор и машту, и мишљење кроз решавање проблема. Јелкић износи и низ предлога о облицима интеграције моделовања у реализацију актуелног наставног програма. Предлаже да моделовање буде активност

⁷⁴⁴ Јелкић, Д. (1924). Моделовање у земљописној настави. *Радна школа*, 1(2), 31-35.

око које ће се сконцентрисати садржаји више наставних предмета: на пример, земљопис, цртање и ручни рад.

Јелкићи су објавили и превод текста Олге Полетајеве, који је већ приказан у овом раду. Такође, активно су учествовали као предавачи на више тзв. информационих учитељских течајева за ручни рад.

Иво Семелић, на основу знања стечених на течају у Алексинцу, развио је концепт о ручном раду у школи без радионице, алата и материјалних улагања. Ове идеје презентовао је на учитељским зборовима, а потом и на посебним вишедневним течајевима које је организовао на позив заинтересованих учитеља. Такође је, уз Јовановића и Јелкиће учествовао и на информационам и летњим течајевима. Семелић је у часопису *Радна школа* објавио низ прилога у којима представља технике израде предмета од лике (лико-рафија), од љуски јаја, зрневља, хартије, итд.⁷⁴⁵

Идеје о педагошки схваћеном ручном раду, с краја XIX века, оживљене на течају у Алексинцу, наишле су на позитиван пријем међу учитељима новијих генерација. Уз подршку Подмлатка који је за лето 1925. године, планирао одржавање више паралелних учитељских течајева, обновљени су и Јовановићеве приручници: *Прегледи за мушки рад* и *Школска радионица* (1925). На наредним течајевима ове књиге су коришћене као обавезна литература. Осим у Алексинцу, течајеви су 1925. године организовани и у Загребу, Љубљани, Новом Саду и Сарајеву за око 200 полазника.

Полазници течаја у Новом Саду покренули су иницијативу за оснивање Друштва пријатеља радне наставе. Они су такође по завршетку течаја критички размотрили овакав вид стручног усавршавања учитеља и организаторима су упутили више сугестија. Њихове сугестије односиле су се на организацију курсева и правила о похађању наставе од стране пријављених полазника. Указивали су такође, да би учешће учитеља требало да буде финансирано од стране државе или општине. Констатовано је такође, да наставни програм течајева треба да буде у “органској вези

⁷⁴⁵ Прилог 7, Иво Семелић: Настава ручног рада без радионице и без финансијског улагања. Пример употребе орахове љуске.

са осталим предметима у основној школи, како то тражи модерна школа, а не да се у течајевима форсира американизам, да дете уновчи оно што је израдило”. Такође, предлаже да се програм течајева усклади и са постојећим наставним програмом и уџбеницима, као и да се у ту сврху објави приручник који ће учитељ “без много размишљања погоди и обрађује ону вештину, која је у складу са осталом наставном грађом”.⁷⁴⁶

Сугерисано је, такође да се у програм течајева укључе и садржаји који би се односили на израду предмета за хигијену, наставних средстава и справа за гимнастику, као и да би учесницима требало оставити могућност избора облика ручног рада у коме желе да се усавршавају. Предложено је оснивање централне библиотеке која би сабирала литературу и моделе. Такође, предложено је и да се на државном нивоу организује виши курс за припрему предавача на учитељским течајевима.

Сугестије полазника новосадског течаја су, на жалост, од стране организатора само констатоване, и убрзо се показало да их је ипак требало озбиљније размотрити. Наиме, већ од 1926. године интересовање учитеља за течајеве почело је нагло и прогресивно да опада.

Алексиначка учитељска школа била је домаћин и првог *Учитељског течаја по методу радне наставе* који је одржан у време ускршњих празника 15-29. априла 1925. године. Информације о овом течају, објављене на страницама часописа *Радна школа*, уопштене су и односе се на организацију, број полазника, преглед предвиђених тематских области (општа педагогија и експериментална психологија, дидактика и методика, практични рад по методу радне наставе) “на подлози радне наставе” и имена предавача (Слободан Поповић и Јован С. Јовановић). Уз позив за овај течај, који је објављен у поменутом часопису, налазила се напомена да је “погодан за учитеље и учитељице који се припремају за учитељски практични испит”. Овај течај, међутим, није имао очекивани одзив. Према кратком извештају

⁷⁴⁶ Објављено у: *Радна школа*, (1926), 3(8), 209-211.

који је објављен у часопису *Радна школа* капацитет течаја био је 30 полазника, пријављено је 26, а похађало га је свега 19.⁷⁴⁷

Трећа серија течајева за ручни рад у сарадњи са Подмлатком црвеног крста реализована је у лето 1926. године у Љубљани, Загребу, Сарајеву и Земуну, за по 20 учесника. У Земуну течај је, под Јовановићевом управом, реализован у радионицама Дома слепих. На земунском течају установљено је Друштво пријатеља радне наставе, и донета су привремена правила о његовом раду.

У лето 1927. године за све учитеље са територије Србије течај је одржан у Београду. Од пријављених 25, течај је похађало само 20 полазника.

Наредне, 1928. године програм течаја је донекле измењен. У сегмент програма који се односио на садржаје практичне обуке укључени су нови, факултативни, курсеви: израда фотографије, израда радио-апарата, пуњење птица, руковање пројектором и израда учила. Ове новине као што се већ из назива програма може запазити односиле су се на усавршавање учитеља у изради наставних средстава. Дакле, програм практичног дела течаја није био проширен у правцу развоја идеје о ручном раду као наставном принципу.

У погледу теоријских садржаја програм течаја је, такође, измењен. Теоријска предавања од 1928. године организује Владимир Спасић који полазнике упознаје са “савременим схватањем васпитања, улогом заједнице у васпитању за заједницу, и са радном школом, као и савременој новој школи уопште”. Наведене новине нису биле довољне да поново подстакну интересовање учитеља што илуструје број од само 16 полазника. У извештају о реализацији течаја констатује се: “ипак би било потребно довести и ове течајеве у што ближу везу са наставом, те тако од практичног ручног рада створити педагошки ручни рад и тиме теорију и практичан рад у школи што уже везати, како би чинили једну нераздвојну целину у духу савремене радне наставе”.⁷⁴⁸

Наредне, 1929. на јединственом течају, за све учитеље Краљевине у Београду, учествовало је 67 учитеља/ца. Ове године Министарство има и свог изасланика –

⁷⁴⁷ Позив за учитељски течај по методу радне наставе (15-29.4.) *Радна школа*, (1925), 1(3), 71. Одобрење Министарства објављено у: *Радна школа* (1925), 1(5), 119. Извештај са течаја објављен у: *Радна школа* (1925), 1(8), 191.

⁷⁴⁸ Учитељски течај за ручни рад у Београду, (1929). *Радна школа*, 5(1-4), стр. 40.

Јован С. Јовановић, а течај у Београду обилазе и Министар Божа Максимовић и начелник за основну наставу Драгослав Ђорђевић.

Истовремено са течајем у Београду реализован је течај и у Трстенику за 20 полазника. Циљеви овог течаја били су вишеструки и нису се односили искључиво на рад учитеља у настави. Наиме, течај је организован са намером да полазнике оспособи за примену вештина плетарства и моделовања у настави и да их оспособи за израду наставних средстава. Такође, намера организатора била је да припреми учитеље и за рад на народном просвећивању.

Смањен број полазника, расплињавање програма и циљева течајева у смеру занатског и ваншколског ангажовања учитеља били су показатељи да течајеви за ручни рад нису били адекватан облик стручног усавршавања учитеља, у правцу радне школе.

Кључна улога у реформисању учитељских течајева везана је за име Владимира Спасића. Течајеви за ручни рад реализовани до 1929. године, сматра он често су погрешно називани “течајевима радне школе”. Оваква грешка у именовању течајева збуњивала је учитеље и наводила на погрешну идентификацију радне школе и школе у којој се ученици баве ручним радом. На дотадашњим течајевима учитељи су опремани извесним техничким знањима и вештинама која нису, сматрао је Спасић, значајније доприносила побољшању квалитета њиховог рада. Имајући то у виду, он је констатовао да би течајеви требало да, на једној страни задовоље техничка интересовања учитеља кроз обуку у ручном раду и, и а другој да одговоре њиховој потреби да теоријски и практично упознају концепт “савремене радне школе”.

Први реорганизовани течај школе рада одржан је у лето 1931. године, за 54 полазника, у Палилулској основној школи у Београду уз подршку Подмлатка Црвеног Крста, под називом Течај школе рада и ручног рада. Наставним планом течаја предвиђено је упознавање учитеља са ручним радом и израдом наставних средстава, и информисање учитеља о радној школи. “По свом дидактичко - методском значају за целокупан наставнички рад у школи, овај део течаја био је од

нарочите важности, иако је то овом приликом био више један покушај за пропагирање и увођење школе рада код нас”, подвлачи Спасић у свом извештају.⁷⁴⁹

Спасић је, у уводном делу течаја полазницима представио садржај својих до тада објављених радова о радној школи. Он напомиње да није било довољно времена за исцрпна излагања и дискусије, али да су “ипак, суделовачи добили потребан педагошки критеријум”. Посебно значајним сматра дискусије које су омогућиле да теоријска предавања буду повезана “са стварним приликама и потребама наше школе и учитеља, те су тако имала реалну базу и изгубили карактер чистог теоретисања, без довођења у везу са практичним примерима из самог живота и рада”.⁷⁵⁰

Највише времена, истиче он, било је на течају посвећено “дидактичко-методском или практичном делу школе рада”. Он сматра да је са полазницима успешно “обрађен теоријски и практично у духу савремене школе рада скоро целокупан наставни рад у народној школи”. У оквиру практичних вежби реализовано је више наставних часова из појединих предмета, као и примера наставе према концепту комплексне наставе. Ова вежбања, међутим, реализована су без учешћа ученика (“обично су сами суделовачи играли улогу ђака, а поједини од њих и улогу наставника”). Спасић ту околност не сматра недостатком. Наиме, рад са децом која нису навикнута “на самосталан рад и извођење наставе у духу школе рада” знатно би успорио рад на течају.⁷⁵¹

Наредне, 1932. године, Спасић је такође, организовао течај школе рада, који је преименован у Течај праве школе рада. Као предавачи придружили су му се Драгољуб Бранковић и Бранимир Крстић, Јован С. Јовановић, Јован Петровић, Антон Скала, Илија Опачић и Јован Ђ, Јовановић.⁷⁵² Течај је похађало 94 полазника из свих делова Краљевине. Према извештају који је објављен у часопису *Учитељ* може се закључити да је Спасић представио полазницима исте садржаје као на претходном течају. Ипак, може се и констатовати да постоји значајна концептуална разлика између течаја одржаног 1931. и течаја из 1932. године. Ова разлика односи се на

⁷⁴⁹ Спасић, В. (1931). Течај школе рада у Београду. *Учитељ*, (12)1, стр. 67.

⁷⁵⁰ Исто, стр. 68.

⁷⁵¹ Исто, стр. 69.

⁷⁵² Спасић, В. (1932). Течај школе рада у Београду. *Учитељ*, (13)1, 55-62.

теоријски контекст у оквиру којег су идеје о радној школи интерпретиране. На течају 1931. године, радна школа је и даље разматрана у контексту идеја о ручном раду. Идеје радне школе, на течају 1932. године, презентоване се у знатно богатијем теоријском контексту. Овакав приступ није био новина на плану стручног усавршавања учитеља у Србији.

У организацији Учитељског удружења, 1926. и 1927. године реализовани су Феријални течајеви за учитеље из експерименталне педагогије и психологије.⁷⁵³ Течајевима је управљао Бранислав Крстић, а поред њега је учествовало и више предавача, међу којима је био и Владимир Спасић, као и више имена окупљених на течају 1932. године. Течај је организован с намером да се учитељи упознају са резултатима савремене дечје и педагошке психологије и да се “оспособе за организовање радних заједница за психолошко посматрање школске деце”.⁷⁵⁴

Течај нове радне школе који је Спасић организовао 1932. године представљао је изванредан вид синтезе течајева за ручни рад, идеја о радној школи и концепта који је заступан на феријалним течајевима. Пракса течајева убрзо је прекинута, тако да нови концепт стручног усавршавања учитеља који је наговештен 1932. године није имао прилике да се даље развија.

Иако критиковани течајеви за ручни рад, као и течајеви за експерименталну педагогију и психологију, у тада актуелним околностима учитељског образовања ипак су имали позитивну улогу. Наиме, у хербартовски концепт педагошког образовања, ови течајеви су уносили иновативне елементе у облику ручног рада. Течајеве су похађали учитељи који су стручно образовање стицали у првој послератној деценији. Радикалнији реформски захват у правцу радне школе они не би могли да усвоје на једномесечним течајевима, јер ефекти формалног учитељског образовања нису могли да буду из темеља измењени путем стручних течајева. У

⁷⁵³ Најдановић, Ж. (1926). Извештај са првог феријалног курса за педагошку психологију и експерименталну педагогију. *Народна просвета*, 8(80), 21.10.1926, 3.

Курс за психологију и експерименталну педагогију у Београду, *Учитељ*, (1926), 8(1), 79.

⁷⁵⁴ Бешлић, М. (1926). Први курс за педагошку психологију и експерименталну педагогију у Београду. *Учитељ*, 7(1), 79; 7(2), 149-150.

таквим околностима течајеви за ручни рад представљали су довољно и адекватно стручно усавршавање.

Учитељски течајеви за ручни рад реализовани су до 1929. године, када је програм за образовање учитеља у том подручју укључен у наставни програм учитељских школа 1931. године.

Течајеви школе рада које је иницирао Спасић, посебно течај из 1932. године, били би адекватан облик за стручно усавршавање младих учитељ школованих према Закону о учитељским школама из 1929. године. Концепт њиховог образовања био је заснован на новијим педагошким струјањима а, наставници учитељских школа су те оријентације подржавали. На течајевима које је Спасић организовао био је и окупљен одређени број ових професора. Та пракса међутим није заживела, и већ прва генерација учитеља школована по новом закону и наставном програму није више имала прилике да похађа течајеве јер се сматрало да ће огледна школа бити у том погледу ефикаснија.⁷⁵⁵ Инструктивни надзор је такође, могао бити од помоћи учитељима, као и стручна литература и периодика.

5.7. Надзор у функцији инструктивног рада са учитељима

Инструктивно надзорна служба при Министарству просвете могла је да буде од значајног утицаја на имплементацију идеја о радној школи. Претходно је наведено да је Уредба о раду средњих школских надзорника прописана почетком 1935. године. Рад надзорника требало је да се одвија у три правца – у правцу надзора над материјалним условима рада школа и администрације, у смеру педагошко-инструктивног рада са учитељима и као треће, у смеру народног просвећивања. Основни задатак ових надзорника огледао се у праћењу и потпомагању реализације законских одредби садржаних у члану 1 и члану 44. Закона о народним школама. Надзорник је био дужан да рад учитеља “повргава свестраној стручној процени” као и да им даје потребне педагошко-дидактичке савете и упутства, а према “синопису” који смо приказали у претходном тексту.

⁷⁵⁵ Податак о укидању курса из 1935.

Стручну процену рада учитеља надзорник је вршио помоћу прописаног протокола (Лист оцењивања) који је садржао 21 питање са понуђеним “да-не” одговорима. Друго по реду питање, на пример, гласило је “Да ли се настава изводи на основу концентрације и активног учешћа ученика (види одлуку О.н.бр 8185 од 5.02.1935)?”⁷⁵⁶ Дакле, да ли учитељи наставу реализују према упутству које је Бранковић саставио, а Министарство проследило као распис чије смо карактеристике представили у претходном поглављу.

Наведени протокол посматрања рада учитеља представљао инструмент за прикупљање података, на основу којих је надзорник формирао општу слику коју је требало да образлажи у посебној рубрици. Надзорници су углавном и своје извештаје о укупном стању наставе у школама за које су били задужени структурирали према наведеном протоколу.⁷⁵⁷ Њихови извештаји се састоје из низова потврдних и одричних реченица у односу на наведене ставке протокола. Стога је тешко на основу таквих података доносити закључке о облицима и степену реализације концепта радне школе који је требало да надзорници прате. Две су претпоставке којима се може објаснити овакав приступ надзорника овом сегменту своје службе.

Прво, као централни задатак надзорника дефинисан је инструктивни рад са учитељима. Међутим, поред тога од надзорника се очекивало да прати и низ других сегмената школског рада који су се односили на издржавање школе, “унапређивање школства”, заштиту и васпитање деце, уџбенике и народно просвећивање. Извештаје је требало да подносе на сваких 6 месеци. У конгломерату обавеза, судећи према изворима, надзорници су се опредељивали да у извештајима детаљније представе оне сегменте школског рада које су сматрали приоритетним. Углавном је реч о административним, материјалним и здравствено-хигијенским питањима која су била предуслов за успешну реализацију наставе. У извештајима се овим питањима посвећује доста простора како би Министарство упознало са проблемима на чије решавање је могло утиче.

⁷⁵⁶ Реч је Упутству за реализацију члана 44. Закона о народним школама, које смо у претходном тексту детаљно представили.

⁷⁵⁷ Извори објављени у: Исић, М. (2005). *Основно школство у Србији 1918-1941*. Књига друга – грађа. Београд: Институт за новију историју Србије.

Друго, о реализацији свог инструктивног рада надзорници укратко извештавају углавном у виду констатације, без описа и образложења. Претпостављамо да су сматрали да се решења за проблеме у оквиру тог сегмента налазе у комуникацији између њих и учитеља и да није потребна интервенција Министарства, те стога није ни било неопходно детаљно о томе извештавати.

Надлежни у Министарству нису били задовољни оваквим извештајима. Среским надзорницима је 1937. године у виду наредбе упућена критика, прецизиране су њихове активности у оквиру инструктивног рада и дефинисан је протокол информисања Министарства о раду сваког појединог надзорника. Надзорницима је наређено да свој инструктивни рад реализују, поред рада са појединим наставницима, и путем угледних предавања која је требало да организују два пута годишње за све учитеље среза за који су надлежни. Угледна предавања требало је да буду конципирана у складу са чланом 44. Закона о народним школама, а према Бранковићевом упутству из 1935. године. Након сваког угледног часа, надзорник је био у обавези да организује за присутне учитеље предавање о радној школи као и дискусију о томе. Такође, био је у обавези и да проследи Министарству, најкасније до половине октобра план и детаљни нацрт угледних предавања, а по завршетку школске године и извештај о реализацији, као и записнике дискусија са учитељима.⁷⁵⁸

Надзорници су наставу према моделу радне школе који је био оцртан у наведеним документима, тумачили на различите начине о чему сведоче сачувани нацрти предавања која су упућивали у Министарство – од часова конципираних према теорији формалних ступњева до покушаја реализације комплексне наставе у оквирима једног наставног часа.⁷⁵⁹

Увидом у записнике који су настајали током реализације угледног часа и дискусије у школама Моравске бановине запажа се образац према којем су конципирани: надзорник током предавања за учитеље подвлачи разлику између

⁷⁵⁸ О.н.бр. 28121, 24.04.1937, Срески школски надзорници дужни су да држе угледна предавања у народним школама пред учитељима свога среза. Објављено у: *Просветни гласник* (1937), 53(5), стр. 581-583.

⁷⁵⁹ АЈ: 66-2406-2273, Рад надзорника у Моравској бановини и рад надзорника у Дунавској бановини.

“старе школе” и “нове школе” – радне школе, потом следе коментари учитеља у којима се похвално истиче значај и неопходност таквих предавања, и подвлачи се да је угледни час у потпуности успео, са наглашеном поруком да је тек угледно предавање о којем је реч учитељима расветлило идеју радне школе. Такође, на више места се у записницима упућује похвала надлежнима за идеју о угледним предавањима.⁷⁶⁰ За већину учитеља, с обзиром на њихово претходно образовање, услове у којима су радили и сходно томе нереална очекивања од надлежних у погледу реализације прописаног модела радне школе, овакав вид инструкција и могућност дискусије са осталим колегама били су врло значајни. Ипак, позитиван однос према пропагираном моделу радне школе садржан у овим записницима треба прихватити са резервом. Они су састављани наменски, за надлежне у Министарству и под притиском свести да је писана реч могла послужити као доказ у евентуалним поступцима власти против ових непосредних актера школског живота. Зато су записници и формализовани, а њихов садржај сведен на општа места преузета из Бранковићевих публикација на ову тему.

Суздржаност надзорника и учитеља у овим дискусијама није била без основа. Њихове активности биле су под будним оком и власти и окружења које није увек било пријатељски настројено према њима. О томе сведоче запажања банских надзорника у годишњим извештајима из 1937, 1938 и 1939. године, као и документација похрањивана у строго поверљивој архиви Министарства просвете, као што су извештаји о националним ставовима учитеља, о њиховом раду у школи и раду на националном просвећивању.⁷⁶¹ Резултати савремених истраживања потврђују тезу о великом притиску којем су учитељи у Југославији, нарочито у другој половини тридесетих година XX века били изложени и који је представљао баласт не само

⁷⁶⁰ Прилог 9, АЈ: 66-2406-2273, Записник о раду наставничког већа Алексиначког школског среза, 6.11.1937. године

⁷⁶¹ АЈ: 66-2406-2273, Рад надзорника у Моравској бановини и рад надзорника у Дунавској бановини. Извештаји банских надзорника.

АЈ: 66-19-46. Строго поверљива архива, Подаци о наставницима.

АЈ: 66-47-81. Исто, Извештаји о прегледу школа.

њиховом стручном раду већ и породичном животу.⁷⁶² Рад средског надзорника непосредно је надзиран од стране банских школских надзорника, а активности и једних и других праћени су од стране министарских изасланика.

Љубица Јовичић (1884-1938), прва жена са докторатом из педагогије у Србији, у периоду између два рата била је ангажована као професорка Учитељске школе и надзорница основних школа у Београду. У њеном приступу инструктивно-надзорној пракси може се уочити стратегија која је за циљ имала обуку што већег броја учитеља у складу са концептом радне школе и комплексне наставе. Ова стратегија подразумевала је публицистички рад, индивидуални рад са учитељима у разреду приликом обиласка школе и предавања на учитељским скуповима. Треба истаћи, да је Јовичићева свој инструктивни рад конципирала на овај начин знатно пре доношења претходно приказаних, уредби и наредби.

Јовичићева је објавила више прилога у стручним часописима у којима је разрађивала поједина питања педагошке теорије и праксе, посебно она која су се односила на почетну наставу у основним школама и наставу земљописа.⁷⁶³ Већина ових прилога структурирана је слично: најпре се образлаже одабрана тема, потом се износе резултати савремених истраживања и на крају ауторка дефинише више импликација које по практичан рад у нашим школама произилазе из резултата приказаних истраживања. Душан Јовановић истиче да се у теоријским радовима Љубице Јовичић огледа “врло жив и критичан смисао за праксу”. На овај начин

⁷⁶² Петровић, Љ. (2005). Југословенски учитељи између идеолошке и друштвене одговорности – репресија над професијом између два светска рата. *Токови историје* (1-2), 38-53.

Исић, М. (2005). *Основно школство у Србији 1918-1941*. Књига прва. Београд: Институт за новију историју Србије, стр. 409-416.

Илустративан је такође и извештај који је Учитељско удружење презентовало Министру просвете: Учитељско удружење код Министра просвете (1935). *Народна просвета*, 18(1), 1-3; 18(2), 1-3; 18(3-4), 1-5; 18(5-6), 1-6.

⁷⁶³ Јовичић, Љ. (1927). Сугестија и њен практични значај у школи. *Учитель*, 7(9-10), 657-675.

Јовичић, Љ. (1929). Модерне тежње у школском васпитању. *Гласник професорскога друштва*, 9(8), 513-523.

Јовичић, Љ. (1931). Нови путеви у раду са школским почетницима. *Народна просвета*, 13(3), 2-3.

Јовичић, Љ. (1933). Бак почетник и школа. *Учитель*, 13(6), 416-430.

Јовичић, Љ. (1934). Нови путеви у земљописној настави. *Учитель*, 14(10) 730-744.

Јовичићева је обезбеђивала релевантну литературу учитељима за које је била задужена у оквиру своје надзорне службе.

На учитељском збору у Београду марта 1935. године представила је и своје виђење препрека на путу ка реализацији идеја радне школе које је током надзорног рада констатовала. У њеном излагању садржана је и процена квалитета наставне праксе у београдским школама према концепту радне школе. Такође, она износи и тумачење могућих путева за превазилажење опажених тешкоћа, представљајући на тај начин подручја свог инструктивног рада, као и начин тог рада.⁷⁶⁴

Квалитет наставе у основним школама Јовичићева је процењивала у складу са три општа принципа која су, према њеном мишљењу, произилазила из нове педагогије – принцип очигледности, принцип саморадње ученика и принцип концентрације наставних садржаја, а на којима је почивао концепт радне школе. Смисао примене наведених принципа огледао се, према Јовичићевој у оспособљавању ученика да “до сазнања долазе својим духом, да самостално посматрају, да посматрајући уочавају, да проналазе, расуђују”. У школама чији је рад пратила критички је запажала да је ”главна брига да ученици приме и науче чињенице, али да стечене истине буду резултат њиховог личног рада, као да је мање важно”. Зато је упозоравала да такви пропусти имају негативне последице по “духово изоштравање” ученикових способности, које се “као и физичке, развијају само вежбањем”.⁷⁶⁵

Правилна примена принципа очигледности, сматрала је она, огледа се у настојањима учитеља да, кад год је то могуће ученике изводи на лице места да посматрају и истражују одређене појаве.⁷⁶⁶ Такође примену овог принципа она је препознавала и у изради наставних средстава коју заједнички реализују ученици и учитељ, а са циљем бољег разумевања одређених наставних садржаја. У својој

⁷⁶⁴ Јовичић, Ј. (1935). Опажања и искуства о наставној пракси у нашим школама. *Учитељ*, (15)10, 721-734.

⁷⁶⁵ Исто, стр. 722.

⁷⁶⁶ На пример “јасна слика о бари створиће се свакако тек посматрањем ове животне заједнице у самој природи. Деца ће запазити: шевар, трску, локвањ, пловке, глисте, црвиће, пужеке и друге барске животиње и биљке. На самом месту моћи ће уочити и схватити међусобни зависан однос животињског и биљног света у бари.” Исто.

пракси она се сусретала са доста позитивних примера примене принципа очигледности за које и и нису била потребна посебна материјална улагања.⁷⁶⁷ Тако стечена знања ученика знатно су квалитетнија јер они непосредним посматрањем и проучавањем појаву доживљавају и стичу лично искуство. Ипак, у великом броју случајева, истиче Јовичићева, учитељи не обраћају пажњу на овај значајни принцип.

С претходним у вези, истицала је принцип саморадње, “о који се највише греша”. Те грешке су посебно долазиле до изражаја у оквиру наставе рачуна. Јовичићева запажа и критикује: недовољано уважавање дечијег постојећег искуства због чега деца не могу да развију јасне појмове о новим садржајима који им се у настави презентују; недовољно ангажовање детета у настави – на пример једно дете рачуна на великој рачунаљци испред табле, остали посматрају, уместо да сви рачунају истовремено помоћу својих штапића; деца се често помаже у решавању задатака на погрешан начин, најчешће сугестивним питањима и на тај начин, сматра она учитељ “својим непрекидним мешањем и помоћи показује пут, уместо да га сам ученик налази”, ученицима треба што чешће организовати проблемске ситуације које ће их подстицати да размишљају, истражују и да сопственим снагама долазе до решења. Уместо тога, учитељ својом, “неразумном помоћи искључује сваку тешкоћу, сваки умни напор и удубљивање у ствари”, што за последицу има ограничавање дечије самосталности.

Јовичићева је истицала да није довољно деци само задати проблем, како би се подстакла њихова саморадња, већ да је важно да тај проблем буде повезан за интересовањима ученика. Садржај задатака требало би да се односи на теме које занимају децу – пуштање змајева, лет авиона, разне дечије игре.

Настава, процењивала је Јовичићева, и даље је у великој мери традиционална, што је она препознавала у одговорима ученика који су шаблонски и оптерећени изразима и терминима из уџбеника. Зато је, између осталог и разматрала питање “тираније уџбеника”, односно педагошке оправданости употребе уџбеника као и, критеријуме које треба да задовољи добар уџбеник.

⁷⁶⁷ “У потврду тога говоре само оне гомилице Ђака са учитељима, што се сретају улицама. Оне иду: на брдо, у шуму, на ливаду, у село, на реку, код лончара, и на друга места, да тамо лично врше посматрања». Исто.

Душан Јовановић је Јовичићеву сматрао “тихим борцем преображаја наставних метода у београдским школама”. Под утицајем њеног инструктивног надзора у београдским школама, забележио је он, заживео је концепт комплексне (укупне) наставе у почетној настави, и учитељи су у своју наставу интегрисали различите облике дечијег изражавања као што су моделовање, цртање и сл.⁷⁶⁸

Циљеви које је Јовичићева постављала у непосредном раду са учитељима, на путу ка реализацији идеја радне школе били су у складу са тада актуелним теоријским схватањима представника приказаних у претходном делу овог рада. Њена настојања су била усмерена на помоћ учитељу да развије сопствени “дидактички став” као суштинску основу припреме наставника за реализацију идеје о радној школи.

5.8. Стручна литература за учитеље

У периоду између два рата, посебно од 1929. године, штампано је више методичких приручника састављених, како су то њихови аутори наглашавали, према концепту радне школе. Одређени број аутора је намеравао да помогне учитељима у имплементацији захтева садржаних у нормативној документацији. Такви су, претходно приказани, приручници Симе Јеврића, Стевана Караџића, Вујице Петковића. Другу групу, чине приручници у којима аутори, презентују своје искуство у примени концепта радне школе с намером да подстакну уношење иновација у наставни рад.⁷⁶⁹ У трећој групи налазе се уџбеници за посебне методике

⁷⁶⁸ Драгојевићка, Д. (1938). Др Љубица Јовичићка (некролог). *Учитељ*, 18(9-10), 618-619.

⁷⁶⁹ Вујадиновић, М. (1930). *Рад у приправном разреду по директној методи и принципима радне наставе*, Скопље: Пишчево издање.

Марковац, М. (1932). *Примјери за ручни рад у грађанским и вишим народним школама*, Загреб.

Пушкар, П. (1932). *Почетна стварна настава*, помоћна књига за учитеље, Сарајево: Књижара Леона Финци.

Дефранчески, А. (1934). *Начела нове школе – у теорији и пракси примијењена нашим приликама*. Загреб.

Дефранчески, А. (1935). *Скупна настава у теорији и пракси*, Загреб: Југословенско Учитељско удружење.

Заниновић, С. (1933). *Приручник за школу рада*. Загреб.

који представљали резултат вишегодишњих теоријског проучавања одређеног питања.⁷⁷⁰

Учешће наведених публикација у стручном усавршавању учитеља, у првом реду није зависило од квалитета садржаја на њиховим страницама. Свака од тих књига представља значајан историјски извор који може да допринесе разумевању схватања одређеног аутора о радној школи, и о другим педагошким питањима. Међутим, пут од штампања текста до интерпретације и имплементације идеје испуњен је различитим препрекама које зависе од контекста у оквиру којег се разматра њена примена. У случају наведених публикација на том путу налазило се више препрека карактеристичних за контекст у коме се развијао покрет за радну школу у Србији. Неки од ових приручника били су намењени школском контексту, на пример у Хрватској, који се разликовао од контекста у Србији, без обзира на јединственост државних граница.⁷⁷¹

Објављивање наведених наслова је, на страницама домаћих часописа констатовано и поздрављано уз краћи приказ садржаја. До тих наслова међутим, није било једноставно доћи, јер их је требало наручити од аутора или издавача. Поставља се питање: колико је учитеља, с обзиром на неповољност услова у којима су живели и радили било спремно да на се на овај начин опрема стручном литературом?

Такође, неки од тих наслова, пре свега они које су потписивали Дефранчески и Љубунчић, били су предмет детаљнијих критичких приказа у домаћим часописима. Такви прикази су такође могли да утичу на одлуку учитеља да се ангажује око набавке одређене публикације. На пример, Цветко Поповић о књизи Дефранческог, *Начела нове школе – у теорији и пракси примијењена нашим приликама* констатује, износи и образлаже негативну оцену. Он сматра да аутор није остварио на почетку формулисани циљ свог подухвата: “да борцима за нову школу код нас да оружје у

⁷⁷⁰ Невенић, С. (1934). *Наставна метода – Хербартова и радна школа*. Скопље

Вујанац, М. (1931): *Букварска настава по синтетичној методи и начелу рада*. Београд: Геца Кон

Љубунчић, С. (1932): *Школска пракса за први и други разред основне школе*. Загреб.

Љубунчић, С. (1933): *Матерински језик у нашим народним школама*, Загреб. Приказ у *Учитељ*, 1933/34, св. 4, стр. 314.

⁷⁷¹ На пример: Љубунчић, С. (1932): *Школска пракса за први и други разред основне школе*, Загреб.

руке с којим ће знати и моћи да бране и оправдају свој рад”.⁷⁷² Наиме, уместо да изложи један теоријски и практично разрађен педагошки систем, Дефранчески је саставио преглед различитих, тада актуелних, педагошких концепција, и представио више, “улепшаних” примера из своје праксе у вежбаоници учитељске школе. Он констатује да би се учитељ који би желео да у пракси крене путем који је Дефранчески промовисао, “нашао на вишепутној раскрсници и не би знао којим путем да крене”.⁷⁷³

Знатно доступнији учитељима у Србији били су радови оних аутора који су, регионално били ближи, а који су били и непосредно укључени у њихово стручно образовање. То су такође, били и аутори прилога који су објављивани на страницама часописа доступним учитељима у Србији. Њихова становишта о радној школи приказали смо на претходним страницама.

5.9. Огледна основна школа у Београду

Државна народна школа Краљ Александар Први (претходно Теразијска основна школа), школску 1935/'36. годину започела је као прва Државна огледна школа. Школа је имала 12 одељења за која је предвиђено максимум по 35 ученика и два одељења забавишта.⁷⁷⁴ Огледна основна школа основана је са основним задатком “да спроведе принцип концентрације наставе и активног учешћа ученика у свима разредима и да учитељима народних школа покаже да се и у тој нашој школи, без неких нарочитих измена, може радити по савременим принципима васпитања и наставе”.⁷⁷⁵ Дакле, циљ оснивања ове школе није био у трагању и испитивању нових школских концепата, већ у реализацији захтева прописаних чланом 44. Закона о народним школама из 1929. године, тј. у организацији угледне праксе.

⁷⁷² Поповић, Ц. (1935). Дефранчески, А. *Начела нове школе – у теорији и пракси примијењена нашим приликама*. *Учитељ*, 15(7), 551-553.

⁷⁷³ Исто, стр. 553.

⁷⁷⁴ Опширније о оснивању, организацији и раду школе у: Ђорђевић, Ј. (2001). *Огледне школе у Краљевини Југославији*, у Вилотијевић и др. *Огледне (експерименталне) школе*. Београд: Учитељски факултет, 75-161.

⁷⁷⁵ Правилник о раду Огледне школе Краљ Александар I. Извор објављен у: Исто, стр. 99-101.

Огледна школа у Београду организована је према пројекту Тодора Лилића, професора Учитељске школе у Пироту.⁷⁷⁶ Лилићев пројекат, није обиман и бави се следећим темама: у уводном делу разматра се улога школе у друштву и износи се критика постојеће школе; затим се указује на основне особености нове школе и на крају се разматра потреба и улога огледних школа у Југославији.

Одлука о оснивању по једне огледне школе у свакој бановини Краљевине Југославије донета је 1937. године. Ова одлука проширена је 1938. проглашењем више основних школа, углавном вежбаоница уз учитељске школе, за огледне.

*Педагошко-психолошке инструкције учитељима
за рад у огледним школама*

Огледна школа у Београду, иако основана на основу Лилићевог пројекта, била је конципирана према схватањима о радној школи Драгољуба Бранковића.

Професионално образовање Драгољуб Бранковић (1883-1941) започео у учитељској школи у Јагодини, где је завршни испит положио 1902. године. До 1910. године, Бранковић ради као учитељ, када одлази на студије најпре у Јену, потом у Берн (1912) године. Уочи почетка Првог светског рата Бранковић је студије филозофије приводио крају припремајући докторску тезу из психологије. Због учешћа у рату рад на тези је одложио, међутим није докторирао ни касније. Одмах по завршетку рата постављен је за суплента у нижој гимназији у Свилајнцу, где је предавао математику, српски, немачки и историју. Бранковић је предавао и у учитељској школи у Новом Саду. У Министарству просвете ангажован је од 1930. године. На његову иницијативу отворена су прварадна места пколских педагога (методичара), а залагао се за отварање и радних места школских психолога.⁷⁷⁷

Бранковићев утицај био је присутан у свим сегментима значајним за оснивање и рад огледних школа – од планирања, преко организације до надзора. Као шеф наставног одсека при Министарству просвете (од 1929. године) и као “стручно лице” у том телу, Бранковић је донео суд о квалитету Лилићевог пројекта и предложио

⁷⁷⁶ АЈ: 66-2446-2286. – Извор објављен у: Исто, стр. 92-96.

⁷⁷⁷ Трнавац, Н. (2012). *Лексикон историје педагогије српског народа*. Београд: Завод за уџбенике, стр. 49.

његову реализацију.⁷⁷⁸ Наставни кадар свих огледних школа требало је да свој рад заснива на психолошко педагошким инструкцијама које је Бранковић саставио, а које су више пута и објављиване уз сугестију да могу бити од значајне помоћи наставницима и у осталим школама. Такође, био је и надзорник огледних школа за целокупну територију Краљевине.

Бранковићеве психолошко-педагошке инструкције представљале су проширену верзију Расписа о реализацији члана 44. Закона о народним школама. *Инструкције* су биле оптерећене истим недостацима као и наведени, у овом раду претходно анализирани, документ⁷⁷⁹. Садржај инструкција, у односу на распис, Бранковић је допунио образложењем неких ставова које је преузео из концепција страних аутора, као и неким конкретнијим сугестијама о наставном раду.

Бранковић је инструкције темељио на: Дјуијевом учењу о “педагошким инстинктима”, Феријеровом схватању о три облика спонтанитета и Кершенштајнеровом схватању о педагошком значењу доживљаја вредности. Те идеје он представља у резимираном облику, према својој интерпретацији и на начин који смо претходно приказали.⁷⁸⁰

У прилозима и документима које је приређивао, Бранковић се отворено изјашњавао против “теоретисања” о педагошкој проблематици. Такав став утицао је и на квалитет његових интерпретација идеја других аутора, што је имало вишеструке последице по његово поимање концепта радне школе на чијој имплементацији је покушавао да ради. Зато се може и довести у питање Бранковићево разумевања смисла неких основних педагошких питања – од схватања педагогије као науке до идеја о организацији школског рада. То илуструје одломак из Инструкција који се односи на реализацију наставног програма у новој школи. “У новој школи не

⁷⁷⁸ Исто, стр. 96

⁷⁷⁹ Бранковић, Д. (1938). *Психолошко-педагошке инструкције огледним школама*. Београд: Ј.Ј. Целебић. Објављено и у: *Учитељ* (1938), 18(4), 195-200; 18(5-6), 157-267.

⁷⁸⁰ На пример, ову Феријерову идеју Бранковић тумачи на следећи начин: “Постоје три врсте спонтанитета: 1) физички спонтанитет (мануелни); 2) духовни или интелектуални; и 3) социјални. Свака од ове три врсте активности садржи у себи обе стране: и физичко и психичко. Све три ове врсте спонтанитета мора школа да развија и с њима да рачуна, ако хоће да ствара нормална бића. Досадања школа развијала је осакаћена бића, јер је сувише утицала на мозак детињи.” Исто у: *Учитељ* (1938), 18(5-6), стр. 262.

обрађују се све методске јединице по радном принципу, ваћ само тзв “врхови науке”, главне методске јединице, а остале лекције прелазе се по принципу досадање, али темељније чулне наставе, јер програм због пораста науке и уметности мора да буде опширан. Вештина је учитељева да важније партије лекција за изграђивање личности обради по новим принципима, а остале мање важне да премости чулном наставом и саопштењем”.⁷⁸¹

У Инструкцијама, као и у Распису о реализацији члана 44. доминира неаргументована критика и оптужујући тон у односу на “Хербартову педагогију”, као и неразумевање савремене научне педагогије. Оба концепта Бранковић посматра и тумачи изоловано од историјског и научно-теоријског контекста. Он констатује да је “Хербартова педагогика била је интелектуалистичка”, а да је “радна (педагогика, А.И.) волунтаристичка”, и подвлачи да је “Хербарт је мислио да кад да представу да је дао и вољу, а то је сасвим погрешно, јер на пример код абулије постоје преставе и мисли, а воље нема”.⁷⁸²

Бранковићев приступ циљној групи којој су намењене инструкције такође није био адекватан. Наиме, наставни кадар за ове школе биран је из редова учитеља који су већ имали искуства у реализацији концепта нове школе. То су били учитељи који су се, према проценама надзорника, активно улагали у своје стручно усавршавање и самообразовање и који су постизали значајне резултате у практичном раду према новим начелима и били мотивисани да раде у огледној школи. Бранковић је у *Инструкцијама* у поједностављеном и уопштеном облику износио нека основна дидактичка и методичка начеле. Ево како се, на пример, указује на могуће препреке у раду које односе на дефинисање улоге учитеља и ученика. “Најтеже је у радној настави да се изврши селекција: шта треба да дају ђаци, а шта наставник. Учитељи у новој школи треба да су мислени људи. Не могу они да улазе у разред неспремни, они морају претходно да се спреме и да одреде шта је за њих, а шта за ђаке тј. да мисле шта ће они да кажу, а шта ће деца и да предвиде које ће чињенице и факта моћи деца пронаћи уз њихову припомоћ. Ту је тешкоћа, а није тешкоћа у

⁷⁸¹ Исто, стр. 199.

⁷⁸² Исто, стр. 195.

демонстрацијама разне врсте. Зато наставник мора да се спрема, да добро савлада градиво које ће да обрађује и да размишља шта ће он да каже, а шта деца. Ако је наставник нервозан па саопштава градиво, а често даје и први слог од речи, то смета развоју личности. Зато морамо пустити да се дете самостално изражава, да само мисли и говори. У радној настави тешкоћа је дакле у проналажењу и стварању радних могућности, где ће деца доћи до исказивања свога активитета: мануелног, духовног и социјалног.”⁷⁸³

Бранковић је крајем школске 1937/'38, као надзорник огледних школа обишао 10 школа у 7 банских седишта и “прегледао духовни и мануелни рад 146 наставних лица”, са задатком да провери да ли су “следовали мојим (...) психолошко-педагошким инструкцијама”. У свом извештају са задовољством констатује одличан успех свих наставника и подвлачи да су све огледне “школе способне да примају педагошку публику и да тако брзо и ефикасно дејствују на преображај наше народне школе много брже него педагошке монографије”⁷⁸⁴

Све огледне школе у Краљевини биле су конципиране на исти начин са истим задацима, а радиле су “под капом” Министарства чији је представник био Бранковић. Он у наведеном извештају износи и своје виђење задатака и улоге стручне педагошко-психолошке службе у школи. Психолог је требало да се бави посматрањем и проучавањем психолошких особина ученика, како би се утврдиле карактеристике “југословенског типа” ученика. Улога педагога би се односила на усавршавање методичких аспеката наставе која би требало да буде организована према претходно приказаним начелима за која се залагао. Реализацијом овакве пројекција улоге стручне службе у школи, често критиковани формализам наставног рада заснован на психологији представа био би замењен изразито емпиристичким приступом и формалиованим радним ступњевима.

⁷⁸³ Исто, стр. 264.

⁷⁸⁴ Бранковић, Д. (1938). *Огледне народне школе*. Београд: Пишчево издање, стр. 4.

Реализација наставе у огледној школи у Београду

Обиман извештај о двогодишњем раду огледне школе у Београду Бранковић и Лилић приредили су 1937. године, уз напомену да “може свима наставницима да послужи као потстрек за рад у духу најновијих принципа наставе и васпитања и као упут за остварење нове школе код нас”.⁷⁸⁵ Поред приказа нормативне документације и описа техничких услова за рад школе, објављена је проширена верзија Бранковићевих инструкција и презентовани су различити облици наставног рада који су примењивани у овој школи у оквиру модела комплексне наставе.

Из одељка извештаја који се односи на реализацију наставе може се запазити утицај учења Паула Фикера изнет у делу *Дидактика нове школе*. У извештају се наводи да су садржаји у настави обрађивани у складу са радно-наставним ступњевима, који се суштински разликују од формалних ступњева. “Формалне ступњеве као методски поступак потпуно смо избацили, јер стоји у непосредној супротности са суштином саме душе, и због тога смо узели нове радне ступњеве који не представљају разломке душе, већ узимају психичке процесе”, истиче се у извештају.⁷⁸⁶ Ток обраде садржаја према радним ступњевима подразумевао је четири ступња: I/ дефинисање циља рада, II/ планирање активности, III/ реализацију плана и IV/ евалуацију и примену резултата. Ученици су подстицани да сами дефинишу задатке и да у највећој мери самостално реализују све радне ступњеве.

У настави су примењивани различити облици подучавања и учења – ученички експерименти, представљање цртањем и моделовањем, наставникова предавања (“учитељева жива реч у предавању”), извештаји ученика о резултатима рада. Ученици су имали прилике да реализују задатке кроз рад у групи, у паровима или самостално. Такође, у настави су коришћени садржаји из дневних новина (ученици су и сами састављали зидне новине и уређивали свој часопис) као и излети. Почетак реализације одређеног комплекса подразумевао је најпре припрему у учионици у виду формулисања питања која се односе на тему комплекса. Потом је следило

⁷⁸⁵ Бранковић, Д., Лилић, Т. (1937). *Огледна народна школа "Краљ Александар I" у Београду: реформа основне школе код нас*. Београд : Огледна народна школа "Краљ Александар", насловна страна.

⁷⁸⁶ Исто, стр. 72.

истраживање на “лицу места” где су ученици одлазили са унапред припремљеним питањима која су била у функцији структурирања њихове пажње приликом обиласка и посматрања. Касније су прикупљени подаци представљали основни садржај за даљу обраду комплекса у учионици. Више примера реализације модела комплексне наставе објавила је у часопису *Учитель* Јела Димитријевић учитељица у огледној школи.⁷⁸⁷ Прикази су исцрпни, и на основу њих се може стећи извесна слика о карактеристикама наставе у овој школи. На основу ових приказа учитељи су могли да стекну увид у обраду комплекса у целини, што је могло да значајније допринесе квалитету њиховог практичног рада од краткотрајних боравака у учионицама огледне школе.

Огледна основна школа у функцији стручног усавршавања учитеља

Оснивањем огледне школе укинута су течајеве радне школе, што је истакнуто у члану 11. Правилника о њеном раду, јер се сматрало да је упознавање са концептом радне школе на лицу места ефикаснији облик стручног усавршавања учитеља од обуке на течајевима. Правилником су утврђени и услови под којима су надзорници, учитељи, ученици и професори учитељских школа могли да се упознају са наставом и организацијом ове школе. У организованим групама они су могли да у школи проведу до три дана. Посета је подразумевала посматрање наставе и потом разговор са инструктором (Лилић) и учитељима који су реализовали посматране часове.

За посету школи је било неопходно поднети молбу за одобрење које је издавало Министарство просвете, на предлог банске управе. Посетиоци нису имали права на дневнице ни на путне трошкове. Отварање огледне школе изазвало је велику пажњу у стручној јавности, и велики број заинтересованих је и искористио могућност да обиђе школу током прве две године. Такође, објављено је и више прилога са

⁷⁸⁷ Димитријевић, Ј. (1937). Рибе. *Учитель*, 18(3), 175-177.

Димитријевић, Ј. (1938). Зима (Овогодишњи рад у трећем разреду). *Учитель*, 18(9-10), 612-618.

Димитријевић, Ј. (1939). Број 30. (Други разред). *Учитель*, 20(1), 59-60.

Димитријевић, Ј. (1939). Месец новембар (Рад у другом разреду). *Учитель*, 20(2-3), 159-164. Прилог 8.

Димитријевић, Ј. (1939). И један час из геометрије (Четврти разред). *Учитель*, 20(5), 280-283.

Димитријевић, Ј. (1940). Пролеће (Трећи разред). *Учитель*, 20(7-8), 486-492.

утисцима о раду школе, углавном позитивних, на основу којих се може и констатовати да су посете школи трајале кратко (око 2 сата), да су углавном подразумевале обилазак што већег броја одељења за то време и завршавале су се разговором са Лилићем и учитељима.

Већ 1936. године школу је између осталих, обишла и група наставника и ученика из учитељске школе у Јагодини. Цветко Поповић је у листу *Народна просвета* објавио, углавном негативан, извештај о посети са којим су се, према његовим речима сложили и остали чланови групе. На Цветковићеве критике је, већ у наредном броју одговорио Лилић.

Поповић констатује на почетку прилога о посети огледној школи да се “код нас се много више о радној школи говори и пише него што се ради на њеном извођењу у дело” и да је реализација те идеје углавном препуштена заинтересованим појединцима. Почетак рада огледне школе, је зато с пажњом пропраћен у педагошкој јавности и с надом да се коначно започело са планским и систематским активностима на плану унапређивања наставе. Он, напомиње, међутим да јавност није била упозната са процесом избора учитеља за рад у тој школи као и са податком о томе “који ће правац радне школе бити у њој заступљен”. Поповић је из Јагодине допутовао са учитељима вежбаонице и ученицима петог разреда учитељске школе како би посматрали рад у школи “у којој се не ради као што они раде, да виде шта је ученичка саморадна и комплексна настава”.⁷⁸⁸ Боравак ове групе, од 18 учитеља у огледној школи подразумевао је посматрање наставног рада у трајању од по 2 часа у неколико одељења.

Прво запажање приликом доласка у школу, које износи Поповић, односило се на материјалне услове рада. У учионицама се налазе једноставна наставна средства која су јефтина или дела руку ученика, зидови испуњени цртежима ученика и једноставним намештајем. Као друго, посетиоци су запазили слободно и природно понашање ученика “нема оне скучености и бојажљивости коју обично сретамо по нашим школама”, што је, према њиховој процени један од позитивних ефеката васпитног рада у школи. Ипак, запазили су, такође и да дисциплина у неким

⁷⁸⁸ Поповић, Ц. (1936). Огледна школа у Београду. *Народна просвета*, 19(41), стр. 2.

одељењима “није добра (за време наставе ученици иду с једног места на друго, не прате наставу, на постављено питање по неколико заједно у глас одговарају, а све то их нико не опомиње)”. У дискусијама које су наставници покретали на одређене теме учествовао мали број ученика. Посетиоци су се на састанку одржаном по повратку у Јагодину сагласили да “нису видели начелно ништа ново”.⁷⁸⁹ Поповић истиче да ако управа школе процени да је то погрешан утисак, онда треба размислити о другачијој организацији посета.

У наставку он констатује да се у настави огледне школе не ради по формалним ступњевима, и додаје да и не постоји учитељ који их се строго придржава. Формални ступњеви су, сматра он, само смернице за рад. Настава у огледној школи, према запажањима посетилаца из Јагодине има карактер “хербартовске развојне наставе у којој учитељ подесним питањима води ученике од почетка до краја часа”, што се не може сматрати применом принципа саморадње.”Права ученичка саморадња захтева да за постављени циљ који по могућности такође ученици постављају сами ученици, сами ученици изналазе и траже средства и начине рада. Цео проблем ученици решавају сопственим размишљањем и сопственим снагама,” истицао је Поповић. Такође, он износи и утисак да је у настави огледне школе ручни рад заступљен у великој мери, и да је то “на штету духовног рада и духовне саморадње”.⁷⁹⁰

Поповић указује и да посетиоци нису могли приметити рад по моделу комплексне наставе, што је на њих оставило најјачи утисак у негативном смислу. Начело концентрације су запазили али кроз поједине предмете и према концепту хербартовске педагогије.

На крају, Поповић указује и да је школу било потребно постепено организовати у реформном облику – прве године требало је отворити само први разред и тако редом, сваке године по један разред. “Искуство стечено једногодишњим радом у првом разреду искористило би се за рад до године у новом разреду, а и за рад у другом итд. Овако, одједном целу школу са 12 одељења

⁷⁸⁹ Исто.

⁷⁹⁰ Исто.

поставити одмах на нове основе врло је тешко, готово неизводљиво имајући у виду наше прилике. Утрошиће се много труда и времена, па ипак се неће постићи оно што се жели. Физички је немогуће да инструктор темељно упути сваког учитеља за рад у његовом разреду и да и поред тога, у зајденици са учитељима свих одељења изрази основне погледа о целокупном раду. А без тога је немогућа реформа и успех”.⁷⁹¹

Лилићев одговор на запажања групе из Јагодине састоји се из два сегмента. У првом образлаже потребу реформе школе и неопходност отварања огледне школе.⁷⁹² Тај део текста преузет је из пројеката који је Министарству упутио и на основу којег је и одабран да ради на организацији огледне школе. Други део текста односи се на Поповићеве негативне коментаре. Лилић је истицао да Поповић није довољно времена провео у школи и да зато није стекао потпуну слику о њеном раду, ипак, наводи он да ће се изменити облик посета школи, како би посетиоци стекли што потпунију слику о њеном раду.

Исте године школу је обишао и Милутин Б. Николић о чему пише у бр. 45 *Народне просвете*. У школи је његова група провела 2,5 сата у обиласку одељења и у разговорима са Лилићем и Бранковићем. Он је изнео изразито позитивне утиске и две информације о организацији боравка у школи: “Пре уласка у учионицу наглашено нам је да не треба летети из одељења у одељење, већ се мора посматрати рад у једном разреду целог часа па да се добије јасна слика и главним принципима рада: о комплексној настави и активном учешћу ученичком. Иако смо потпуно схватили овај оправдани захтев, ми смо из жеље да се упознамо са радом у свим разредима, као можда и многи други обишли више одељења. – Зато нам је речено: да се убудуће неће дозвољавати посета школе овако, на брзу руку. Али ми смо ипак и за овако кратко време успели да уочимо основне принципе рада у овој школи.”⁷⁹³

За неке посетиоце је и оно мало материјалних средстава са којима је школа располагала, када се упореди са њиховим условима рада, представљало право богатство. Разочарани, у том смислу враћали су се из великог града у своја забачена

⁷⁹¹ Исто.

⁷⁹² Лилић, Т. (1936). Огледна школа у Београду. *Народна просвета*, 19(42), 3-4.

⁷⁹³ Николић, М. (1936). Огледна школа у Београду. *Народна просвета*, (19)45, стр. 3.
Смиљанић, Ж. (1936). Огледна школа у Београду. 18(2), 1-2.

места. Такав утисак Илија Грбић описао је као “животне реалности и педагошке утопије”.⁷⁹⁴

Да посета школи праћена разговором са запосленима није адекватан вид стручног усавршавања учитеља показало се већ током прве две године рада школе. Због тога су Бранковић и Лилић ипак, и поред одлуке о забрани течајева, организовали тронедељни течај школе рада у лето 1937. године. Број од 120 полазника, говори значајној заинтересованости учитеља за нове педагошке идеје, нарочито ако се има у виду да је информација о течају објављена тек крајем школске године у дневној штампи и путем циркуларног писма школама.⁷⁹⁵

Наставни програм течаја у огледној школи био је сличан програму првог Спасићевог течаја школе рада. Теоријски део програма реализовао Бранковић који је представио своју, у овом раду већ приказану, интерпретацију концепта радне школе. О течају је у *Народној просвети* известио Стеван Царевић, учитељ и полазник. Он истиче да је главни недостатак течаја “вербализам”. Наиме полазници су све време похађали наставу која је подсећала на “стару школу” – искључиво слушали предавања без могућности за дискусију. Бранковић је излагао тематику коју је већ више пута представио у стручним публикацијама, а Лилић је представљао примере из праксе престоничке школе. “Но ти примери рада са децом имућног престоничког слоја нису могли бити довољно убедљиви за нас који радимо са изгладнелом децом Јужне Србије, Далматинског загорја, Босне, Херцеговине, Лике...”. Царевић констатује да се школски рад полазника неће значајније променити у “смеру активизирања наставе, јер педагошко знање које смо на течају стекли, нисмоо примили кроз онај силни пламен интересовања који букти у дискусији и активном учешћу и јер оно није успело да постане нашом унутарњом духовном својином”.⁷⁹⁶

Огледне школе, основане су првенствено са циљем стручног усавршавања учитеља у правцу радне школе. Иако је Бранковић био уверен да је овај циљ постигнут, увидом у динамику и облик активности огледне школе на том пољу долази

⁷⁹⁴ Грбић, И. (1937). Животне реалности и педагошке утопије. *Учитељска стража*, 3(3-4), 71-74.

⁷⁹⁵ Миловановић, С. (1938). Феријални педагошки течај Огледне школе у Београду. *Учитељ*, 18(5-6), 249-250.

⁷⁹⁶ Царевић, С. (1937). Поводом једног течаја школе рада. *Народна просвета*, 21(16), 2.

се до другачијег закључка. Организатори школе нису имали дефинисану ни идеју, нити програм стручног усавршавања учитеља у оквиру школе. Огледна школа дакле, није била у функцији стручног усавршавања учитеља.

Тек 1939. године наговештено је могуће решење овог проблема, када је управа огледне школе у Београду, упутила предлог Министарству да сваки школски надзорник, пре преузимања дужности хоспитује месец дана у некој од огледних школа.⁷⁹⁷

⁷⁹⁷ АЈ: 66-2036-1987, Огледне школе.

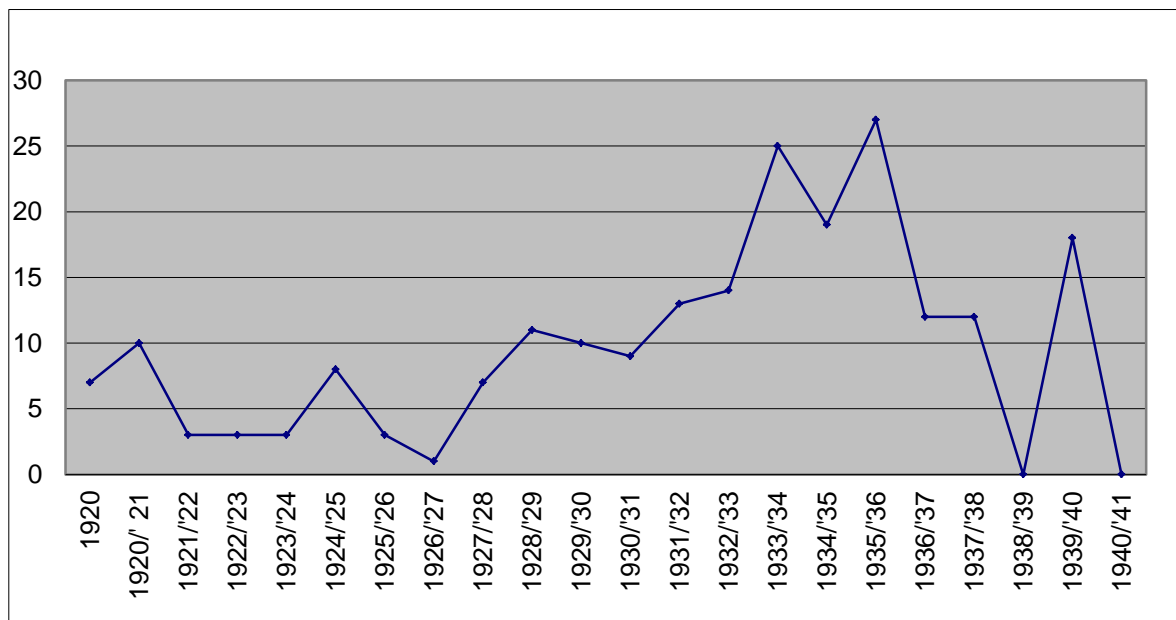
6. РАДНА ШКОЛА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

У периоду од 1920. до 1941. године у часопису *Учитељ*, у оквиру рубрике “Школски рад” објављено је укупно 210 прилога. Реч је о приказима наставних часова који су реализовани, или које су поједини учитељи осмишљавали и припремали за реализацију, као и резултатима рада учитеља на појединим проблемима у наставној пракси. Ови прилози могу се сматрати приказима оних сегмената наставне праксе о којима су поједини размишљали, планирали или реализовали и које су желели да представе стручној јавности.

Број прилога који се односе на практичан рад је од школске 1927/'28. године у порасту и врхунац достиже школске 1935/'36. када је објављено 27 прилога. Током школске 1938/'39. године часопис *Учитељ* уређиван је као тематски зборник и зато неке редовне рубрике, међу којима је “Школски рад” нису објављиване.

Графикон бр. 1.

Распоред, по годинама, укупног броја прилога објављиваних у рубрици “Школски рад” часописа *Учитељ* у периоду 1920-1940. године



Аутори прилога у наведеној рубрици су у 89% учитељи – учитељи вежбаоница при учитељским школама објавили су 19% прилога, а учитељи при осталим школама 70%. У преосталих 11% налазе се прилози професора методике у учитељским школама (6%), ученика учитељских школа (2%) и страних аутора (3%).

У теоријским радовима заступника нове педагогије и радне школе наглашавано је да наставник треба свој рад да прилагођава контексту у коме се реализује настава, а да је прописивање одређеног метода пут који води натраг шаблонизму и формализму, тим најчешће критикованим карактеристикама “старе школе”. Примена концепта радне школе претпостављала је способност учитеља да критички промишља своју праксу. Тај захтев, међутим, није био тековина педагогије међуратног доба. Сведочанства о томе оставили су Јован Миодраговић и Сретен Ацић који су објављивали приказе своје учитељске праксе. Ацић у предговору *Учитељских забелешки* наводи да је белешке састављао првенствено за себе, како би обезбедио објективнији увид у свој рад. Сваки такав запис носи информацију о ауторовом приступу пракси. Наиме, из мноштва података које може да запази и забележи учитељ одабира оне које сматра вредним промишљања. Аутори прилога о којима је овде реч, размишљања о својој пракси су представљали на различите начине које смо, за потребе овог рада категорисали као: 1. синопсис; 2. “слика из учионице”, 3. наратив; 4. теорија одређеног сегмента праксе и 5. разно.

У 93 прилога учитељи су своју праксу текстуално представљали у облику синопсиса, коме су неки додавали у уводу или на завршетку краће коментаре. На основу тако представљеног искуства читалац стиче увид у поступак обраде одређеног садржаја, у његов ток и фазе. У таквим случајевима учитељ је био фокусиран првенствено на наставни поступак. Уочава се чврста структура у реализацији садржаја, а улоге наставника и ученика јасно су дефинисане и диференциране.

“Сликама са часа” могло би се назвати 59 прилога. То су текстови у којима су аутори настојали да поред наставног поступка, што верније пренесу читаоцу контекст и атмосферу обраде наставне теме. Наводе се коментари ученика, описују њихове емоционалне реакције, међусобне дискусије, итд. За овакав вид

представљања праксе определило се укупно 25 аутора. У овој групи аутора налазе се готово имена свих наставника која који “долазе” из учитељских школа, изузев крагујевачке. Према броју објављених прилога у овој групи доминира име Јелене Димитријевић, учитељице огледне школе у Београду, која је објавила 6 прилога.

Мањи број аутора се опредељивао за представљање поједних момената из своје праксе у виду наратива, односно текстова у којима је презентована, не само слика са часа, већ и мисаони ток учитеља. Објављено је 15 таквих прилога 7 аутора, међу којима се издваја Тихомир Продановић са 5 прилога.

У 34 прилога, 20 аутора представља резултате краћег или дужег проучавања одређеног сегмента свог практичног рада. Полазну основу најчешће је представљао проблем који се, према њиховом запажању понављао, било у њиховој или у пракси других учитеља. У својим прилозима ови аутори су представљали углавном резултате до којих су дошли у покушајима да тај проблем реше, а ређе сам ток решавања који је подразумевао и неке неуспешне покушаје. Такође, у овим прилозима аутори су често представљали и идеје теоретичара које су консултовали приликом трагања за решењем, као и идеје у којима су налазили потпору за решење. Овакви прилози читаоцу омогућавају увид у теорију праксе, односно теорију одређеног сегмента праксе аутора прилога. Свих 20 аутора ове категорије прилога долазе из редова учитеља “обичних” школа. Међу ауторима се издвајају Станко Првановић са 3 прилога, и Мато Ловрак са 5 прилога.⁷⁹⁸

Категорија “Разно” обухвата 9 прилога – у 2 прилога учитељ Филип Тошовић представља рад на часовима телесног вежбања, у 5 прилога ученице учитељских школа представљају своје припреме за практична вежбања, 1 прилог представља текст предавања за ученике четвртог разреда основне школе о користи удруживања и у 1 прилогу представљен је нацрт садржаја за реализацију комплекса под називом Крушка.

⁷⁹⁸ Ловракову школу обишао је учитељ Стеван Царевић 1933. године и своје позитивне утиске приказао је у: Царевић, С. (1933). Школа једног нашег учитеља. *Народна просвета*, 15(14), 3-4.

У наставку су приказани резултати анализе садржаја наведених прилога с обзиром на: 1. оријентацију аутора ка концепту старе или ка концепту радне школе, 2. степен и облик саморадње ученика и 3. организацију наставног рада.

У анализи садржаја ових прилога имали смо у виду појам активности према схватањима Младеновића и Вранца која су била од и стране учитеља у Србији цењена и широко прихватана. Суштинском одредницом радне школе у међуратном периоду сматрана је саморадња ученика, односно “активност помоћу сопствених доживљаја” чије је карактеристике образложио Младеновић.⁷⁹⁹ Појам саморадње операционализовао је Ернст Вранц за потребе пројекта наставног програма, о којем је већ било речи у овом раду. “Активност помоћу сопствених доживљаја у настави”, дакле према Вранцу може се препознати уколико ученик нова знања: 1. прима “путем доживљавања, посматрања и упознавања (а не само путем учења)”; 2. обрађује и усваја “душевним и физичким радом (усмено, писмено и ручним радом); 3. изражава “причањем, драматизацијом, декламовањем, писањем, цртањем, радом и гимнастиком”.⁸⁰⁰

Организација наставе према концепту “старе школе” може се препознати у око 33% прилога. У највећем броју случајева настава приказана у овим текстовима заснована је на формалним ступњевима или према тзв. развојно-излагачком методу. У преосталих 67% учитељи су представљали, према сопственом мишљењу, рад према начелима радне школе.

Графикон бр. 2 илуструје однос између броја прилога у којима је приказан рад према ова два концепта, као и динамику њиховог објављивања. “Стара школа” доминира до школске 1929/'30. године када број приказаних примера заснованих на овом концепту почиње да опада. Учитељско удружење је 1926. године објавило конкурс за приказе угледних наставних часова који би били сабрани у тематском зборнику под називом *Предавач*. У тексту конкурса се напомиње да наставни рад

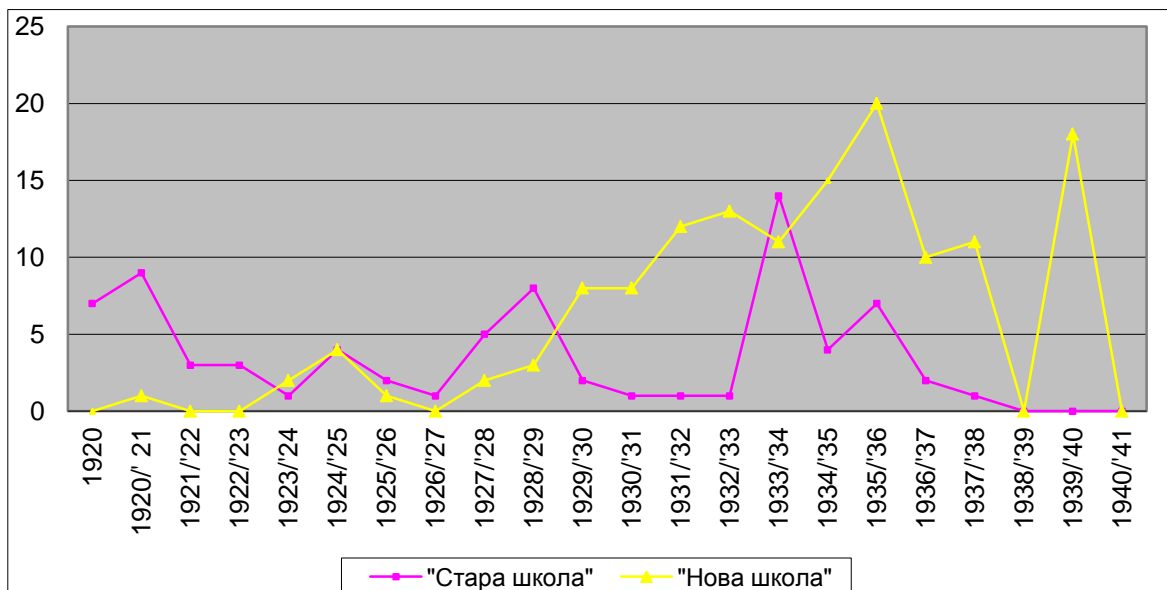
⁷⁹⁹ Младеновић, В.(1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон, стр. 161.

⁸⁰⁰ Вранц, Е. (1935). Пројекат наставног плана и програма за народне школе. *Учитељ*, (15)6, 520-534;

треба да буде конципиран према теорији формалних ступњева, са елементима радне школе.⁸⁰¹

Графикон бр. 2.

Прилози у којима аутори заступају “стару школу” и прилози у којима аутори заступају радну школу: однос и динамика објављивања



Нагли скок броја прилога према концепту “старе школе” уочава се у школској 1933/'34. години, након чега прогресивно опада. Број прилога који се односе на “радну школу” континуирано је у порасту од школске 1927/'28. године и врхунац достиже у школској 1935/'36. години када је објављено 19 прилога. На основу ових података могло би се констатовати да је концепт “старе школе” уступио место концепту “радне школе” почетком тридесетих година XX века, када је и “озваничен” Законом о народним школама и новим садржајима учитељског образовања.

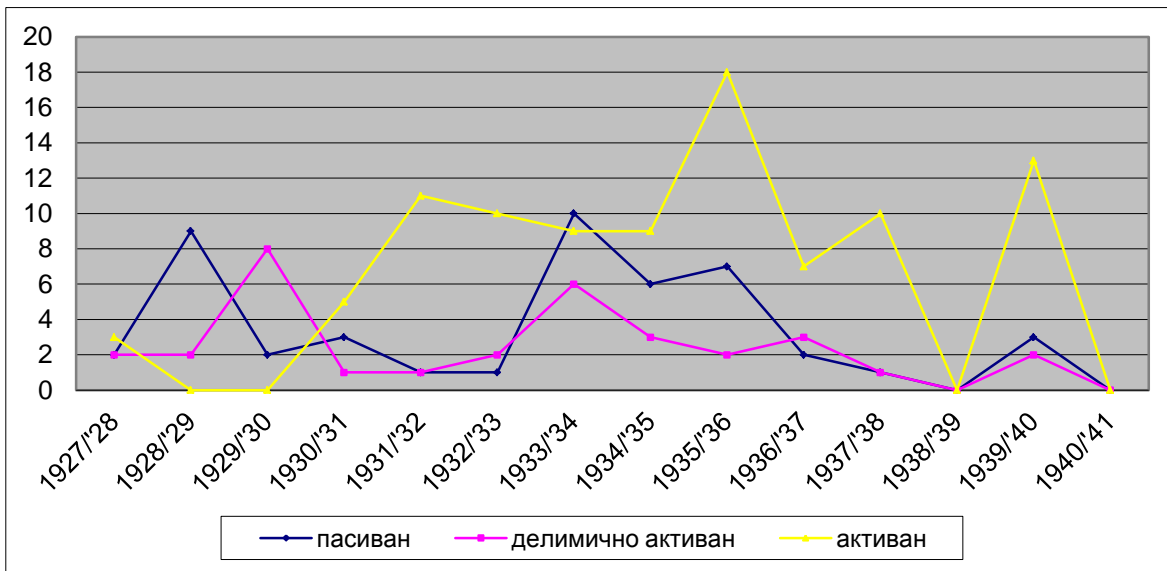
Анализом садржаја прилога обе групе, покушали смо да утврдимо колико је ова теза, изведена на основу квантитативних података одржива. Да ли је и у ком облику заступљена саморадна ученика у приказаном наставном раду? Анализом садржаја прилога, према претходно приказаном одређењу овог појма, запажа се

⁸⁰¹ Стечај за израду практичних – угледних предавања. (1925). *Народна просвета*, 7(84), 4.

тростепена активност ученика: 1. Ученик је пасиван; 2. Ученик је делимично активан; 3. Ученик је активан.

Графикон бр. 3.

Предвиђена активност ученика према прилозима објављиваним у периоду 1927-1940. година



У извесном броју приказаних наставних ситуација активност ученика своди се на одговарање на унапред припремљене и структуриране низове питања и извршавање налога који су изражени императивима. На пример, “Читај!”, “Изговори!”, “Запиши!”, итд. У неким случајевима на часу се реализују огледи, али ученици посматрају учитеља који изводи оглед и одговарају на питања или слушају тумачење резултата огледа. Учитељ се ученику обраћа углавном са “Ти!”, тј. не ословљава га именом. Учитељ поставља питања која се односе на једну тему све док не добије очекивани одговор, који отвара наредни сегмент питања.

Делимична активност ученика приказана је у више прилога. У неким случајевима учитељи обраду предвиђеног садржаја започињу дискусијом о учениковим искуствима која се односе на тај садржај. Овакав начин рада, према теорији формалних ступњева има за циљ да припреми ученикову “апцептивну масу” за пријем нових представа. То је прилика да ученик изнесе нешто од свог

ваншколског искуства. Међутим, учитељи, у приказаним примерима које смо сврстали у “стару школу” ове дискусије прекидају чим процене да се стекао услов да ученицима саопште циљ наставног часа, и у даљем току наставе у њиховом фокусу је ток обраде наставног садржаја. Ученици, у неким случајевима, имају прилике, још и да на крају часа, у оквиру петог формалног ступња, слободно изразе запамћено на тему која је обрађивана. На пример, да цртежом илуструју причу, и сл. или се задају задаци који су повезани са неком њему познатом животном ситуацијом.

Графикон бр. 4.

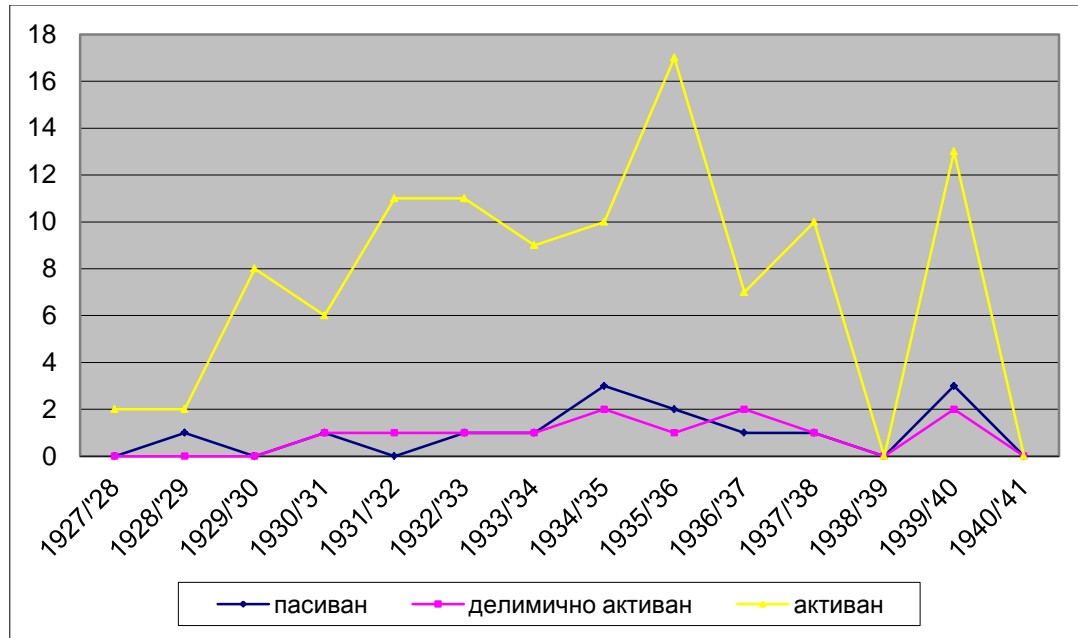
Предвиђена активност ученика према прилозима конципираним према “старој школи”



Учитељи у неким случајевима, углавном повезаним са покушајима реализације концепта нове школе, као полазну тачку у одабиру садржаја и његовој реализацији прихватају тренутна интересовања ученика или чак и иницијативу ученика да садржај наставе ускладе са њима, или као полазну тачку узимају тему за коју претпостављају да се поклапа са интересовањима ученика. То је међутим, само полазна тачка, даља разрада ових садржаја поприма обличје “старе школе”.

Графикон бр. 5,

Предвиђена активност ученика према прилозима конципираним према радној школи



Такође, у неким случајевима примене комплексне наставе, учитељ ученике заинтересује за одређени комплекс, изводећи их на “лице места”, међутим, по повратку у учионицу вођење преузима учитељ и настава добија облик оне у “старој школи”. Од “старе школе” се разликује само по садржајима који су сконцентрисани око једне теме.

Од укупног броја прилога (40) који се сврставају у “стару школу” у 85% случајева ученици су пасивни, у 7,5% делимично активни и такође у 7,5 активни.

У 14% од објављених прилога за које аутори сматрају да су у складу са начелима нове школе ученици су “пасивни”, у 13% делимично активни. У преосталих 73% може се сматрати да је учитељ принцип саморадне ученика примењивао у складу са концептом радне школе.

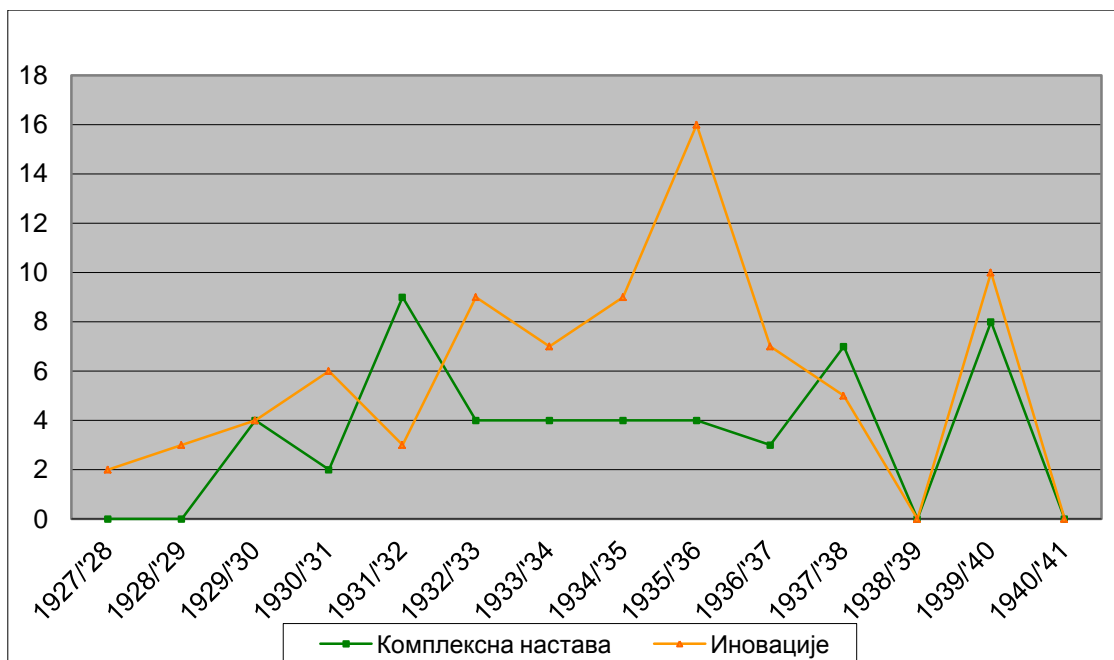
Прилози који се односе на радну школу обухватају две велике категорије. У 51 прилогу приказани су покушаји учитеља да своју наставу организују у складу са идејама о комплексној настави. Друга група прилога односи се на покушаје увођења

одређеног облика иновације у наставну праксу. Број прилога који се односе на иновације знатно је већи од оних који се односе на комплексну наставу, и износи 106, што чини око 45% од укупно објављеног броја прилога (који се односе и на стару и на нову школу).

Дакле, концепт “старе школе” заступљен је у око 33% прилога, концепт комплексне наставе у око 22% и иновације у око 45% приказа практичног наставног рада.

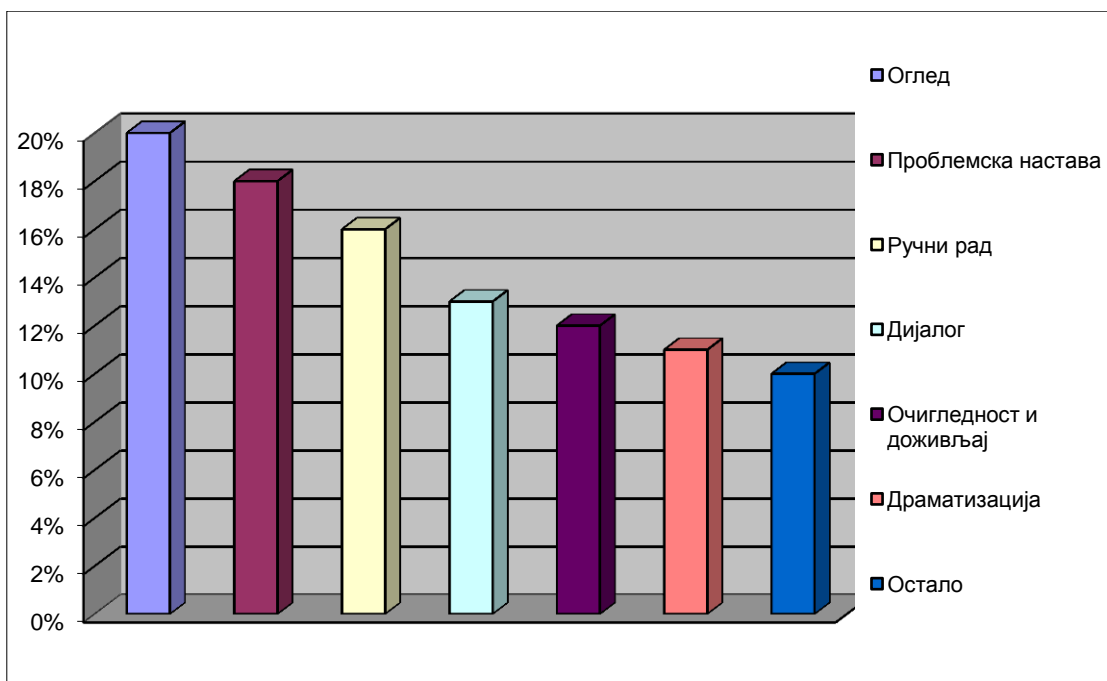
Графикон бр. 6.

Број објављених прилога према облицима реализације наставе у оквиру концепта радне школе у периоду 1927-1940. година



На основу анализираних прилога, може се уочити више облика иновација које су поједини учитељи разрађивали кроз свој практичан рад: 1. дијалог у настави са фокусом на ученика, 2. оглед који реализују ученици, 3. настава са акцентом на учење кроз очигледност и доживљај, 4. драматизација, 5. ручни рад, 6. проблемска настава и 7. остало. Илустрација бр. 1, показује да се највећи број прилога односио на покушаје увођења учења путем огледа и решавања проблемских ситуација.

Графикон бр. 7.
Облици иновација у настави



Примена огледа у настави, као и дијалог, није била страна “старој школи”, основна разлика је, и у овом случају у измени односа на релацији учитељ – ученик. У прилозима у којима су приказани примери примене огледа у старој школи – оглед реализује наставник, у примерима оријентисаним ка концепту радне школе – оглед наставник организује, али га реализују ученици – самостално или у групи и такође, самостално коментаришу резултате. Учитељ ученицима објашњава смисао огледа, и даје инструкције о реализацији, а у завршној фази помаже ученицима да коментаришу и интерпретирају резултате, и такође отвара дискусију о облицима примене наведеног.

Први приказ огледа у часопису *Учитељ* штампан је 1927. године, и представља превод преузет из часописа *Deutsche schulpraxis* на тему “Зашто рибе дишу на шкрге”. Домаћи аутори су приказе огледа почели да објављују 1932/'33, и од тада до краја периода овај облик ће бити најчешће приказиван у рубрици “Школски рад”. Први прилог објављен је на тему “Угљени оксид и угљена киселина”, а

реализован је на часу учитеља из Владичиног Хана, Свет. Д. Миловановића. У уводу је на следећи начин најавио свој рад: “Наставна средства: ћумур (дрвени угаљ) мангал, пегла. Причање истинитих догађаја у виду причаца, одиграних само због незнања. Размишљање. Коментарисање. Извлачење потребних поука за практичан живот.”⁸⁰² Учитељ и ученици током целокупне реализације акцентују употребну вредност знања у свакодневном животу, а као закључак дефинише се порука еколошког значења: “Чувајмо шуме” коју учитељи и ученици додатно разрађују.

У мањем броју случајева сложеност огледа који је учитељ осмислио превазилазио је узрасне могућности ученика. Такав је на пример покушај Милутина Вучићевића да ученицима трећег разреда представи како функционише телефон, са циљем да ученици науче “да користе ову справу”. За реализацију огледа он је припремио “две телефонске или радио слушалице које су спојене са жицом од 60 метара, два једра гвожђа која нису магнетички омотана са изолираном жицом; јак магнет, галванометар, слушалица са жицом од 2 мет.” Објашњења којим је оглед праћен подразумевала су, између осталог, и информисање ученика о струји и магнетима.⁸⁰³

Из ове категорије прилога може се видети и шта су учитељи припремали као “реквизите” у реализацији огледа – од предмета наведених у претходним примерима, преко кухињских елемената до животињских плућа купљених у месари.⁸⁰⁴ Огледе су, према анализираним прилозима, учитељи углавном организовали у трећем и четвртом разреду основне школе на часовима познавања природе и математике.

“Васпитавање проблемима” идеја је коју је образложио Ракић, у претходном тексту представљени су и позитивни ставови професора учитељских школа према овој идеји. Прилози у којима су учитељи и професори методика приказивали примену ове идеје представљају посебну категорију иновација произашлих из концепта радне школе. У осталим категоријама иновација решавање проблемских ситуација саставни је део активности ученика. Ову категорију, од осталих, разликује свест ученика о проблемској ситуацији. У осталим иновативним облицима наставног

⁸⁰² Миловановић, С. (1933). Угљени оксид и угљена киселина. *Учитељ*, 13(5), 359-364.

⁸⁰³ Вучићевић, М. (1934). Телефон. *Учитељ*, 14(10), 709-711.

⁸⁰⁴ Костић, Н. (1936). О органима за дисање. *Учитељ*, 17(1), 61-64. Прилог 10.

рада учитељ конструише проблемску ситуацију и подстиче ученика да самостално нађе пут до решења. У проблемској настави учитељ помаже ученицима да савладају методологију решавања проблема – да формулишу проблем и да планирају остале кораке ка решењу проблема. Такав приступ примењивали су у настави, између осталих, Тихомир Продановић и Милош Павловић.⁸⁰⁵

Дијалог као облик наставног рада присутан је у старој школи, уколико би тако могао да се назове чврсто структурирани разговор у оквиру којег наставник поставља питања, а ученик одговара. И у концепту радне школе дијалог заузима значајно место, али има другачије значење. Улога учитеља не своди се на постављање низова питања како би од ученика добио очекиване одговоре, као што ни улога ученика није да покушава да да такве одговоре. Учитељ позива ученике да износе своје доживљаје, запажања и мишљење о одређеној теми. Он подстиче и дискусију између ученика, која се у приказаним случајевима углавном односи на међусобно информисање ученика о неком питању. Учитељ, такође активно учествује у разговору, а нове информације које ученицима износи о датој теми ученици доживљавају као надоградњу дотадашњег искуства. Он такође, помаже ученицима у структурирању новог знања и упућује их на податке које треба забележити и запамтити.

Из више примера објављених⁸⁰⁶ у часопису *Учитељ* као илустративни може се издвојити прилог учитеља Грађанске школе у Земуну Александра Анђелића који је

⁸⁰⁵ Павловић на почетку прилога о наставној јединици “квадратни метар” приказује како су ученици иницирали рад на проблему. “Ученици су из *Бачког календара Црвеног крста* прочитали величине наших бановина и целе државе у квадратним метрима. Један од ових пита свог наставника, како се може да измери величина толиких бановина па и целе наше државе? Један од другова одговара, да смо ми већ марили нашу учионицу, школску зграду, двориште и улицу. (Мисли на рад у прошлој школској години, у III разреду). Разговор у виду међусобних објашњења и допуњавања, све је живљи, све је интензивнији. Интересовање све веће. Другарска објашњења долазе као израз маште или туђег искуства, до кога су ученици дошли у својој, кући, школи и у разговору са старијим друговима. Једно је несумњиво: Разредну заједницу интересује, како се могу измерити наше бановине и наша држава и каква може бити та разлика између мерења учионице и дворишта и мерења бановина? Овај се разговор води почетком другог полугођа школске године.” Наставник дискусију усмерава ка формулацији проблема и затим ка планирању даљег рада. У наредним фазама учитељ ученицима даје смернице за решење проблема, односно за откривање средства којим ће решити проблем израчунавања површине. То средство је квадратни метар, о којем они решавајући претходно дефинисни проблем стичу појам. Павловић, М. (1938). Квадратни метар. *Учитељ*, 18(9-10), 608-612.

⁸⁰⁶ Могу се издвојити на пример:

приказао обраду наставне јединице под називом Кретање морске воде.⁸⁰⁷ На почетку часа учитељ позива ученике да износе своја сећања и утиске на пловидбе бродом или чамцем. Потом се разговор задржава на опису доживљаја ученика допутовао из Америке. Ученици међусобно дискутују, постављају питања о том путовању... Учитељ се затим кроз кроз приповедање сопственог доживљаја враћа на питања која су релевантана за тему, а која су ученици већ прошли кроз дискусију.

Међу иновације уведене под утицајем идеја о радној школи могу да се уврсте и оне које смо назвали “учење кроз очигледност и доживљај”. Обрада одређене наставне јединице започиње на излету који је организован управо у ту сврху. Ученици на “лицу места” вођени учитељевим инструкцијама решавају практичне проблеме. Кроз процес решавања проблема они усвајају нова знања. У учионици се наставља са увежбавањем помоћу података донетих са терена, као и на другим примерима. За домаћи рад ученицима се задаје практично решавање проблема сличних онима с почетка часа. Таква реализација одабране теме траје више дана. Учитељ Живојин Трифуновић је ученике подучавао појмовима квадратног и кубног метра, Јеленко Радисављевић странама света, Тихомир Продановић о кожи и о каменом угљу, итд.⁸⁰⁸

Ево како Продановић започиње обраду теме *Кожа*: “Ови зимски дани су прави моменат за ту методску јединку, јер има толико испуцаних руку, а наша учионица далеко више цени доживљаје, па ма они били и плачни, неголи сува штива из нимало завидно написаних уџбеника на-мењених основцима. Овај рад са децом уједно има за циљ и практично објашњење наставе доживљаја "Ајде, децо, спремите се па ћемо мало у шетњу!" — Гледају ме сви зачуђено. "Шта чекате? Брже се спремајте!"— "Зима ... Дувааа ... Да радимо у учионици." — "А ја мислим да ћете

Првановић, С.(1930). Географска област динарског приморја. *Учитељ*, 10(9), 682-685.

Миленковић, Ј.(1930). Предавање о жаби. *Учитељ*, 11(2), 130-131.

Анђелић, А(1933). Кретање морске воде. *Учитељ*, 15(8), 630-632.

Маочанин, П.(1935). Неодређене заменице. *Учитељ*, 16(4), 342-345.

Трумбуловић, В.(1935). Куповао наочаре да зна читати. *Учитељ*, 16(5), 412-415.

⁸⁰⁷ Анђелић, А(1933). Кретање морске воде. *Учитељ*, 15(8), 630-632.

⁸⁰⁸ На пример: Трифуновић, Ж. (1930). Кубни метар. *Учитељ*, 10(9), 680-682.

Радосављевић, Ј.(1935). Видик и стране света, *Учитељ*, 16(2), 175-177.

Продановић, Т. (1935). Камени угаљ. *Учитељ*, 16(2), 185-187.

пристати да идемо у шетњу." — "Волели би ми шетњу али је рђаво време ... Мене још боле очи од снега који ми ветар натерао у њих ... а мене још сврбе руке и уши..." — "А сада да вас запитам нешто озбиљно: Шта би ви онако желели да радимо?"⁸⁰⁹

На пример, Трифуновићева обрада појма квадратног метра започиње "поучним излетом" на ливаду која је ученицима позната. Према упутствима учитеља ученици обављају мерења, бележе резултате и са учитељем разговарају о појму површина. У учионици, забележени резултати мерења представљају материјал за састављање задатака помоћу којих ученици увежбавају ново знање. Ученицима се за домаћи задаје да код куће премере неки објекат или површину облика правоугаоника и да нацртају скице. Према нацртаним скицама, наредног дана у школи ученици израчунавају површине и тако увежбавају научено. Трифуновић у закључку истиче да у приказаном начину рада "активна пажња и очигледност наилазе на пун свој изражај".⁸¹⁰

Посебна категорија прилога за тему има увођење драматизације градива у наставу. Искуство у примени драматизације и о њеном педагошком значењу су, уз примере из праксе, детаљније образлагали Мато Ловрак и Марко М. Аврамовић, а примере из практичног рада приказивали су и Властимир Бугариновић и Тихомир Продановић.⁸¹¹ Драматизација омогућава ученицима да наставни садржај доживе, да га лакше разумеју и усвоје. Такође, истицали су ови аутори, драматизација ученике мотивише и на додатно самостално истраживање наставног садржаја.

Учитељ Властимир Бугариновић приказао је примену драматизације у настави математике. Он је ученике подстицао да реконструишу ситуације из свакодневног живота које захтевају рачунање – на пример путовање (куповина карте, разгледнице...). "Поред тога што се ученицима јасно претстављају разни моменти у практичном животу они се уче и лепом понашању, говору и оспособљавају за живот.

⁸⁰⁹ Продановић, Т. (1938). Кожа. *Учитељ*, 18(5-6), 354.

⁸¹⁰ Трифуновић, Ж. (1931). Израчунавање површине. *Учитељ*, 11(6), 456-459.

⁸¹¹ Ловрак, М. (1936). О глумљењу у народној школи. *Учитељ*, 17(2), 137-140.

Аврамовић, М. (1938). Доживљавање у настави кроз драматизацију народних умотворина. *Учитељ*, 18(8), 582-589.

Што је најважније у решавању задатака учествују сви ученици са великом пажњом и интересовањем, па и правила о рачунским радњама сами састављају.”⁸¹²

У категорији “остало” налазе се прикази часова певања, физичког васпитања и више примера савладавања одређених садржаја кроз игру. Такође у овој категорији налазе се примери наставних средстава које су конструисали учитељи под утицајем концепта радне наставе.

Комплексна настава је, према прилозима у часопису *Учитељ*, организована и реализована према следећем обрасцу: одабере се једна тема са којом се деца сусрећу у свакодневном животу, затим се деца припреме за излет како би се на лицу места упознали са одабраном тематиком, на излету прикупљају податке, потом се у учионици прикупљени подаци и утисци анализирају и сређују кроз активности у оквиру више наставних предмета који нису строго раздвојени на наставне часове већ трају док се ученици не заморе од те активности или док се не исцрпи релевантна тематика... Иако је промовисана као концепт наставе који је одговарајући основним теоријским поставкама радне школе, комплексна настава је могла лако да склизне у формализам и да умртви активност ученика, или да је уопште и не покрене. На страницама часописа *Учитељ* налазе се примери и успешних и мање успешних покушаја.

Комплексна настава сматрана је моделом радне наставе који се може успешно примењивати само у прва два разреда. Овакав став произилази из појмовног изједначавања укупне и комплексне наставе. Међу учитељима било је оних који су успешно реализовали комплексну наставу и у старијим разредима основне школе.

Први прилог у којем се приказује реализација наставе по концепту комплексне наставе објавио је Радиша Стефановић, учитељ. Он је са ученицима трећег разреда реализовао комплекс под називом Од Београда до ушћа Колубаре.⁸¹³ Како је изгледао овај рад? Питања се нижу, без задржавања на неким темама које би можда биле ученицима занимљиве. Дијалог између ученика и учитеља попут великог

⁸¹² Бугариновић, В.(1939). Писмено дељење. *Учитељ*, 20(3), 276-279.

⁸¹³ Стефановић, Р. (1929). Предавање у III разреду основне школе, по методу укупне наставе – Од Београда до ушћа Колубаре. *Учитељ*, 9(8), 267-270.

унакрсног пропитивање из свих до тада учених садржаја. Све се одвија кроз имагинацију, деца нису заиста путовала, већ их учитељ питањима наводи да замишљају пределе и ситуације.

Наредне 1929/'30, објављен је превод синопсиса са часа чешког наставника А. Фукса који је реализовао комплекс под називом Новац. Уз овај превод налази се напомена уредника да читаоци упућују молбе да се објављују примери реализације наставних часова. И уз наредни прилог домаћег аутора, објављен исте године, који је потписао Иво Рубеша, учитељ стоји напомена уредништва: “Као новина, овај рад заслужује пажњу, иако није спроведен у целини према захтевима комплексне наставе ипак има елемента комплекса” Рубеша је за разлику од Стефановића у форми “слике са часа” приказао обраду комплекса у трајању од једног дана, под називом Зима са ученицима првог разреда. Наставом доминира слободан разговор са ученицима о зими: Божићу, дечијим доживљајима, учи се песмица, више пута излази напоље и сл. Ипак, разговор је вођен од стране учитеља који показује интересовање и пажњу за оно што деца говоре.

Управо у наведеним школским година започиње се са реализацијом огледних часова по концепту комплексне наставе, што је већ приказано у одељку о образовању наставника. Током школске 1931/'32. године објављено је 9 прилога према концепту комплексне наставе. Поред наставника и учитеља из учитељских школа, прилоге објављују и учитељи: Ж. Трифуновић из Призрена, Смиљка Теодосић из Белошевца, Мато Ловрак из Великих Зденаца, Вујица Петковић из Београда и други. Они не објављују само синопсисе или слике са наставе већ прилоге у којима износе резултате свог досадашњег рада по наведеном концепту, као и образложење опредељења за такав рад... Ови аутори су кроз сличне прилоге у наредним годинама наставили да промовшу комплексну наставу, а уз њих су се као нова имена појавили Тихомир Продановић и Јелена Димитријевић, као и више аутора који су објавили само по један прилог. До 1940. године објављено је укупно 44 приказа наставе према концепту комплексне наставе.

Када се о прилози у којима су практичари представљали идеје и искуства у примени модела комплексне наставе сагледају хронолошки, по редоследу

објављивања уочава се развој од недиференциране идеје о комплексу као скупу градива из различитих наставних предмета о једној теми, преко покушаја дефинисања појединих аспеката теме према наставним предметима, до идеје о комплексу као тематској области за чије истраживање су ученици непосредно заинтересовани. Комплексна настава у пракси је постепено од идеје прерасла у модел захваљујући ангажовању оних учитеља који су настојали да на основу опште педагошке теорије и искуства у настави дефинишу теорију сопствене праксе. Као наредни корак могла је да се очекује методика комплексне наставе која би омогућила да радна школа заиста заживи у нашој школској пракси. У том смислу свакако би се као значајна издвојила имена Милоша Павловића, Јеле Димитријевић, Властимира Бугариновића, Живојина Трифуновића. Почетак другог светског рата, потом и поновна радикална промена државне политике нису допустили да се ова перспектива и развије. Ипак, послератном развоју педагошке науке код нас значајно су допринели Тихомир Продановић на подручју дидактике, Станко Првановић у области методике математике и Милан Јањушевић.

ЗАКЉУЧАК

Покрет за радну школу, као концепт реформе школе, у Србији се развијао у раздобљу између два светска рата. Основе овог покрета су и у домаћем и у међународном контексту постављене знатно раније, те се заправо може пратити од осамдесетих година XIX века. У овом раду покрет за радну школу проучавали смо са намером да утврдимо и објаснимо околности његовог настанка, основне фаза развоја и да сагледамо допринос идеја о радној школи педагошкој науци у Србији.

Идеју о реформаторском потенцијалу педагошки обликованог ручног рада као наставног предмета заступао је велики број учитеља и педагога у раздобљу између осамдесетих година XIX века и почетка XX века, због чега она поприма облик покрета. Између гашења покрета за ручни рад и почетка покрета за радну школу налази се раздобље од две деценије током којег се развијају прве идеје о радној школи и Европи и САД. Према наведеним периодима наш рад је структуриран у три поглавља. У раду смо покушали да утврдимо карактеристике сваке од ових фаза сагледавајући их са аспекта општих историјских околности, педагошко-теоријских становишта и улоге учесника, пре свега учитеља, педагога и државе.

Теоријска и методичка разрада идеје о ручном раду као наставном предмету везана је за име Ота Саломона, шведског педагога који је препознао и објаснио педагошке могућности слојда – облика дрводељства који је традиционално негован у овој скандинавској земљи. Ручни рад реализован као систем методички обликованих вежби заснованих на слојду може да допринесе општем развоју ученика свих узраста сматрао је Саломон. Далекосежније импликације ове наставе предвиђао је он, огледале би се у унапређивању квалитета живота заједнице у целини.

Велике националне револуције, привредни и економски развој, услед тога све јача свест о образовању као друштвене вредности утицали су половином XIX века на раст броја ученика у школским клупама. За школу и школовање, више нису биле заинтересоване само црква и приватна иницијатива, већ и држава којој је за реализацију својих циљева било потребно школовано становништво. Током XIX века, васпитање постаје и предметом научног интересовања, а педагогија академска

дисциплина. Наведене околности утицале су на буђење потребе за критичким преиспитивањем квалитета образовања које се стицало у школама, што је означило и почетак новог поглавља у историји школства. Саломоново учење привукло је стога велику међународну пажњу и препознато је као концепт који би могао да допринесе модернизацији наставе, и друштва у целини. У Европи залагање за ово учење поприма облик покрета који је захватио и Србију. У Србији се развој покрета за ручни рад може пратити кроз три фазе које смо означили као: фазу утемељења идеје о педагошком значењу ручног рада; фазу зенита ове идеје и фазу гашења.

Уверен у реформаторску снагу ове новине, Сретен Ацић покушао је да је пренесе у Србију – државу која је 1878. године званично освојила независност од турске власти и тежила да се укључи у ред модерних европских држава. Половином осамдесетих година XIX века школовање у Србији, као и у Европи налазило се на мети критике. Поред низа замерки које су се односиле на неповољан материјални положај школа, критичари су констатовали да је настава у Србији неквалитетна због неповезаности са реалним животом. Увођењем ручног рада у наставу основних школа био би преошћен јаз између школе и живота сматрао је Ацић и о томе информисао српску јавност 1886. и 1887. године. Схваћена и подржана од стране челника Министарства просвете у Србији, ова идеја, од стране учитеља протумачена је као залагање за занатску обуку ученика основне школе. Услед таквог тумачења стручно интересовање јавности за разраду овог концепта је изостало.

Под утицајем Ацићевих идеја, на стручно усавршавање у Лајпциг одлази Јован С. Јовановић 1895. године. Путем дневничких забелешки, насталих током курса у Немачкој, он учитеље још једном информише о педагошком значају ручног рада и одмах по повратку организује први курс за обуку учитеља. О свом трошку и добровољно учитељи су до 1898. године похађали Јовановићеве курсеве, и уз помоћ локалне приватне иницијативе опремали школске радионице. Сudeћи по извештајима надзорника, ова новина била је радо прихваћена како од стране ученика тако од стране њихових родитеља. Такође, у педагошким уџбеницима које је потписао др Војислав Бакић, та идеја је, већ имала теоријско педагошку подршку. Може се констатовати да је позитиван однос српске јавности према идеји о ручном раду тих

година био у зениту и да су Ацићева предвиђања позитивних импликација њене реализације деловала извесно.

Ручни рад је званично уведен у наставне планове основних школа Законом о народним школама 1898. године. Међутим, уместо да та околност утиче повољно по даље утемељење ове идеје у практичном погледу, утицала је на њено гашење. Учитељи, који су је до тада свесрдно прихватили, чин њеног озваничења протумачили су као политички притисак власти. Са друге стране, држава је процесом увођења новог наставног предмета, руководила споро, неефикасно и неадекватно, те се може закључити да је овај наставни предмет остао само на папиру.

Наставни програм, уџбеници и приручници за реализацију ручног рада које је приредио Јован С. Јовановић остављени су да чекају повољније околности за реализацију. Увидом у садржај програма и приручника које је Јовановић приредио констатовали смо да су методички конципирани саобразно педагошким циљевима који су постављени ручном раду као школском предмету. Наставни програм садржи и црту флексибилности која потиче из става о школи као неодвојивом елементу локалне средине, и која се огледа у слободи која је школским већима дата приликом избора садржаја наставе.

Покушај увођења ручног рада у основне школе у Србији је реформски потез који можемо протумачити као вишеструко карактеристичану појаву у историји школства у Србији. То је био први покушај реформе наставе у основним школама који је потекао и првобитно био руковођен стручном и приватном, а не државном иницијативом а, којем је претходило критичко образложење потребе и смера реформе. Такође, настава у целини, сматрала су утемељивачи овог покрета, била би преображена, интервенцијом у само једном њеном сегменту. Наиме реализацијом ручног рада као наставног предмета, у складу са Ацићевим педагошким образложењем мотивација ученика за праћење и учешће у настави свих осталих предмета била би јача, а квалитет наученог бољи јер би настава ручног рада представљала подручје за примену и увежбавање знања из других предмета. Таква реформа наставе била би у складу доживљеним потребама непосредних учесника школског живота. Међутим, укључивањем државне иницијативе у овај процес идеја

ручног рада пренета је на подручје дневне политике где је интерпретирана не са намером да се разуме и преиспита њено изворно значење, већ у складу са тренутним преокупацијама актера – државе и учитеља. Слично се може закључити и када је реч о малобројним критичарима ове идеје, те се заправо може констатовати да заједничко обележје како интерпретација, тако и критике није била конструктивност, већ изразити субјективизам.

У исто време, на међународном плану, слојд је, као извориште идеје о педагошком ручном раду, критикован са методичког, психолошког и медицинског аспекта. Идеја о педагошкој вредности ручног рада, ипак није оспоравана, и њено место ће бити дефинисано и теоријски додатно утемељено у оквиру покрета за нову, односно радну школу који је започео у годинама пред Први светски рат, и врхунац достигао у међуратном периоду.

Идеја радне школе се у савременим разматрањима повезује са концептом нове педагогије који се развијао првих деценија XX века у противставу хербартовској педагогији која је називана “старом педагогијом”. Повезује се такође и са идејом о новом васпитању која је актуелна у доба након Првог светског рата. Релације између концепција које се означавају као “нова школа”, “радна школа” и “нова педагогија” су сложене и не могу се, доследно објашњавати односима надређености и подређености у смислу да је прво развијен концепт нове педагогије, па на таквој теоријској основи концепције нове школе и радне школе.

Прве концепције радне школе јесу повезане са именима, два значајна педагошка теоретичара – Џона Дјуија и Георга Кершенштајнера, али нису и непосредно произашле из њихових теорија, већ из непосредних практичних потреба. Дјуијева лабораторијска школа у Чикагу и Кершенштајнерова реформа продужног образовања представљају примере реализације радне школе који су засновани на пројектованим исходима. Теоријско педагошко и филозофско образложење уследило је касније, у виду Дјуијеве прагматистичке и Каршенштајнерове културне педагогије. Концепције ових аутора садрже критику хербартовске педагогије и улазе у ред праваца нове педагогије. Са друге стране, под утицајем развоја природних наука и становишта о васпитању као феномену који се може проучавати емпиријски, развија

се експериментална педагогија. На бази теоријско научног разматрања у оквиру тог концепта Лај развија идеју о новој школи као “школи дела”. Поред наведених педагошких концепција у окриљу нове педагогије развио се и низ других педагошких праваца, а услед решавања практичних проблема развија се и низ покушаја реформе школе, односно модела нове школе. Новом школом на пример сматра се поменута Дјуијева школа, као и Самерхил Александра Нила – дакле, истим изразом обухваћена су два веома различита реформска решења.

Путеви концепција нове педагогије и практичних покушаја у правцу нове школе укрштали су се и на подручју идеје новог васпитања – широко схваћеног и аморфног концепта који се формира у годинама након Првог светског рата. Заступнике овог концепта повезивао је педагошки оптимизам – становиште о васпитању као средству којим се може обезбедити будућност без ратних разарања и демократско друштво, које је пројектовано као “нова ера”.

Израз “радна школа”, поред претходне употребе у неколико теоријских расправа, актуализовао је Кершенштајнер, именујући тако правац свог реформаторског рада у Минхену. Основу теоријског образложења свог рада Кершенштајнер је препознао у Песталоцијевој идеји о активної и саморадној природи човека. Међутим, поимање “радне школе” (Arbeitschule) овог аутора критиковано је непосредно по објављивању његовог образложења. Сматрало се наиме, да се из наведеног Песталоцијевог становишта могу извести знатно сложеније импликације по педагошку праксу. У немачкој стручној јавности покренута је опсежна полемика о значењу појма “рад” у педагошком смислу што је резултирало различитим теоријским и практичним решењима. Треба такође, истаћи да је израз “радна школа” употребљаван у немачком говорном подручју, док је у англосаксонском чешће коришћен израз “активна школа” како би се означила реформа школе у правцу поменутих импликација.

Стручна јавност у Србији је током прве деценије XX века била углавном посредно информисана о Дјуијевом и Кершенштајнеровим практичним покушајима и идејама у правцу радне школе. У том периоду научно и педагошко образовање стичу

Војислав Младеновић у Швајцарској и Вићентије Ракић у Немачкој – два аутора кључна по теоријско образложење концепта радне школе у Србији.

У периоду између два светска рата радна школа је у Србији представљала је правац нове школе, који је прихватан и заступан од стране великог броја представника, те се може констатовати да је имао карактер покрета који је трајао две деценије (1920-1940).

У првих неколико мирнодопских година након раздобља ратовања (1912 - 1918), педагошка јавност у Србији била је, захваљујући, обновљеној стручној периодици преплављена преводима. Преводе се извештаји, одломци из књига, теоријски радови, прикази, итд. који информишу о обнови школа у иностранству, новим идејама, струковним и научним удружењима и институцијама, педагошким огледима и научним истраживањима. Радна школа, појављује се као једна од многобројних новина, поред на пример идеја Марије Монтесори, експерименталне педагогије, Феријеровог програма за нове школе, манхајмског система, истраживања Пауле Ломброзо и др.

Опредељење Вајмарске републике, Беча и Совјетске Русије за концепцију радне школе као концепта реформе школства на државном нивоу утицало је да и домаћа стручна јавност пажњу фокусира ка том концепту. Немачки универзитети и Беч су већ традиционално били центри у које су наши учитељи одлазили на научно и стручно усавршавање. Совјетска Русија, је пак, за учитеље социјалистичке оријентације представљала узор за реализацију револуције у духу марксизма и лењинизма. Континуирано интересовање домаће јавности за реформе у правцу радне школе на ова три подручја трајало је док су трајале тамошње реформе, до почетка тридесетих година. По угледу на вајмарски устав из 1920. године, у југословенски Закон о народним школама 1929. године укључен је концепт радне школе. Реформа школа коју је у Бечу водио Глекл, и у оквиру које између осталог у настави примењиван модел комплексне наставе, за домаће представнике представљала је практичан пример и узор ка којем су тежили. Концепција продуктивне радне школе у Совјетској Русији била је идеал који су промовисали учитељи социјалисти.

Поред концепција наведених реформи, у међународни оквир покрета за радну школу у Србији уграђене су и идеје Адолфа Феријера о активној природи детета, Џона Дјуија о искуству и мишљењу, Георга Кершенштајнера о појмовима рад и саморадња и Сергеја Хесена који је пружио основу за критички приступ концепцијама наведених аутора.

Кључни допринос за систематизовање бројних информација и идеја које су се о радној школи сливале на странице домаћих публикација припада Владимиру Спасићу који се том проблематиком бавио за потребе своје докторске тезе у Јени 1927. године. Он је констатовао да се развој концепта радне школе у XX веку може посматрати као еволутивни ток који је прошао више фаза од мануелизма заступљеног у концепту прве радне школе Георга Кершенштајнера, преко Гаудиговог учења о раду као духовној активности, затим школе психо-физичког рада и учења о школи доживљаја, до схватања о школи као животној заједници чији је органски елемент школа рада. Такође, школа рада еволуирала је у нову школу и у смеру концепта школе продуктивног рада. Када је концепт радне школе постао актуелан код нас, дакле након Првог светског рата, у Немачкој је промовисан концепт школа рада као интегрални део школе живота, што је дакле последња, и најновија, фаза коју је Спасић дефинисао. Домаћи учитељи социјалисти су се определили за правац продуктивне школе рада, а остали заступници радне школе за школу доживљаја и живота. Домаћи аутори су се, дакле изјашњавали за концепт школе рада који је био актуелан и у оцртаном међународном контексту.

Активности домаћих аутора који се опредељују за концепт радне школе могу се пратити већ од половине двадесетих година XX века. Реч је о повратку на педагошку сцену представника покрета за ручни рад – Сретена Ацића и Јована С. Јовановића и покушају утемељења концепта радне школе на бази културне педагогике Милоша Р. Милошевића. Ацићеве активности у овом периоду могу се означити као пружање подршке новим идејама. Јовановићев покушај теоријског заснивања концепта радне школе на тзв. народној педагогији био је у толикој мери уопштен да га савременици нису ни разматрали, а његов допринос се огледа у ревитализацији идеје ручног рада из претходног периода, кроз учитељске течајеве.

Такође, захваљујући њему, за ручни рад као наставни предмет припремљен је сав потребни материјал још у претходном раздбљу. Тако је ручни рад, када је враћен на листу обавезних предмета у основним школама заживео без препрека и брзо.

Теоријско утемељење идеје радне школе у Србији које је представљало основу за конструисање националног модела потиче из окриља нове педагогије, која је развијана у правцу педагогије заједнице. Суштинском ознаком радне школе заступници овог педагошког правца сматрају активно учешће ученика у настави и животу школе уопште, насупрот “старој школи” у којој је ученик био пасивни рецептор унапред прописаних садржаја. Појмове “активност” и “рад” већина ових аутора преузима из Кершенштајнерове теорије образовања. Немачки педагог је “рад” дефинисао као активност која се предузима због јасно дефинисаног циља чијој се реализацији тежи без обзира на напор који то подразумева. Настава у радној школи, према оваквом концепту треба, пре свега, да буде проблемска, уз уважавање и осталих облика наставе. Прихватање оваквог становишта по наставу у целини имало низ сложених импликација које се пре свега односе на организацију наставног рада и редефинисање улога учесника. Поред тога, ови аутори су указивали на импликацију која се односи на радно васпитање ученика, и која би се огледала у развијеној свести о појму рад и значењу и значају рада у друштвеном, етичком, економском и психолошком смислу. Ручни рад чија је педагошка вредност већ у претходном периоду била дефинисана, такође, заузима значајно место у оквиру концепта радне школе, и као наставни предмет, и као наставно средство које помаже у разумевању, савладавању и обнављању наставних садржаја из различитих области.

Представници нове педагогије у Србији, према облицима активности које су предузимали заступајући концепт радне школе формирају три групе. Прву групу чине они представници који су овај концепт популарисали, углавном без неопходне критичности, док су истовремено били изразито критични према концепту хербартовске педагогије и “старе школе”. Владимир Спасић, Василије Пејхељ и Драгољуб Бранковић су заступници оваквог приступа.

Другу групу чине представници који су у својим радовима дали теоријско утемељење концепту радне школе код нас: Војислав Младеновић и Вићентије Ракић.

У трећу групу представника сврставају се педагози који су уз уважавање и разумевање теоријских достигнућа домаћих и страних аутора разрађивали идеју радне школе на методичкој основи, то су пре свега били професори методика у учитељским школама. Они су се углавном бавили разматрањем модела комплексне наставе чијом применом би школа била трансформисана у правцу животне и радне заједнице. Активности ове групе аутора интензивирају се почетком тридесетих година, када је донет Закон о народним школама.

Одредбе члана 44. Закона о народним школама протумачене су и од стране државе, и од стране педагошке јавности као озваничење концепта радне школе у Југославији. Радна школа, према тумачењу законодавца требало је да буде у функцији националног васпитања у правцу југословенства. Иако, подржана Законом, радна школа није била подразумевана наставним планом и програмом који је донет 1933, а примењиван тек од 1935. године.

Први корак у реализацији идеја радне школе подразумевао је образовање и стручно усавршавање наставног кадра у том смеру. За стручно усавршавање учитеља, при Министарству просвете био је углавном задужен Драгољуб Бранковић као шеф наставног одсека. У раду смо на више места анализирали његов приступ и интерпретације идеја радне школе и можемо констатовати да он није био одговарајући кадар за такав задатак. Ипак, извесну помоћ и подршку учитељи су добили од стране аутора приручника штампаних као приватна издања. У том смислу издвајају се упутства Вујице Петковића, учитеља, који је идеје радне школе у методичком погледу успешно представљао из позиције хербартовске педагогије. Такође, од извесне помоћи учитељима су могли бити и течајеви радне школе које је у Београду организовао Владимир Спасић. Интензивније активности Министарства на овом пољу, започете су 1935. године када је донета Уредба о инструктивно надзорној служби у којој се образлаже прописани модел радне школе. Међутим, инструктивни рад надзорника регулисан је тек 1937. године када су прецизиране активности надзорника у овом сегменту.

Настојањем државе да допринесе реализацији идеја радне школе може се сматрати и оснивање огледне школе која је у Београду отворена 1935. године, са

примарним задатком да реализује стручно усавршавање учитеља. Руководство школе, на чијем челу се налазио Бранковић, није израдило адекватни систем за реализацију тог задатка. Треба, међутим нагласити, да је у наставном раду огледне школе успешно примењиван модел комплексне наставе и да се може сматрати да је школа представљала радну и животну заједницу, те је стога и имала капацитета да представља угледну школу.

Са друге стране, у учитељским школама је ипак, од 1929. године, у извесној мери образован кадар за реализацију идеја радне школе. Наиме, иако је комплексна настава представљала Законом о народним школама прописани модел, она није експлицитно била укључена у наставни програм учитељских школа. Професори педагошке групе предмета заступали су идеје радне школе и били наклоњени идеји комплексне наставе, али су и подвлачили да тај модел још увек није разрађен. Обука будућих учитеља за његову примену, сводила се на посматрање огледних часова које су повремено реализовали професори методика и учитељи у вежбаоницама. Методичко образовање будућих учитеља представљало је спој два облика интерпретација идеја радне школе: интерпретације представљене у уџбеницима Рајичића и Јовановића као умерених хербартоваца и интерпретације од стране њихових професора.

У школску праксу млади учитељи су одлазили са позитивним ставом према радној школи и мотивисани да самостално изналазе облике реализације овог концепта. Да су у том смислу и били активни показује анализа прилога објављиваних у часопису *Учитељ* у рубрици Школски рад. Радна школа у пракси, судећи према овој анализи реализована је углавном у појединим сегментима наставног рада у виду иновација, а ређе као комплексна настава. Међу практичарима који су објављивали прилоге о свом практичном раду у овом периоду налазе се и имена Тихомира Продановића, Станка Првановића и Милана Јањушевића, педагога који су након Другог светског рата значајно допринели развоју појединих области педагошке науке код нас, посебно дидактике и методика. Научно педагошка образложења појединих ставова које су ови педагози износили у својим каснијим радовима садрже видљиве

одразе стручног искуства које су као млади учитељи презентовали у споменутих прилозима.

Процеси конструисања и имплементације националног, југословенског, модела радне школе у нормативним оквирима текли су на једној страни убрзано, а на другој споро и бирократски. На основу површних интерпретација концепта радне школе, одлуке су доношене на брзину и без учешћа стручњака, док су образложења и планови за реализацију тих одлука текли споро и бирократски, без организоване припреме кадрова за њихово спровођење.

Покрет за радну школу, како у међународном контексту, тако и у Србији је на теоријско педагошком плану резултирао богатством различитих приступа у решавању појединих питања и практичних покушаја који се могу сматрати недовољно истраженим наслеђем педагошке науке код нас. Најопштији и најзначајнији допринос радне школе огледа се у разради и дефинисању принципа саморадне, тј. принципа активности ученика. Поред тога, у овом концепту налазе се корени више сегмената који су интегрисани у актуелне педагошке токове, као што су: тематско планирање у настави, рефлексивна педагошка пракса, дуални систем стручног образовања, проблематика радног васпитања и еколошка парадигма.

Концепт тематског планирања у настави као облик наставе заступа значајан број савремених, и домаћих и страних аутора. Утемељењу и разради овог концепта може да допринесе проучавање модела комплексне наставе које се може сматрати директним претечом овог савременог концепта. Обиман материјал који пре свега обухвата детаљне практичне разраде појединих тема (комплекса) остаје за сада као наслеђе које чека темељнију педагошко дидактичку анализу.

Идеја о наставницима као рефлексивним практичарима која представља такође, предмет интересовања савремених истраживача, оцртана је у поимању представника радне школе о односу педагошке теорије и праксе. Овакав приступ професионалној улози наставника заступљен је већ у Ацићевим учитељским белешкама, а развијен, образложен и методички разрађен од стране Миодрaга Павловића крајем тридесетих година. Опредељен за модел комплексне наставе,

Павловић је сматрао да такву наставу може да реализује само наставник школован за рефлексиван приступ свом раду.

Дуални систем стручног образовања показао се као једно од ефикаснијих средстава у борби против глобалне економске кризе. Утемељивачем савременог облика тог система сматра се Кершенштајнер који је реформисао систем продужног образовања у Немачкој у правцу радне школе. Иако критикован и оспораван у почетку, овај систем, омогућио је Немачкој да се релативно брзо опорави од последица Другог светског рата и управо данас доказује своју ефикасност.

У теоријско педагошким разматрањима појма “рад”, представници радне школе отварају су и разрађивали низ питања која се тичу тог појма. Разматрања су се кретала у правцу тематике радног васпитања у којој се поред педагошких преплићу и питања из психологије, етике, економије и социологије. Такође, појам “рад” разматран је, и у ужем смислу као дидактички принцип, затим и у методичком правцу као заснивање ручног рада као наставног предмета. Ове теме не губе на актуелности, и њихова савремена разрада требало би да обухвати упознавање и анализу теоријских изворишта радне школе, као што су учења Дјуија, Кершенштајнера, Хесена, а код нас Младеновића и Ракића.

ИЗВОРИ

Архив Југославије:
Фонд Министарства просвете

Архив Педагошког музеја:
Фонд Владимира Спасића
Фонд Југословенског учитељског удружења

Закон о народним школама од 5 децембра 1929. године, са изменама и допунама од 7.јула 1930. године. (1930) Геца Кон: Београд
Просветни гласник, Службени лист Министарства просвете (1880-1941)
Weimarer Reichsverfassung, Доступно на: <http://www.documentarchiv.de>, Преузето 18.03.2013.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, М. (1938). Доживљавање у настави кроз драматизацију народних умотворина. *Учитель*, 18(8), 582-589.
- Aldrich, R. (2009). The New Education and the Institute of Education, University of London, 1919-1945. *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 485-502.
- Анђелић, А(1933). Кретање морске воде. *Учитель*, 15(8), 630-632.
- Аржанов, С. (1926). Далтон план и метод пројеката у географској настави, *Радна школа*, 2(6), 150-152; 2(7), 173-176; 2(8), 198-200; 2(9), 235-238.
- Аржанов, С. (1928). Очигледност у географској настави. *Радна школа*, 4(2), 34-37; 4(3), 53-55.
- Ацић, С. (1886). *Ручни рад у мушкој школи – сувремено педагошко питање*, Штампарија Напредне странке.
- Ацић, С. (1887). Ручни рад у мушкој школи. *Отаџбина*, 6(61), 315-319; 6(62), 485-491; 6(63), 694-706; 6(65), 145-163; 6(66), 235-268; 6(67), 427-437; 6(68), 615-623; 6(69), 689-706;
- Ацић, С. (1890): О ручном раду у мушкој основној школи. *Учитель*, 9(1), 1-43.
- Ацић, С. (1898). Дечји ручни рад у школском врту и ђачкој радионици. *Ручни рад*, 1(1), 6-10.
- Ацић, С. (1900). Извештај управитеља мушке учитељске школе у Јагодини. *Просветни гласник*, 21(1), 57-61.
- Ацић, С. (1924). Телесно васпитање и радна школа. *Радна школа*, 1(3), 49-52.
- Ацић, С. (1927, 1928): Афоризми о раду у радној школи. *Радна школа*, 4(2), 27-28; 4(5-6), 102-104; 4(9-10), 180-181.

- Ацић, С. (1924). *Учитељеве забелешке: низ примера из васпитачкога рада*. Београд: Геца Кон.
- Ацић, С. (1924). *Пољска учионица: хигијенско-педагошка установа*. Београд: Министарство народног здравља.
- Бакић, В. (1878). *Наука о васпитању*. Државна штампарија: Београд
- Бакић, В. (1880). *Поуке о васпитавању деце у родитељској кући*. Наклада Миливоја Каракашевића: Сомбор
- Бакић, В. (1897). *Опита педагогика*. Београд: Учитељско удружење.
- Бакић, В. (1900). Цртање, ручни рад и привреда у основној школи. *Ручни рад*, 3(7-10), 161-164.
- Бакић, В. (1901). *Посебна педагогика с нарочитим обзиром на гимназијску методологију*. Београд: Учитељско удружење.
- Бакић, В. (1902). Извештај Министарског изасланика са учитељског испита у Јагодинској учитељској школи. *Просветни гласник*, 23(7), 26-31.
- Бешлић, М. (1926). Курс за психологију и експерименталну педагогију у Београду. *Учитељ*, 7(1), 79; 7(2), 149-151.
- Бијелић, Ј. (1923). P. P. Blonskü Die Arbeits Schule. Verlag gesellschaft und Erziehung 9.m. b. H. Berliu Fichenau. *Учитељска искра*, 2(7-8), 59-60.
- Bittner, S. (2000). German Readers of Dewey – Before 1933 and After 1945. *Studies In Philosophy & Education*, 19(1/2), 83-108.
- (Блонски, П. П.) (1923). Шта је школа рада? *Учитељска искра*, 2(9-10), 22-30.
С немачког превео Лазар Бјелић.
- Блонски, П. (1926). Математика у радној школи. *Учитељ*, 7(4), 260-270.
- Блонский, П.П. (1979). *Избранные педагогические и психологические сочинения: в двух томах*, Москва: Педагогика.
- Boyd, W. & Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London: Heinemann.
- Бранковић, Д. (1933). Др. С. Ј. Хесен: *Основе педагогике, увод у примењену филозофију*, прев. Мил. Мајсторовић, 1933. *Учитељ*, 13(7), 540-552.
- Бранковић, Д. (1934). Педагогика Џона Дуја. *Учитељ*, 15(3), 172-176.
- Бранковић, Д. (1934). Нова педагогика и њени противници. *Учитељ*, 15(8), 561-568.
- Бранковић, Д, Лилић, Т. (1937). *Огледна народна школа "Краљ Александар I" у Београду: реформа основне школе код нас*. Београд : Огледна народна школа Краљ Александар
- Бранковић, Д. (1938). *Психолошко-педагошке инструкције огледним школама*. Београд: Привредник.
- Бранковић, Д. (1938). *Огледне народне школе*. Београд: Пишчево издање.
- Brickman, W. (1964). Some Review Data on History of German Education. *Comparative Education Review*, 8(3), 281-284.
- Brehony, K. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, 40(5/6), 733-755.
- Бугариновић, В.(1939). Писмено дељење. *Учитељ*, 20(3), 276-279.
- Butler, N.M. (1887). The Nääs Seminary for Teachers of Manual Training. *Science*, 10(251), 255-256, <http://www.jstor.org/stable/1764373>.

- Byse, O. (1921). Америчке методе општег и техничког васпитавања, *Учитель*, 2(2), 114-116.
- Валнер, Ф. (1926): Становиште радне идеје у немачкој реформи школа. *Радна школа*, 2(7), стр. 176.
- Венцел, К. (1910). Улога производног рада у “школи будућности”. *Учитель*, 30(1), 15-18; 30(2), 116-118. (Превео с руског Јован Максимовић)
- Вилотијевић, М. и др. *Експерименталне (огледне) школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Вранц, Е. (1935). Пројекат наставног плана и програма за народне школе. *Учитель*, (15)6, 520-534.
- Вранц, Е., Долган, Ј. (1938). *Наставни програм за народне школе у Краљ. Југославији*. Београд: Југословенско учитељско удружење.
- Вујадиновић, М. (1930). *Рад у приправном разреду по директној методи и принципима радне наставе*, Скопље: Пишчево издање.
- Вујанац, М.С. (1901). Ручни рад у основној школи. *Учитель*. 20(4), 257-261; 20(5), 488-493; 20 (7), 574-579.
- Вучић, Р. (1934). *Основи педагогике*. Београд: Глобус.
- Вучићевић, М. (1934). Телефон. *Учитель*, 14(10), 709-711.
- Вујисић Живковић, Н. (2012). *Војислав Бакић и развој педагошке науке у Србији*. Филозофски факултет: Београд.
- Вујисић-Живковић, Н, Николова, М, прир. (2012). *Из заоставштине др Владимира Спасића*. Педагошки музеј: Београд.
- Glöckel, O. (1929). *Школа дресуре. Школа учења. Школа рада*. Београд: Библиотека Будућност, св. 30.
- Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education - Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: Peter Lang.
- Грбић, И. (1937). Животне реалности и педагошке утопије. *Учитељска стража*, 3(3-4), 71-74.
- Гајић, О. (1995). Различита схватања концепције радне школе у европској педагошкој мисли, *Педагошка стварност*, 41(7-8), 335-350.
- Глигоријевић, Г. (1993). Схватања о радној школи крајем XIX и почетком XX века, с посебним освртом на схватање југословенских аутора између два рата. *Настава и васпитање*, 42(3-4), 222-243.
- Darling, J. & Nisbet, J. (2000). Dewey in Britain. *Studies In Philosophy & Education*, 19 (1/2), 39-52. <http://web.ebscohost.com>, преузето 13.02. 2013.
- Дачић, Ж.О. (1901). Најчешћа питања и замерке током учитељских курсева, *Ручни рад*, 4(1) 22-24.
- Dearborn, W. (1913). The Practical Results of Recent Studies in Educational Statistics. *The School Review*, 21(5), 297-306, <http://www.jstor.org/stable/1076047>, преузето 13.02.2013.
- Дефранчески, А. (1934). *Начела нове школе – у теорији и пракси примијењена нашим приликама*. Загреб.
- Дефранчески, А. (1935). *Скупна настава у теорији и пракси*, Загреб: Југословенско Учитељско удружење.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of*

education. New York: The Macmillan Co.

- Димитријевић, Д. Ђ. (1931). Укупна настава. *Учитель*, 12(6), 450-456; 12(10), 767-775.
- Димитријевић, Ј. (1937). Рибе. *Учитель*, 18(3), 175-177.
- Димитријевић, Ј. (1938). Зима (Овогодишњи рад у трећем разреду). *Учитель*, 18(9-10), 612-618.
- Димитријевић, Ј. (1939). Број 30. (Други разред). *Учитель*, 20(1), 59-60.
- Димитријевић, Ј. (1939). Месец новембар (Рад у другом разреду). *Учитель*, 20(2-3), 159-164.
- Димитријевић, Ј. (1939). И један час из геометрије (Четврти разред). *Учитель*, 20(5), 280-283.
- Димитријевић, Ј. (1940). Пролеће (Трећи разред). *Учитель*, 20(7-8), 486-492.
- Димитријевић, Т. (1937). Паул Фикер, *Дидактика нове школе*, Београд: Геца Кон, *Учитель*, 17(9-10), 628-630.
- Димић, Љ. (1997). *Културна политика у Краљевини Југославији (1918-1941)*, Други део. Београд: Стубови културе.
- Дјуи, Џ. (1924). Школа и друштвени прогрес. *Учительска искра*, 4(1-2), 6-17.
- Дјуи, Џ. (1924). Задатак историје у основној школи. *Учительска искра*, 4(3), 7-11.
- Дјуи, Џ. (1924). Школа и дечији живот. *Учительска искра*, 4(4), 7-20.
- Дјуи, Џ. (1925). Расипање у васпитању. *Учительска искра*, 4(5-6), 4-17.
- Дјуи, Џ. (1925). Психологија елементарног васпитања. *Учительска искра*, 4(7-8), 7-16.
- Дјуи, Џ. (1925). Фребелови васпитни принципи, *Учительска искра*, 4(9-10), 35-42.
- Дјуи, Џ. (1925). Психологија занимања. *Учительска искра*, 5(1), 11-14.
- Дјуи, Џ. (1926). Развитак пажње. *Учительска искра*, 5(9-10), 19-24.
- Драгојевићка, Д. (1938). Др Љубица Јовичићка (некролог). *Учитель*, 18(9-10), 618-619.
- Друштво пријатеља радне наставе, записник са треће седнице. (1928), *Радна школа*, 3(7-8), 168.
- Дунђерски, С. (1989). Значај идеја реформних педагошких праваца у часопису „Учитель“ између два светска рата за развој историје педагогије и компаративне педагогије, 35(3-4), 199-215.
- Дунђерски, С. (1990) Значај идеја реформних педагошких праваца за развој пропедеутике и теорије васпитања у часопису „Учитель“ између два светска рата. *Педагошка стварност*, 36(1-2), 75-85.
- Dunderski, S., & Marinković, B. (2004). Dušan J. Jovanović o vaspitanju i pedagogiji. *Pedagoška stvarnost*, 50(7-8), 623-630.
- Ђорђевић, Ж. (1925). Нова школа (Присталице и противници – Национална прилагођавања). *Учитель*, 6(4), 228-232.
- Ђорђевић, Ж. (1925). *L'ecole Active*, Ad. Ferrier. *Учитель*, 5(8), 598-600; 5(9-10), 711-716.
- Ђорђевић, Ж. (1924). Модерни просветни покрет (Интернационална лига за ново васпитање). *Учитель*, 4(5-6), 396-400.
- Ђорђевић, Ж., прев. (1928). Настава. *Учитель*, 8(6), 452-461; 8(7), 529-534; 8(9-10), 719-722.
- Ђурић, Ђ. (1980). Часопис „Примењена уметност“. *Педагошка стварност*, 26(9), 807-809.

- Ensor, V. (1926). Базе новог васпитања, *Учитель*, 7(9-10), 688-691. (превела с француског Ида Руњанин)
- Живковић, Р. и др. (2000). *80 година образовања васпитача и учитеља у Пироту*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Заниновић, С. (1933). *Приручник за школу рада*. Загреб.
- Зечевић, Б. (1929). Пети међ. конгрес за ново васпитање у Хелзингеру. *Учитель*, 10(3), 217-226.
- Зечевић, Б. (1929): Међународни конгрес за ново васпитање у Хелзингеру. *Радна школа*, 5(8), 140-144; 5(9), 163-164; 5(10), 186-189.
- Зорић, В. (2010). Лабораторијска школа Џона Дјуија. *Настава и васпитање*, 59(4), 646-657.
- Игњић, С. (2001). *130 година учитељског образовања у Србији*. Београд: Учитељски Факултет.
- Илић, М. П. (1920). О радној школи. *Просветни гласник*, 37(3), 368-370.
- Илић, Д. П. (1928). Др. Владимир Спасић, *Увод у нову педагогику и савремено васпитање*. *Учитель*, 9(6), 147-151.
- Исић, М, прир. (2005). *Основно школство у Србији 1918-1941*. Књига друга – грађа. Београд: Институт за новију историју Србије.
- Исић, М. (2005). *Основно школство у Србији 1918-1941*, књ.1. Београд: Институт за новију историју Србије.
- Јанковић Д. (1934). Поводом новог наставног плана и програма за основне школе, *Учитель*, 15(6), 374-378; 15(7), 450-455.
- Јанковић, М. (1933). *Учители, школе и професионално образовање*. Београд: Библиотека Будућност, Св. 54.
- Јанковић, М. (1937). *Школа рада*. Београд: Библиотека Будућност, св. 57.
- Јанковић, М. (1938). *Претече школе рада*. Београд: Библиотека Будућност.
- Јеврић, С. (1936). *Школа рада по најновијем наставном програму за основне школе Краљевине Југославије*. Београд: Издавачка књижарица М. П. Милановића.
- Јелкић, Д. (1924). Моделовање у земљописној настави. *Радна школа*, 1(2), 31-35.
- Јев(ђевић) П. П. (1927). Наставни програм за основне школе. *Учитељска искра*, 6(7), 31.
- Jenkins, C. (2000). New Education and its emancipatory interests (1920-1950). *History Of Education*, 29(2), 139-151.
- Јовановић, Д. (1933). Савремена почетна настава. *Учитель*, 14(2), 81-91, 14(3), 169-185.
- Јовановић Д. (1934). Положај педагогике међу осталим наукама. *Гласник Југословенског професорског друштва*, 14(6), 492-498.
- Јовановић, Д. (1936). Покрет радне школе и проблем југословенског васпитања. *Учитель*, 17(3-4), 184-199.
- Јовановић, Ј. Д. (1888). Реорганизација српских основних школа, *Учитель*, 7 (11), 165-175.
- Јовановић, Ј. Ћ. (1926). *Методика рачунске наставе*, треће, допуњено издање. Београд.
- Јовановић, Ј. Ћ. (1921). Из методике рачуна. *Учитель*, 2(10), 260-274.
- Јовановић, Ј. Ћ. (1934). *Основи педагогике – написао Радмило Вучић професор*

- женске учитељске школе у Београду. *Учитељ*, 15(2), 142-152.
- Јовановић, Ј. П. (1927). Нови наставни план и програм за основне школе. *Учитељ*, 6(4), 272-283; 6(5), 348-358
- Ј(овановић, Ј. С.) (1898). Волдемар Геце. *Ручни рад*, 1(11-12), 137-140.
- Ј(овановић, Ј.) (1899). Како ћемо. *Ручни рад*, 2(3), 57-60; 2(4), 89-93.
- Јовановић, Ј.С. (1900). *Упутство за предавање ручног рада*. Државна штампарија Краљевине Србије: Београд.
- Јовановић, Ј. С. (1900). *Прегледи за Ручни Рад у мушкој школи за I и II разред*. Државна штампарија: Београд.
- Јовановић, Ј. С. (1900): *Прегледи за Ручни Рад у мушкој школи за III и IV разред*. Државна штампарија: Београд.
- Јовановић, Ј. С. (1900): *Прегледи за Ручни Рад у грађанској школи*. Државна штампарија: Београд.
- Јовановић, Ј. С. (1924). Нашим читаоцима. *Радна школа*, 1(1) 1-3.
- Јовановић, Ј. С. (1925). Народно искуство и савремена школа, *Радна школа*, 1(8), 169-173; 1(9), 193-199.
- Јовановић, Ј. С. (1925). Шта очекујемо од радне наставе? *Радна школа*, 1925, 1(6), 133-135; 1(7), 156-161.
- Јовановић, Ј. С.(1926). Читаоцима. *Радна школа*, 3(1), 1-3.
- Јовановић, Ј. С.(1926). Ново доба рађа нове идеје. *Радна школа*, 3(2), 25-27.
- Јовановић Ј.С.(1926). Да ли су за параду. *Радна школа*, 2(4), 97-99.
- Јовановић, Ј.С.(1927). Не назад. *Радна школа*, 3(5), 97-99.
- Јовановић, Ј.С.(1929). Наше ново школско законодавство. *Радна школа*, 5(10), 169-171.
- Јовичић, Љ. (1927). Сугестија и њен практични значај у школи. *Учитељ*, 7(9-10), 657-675.
- Јовичић, Љ. (1929). Модерне тежње у школском васпитању. *Гласник професорскога друштва*, 9(8), 513-523.
- Јовичић, Љ. (1931). Нови путеви у раду са школским почетницима. *Народна просвета*, 13(3), 2-3.
- Јовичић, Љ. (1933). Ђак почетник и школа. *Учитељ*, 13(6), 416-430.
- Јовичић, Љ. (1934). Нови путеви у земљописној настави. *Учитељ*, 14(10) 730-744.
- Јовичић, Љ. (1935). Опажања и искуства о наставној пракси у нашим школама. *Учитељ*, (15)10, 721-734.
- Јововић, Р, Милутиновић, М.(2009): *Век Учитељске школе у Крагујевцу (1871-1971)*. Крагујевац
- Карић, В. (1887). *Школовање у Србији и његови резултати*. Београд.
- Карић, В. (1887): *Србија – опис народа, земље и државе*, Краљевска државна штампарија: Београд.
- Калашников, Г. А. (1926, 1927). Идеологија индустријске школе. *Учитељска искра*, 6(1-2), 5-10; 6(3-4), 7-10; 6(5-6), 6-9; 6(7), 6-12; 6(8-9), 10-19.
- Калашников, Г. А. (1926). Метод радне школе. *Учитељска искра*. 5(7-8), 15-18; 5(9-10), 10-19.
- Калашников, Г. А. (1925). Идеологија индустријске школе. *Учитељска искра*, 5(4), 15-21; 5(5-6), 24-29.

- Карацић, С. (1935). *Нова школа рада у теорији и пракси са израђеним практичним предавањима у духу радне наставе*, Панчево: Напредак.
- Касапић, Н. (1910). Манхајмаска система образовања. *Учитель*, 30(4), 264-266.
- Клапаред, Е. (1920). *Педагогија Цона Дуиа*. Београд: Рајковић и Ђуковић.
- Костић, Н. (1936). О органима за дусање. *Учитель*, 17(1), 61-64.
- Kerschensteiner, G. (1920). *Begriff der Arbeitsschule*. Teubner: Leipzig.
Доступно на: http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=153589, (EBook #24367)
- Kerschensteiner, M. (1939). *Kerschensteiner: der Lebensweg eines Schulreformers*. München: Verlag R. Oldenbourg.
- Кершенштајнер, Г. (1920). Радна школа. *Учитель*, 1(1), 44-50; 1(3-4), 43-46; 1(5), 35-39.
- Кершенштајнер, Г. (1923). Школа рада – школа будућности. *Учитель*, 4(2), 163-170; 4(3), 258-266.
- Кершенштајнер, Г. (1939). *Теорија образовања*. Београд: Геца Кон.
- Коцић, Љ, ур. (1984). *Драгутин Драгиша М. Михаиловић (1879-1941)*. Београд: Савез педагошких друштава СР Србије.
- Коцић, Љ. (2007). Сајделова критика Кершенштајнеровог схватања радне школе. *Зборник института за педагошка истраживања*, 39(2), 412-426.
- Коцић, Љ. (2004). Активна школа. *Зборник Института за педагошка истраживања*. (36), 49-65.
- Коцић, Љ. (1983). *Експериментална педагогија – покушај изграђивања педагогије на емпиријској основи*. Београд: Просвета
- Кр. Ј. (1914). Dr. G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Треће поправљено издање, 283. стране. Издање Тајбнерове књижаре у Лајпцигу. *Учитель*, 33(6), 591-592.
- Крстић, Б. (1927). Dr. Vladimir J. Spasitsch, *Die Lehrerfrage in der Neuen Schule* (Учитель и нова школа), Weimar 1927. *Просветни гласник*, 43(7), 30-32.
- Крстић, М. (1925). *Просветна политика Совјетске Русије*. Ваљево.
- Кувач, И. (1935). Прегледни приказ разних облика скупне (укупне) наставе. *Учитель*, 16(8-9), 646-649.
- Кувач, И. (1937). Скупна настава и распоред наставне грађе. *Учитель*, 18(3), 163-167.
- Кузељ, Н. (1936): *Чланци о новом васпитању*. Скопље.
- Лај, А. (1924). *Експериментална педагогика с нарочитим обзиром на васпитање делом*. Вршац: Стерија.
- Lamberti, M. (2000). Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914. *History of Education Quarterly*, 40 (1), 22-48, <http://www.jstor.org/stable/369179>, преузето 20.10.2010.
- Lamberti, M. (2004). *The Politics of Education: teachers and school reform in Weimar Germany*. New York (etc.): Berhahn Books.
- Ловрак, М. (1936). О глумљењу у народној школи. *Учитель*, 17(2), 137-140.
- Лустенбергер, В. (1959). *Школски рад по групама*. Нолит: Београд.
- Љевитина, М. (1910). Покушај нове школе. *Учитель*. 30(3), 177-187; 30(4), 266-271; 30(5), 352-358.
- Љубунчић, С. (1931). *Школа рада: идејна и техничка структура*, Загреб.

- Љубунчић, С. (1932): *Школска пракса за први и други разред основне школе*. Загреб.
- Љубунчић, С. (1933): *Матерински језик у нашим народним школама*, Загреб.
- М. (1928). *Основни проблеми школе рада*, Библиотека Будућност, Београд.
- Максимовић, С. (1899). Извештај о народним школама за за срезове јасенички, орашки и смедеревски округа подунавског. *Просветни гласник*, 20(9), 494-497.
- Маочанин, П.(1935). Неотређене заменице. *Учитель*, 16(4), 342-345.
- Мајсторовић, М. (1923). Блонский, П.: *Трудоваја школа*, II, 1919.g. *Учитель* 4(3), 210-212.
- Мајсторовић, М. (1925). Закон о јединственој школи рада. *Народна просвета*, 7(1-4), 1-2.
- Мајсторовић, М, ур. (1939). *Педагошка Југославија (1918-1938)*. Београд: Југословенско учитељско удружење.
- Макарић, Р, Васильевић, С. (1978). *Две стотине година образовања учитеља у Сомбору: 1778-1978*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору
- Марковић, П. (1900). Извештај о народним школама за округ крушевачки. *Просветни гласник*, 21 (6), 701-704.
- Марковац, М. (1932). *Примјери за ручни рад у грађанским и вишим народним школама*, Загреб.
- Матичевић, С. (1934). Појам рада или активности у радној школи. *Учитель*, 15(3), 481-496.
- Миловановић, С. (1933). Угљени оксид и угљена киселина. *Учитель*, 13(5), 359-364.
- Мил(ијевић) (1898). Историја ручног рада као наставнога предмета у мушкј основној школи у нас. *Ручни рад*, 1(5), 65-69; 1(6-7), 81-87.
- Мил(ијевић), Ј. (1900). Ото Саломон. *Ручни рад*, 3(3), 49-54.
- Милијевић, Ј. (1900). Да ли настава у Ручном раду да буде класна или индивидуална. *Ручни рад*, 3(7-10), 165-167.
- Мил(ијевић), Ј. (1900). Михаило Валтровић. *Ручни рад*, 3(4), 65-69.
- Милијевић, Ј. (1911). Два примера из “Школе рада”. *Учитель*, 31(3), 237-240.
- Миленковић, Ј.(1930). Предавање о жаби. *Учитель*, 11(2), 130-131.
- Милосављевић, С. и други (прир.) *Округли сто Живот и дело Сретена М. Ацића*. Јагодина: Историјски архив.
- Милосављевић, С. М. (2000). Непознато дело Сретена Ацића – осврт. Педагогија, 38(1), 65-68.
- Мојман, Е. (1908). Експериментална педагогика. *Учитель*, 28(1), 21-26. (Превео Петар Илић)
- Миодраговић, Ј. (1887). *Дух наставе и васпитања Србији у почетку последње четврти деветнаестог века*. Краљевска државна штампарија: Београд.
- Миодраговић, Ј. (1886). Ср. Ацић, Ручни рад у мушкој школи – сувремено педагошко питање. *Учитель*. 5(5), 270-272; 5(6), 287-288.
- Миодраговић, Ј. (1900). Техничко васпитање. *Просветни гласник*, 21(1), 61-73.
- Миодраговић, Ј. (1900). Ручни рад у Србији као васпитно средство. *Ручни рад*, 3(7-10), 151-161.
- Миодраговић, Ј. (1901). Ручни рад у народној педагогији. 4(3), 33-37.

- Миодраговић, Ј. (1890). О техничком или уметничком васпитању. *Учитель*, 9(6), 459-460.
- М.У.Г.(1933). *Учители, школе и професионално образовање*. Београд: Библиотека Будућност.
- Михаиловић, Д. (1924). Блонски или др. П. Радосављевић. *Учительска искра*, 4(3), 1-6.
- Михаиловић, Д., прир. (1926). Шеме програма јединствене школе рада. *Учительска искра*, 5(9-10), 36-40.
- Михаиловић, М. Д. (1925). Јединствена радна школа и њени противници. *Учительска искра*, 4 (9-10), 25-30.
- Михаиловић, Д. (1929). Комплексна настава основне школе. *Учитель*, 10(2), 123-130.
- Милановић, Д. (1935). За учитеља Глекла. *Учительска стража*, 1(1), 29.
- Миловановић, С. (1938). Феријални педагошки течај Огледне школе у Београду. *Учитель*, 18(5-6), 249-250.
- Михаиловић, Д., прев. и ур. (1940). *Основна питања школе рада*. Београд: Вук Караџић.
- Милошевић, М. Р. (1911). *Опита културна педагогика као наука*. Београд: Задужбина И. М. Коларца
- Милошевић, М. Р. (1926). *Основна настава у светлости дидактичког критицизма*. Крагујевац: Шумадија.
- Милошевић, М. Р. (1926). *Наука о култури у основи плана за радну школу и самородно учење*. Крагујевац: Шумадија, 1-8.
- Милошевић, М.Р. (1920). *Наставне методе*. Београд: Геца Кон.
- Милошевић, М. Р. (1922). Поводом отворене дискусије о припреми за читање у I разреду. *Учитель*, 2(9), 650-655.
- Милошевић, Р. М. (1922). Психолошка и логичка норма у основној рачунској настави. *Учитель*, 2(10), 696-700.
- Милошевић, Р. М. (1923). Против логизма и рационализма у основној настави. *Учитель*, 3(6), 376-384; 3(7), 460-468.
- Милошевић, Х. (1925). *La pratique de l'école active (Expériences et directives)*, par A. Ferruier. Editions Forum, Genève. *Учитель*, (1925), 5(9-10), 732-733.
- Младеновић, В. (1913). Основна настава у Швајцарској. *Просветни гласник*, 34(1), 63-84.
- Младеновић, В. (1922). Питање о учитељском образовању у Аустрији. *Народна просвета*, 4(9), 1-2; 4(10), 2-3; 4(11), 2-3.
- Младеновић, В. (1922). Педагошки погледи Ђорђа Кершенштајнера. *Просветни гласник*, 39(1),133-144; 39(2), 281-292; 39(3),409-417.
- Младеновић, В. (1925). Експериментална педагогика с нарочитим обзиром на васпитање делом од др. В. А. Лаја, превео Милан Медаковић, Вршац, 1924. *Учитель*, 5(5), 351-358.
- Младеновић, В. (1927). Основи за израду наставног програма. *Учитель*, 7(7), 481-487.
- Младеновић, В. (1930). О методи, *Учитель*, 11(1), 6-16; 11(2), 81-89.
- Младеновић, В. (1931). Завршно певање једне бечке школе. *Учитель*, 12(2), 147-152.
- Младеновић, В. (1931). *Педагошке расправе и чланци*. Београд: Геца Кон.

- Младеновић, В. (1931). *Allemeine Erziehungswissenschaft von Peter Petersen*. Berlin und Leipzig, Walter de Gruyter & co. *Учитель* 11(3), 232-235.
- Младеновић, В. (1932). Др. Душан Рајичић, *Посебна дидактика* или, књига друга: *Настава матерњег језика са наставом почетног читања и писања*, друго издање, Геца Кон, Београд. *Учитель*, 13(2), 156-158.
- Младеновић, В. (1936). *Опита педагогика*. Београд: Геца Кон.
- Мchitarjan, I. (2000). John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930 – Report on a Forgotten Reception. *Studies In Philosophy & Education*, 19(1/2), 109-131.
- Мchitarjan, I. (2000). John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930 – Report on a Forgotten Reception. *Studies In Philosophy & Education*, 19(1/2), 109-131.
- Мchitarjan, I. (2009). Prague as the centre of Russian educational emigration: Czechoslovakia's educational policy for Russian emigrants (1918-1938). *Paedagogica Historica*, 45(3), 369-402.
- Најдановић, Ж. (1926). Извештај са првог феријалног курса за педагошку психологију и експерименталну педагогику. *Народна просвета*, 8(80), 3.
- Невенић, С. (1934). *Наставна метода – Хербартова и радна школа*. Скопље.
- Николић, К. (1889). Против ручног рада, *Учитель*, 8(10), 538-541; 8(11-12), 569-598.
- Ничић, Ђ. (1899). Извештај о народним школама за округ тимочки. *Просветни гласник*, 20 (4), 366-369.
- Огњов Н. (Розанов, М.Г.) (1931). *Дневник Косте Рјабцева*. Београд: Народна Књижница
- Окановић, С. (1898). Положај научне педагогике према ручном раду. *Ручни рад*, 1(1), 1-6; 1(2), 22-25; 1(3), 33-35; 1(4), 49-51;
- Окановић, С. (1898). Извештај надзорника о народним школама за срез бољевачки, округа тимочног. *Учитель*, 20(3), 124-128.
- Окановић, С. (1901). Истина о научној педагогији. *Учитель*, 20(8), 621-623; 20(9/10), 717-723.
- Павловић, Љ. (1927). Закон па програм. *Учитељска искра*, 6(5-6), 33-34.
- Павловић, М. (1938). Преображај данашње школе – упутства о начину како ћемо нашу данашњу школу преобразити у нову, радну или активну школу. *Пракса Нове школе*, 1(1), 30-58.
- Павловић, М. (1938). Квадратни метар. *Учитель*, 18(9-10), 608-612.
- Павловић, М. (1939). Приказ књиге: Рубинштајн, М: *Животни комплекси у радној школи*. *Пракса нове школе*. 1(3), 92-95.
- П(оповић), З. (1900). Статистички преглед јавних школа у 1898/'99 шк. години. *Просветни гласник*, 21(4), 507-510.
- Поповић, Ц. (1928). Обрада чланака. *Учитель*, 9(1), 190-192.
- Поповић, Ц. (1929). Обрада чланка Љут судија. *Учитель*, 9(9-10), 399-401.
- Поповић, Ц. (1930). Бројне слике у рачунској настави. *Учитель*, 10(5), 357-359.
- Поповић, Ц. (1930). Обрада чланака естетске садржине. *Учитель*, 10(10), 770-773.
- Поповић, Ц. (1933). Др. С. Ј. Хесен: *Основе педагогике, увод у примењену филозофију*, прев. Мил. Мајсторовић, 1933, *Учитель*, 13(5), 386-390.

- Поповић, Ц. (1933). Настава и урођени интерес. *Гласник југословенског професорског друштва*, 13(1), 69-73.
- Поповић, Ц. (1934). Пут ка бољој средњој школи. *Гласник Југословенског професорског друштва*, 14(5), 393-398.
- Поповић, Ц. (1936). Огледна школа у Београду. *Народна просвета*, 19(40-41), 2-3.
- Првановић, С. (1930). Географска област динарског приморја. *Учитель*, 10(9), 682-685.
- Продановић, Т. (1938). Кожа. *Учитель*, 18(5-6), 354-356.
- Продановић, Т. (1935). Камени угаљ. *Учитель*, 16(2), 185-187.
- Протић, Љ. (1892). Нова школа и реорганизација наших основних и средњих школа, *Учитель*, 11(6), 440-447.
- Пабст, А. (1909). Нов систем васпитања. *Учитель*, 28(9/10), 739-744.
- Патаки, С. (1934). *Совјетска школа*, Загреб: Минерва.
- Петковић, В. (1927, 1928). *Нови наставни план и програм*. Геца Кон: Београд.
- Петковић, В. (1930). Извођење наставе, *Учитель*, 10(8), 565-567.
- Петковић, В. (1931). *Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft*, Herausgegeben von Professor Dr. Peter Peteresen, Jena. *Учитель*, 11(7), 550-554.
- Петковић, В. (1937). *Наставни план и програм за основну и вишу народну школу* (са званичним прописима и објашњењима и са методским упутствима за наставни рад). Београд: Геца Кон.
- Петровић, Д. (1929). Да ли је данашња школа застарела *Учитель*, 10(4), 243-250.
- Петровић, Д. (1933). Критика скупне наставе. *Југословенски учитељски глас*, 2(9-10), 141-143.
- Петровић, Д. (1935). Радна школа и стара педагогика. *Учитель*, 15(8), 563-572.
- Петровић, С, прев. (1921). Реформаторски покрет у Немачкој. *Просветни гласник*, 38(11), 688-690.
- Протић, Љ. (1922). Научна педагогика. *Учитель*, 3(1), 60-71.
- Протић, Љ. (1924). *Опита педагогика* (четврто издање). Београд: Геца Кон.
- Педагошка Русија у XX веку* (1939). Београд: Југословенско учитељско удружење.
- Пистарк, М. (1928). *Основни проблеми школе рада*. Београд: Библиотека Будућност.
- Пејхељ, В. (1931). Комплексна настава. *Учитель*, 11(9), 688-691.
- Пејхељ, В. (1933). Идеја корелације код Лаја и Феријера. *Учитель*, 13(7), 494-500.
- Пејхељ, В. (1934). *Опита педагогика: (елементарни курс)*. Крагујевац : Шумадија.
- Пејхељ, В. (1940). *Опита педагогика: (елементарни курс)*. Београд: Геца Кон.
- Пејхељ, В. (1932). *Нова школа*. Крагујевац (б.и.).
- Пејхељ, В. (1936). *Нова школа*. Београд: Геца Кон.
- Петерсен, П. (1937). Како је постао Јена-план, *Учитель*, 17(5), 281-293. Превоо с рукописа Константин Грубачић.
- Петковић, Р, ур. (2003). *Образовање код Срба кроз векове*. Београд: ЗУНС.
- Петровић, Љ. (2005). Југословенски учитељи између идеолошке и друштвене одговорности – репресија над професијом између два светска рата. *Токови историје* (1-2), 38-53.
- Пинтарић, М. (1929). Југословенски учитељи у Бечу и бечке школске реформе. *Подринска учитељска библиотека*, 4(3-4), 99-104; 4(5), 150-154.
- Пинкевич, А. (1927). Лабораторни метод. *Радна школа*, 3(7), 150-152; 3(8-9), 171-179.

- Полетајева О. (1922). Радна школа на делу (Синтеза наставе земљописа и јестатсвенице са ручним радом). *Учитель*, 2(6), 375-384.
- Полетаева, О. (1924,1925,1926). Три године наставе јестаственице и земљописа. *Учительска искра*, 4(4), 23-29; 4(5-6), 17-27; 4(7-8), 16-21; 4(9-10), 14-24; 5(2-3), 18-24; 5(7-8), 21-28; 5(9-10), 44-49.
- Полетаева, О. (1926, 1927, 1928). Три године наставе јестаственице и земљописа. *Радна школа*, 3(3), 66; 3(5), 116; 3(6), 133-135; 3(7), 158-160; 3(8-9), 191-202; 4(1), 19-21; 4(2), 43-44; 4(3), 65-67; 4(5-6), 126-128; 4(9-10), 195-197.
- Поткоњак, Н. (2000). *XX век: ни "век детета" ни век педагогије*. Београд: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2006). *Образовање учитеља у Срба*. Ужице: Учитељски факултет.
- Радов(ановић), В. (1929). М. Пистрак, Основни проблеми школе рада. Са руског превео М. Ј. Требињац. Библиотека "Будућност", св. 27, 28 и 29. *Учитель*, 9(9-10), 434-436.
- Рајн, В. (1908). Школе за огледе и педагошки огледи новог доба. *Учитель*, 27(7), 559-563. Превео Петар М. Илић
- Радосављевић, Ј.(1935). Видик и стране света, *Учитель*, 16(2), 175-177.
- Радосављевић, П.(1921). Експериментална педагогија и експериментална дидактика. *Учитель*, 2(1), 34-42
- Радосављевић, П. (1921). Педагошко основно начело др Лаја. *Учитель*, 2(3), 187-190.
- Радосављевић, П. (1923). Радна школа Др. В. А.Лаја. *Учитель*, 3(6), 363-365.
- Радосављевић, П. (1923). Др Лај: Volkserziehung... 1921. *Учитель*, 4(3), 213-216; 4(4), 300-301; 4(5-6), 407-418.
- Радосављевић, П. (1923). Педагошки експерименти у Аустрији. *Народна просвета*, 5(67), 1-2.
- Радосављевић, П.(1924).Значај др.В. А.Лаја по педагошке теоретичаре и практичаре. *Учитель*, 5(10), 695-704.
- Радосављевић, П. (1925): Лајеви експерименти у рачунству. *Учитель*, 5(7), 479-490.
- Радосављевић, П. (1927). Тадове нове методе у педагогији. *Радна школа*, 4(1), 3-8.
- Радосављевић, Паја (1927). Историјски погледи на педагошке радове В. А. Лаја. *Учитель*, 8(1), 3-7.
- Радулашки, Љ. (1982). *Педагошка мисао Војислава Р. Младеновића*. Просветни преглед: Београд.
- Радулашки, Љ. (2008). *Сабране педагошке студије*. Београд: Православни богословски факултет.
- Ракић, В. (1920). Васпитавање воље. *Мисао*, 3(1-2), 984-997. Прештампано, 1932. Као сепарат (Београд: Авала).
- Ракић, В. (1921). Функција васпитања у животу. *Просветни гласник*, 38(3), 326-329.
- Ракић, В. (1926). Општа култура духа и формално образовање. *Гласник професорскога друштва*, 6(5), 273-288.
- Расел, В. (1925). *Школе и школовање у Сједињеним Државама*. Београд: Рајковић и Ћуковић.
- Рељић, С. (1928). Нови наставни програм. *Учитель*, 7(9/10), стр. 710-716.
- Reinke, H. J. (2001). Sloyd in USA – Stanley Hall’s Critique on Sloyd. *Visioner om slöjd och slöjdpedagogik NordFo. Vasa och Åbo I Techne-serien B:10*, 343/352.

- Рокнић, Ђ. (1926). Наказа од програма. *Учитељска искра*, 6(1-2), 12.
- Руњанин, И. (1925). О међународној лиги за ново васпитање. *Учитељ*, 6(2), 119-121.
- Руњанин, И. (1926). Beatrice Ensor: La Theosophie et l'education. *Учитељ* 7(4), 297-301; 7(6), 452-457.
- Руњанин, И. (1930). В. Спасић, *Увод у нову школу и савремену наставу*, Београд. *Учитељ*, 10(8), 626-627.
- Рајичић, Д. (1921). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих наставних предмета у основној школи*, св.1, друго издање. Београд.
- Рајичић, Д. (1929). Дечја друштва, *Учитељ*, 10(3), 163-174.
- Рајичић, Д. (1929). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи*, *Свеска прва*. Београд: Геца Кон.
- Рајичић, Д. (1928). Ал. Феријер, *Активна школа*, превод трећег издања на српско хрватски. *Учитељ*, 9(1), 848-850.
- Рајичић, Д. (1928). *Посебна дидактика или наука о предавању појединих предмета у основној школи*, *Свеска друга, Настава матерњег језика са наставом почетног читања и писања*. Београд.
- Рајичић, Д. (1931). Само напред! *Учитељ*, 12(6), 401-418.
- Рок, П. (1923). Школска реформа у Немачкој. *Просветни гласник*, 40(3), 159-163.
- Rust, V. D. (1973). German interpretations of American Education: 1893-1930. *The School Review*, 81(4), 577-588.
- Руссийкая педагогическая энциклопедия* (1993). Москва: Научное издательство.
- Стојановић, В. (1903). Извештај школског надзорника за град Београд. *Просветни гласник*, 24 (8), 166-167.
- Сајдел, Р. (1914). *Школа рада – школа будућности*. Библиотека Будућност: Београд.
- Сајдел, Р. (1913). *Ручни рад као подлога хармонијског образовања и васпитања*. Библиотека Будућност: Београд.
- Симић, Ј. (1937). Проблеми школе рада у: св. 58. Библиотеке Будућност, Београд.
- Смиљанић, Ж. (1931). Један покушај комплексне наставе. *Учитељ*, 12(1), 47-63.
- Смиљанић, Ж. (1933). Комплекс „Крушка“. *Учитељ*, 14(2), 140-144.
- Смиљанић, Ж. (1934). Појам о четвртини, *Учитељ*, 14(8), 628-630.
- Смиљанић, Ж. (1934). Метар и његови делови, *Учитељ*, 15(1), 66-69; Лица, животиње, биљке и ствари, 15(2), 133-135; Огледно предавање по укупној настави, 15(5), 387-391; Два зеца, 15(9), 694-697;
- Смиљанић, Ж. (1935). Поврдне и упитне реченице. *Учитељ*, 16(1), 81-85; Прелаз са природе на рељеф и карту, 16(2) 179-185; Личне заменице, 16(5), 415-419; Ширење тела на топлоти, 16 (6), 500-504; Прилози, 16(8-9), 691-693.
- Смиљанић, Ж. (1936). Огледна школа у Београду. 18(2), 1-2.
- Смиљанић, Ж. (1938). Појам и обрада броја 4. *Учитељ*, 18(9-10), 589-600.
- Смиљанић, Ж. (1933). Нешто о критици укупне наставе (одговор Драгомиру Петровићу). *Народна просвета*, 15(5), 3-4.
- Спасић, В. (1925). Школа рада по Гаудигу. *Радна школа*, 2(1), 2-7.
- Спасић, В. (1926). Слободан рад у настави. *Радна школа*, 3(1) стр. 8-9; 3(2), 28-29; 3(3), 50-51; 3(4), 78-79.
- Спасић, В. (1925). Код др-а Кершенштајнера у Минхену. *Радна школа*, 1(4), 83-85; (5), 106-109.

- Спасић, В.(1925). Школа рада по Гаудигу. *Радна школа*, 2(1), 2-7.
- Спасић, В.(1927). Развој нове школе. *Просветни гласник*, 43(8), стр. 33.
- Спасић, В. (1927). Школа рада по Бургеру. *Радна школа*, 3(5), 99-101; 3(6), 121-122.
- Спасић, В. (1928). Радна настава. *Радна школа*, 4(5-6), 99-101.
- Спасић, В. (1928). *Увод у нову педагогику и савремено васпитање*. Београд: Библиотека наше нове школе.
- Спасић, В. (1930). *Педагошки појам рада или рад као васпитно средство*. Београд: Библиотека наше нове школе.
- Спасић, В. (1930). *Увод у нову школу и савремену наставу*. Београд: Привредник.
- Спасић, В. (1931). Течај школе рада у Београду. *Учитель*, (12)1, 67-73.
- Спасић, В. (1932). Течај школе рада у Београду. *Учитель*, (13)1, 55-62.
- Спасић, В. (1938). *Старо и ново педагошко и методско схватање*. Београд
- Станојевић, С. (1926). Нови наставни план и програм за основне школе. *Народна просвета*, 8(76), 1-2.
- Станојевић, М. (1927). Вујица Петковић. Нови наставни план и програм, Геца Кон, Београд. *Учитель*, 6(4), 305.
- Стефановић Р. (1923). Часопис *Pour l'Ere Nouvelle*. *Учитель*, 3(5), 350-352.
- Стефановић, Р. (1929). Предавање у III разреду основне школе, по методу укупне наставе – Од Београда до ушћа Колубаре. *Учитель*, 9(8), 267-270.
- Стефановић, Р. (1931). Салих Љубунчић, *Школа рада: идејна и техничка структура*, Загреб. *Учитель*, 11(7), 546-549.
- Станковић, П. (1931). Школска реформа у Бечу. *Учитель*, 11(5), 367-378.
- Танић, М. (1934). О извођењу комплексне наставе. *Народна просвета*, 16(26), 10-11.
- Tobler, H. (1922). Утисци из бечких школа, *Народна просвета* 4(16-18), 2.
- Тешић, В. (1973). Пут до доктората Вићентија Ракића. *Настава и васпитање*, 22(1), 101-124.
- Тешић, В, ур. (1975). *Социјалистичка педагошка библиотека "Будућност"*. Педагошко друштво СР Србије: Београд
- Тешић, В. и др.(1980). *Сто година просветног савета Србије 1880-1980*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: Просветни савет Социјалистичке Републике Србије.
- Тешић, В. ур. (1981). *Др Вићентије Ракић (1881-1969)*. Београд: Савез педагошких друштава СР Србије.
- Technical Education (1888). *The British Medical Journal*, 2(1439), 185-186. <http://www.jstor.org/stable/20216947>, преузето 15.02.2013.
- Тодоровић, Ч. (1899). Ручни рад и пољска привреда – неколико мисли и напомена. *Учитель* (1899), 18(7), 579-593; 18(8), 695-704.
- Трифуновић, Ж.(1931). Израчунавање површине. *Учитель*, 11(6), 456-459.
- Трифуновић, Ж. (1930). Кубни метар. *Учитель*, 10(9), 680-682.
- Трумбуловић, В.(1935). Куповао наочаре да зна читати. *Учитель*, 16(5), 412-415.
- Ташковић, Г. прир. (1932). *Прспект Женске учитељске школе у Крагујевцу*. Крагујевац.
- Тодоровић, Б. и Богосављевић, А. (1934). *Коментар Закона о народним школама*. Београд: Министарство просвете.

- Трнавац, Н. (2012). *Лексикон историје педагогије српског народа*. Београд: Завод за уџбенике.
- Thorbjörnsson, Н. (2006). Swedish educational sloyd – an international success. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 13(2-3), 10-33.
- Thorbjörnsson, Н. (1994). Otto Salomon (1849/1907). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24(3-4), 471-485.
- Управа Друштва за Ручни рад у школи (1901). На резолуцију XVIII Учитељске скупштине. *Ручни рад*, 4(9), 129-139.
- Феријер, А. (1935). *Активна школа*. Београд: Геца Кон
- Фикер, П. (1937). *Дидактика нове школе*. Београд: Геца Кон.
- Hameline, D.(1993). Adolphe Ferriere (1879-1960). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 23(1-2), 373-401.
- Хесен, С. (1926). *Идеја радне школе и долтонски план*. Београд: Педагогијска књижница
- Хесен, С.(1927). *Школа у Совјетској Русији*. Београд: Педагогијска књижница.
- Хесен, С. (1933). *Совјетска школа крајем пјатилетке*. Београд: Педагогијска књижница.
- Хесен, С. (1935). Школа у Русији и револуција, *Учитель*, 16(1), 53-63; 16(2), 146-154.
- Хесен, С. (1933). *Основе педагогике: увод у примењену филозофију*. Београд: Ј. Ј. Целебцић
- (Хесен) Гесен, С. (1924). Идеја школе рада. *Радна школа*, 1(1), 3-8; 1(2), 36-38.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 453-467.
- Цветковић, М. (1930), Укупна настава. *Учитель*, 11(4), 254-261.
- Царевић, С. (1937). Поводом једног течаја школе рада. *Народна просвета*, 21(16), 2.
- Царевић, С. (1933). Школа једног нашег учитеља. *Народна просвета*, 15(14), 3-4.
- Цветковић, М. (1931). Ново васпитање у Сједињеним Државама, *Учитель*, 12(3), 220-223.
- Цветковић, М. (1932). Битни проблеми школске реформе најновијег времена. *Учитель*, 13(1), 7-11.
- Цветковић, М. (1933). Разреди као радне и животне заједнице. *Учитель*, 13(8), 589-600.
- Colvin, S.(1913). The Practical Results of Recent Studies in Educational Psychology. *The School Review*, 21(5), 307-322, <http://www.jstor.org/stable/1076048>, Преузето 15.07.2011.
- Chapman, E. (1887). *Slöjd. Science*, 9(215), 269-273. <http://www.jstor.org/stable/1764873>, преузето 15.02.2013.
- Цуцућ, С. (1930). Салих Љубунчић, *Школа рада: идејна и техничка структура*, Загреб. *Учитель*, 11(4), 315-316, 11(6), 470-473.
- Cohen, A. (1979). Martin Buber and Changes in Modern Education. *Oxford Review of Education*, 5(1), 81-103.<http://www.jstor.org/stable/1050548>, преузето 28.04.2011
- Ћосић, Д. (1902). Најпотребније реформе у народној школи. *Учитель*, 21(3),153-164; 21(4), 246-258; 21(6),431-442.

- Ћунковић, С.(1971). *Школство и просвета у Србији у XIX веку*. Београд: Педагошки музеј.
- Шевић, М. (1926). Вајмарски педагошки конгрес. *Гласник Професорског друштва*, 7(1), стр. 95.
- Шевић, М. (1931). Први словенски педагошки конгрес. *Учитель*, 12(1), 63-65.
- Шевић, М. (1932). *Први словенски педагошки конгрес*. Београд: Педагогијска књижница: Београд.
- Шевић, М. (1932). Кершенштајнер. *Учитель*, (13)4, стр. 252-257.
- Шкавић, Ј. (1926). Нови наставни програм. *Учитель*, 5(5), 338-352; 5(6), 425-438.
- Штурм, Х. (1931). John Dewey: Demokratie und Erziehung (Демократија и васпитање). Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsche von Professor Erich Nyula. – Breslan, Ferdinand Hirt. *Учитель*, 11(8), 630-632.
- Winch, С. (2006). Georg Kerschensteiner—founding the dual system in Germany. *Oxford Review Of Education*, 32(3), 381-396.
- *** (1898). Трећи учитељски курс. *Просветни гласник*, 19 (10), 545-547.
- *** (1901) Једна аудијенција. *Ручни рад*, 4(8), стр. 114-116. `
- *** (1920). Обнова наставе. *Учитель*, 34(1), 34.
- *** (1920). Нове школе у Европи. *Учитель*, 34(3-4), 109-111.
- *** (1925). Седми међународни професорски конгрес у Београду. *Радна школа*, 2(1), 28-30.
- *** (1923) За нову еру, *Просветни гласник*, 40(1), 62.
- *** (1929). Светски конгрес за обнову васпитања у Данској. *Радна школа*, 5(1-4), 46-49.
- *** (1927). Међународна педагошка конференција у Локарну. *Учитель*, 8(2), 112-113.
- *** (1935). Учитељско удружење код Министра просвете. *Народна просвета*, 18(1), 1-3; 18(2), 1-3; 18(3-4), 1-5; 18(5-6), 1-6.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Програм рада на учитељским курсевима за ручни рад у мушкој основној школи	404
Прилог 2: Наставни план према предлогу Стевана Окановића	406
Прилог 3: Прва и последња страница рукописа Спасићевог превода дела <i>Појам радне школе</i> Георга Кершенштајнера	407
Прилог 4: Унутрашње корице часописа <i>Радна школа</i> уређене према захтеву Друштва за ново васпитање	409
Прилог 5: Редефинисани принципи Друштва за ново васпитање (1933)	411
Прилог 6: Наставнички лист Драгомира Цветковића	412
Прилог 7: Настава ручног рада без радионице и финансијског улагања	413
Прилог 8: Комплексна настава у београдској огледној школи	414
Прилог 9: Записник о раду наставничког већа учитеља Алексиначког школског среза 6.11.1937.	422
Прилог 10: Иновације у настави	423

ПРОГРАМ РАДА

на учитељским курсевима за ручни рад у мушкој осн. школи⁸¹⁴

I ПРАКТИЧКИ ДЕО

а) из слојдове картонаже

1. Обрезивање од картона стоташа различитих геометријских облика: троугао, четвороугао, петоугао, шестоугао, круг, елипса.
2. Исецање разних геометријских облика од картона педесеташа и облачење истих у шарену хартију: троугао, петдоугао, шестоугао, круг и елипса.
3. Исецање од картона педесеташа разних геометријских облика, ивичење и покривање са шареном хартијом (облици као под 2.)
4. Лепљење распореда часова (картон стоташ).
5. Лепљење мапе с ивичењем (картон педесеташ).
6. Прављење блокова: 1 прост без ојачаних ћошкова, 2 са ојачаним ћошковима и провученим кроз пантљикама. Повезивање књига.
7. Прављење нотеза за цигар-папир.
8. Прављење геометријских тела: тетраједер, коцка са простим облачењем у шарену хартију и са ивичењем и покривањем.
- 9-17. Прављење: кутије за минерале, тацне за цигарете, кутије са заклопцем просте, за ђачки материјал, „шатуле“ кутије за адиђаре, тацне за посетнице, округлих ствари (навлака за стону мараму, кутија за цигарете, апотекарска кутија без и са вратоом), оставе за четку, оквира за слике.

б) Слојдово столарство

1. Вежба у руковању са слојдовим ножем, прављење штапића и чепића (7 предмета) показивача за читање, штапића за цвеће, држач за увлаку, игла за мрежење. Дрво липово.
- 2 – 4. Прављење: етикете за градину, подметача за саксије, вешалица за одело. Чамовина рад с рендетом.
5. Нож з сечење хартије. Употреба тестера и амерканског рендета.
6. Острушка за наћве. Употреба свега столаког алата без бургија. Дрво кленово или буково.
7. Штипаљка за рубље. Сав столарски алат. Липовина
8. Лењир.
9. Дубљење: Чунак за ткање, кашика за јело и брашно, употреба свих дубача.
- 10-17. Кухињска даска – преслица, држаљница за чекић, лопата, лопар, пракљача за рубље, држаљница за сикиру, обрамица за кола, чивилук, поличница, витлић за предиво, грабуље, „шамница“ за ноге, изувача за обућу, кашикарник.

⁸¹⁴ *** (1924). Наставни програм трећег курса за обуку учитеља у ручном раду. *Ручни рад*, 1(6-7), 96-98.

18. Вежбе у углављивању дрвета, спољње, средишно, спојно.
 19. Углављивање столарско. Прављење сандучића.
 20. Сланица. Зупчање – „Штемовање“.
 21. Столарска сточица - подножица,
 22. Оквир за слику. Вештачки дуборез.
 - 23-25. Оправка домаћих алатака, угломера, цртача и др. , оплица за књиге, кошница ђерзоновог система, птичија кућица.
- Овакав ручни рад уводиће и курзисте у свим ашколским радионицама зими и кад је кишевито време а лети и с пролећа радиће у школском врту по начини како су већ у школи изучили. Према месним приликама могу поједини учитељи мењати и допуњавати овај програм за своје школе.

II ТЕОРНО-ПЕДАГОШКИ ДЕО

1. Историја ручног рада у кратиким потезима: Коменски, Џон Лок, Русо, Базедов, Блаше, Песталоције, Феленберг, Киндерман, Фребел, Хербарт, Цилер, Шваб, Каас, Саламон Ото, и њихов рад на пољу ручног рада. Развитак ручног рада у Данскох, Шведској, Норвешкој, Немачкој, Русији, Аустрији, Француској, Савезу Северо-Америчких држава и другим земљама где је ручни рад завожен. Кратка историја ручног рада у нас.
2. Педагошко разматрање овог предмета с погледом на примену у школи. Утицај ручног рада на децу с педагошког глеишта. Наставни захтеви од ручног рада. Модели. Разни ручни радови у разним земљама. Избор модела са особитим обзиром на педагошко-економне захтеве. Наставно време. Ученици. Алат. Материјал. Локал,
3. Снабдевање школских радионица и њихово уређење.
4. Упозавање разноликог материјала за рад.
5. Техологија алата и његова припрема за употребу у раду.

Наставни план

1. Картонажа 96 часова у току курса. Дневно 8 часова.
2. Столарство 208 „ „ „
3. Теорно педагошки део 40 час. у току курса. Дневно 1-1,5 час.

Дневни рад се дели на практички и теорни. Практички траје само из једног предмета 8 час. а из теорије 1-1,5 час. Док се практички курс из једног предмета не сврши, докле се не сме почињати курс из другог предмета.

По свршеном курсу држе се испити из онога што се предавало на курсу.

Испити се држе на начин, како је прописано за учитељске испите, под председништвом изасланика министарства Просвете и Црквених дела.

Сваки испитаник добија на цедуљици по једно питање (извлачењем). 1 из теорно-педагошког дела, и по једно из картонаже и сл. столарства.

Ко буде изучавао само један предмет, полаже само практички испит из онога што је учио пред управитељем и помоћницима курса. Они који полажу пред изаслаником добивају сведоцбе по положеном испиту, а који пред управитељем буду полагали довијају уверења о свршеном курсу доичног предмета. Овај је програм и план одобрио г. Мин. просвете и црквених послова 19. априла 1897. г. ПБр. 5030.

Наставни план према предлогу Стевана Окановића⁸¹⁵

Наставни план за шесторазредну основну школу.

1. Друштвени живот

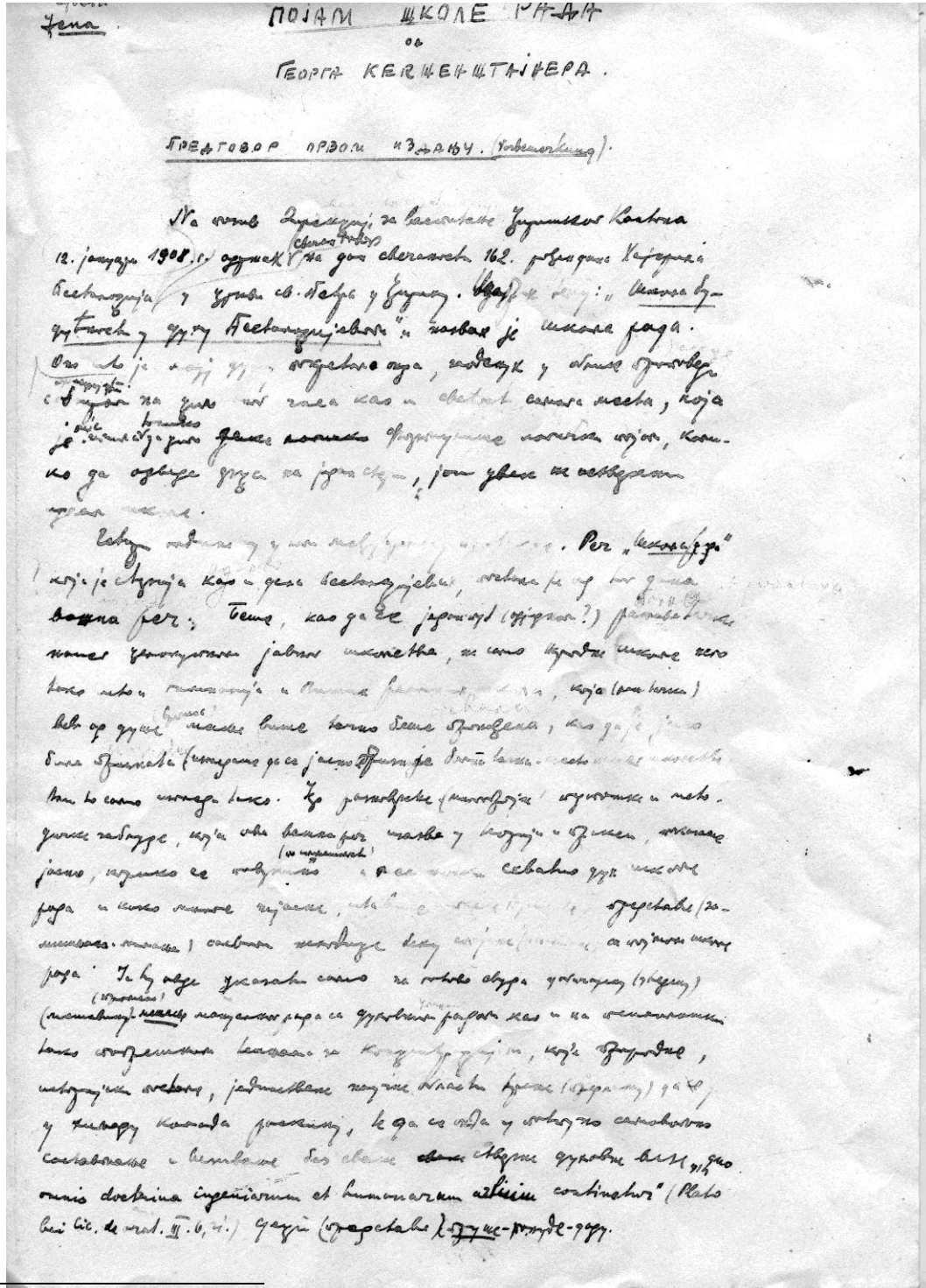
	1. Народна историја	2. Верска Историја	3. Језик
I. Разр.	Народне Бајке	Приповетке о перзони- фицираном Богу.	<i>Матерњи језик</i> као формална страна историје. Читање <i>литерарних</i> производа, који стоје у унутарњој вези са историјом било народном било верском.
II. Разр.	Историске скаске		
III. Разр.	Жупанско доба, песнички обрађено као патриархално друштво.	Патриархално време у Израилу.	
IV. Разр.	Династија Немањића (историја проткана епском нар. поезијом).	Судије и краљеви у Израилу.	
V. Разр.	Од последњег Немањића до пропасти (Краљевић Марко, Косово).	Пророци. Живот и трагична смрт Спаситеља.	
VI. Разр.	Хајдуци, ускоци, Црногорци, први устанак, други устанак. Најновији догађаји.	Апостоли, Срп. црква од Св. Саве до данас.	

2. Природни живот

1. Географија	2. Познавање природе	3. Рачун и геометр.	3. Уметности		
Као копча друштвеног и природног живота, јер је земља носилац и једног и другог. У вези са догађајима историје (терен) и у вези с природним животом (поднебље, биље, животиње etc.).	Са гледишта човековог културног рада; природа у служби човекових намера.	У вези са предметима као формална страна истих.	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> 1. Певање 2. Цртање 3. Моделирање 4. Ручни Радови 5. Гимнастика </td> <td style="width: 50%; text-align: center; vertical-align: middle;"> У вези делом са првом, делом са другом врстом наставе, а делом са школским животом. </td> </tr> </table>	1. Певање 2. Цртање 3. Моделирање 4. Ручни Радови 5. Гимнастика	У вези делом са првом, делом са другом врстом наставе, а делом са школским животом.
1. Певање 2. Цртање 3. Моделирање 4. Ручни Радови 5. Гимнастика	У вези делом са првом, делом са другом врстом наставе, а делом са школским животом.				

⁸¹⁵ Окановић, С. (1898). Извештај надзорника о народним школама за срез бољевачки, округа тимочког, 20(3), стр. 126.

Прва и последња страница рукописа Спасићевог превода дела
Појам радне школе Георга Кершенштајнера⁸¹⁶



⁸¹⁶ Архив Педагошког музеја, Фонд Владимира Спасића., XL-1.

RADNA SKOLA

JUGOSLOVENSKI ORGAN INTERNATIONALNE LIGE ZA NOVO VASPITANJE
L'ECOLE ACTIVE — DIE ARBEITSSCHULE

Redacteurs: J. S. Jovanović et Dr. V. Spasić, Belgrad

Organe Yougoslave de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle

Generalni Sekretarijat Lige: NEW EDUCATION FELLOWSHIP — 11 Tavistock Square, London, W. C. 1. — Secretary Miss Clarre Soper.

ČASOPISI:

- Engleska*: „The New Era“, Mrs B. Ensor, 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1.
- Nemačka*: „Das Werdende Zeitalter“, Mme E. Rotten, und m. Karl Wilker, Kohlgraben bei Vacha (Rhön), Allemagne.
- Francuska*: „Pour l'Ère Nouvelle“, M. Julien Crémieu, Centre de Librairie Française et Étrangère, 11, rue de Cluny, Paris V.
- Italija*: „L'Educazione Nazionale“, M. G. Lombardo Radice, 2, Via Ruffini, Rome (149).
- Švedska*: „Pedagogiska Spörmal“, M-lles Ester Edelstam et Marion Montelius, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.
- Španija*: „Revista de Pedagogija“, M. Lorenzo Luzuriaga, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.
- Madjarska*: „A. Jövö Utjain“, (La voie de l'avenir), Mme Marthe Nemes, 41, Tigris Utca, Budapest
- Bugarska*: „Svdbodno Vaspitanje“, (L'Education libre) Dr. Kataroff, 13, rue Batchokiro, Sofia.
- Argentina*: „Nueva Era“, Dr. José Rezzano, 3159, Humberto 1. Buenos-Ayres.
- Belgija*: „Het Schoolblad de Aktieve School“, (Revue scolaire l'Ecole active) M. E. Vincent, Kon. Maria Hendrika Laan, 108, Bruxelles.
- Čile*: „La Nueva Era“, M. Armando Hamel, Casila 548, Valparaiso,
- Holandija*: „Tidjschrift Voor ervaringsopvoedkunde“, (Revue de pédagogie expérimentale) Dr. H. G. Hamaker, Privat-docent à l'Université d'Utrecht.
- Portugalija*: „Educação Social“, M. Alvaro V. Lemos, Ecole Normale, Coimbra.
- Čehoslovačka*: „Novè Skoly“, Dr. Otokar Chlup, Sirotni ul. 7, Brno.
- Jugoslavija*: „Radna Škola“, Jov. S. Jovanovitch, Janjičevo Sokače 10, Beograd, Dr. Vlad. Spasić, Miloša Pocerca 6, Beograd.

Текст принципа Друштва за ново васпитање штампан
у часопису Радна школа

Интернационална лига за ново васпитање

Генерални секретаријат: 11 Tavistock Square, London
W. C. 1. (Miss Clare Soper)

Ligue internationale pour l'education nouvelle.

New education fellowship.

Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

I. Принципи лиге

1. Главни је циљ целокупног васпитања да се дете оспособи да жели и у свом животу реализује надмоћност духа над материјалним. Ново васпитање треба увек да тежи, без обзира на друга гледишта васпитачева, да се у детету одржи и појача, развије његова духовна снага.

2. Васпитање треба да респектује дечју индивидуалност. Васпитач треба да проучава дечју индивидуалност и да има на уму да се она може развити само таквом дисциплином, која дозвољава миран и слободан развој дечјих духовних снага.

3. У настави као и у припремању за живот развијањем карактера и емоционалне дечје природе, ново васпитање треба да дозволи слободан развој унутрашњих дечјих интереса, особито оних, који се у детету буде спонтано и налазе свог изражаја у разној мануелној, интелектуалној, естетичкој, социалној и другој активности.

4. Школску заједницу, у којој се огледа лична и колективна дисциплина и која води дечјој самоуправи, треба да организују сама деца уз сарадњу наставника, како би се тиме у деци развило и појачало осећање личне и социалне одговорности.

5. Дух новог васпитања не трпи егоистичну утакмицу. На њено место треба да дође рад у заједници, који навикава дете на сарадњу и учи га да се добровољно стави у службу заједници.

6. Лига заступа коедукацију и сарадњу оба пола при образовању и васпитању, кад код се тиме омогућава какав благотворан утицај једног пола на други.

7. Ново васпитање извођено по овим принципима треба да од детета створи не само будућег грађанина који ће бити способан да одговори својим дужностима према ближњем, свом народу и човечанству као целини, већ и таквог слободног човека, који ће бити свестан свог човечанског достојанства и признаваће и поштоваће ово и у сваком другом човеку.

II. Циљеви лиге.

1. Што шире провођење ових принципа и саобразних метода у садашњим школама, као и отварање нових школа и којима би живот и рад био организован потпуно на овим принципима.

2. Стварање што уже везе и сарадње између наставника свих врста школа, као и између родитеља и наставника.

3. Стварање уже везе и осећања солидарности између наставника и свих пријатеља новог васпитања у свим земљама, организовањем међународних конгреса сваке друге године и издавањем интернационалних часописа.

4. Лига представља један врло еластичан савез, који се може лако прилагођавати потребама и приликама сваке земље.

Чланом лиге постаје се признавањем њених принципа и претплатом на један њен часопис; претплатом на **Радну Школу**.

РАДНА ШКОЛА. Излази крајем сваког месеца у свескама до 1¹/₂ штампаног табака. Почетак излагања је јануар, месеца јула и августа не излази. Штампана се ћирилицом и латиницом т. ј. како је написан рукопис. Годишња претплата је 50. дин., за ђаке и студенте 25 динара. Ко се претплати на Радну Школу постаје члан Друштва пријатеља Радне Наставе и члан Међународног Удружења за Ново васпитање. Претплате се шаљу директору и власнику листа Ј. С. Јовановићу — Београд, Јањићево Сокаче 10. Рукописи у новом педагошком духу и књиге за приказ шаљу се уреднику д-р В. Спасићу, проф. Београд — Милоша Поцерца 6., као и директору листа.

Огласи по погодби. Скупљачима претплате 20% рабата.

Власник и одговорни уредник Јов. С. Јовановић, Београд.

Рedefинисани принципи Друштва за ново васпитање (1933)⁸¹⁷

Данашња криза захтева удруживање напора свих људи за стварање једног новог васпитња, које би се базирало на овим принципима:

1. Васпитање мора да оспособи дете да схвати сложеност социјалног и економског живота нашега времена, које ће по несрећи ускоро осетити на своју штету.
2. Оно треба да буде тако схваћено да одговара интелектуалним и осећајним потребама деце различитог темперамента и да им у исто време пружи прилику да се увек испоље према својим карактерним особинама.
3. Оно треба да помогне дете да се добровољно прилагоди захтевима живота у друштву, замењујући дисциплину, основану на принуди или на страху од казне развијањем личне иницијативе и одговорности.
4. Оно треба да повлашћује сарадњу између свих чланова школске заједнице, доводећи учитеље и ученике у могућност да схвате вредност разлике карактера и самосталности духа.
5. Оно треба да научи дете да поштује своју сопствену националност и да са радошћу прима оригиналне прилоге сваке друге нације општој људској култури.

⁸¹⁷ Радовановићева, К. М. (1933). Шести интернационални конгрес за ново васпитање. *Учитель*, 13(5), 366-380.

Милоштина умет. школа у Пироту

НАСТАВНИЧКИ ЛИСТ

Презиме и име *Цветковић Т. Драгомир*
 звање *судменит*, струка *педагог, психологија и естетика са латинским језиком*

Присуствовао: разред и предмет: *н.п. јез. Гр., естетика педагога, П.р. (пиротски)*

- 1) Педагошки и методички поступак: *вр. добар с обзиром што је иновативан. Није израдио се вештачким и били водилам наставника*
- 2) Наставничке способности и такт: *Врло добре способности (добра ниш на Умвер. платно одити). Наки педагошки.*
- 3) Угледна предавања: *8. II 1933 у П.р. Утичување грађива постоје педагога и педагога Умвер. платно 9. II 1933.*
- 4) Руковање збиркама, кабинетима и књиžницама, ако их је имао:

5) Рад ван школе:

6) Писмени задаци (колико их је рађено: прописно, недовољно; како су исправљани: подвлачењем, прецртавањем, исписивањем исправака, савесно, марљиво, немарно, површно, овлаш; какви су по изгледу: уредни, чисти, неуредни, прљави)

Писмени задаци рађени довољно; попуњавао подвлачењем савесно. Задаци из својом помену уредни и чисти

7) Просечан успех (у дец. разломцима) из оцена за I полугодиште, а у јуну из оцена за II полугодиште: *психологија Гр. 3,91; Естетика педагога и естетика 4; н.п. педагога Гр. 3,97; естетика педагога П.р. 3,86; нем. језик Гр. 4,33 — све у II полугодју.*

8) Правилност оцењивања (оцене одговарају знању, оцене не одговарају знању, већ су сувише строге или благе): *Оцене одговарају знању.*

9) Пређен део програма: *Цео програм пређен.*

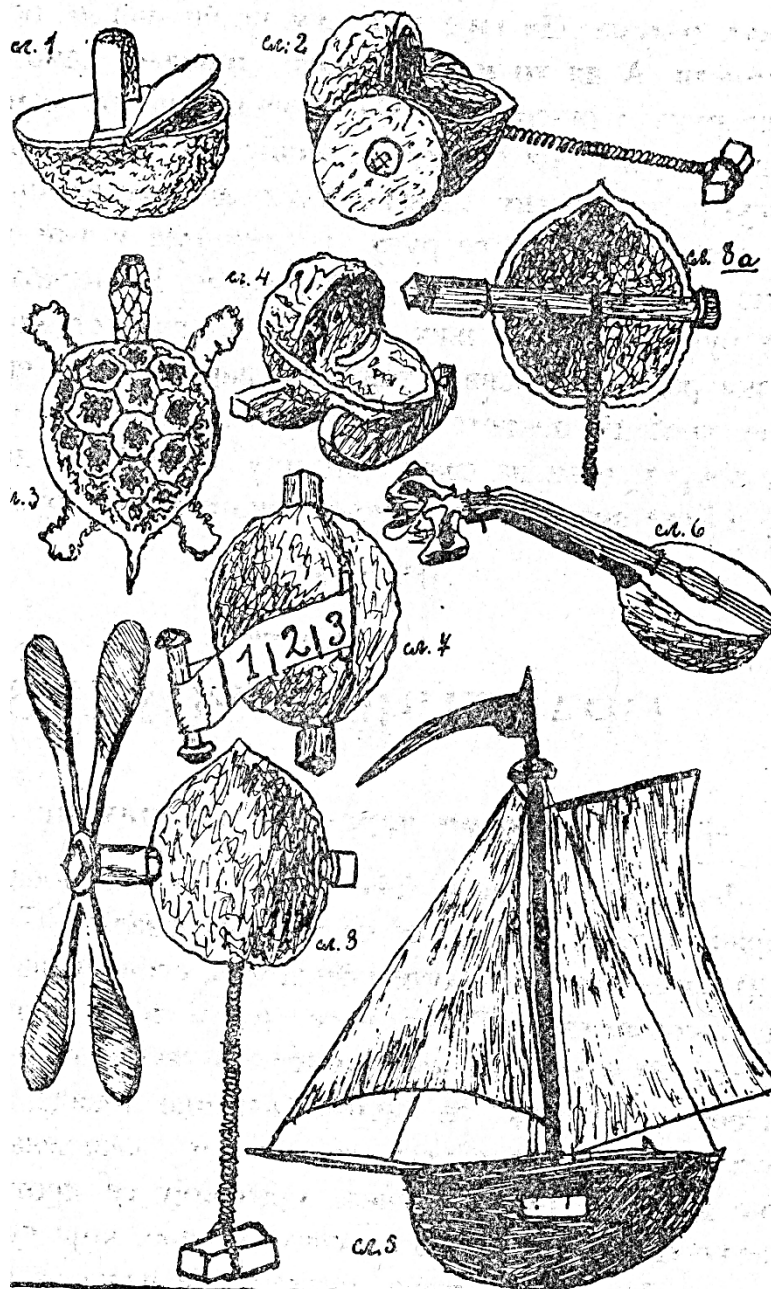
10) Евентуалне напомене: *Собити што га је држећу Уметност умет. школе Готико и мало често као наставника, јесте дакле био, и с ј. шреда и по и држећу држао два угледна предавања о америкама педагога, психолога и философа Умвер. платно у и илти држећу годно сат лей језик. Сва је какова истражива што је као млад човек јавно амбициозан и дакле направио илти држећу и наставника.*

Изасланик,

Драгољуб Бранковић
 писменик Мик. Шкољева

⁸¹⁸ АЈ: 66-1011-1393, Учитељска школа у Пироту наставнички лист Драгомира Цветковића који је потписао Драгољуб Бранковић.

Настава ручног рада без радионице и без финансијског улагања.
 Шта можемо израдити од орахове љуске?⁸¹⁹



⁸¹⁹ Семелић, И. (1925). Шта можемо израдити од орахове љуске? *Радна школа*, 1(5), стр. 136.

Комплексна настава у београдској огледној школи ⁸²⁰

З И М А

— Овогодишњи рад у III разреду —

I

Први час. — Говори се о сеоби дивљих гусака и патака које су се чуле синоћ, а и данас око 9 сати. У вези с тим и о ритовима око Саве и Дунава (о Панчевачком Риту, Вел. Блату).

Давид Леви прича да је срео сељака са дивљом гуском, а Матилда додаје да њена мама извади црева па пуни гуску снегом да се не би осетио мирис блата и рибе.

Сазнају да сеоба дивљих гусака и патака значи и брзи долазак зиме. Причају се и приче као: лисица крај рита, дивље гуске и жаба. Завршава се час разговора илустровањем приче: дивље гуске носе жабу.

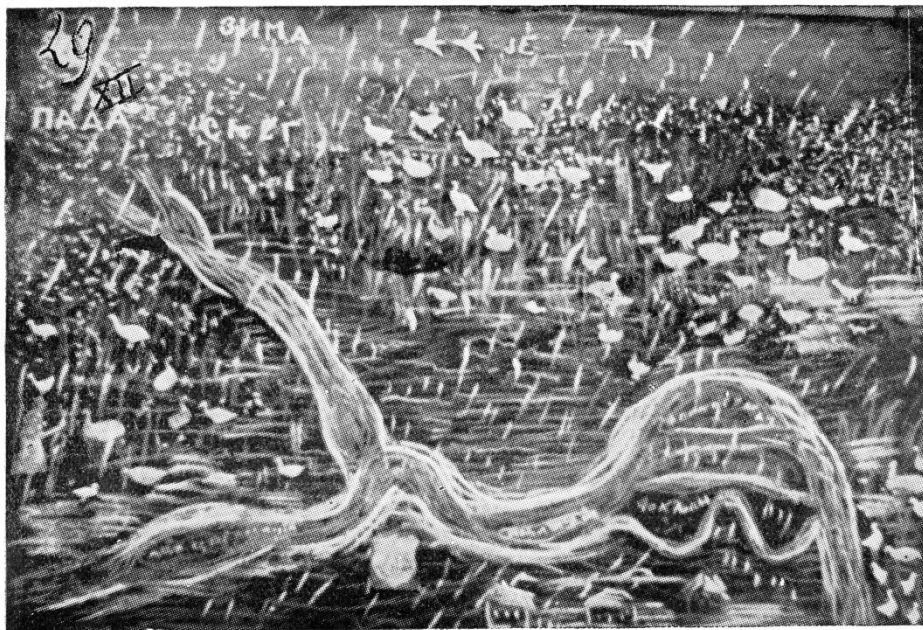
29 децембар (други час) пада први снег. Понавља се шта знају о снегу, о данашњем ситном снегу. Душан Бећаревић каже (посматра кроз прозор) да снег пада укосо и све је бржи при земљи. Петар и Милош објашњавају да снег привлачи земља, а Властимир каже: „као магнет.“

Говоре о санкању, грудвању. Осећа се радовање.

Заједнички рад — илуструју 29 децембар. Разговор (претходи) о земљишту преко Саве и Дунава које су посматрали са Калемегдана, Вел. Врачара и са Банова Брда као и из школске учионице, које ће се илустровати.

⁸²⁰ Димитријевић, Ј. (1938). Зима (Овогодишњи рад у трећем разреду). *Учитељ*, 18(9-10), 612-618.

За то време Радован црта Саву и Дунав на великој црној хартији, Љуба обележава аде (Циганлију, Хују) Јаков блата, а остали почињу резати од новина дивље патке, гуске, лисице. И тако се добила слика везана и за земљописну наставу а претставља прво и право овогодишње падање снега, ситног снега 29 децембра.



(Тамила Кулиновић је извадила из божићних новина слику: Лов у Панчевачком риту и додала је њиховим зидним новинама).

Четврти час. — О мразу. Говоре шта знају о мразу и тумаче последице овогодишњег мраза као: замрзнута трамвајска окна, иглице ледене на коњској гриви.... а Аца прича да је млекар чуо како пуца дрво и камен.

Наставница то искоришћава и поставља питање: Зашто пуца дрво? Зашто је јесенас орао (гарио) њиву крај Звездаре Крста Николић из Миријева? Зашто су попуцала јаја у гнезду? Зашто сељаци не точе вино кад има леда у бурету, итд.

Децу то интересује и смејући решавају питање зашто кад пређе лисица преко леда могу прећи и кола....

(Ових дана донео је Рудолф слику дрвета које је пукло на мразу. И он је ту слику прикључио зидним новинама).

Пети час. — Ветрови у Београду. Хинко каже да је Београд на висини (додају: коса планинска од Авале) и зато страда од кошаве и северца. Петар још додаје. Отворен јој је пут: равница, Дунав са Савом! Љиљана прича причу о ветру северцу, Матилда Ешкенази о ветрењачима.

Михајло објашња зашто се Цигани не боје зиме већ само ветра. Наставница их упућује да прочитају (сваки за себе) чланак из читанке: Кошава.

После читања причају шта је ко запамтио....

Шести час. — Како проводе зиму зверови наших шума. Говоре све шта знају о вуку и лисици. Разјашњавају зашто вук длаку мења а ћуд не.

За домаће читање из познавања даје се о вуку или из које друге књиге. Душан Бећаревић донео исечак из новина и чита: Довитљивост.

...„Курјаци су се, међутим, све више приближавали. Кад су већ били на један метар иза саоница, радник је пустио коња да сам нађе пут и окренуо се курјацима. Почео је да се са њима бори шибицама“... Записали сви: „Шибицама одбранили се од чопора вукова.“

Вера Николић прича о доживљају једног хармоникаша кад је био нападнут од вука...

Аврам Франко како је видео слику: три Муслиманчета носе зими секирицу за одбрану од зверова... вукова.

Сви се сећају судбине једне породице преко високе планине... Међава затрпала породицу, а нађене су само кости (од једине им краве) оглодане од гладних вукова.

Седми час. — Ручни рад. Мушкарци режу тестерицом вука, лисицу, а девојчице моделују вучју главу.

II

Наставница доноси слику: „Сељачка деца носе воду кући.“



Лепи слику на школску таблу и после малог разгледања води их да је путем пројекционог апарата увећа и ојача.

Ређају своја запажања: деца носе воду у дрвеним судовима, извор је доле (говоре о изворима), иду низ и уз брдо... Радован Петровић узвикује: Госпођо, мени се чини да су њихове куће као што је казао Краљ Петар I:

„Видим село растурених кућа,
зидови од прућа
кровови од сламе.“

Наставница им у неколико црта црта такву једну кућу. Решавају да покушају нацртати тако једно село...

Наставница им на школској табли нацртала један део, а Маргарета са Горданом и Милош доцрташе поменуто село.

И тако створен је заједнички рад. Исти рад помогао им је те су сви цртали замишљено село. Добило се доста лепих слика.

Писмени рад — пишу упитне реченице трећи час.

Нпр. Зашто тате не носе воду? Како могу толико пешачити? Носе ли воду и зими? Иду ли та деца у школу? Ко им прави буренце за воду?

Наставница им почиње одговарати... Деци пријатно што им тако одговара.

Милош Михајловић каже ови дрвени судови личе му као да су деца „сакаџије“. Милош прича друговима и другарицама шта су то сакаџије, као и то да се последњи сакаџија — Крста Павловић — налази у Дому за старце...

Аврам се јавља и прича како је у Мостару један сакаџија постао паша...

Светислав пита како могу сеоска деца тако много да пешаче? Наставница лагано чита о пешачењу хрватске сеоске деце.

1 км. иде до школе 12 деце

2 км. прелазе дневно 17 деце

3 км. прелазе дневно 45 деце

5 км. прелазе дневно 7 деце.

Рачунају колико минута дневно путују та деца као и колики је то пут по дужини. Пореди се ширином Дунава, дужином Панчевачког рита, а већу дужину, даљину везују са размаком од Калемегдана до Славије, од Споменика до Дедиња, са дужином улице Кр. Александра.

У једном озбиљном расположењу наставница чита: „Седмором на овом путу пролазе кроз дубоку шуму и зими им је пролаз угрожен снегом и вуковима.“

28 деце мора да пређе ливаде и оранице на којима су преко зиме велики сметови снега.

28 деце мора да прелазе један поток у коме вода преко зиме набуја.

49 деце има да иде друмом који је завејан зими снежном вејавицом.

Наставница им чита поједине одељке из живота те деце — 4 час.

О храни сеоске деце — пети час. — Бољи ђаци читају шта једу та деца... Милица прича како се кува качамак, Александар како се пече кромпир у пепелу... Реч кромпир изазива певање.

Позна јесен

Позна је сен чиста по пева цело по ле
 Све по ди по о блан по кромпирн тај бољ
 Датар три три три ПЕКУ ее кромпирн

Рачун, задаци о кромпиру, пројином брашну...

Птице које се не селе — шести час. — Врана, сврака, гавран, чавка, врабац, детао...

Осим обичног разговора о овим птицама (храна, у песми и причи) сазнају да су чавке, вроне, свраке и социјално развијене — нарочито у борби за исхрану.

Летели

Тук тук тук тук тук тук. За сам птице једна је маса сар по сео. ит.
 Тук тук тук оје оје оје ја - јам по ва - јам Муња ит б
 лова - тие муња јам је скривитије Тук тук - тук оје оје оје вјсва им б
 итн

О птици детао наставница је испричала бајку како је постао, показала речи од Д. М. које је компоновао г. Ал. Станковић. И тако су научили певати: Ја сам птица детлић...

Писмени састав — седми час. — Причају о сеоској хрватској деци шта који хоће и може... Нпр. овако пише Давид Леви.

Сељачка деца

1) Деца пре него што оду у школу нацепају дрва, а неко поји стоку, а неко мора да води на ливаду краву.

Кад иду у школу морају да иду кроз шуму, а шума је пуна вукова. Неко мора да иде преко залеђене реке. Они се дижу пре четири сата. Они добијају за ручак млеко и качамак, а за вечеру исто добијају млеко и качамак.

Мајке им даду дрвено буренце да донесу воду. Она да би донела воду морају да се пењу уз брдо и низ брдо.

2) *Шта сам упамтила*
— Гордана Радовановић —

Ја сам упамтила да деца у селу иду и раде. Кад иду у школу она пролазе кроз густу шуму која је покривена снегом. Други ђаци иду поред њива и газе густо блато и снег. Друга деца из другог села прелазе један поток који плави цело село. Она раде по кући. Помажу и оцу и мајци. Иду у шуму, цепају дрва, наране стоку, доносе воду. Они једу качамак и млеко, печене кромпире, проју а ретко добију купус или парче меса. Она и лети опет раде. Пре него што пођу у школу морају да нахране стоку, а женска деца нахране пилиће.



Они немају као ми књиге, него од једног узимају па се послушају.

Највише воле зидне новине. Крај.

Осми час. — „Моба“. Читају ову песму. Наставница исту диктује и уче је...

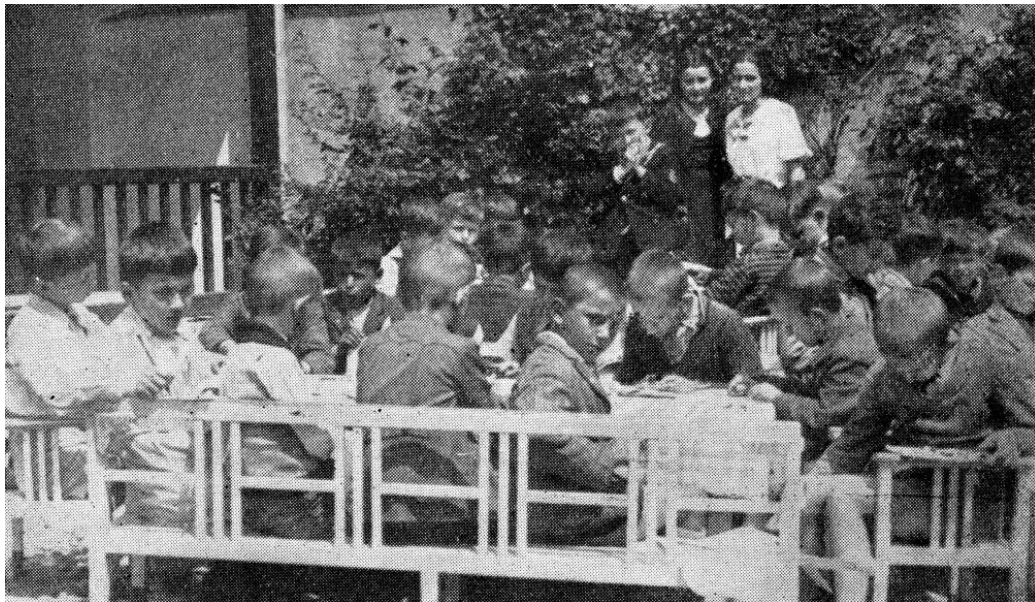
К'о сваке године усред зимског доба
у Перића кући скупила се моба.

Девети час. Наставница им показује како се цртају нпр. деца кад трче, падају, иду... Све у неколико линија. То цртање зову: цртамо ко-стур. Те линије одевају кредом у боји, писаљкама, бојицама...

И овај рад о зими завршавају заједничком сликом. Радиле су на црној хартији и кредама у боји, вране су лепили а вуци су црна хартија...

Ова слика рађена је дуже...

Јела Димитријевић



Слика 1. Одељење Јелене Димитријевић на часу. Бранковић, Д., Лилић, Т. (1937). *Огледна народна школа "Краљ Александар I" у Београду: реформа основне школе код нас.* Београд : Огледна народна школа Краљ Александар, стр. 117.



Слика 2. Ученици Јелене Димитријевић у игри на Кошутњаку. Исто, стр. 37.

Рађено 6-XI-1937 године.

З А П И С Н И К

о раду наставничког већа учитеља Алексиначког школског среза 6-XI-1937.

Г.Ивљанин Тихомир, школски надзорник, одржао је предавање пред ученицима IV разреда. Методска Јединица "Осумпору". Предавање је отпочело у 8 часова пред салом пуном учитеља, нормално се развијало и трајало без прекида до краја. Ток наставе са експериментима праћењем је пажљиво.

Пошто је предавање завршено ђаци су пуштени и дат је мали одмор ради проветравања учионице од дима сумпоровог. Затим је предавач Г.Ивљанин говорио о свом предавању и напоследку позвао критичаре да кажу шта мисле и да изнесу своје примедбе и погледе.

Г.Бољевит Милија о самом предавању није говорио. Замера што није узета нека друга методска Јединица. Иначе, похваљује гест школског надзорника што је решен да одржи предавање на једном скупу учитеља-ца.

Г.Никитовић Марко у дужем говору критикује нову радну школу и вели да су то све магловити и неодређени покушаји и да баш та радна школа, о којој се толико са хвалом говори, нема контакта са науком. О предавању вели да је добро изведено, по систему комплексне наставе, али да жељеног успеха није било јер су децај ненаучена на овакве скупове, обрађала пажњу и на друге ствари око себе. Препоручује да се са оваквим предавањима настави и даље.

Г.Бољевит Милија говори по други пут о разлици између старе и нове школе и констатује да је до Хербарта школа била вербалистичка, а после Хербарта је настала нова школа са истакнутим начелом очигледности.

Г.Аранђеловић Николија хвали поступак предавача и вели да је то први надзорник кога он зна да је одржао практично предавање ђацима у присуству учитеља-ца. Истиче да је у предавању заступљено начело концентрације у довољној мери и нарочито се задржава на очигледним сретствима која су употребљена и која су привлачила дечију пажњу и интересовала их.

Г.Бољевит Милија моли да школски надзорник да упут за рад у школи.

Г.Ивљанин у дужем говору изнео је своје погледе на рад за сваки предмет посебно и дао опширна упуства на сва питања која су се у дискусији појављивала или била покретана.

Пошто се више није нико јављао за реч веће је завршило свој рад око 12 часова поподне.

Секретар,
Др. М. Ивљанин

Претседавао већу,
Тихомир Г. Ивљанин
школски надзорник

821 АЈ: 66-2406-2273, Извештаји школских надзорника Моравске бановине.

Иновације у настави⁸²²ТИХОМИР Н. КОСТИЋ, БЕОГРАД

О органима за дисање

Предавање у IV раз. основ, школе

Пошребан материјал. Купити једна свињска или говеђа плућа. Прибавити једну стаклену цев, један суд воде, један нож, једну стаклену теглу од литра, лакатну стаклену цев, пумпу за бицикле, кречне воде у суду.

— Зашто ће нам нос? Шта бива са ваздухом који пролази кроз нос? Пре него уђе у плућа куда мора да прође? Хајде нешто да пробамо. Удахните доста ваздуха у себе, сада затворите уста а нос затисните прстима десне руке. Ја ћу гледати у часовник да видим колико ће те моћи провести без дисања. Ево 40, 50, 60 секунда. Видим да не можете више да издржите. Морамо пустити нос да би се надисали ваздуха.

Ко може лепо да ми каже шта смо научили из овога „*Да без ваздуха нема животиња*“.

Органи за дисање. — Сада да видимо како се врши дисање. Пазите! Узећу ова плућа и показаћу вам. Шта видите? — Једну шупљу цев која се спушта до самих плућа. Како се зове? Душник се затим грана у два дела, један иде у десно, а други у лево плућно крило. Погледајте оба плућна крила и реците шта опажете? Зашто је лево плућно крило мање од деснога? — Зато да би ту било места и за срце.

Сада ћемо нешто да пробамо. Хајде, Петре, узми ову стаклену цев и забоди једним делом у душник ових плућа! Дувај сад што год јаче можеш кроз стаклену цев! Сви ученици пажљиво посматрају. — Да ли има неке промене? — Плућа расту. — Да ли знате због чега? Петре, метни сада прст на цев да ваздух не би одмах изишао! Подигни сада прст! Шта бива? — Плућа се смањују — Зашто?

Сада ми додај онај суд са водом! Отсећи ћу једно парче плућа и потопити у воду. Мало ћу ово парче стегнути руком. Шта сте видели? — Неколико мехурића који су се појавили на површини воде.

Никола пипни плућа! Стегни мало јаче! Шта си приметио? — Да су мека и да у њима нешто шушти.

Због чега то шушти? — Због ваздуха који се задржао у њима. А где се задржао ваздух? — У малим мехурићима. — А какви су ово црвени кончићи који су разгранати по плућима? — Крвни судови. — Хајде, Јоване, на таблу па нацртај ова плућа овако како их видиш!

Где се налазе плућа код човека? — У грудом кошу. Докле допиру врхови плућа? — До близу рамена. — Када доктор прегледа болесника где прво поставља своје слушалице? Где се налазе плућна крила? — Са стране.

Ко би умео да нам каже шта смо све овом приликом утврдили? — *Да без ваздуха не можемо живети дуже од једног ми-*

⁸²² Костић, Н. (1936). О органима за дисање. *Учитель*, 16(1), 61-64

нуша; да ваздух пролази кроз нос и душник ња заштим досјева у плућа; плућна крила због тога расту удисањем, а скупиљају се издисањем ваздуха; десно плућно крило је веће и има три дела, лево је мање и има два дела.

— Будите сасвим мирни и ничим не крећите. Ја ћу гледати у часовник а ви ћете дисати и бројати удисаје ваздуха. Када буде један минут протекао реците ми шта сте нашли. Почните бројати! Ево, један минут је прошао. Колико си ти набројао удисања? — Десет, а ја дванаест, ја четрнаест, ја петнаест.

— Сада нека изиђе Милан у двориште. Иди, Милане, у двориште и оптрчи цело двориште што брже можеш, па онда дођи у учионицу! Хајде сада да бројимо његово удисање ваздуха. Гледајте ширење његових плућа! Шта смо утврдили? — Да сада много брже дише и да има много више удисаја него кад је седео у клупи.

— Сада добро гледајте шта ћу радити! Узећу овај суд са водом и метнути на сто. Сада ћу узети стаклену теглу и изврнуту је заронити у воду. Тада ћу узети ову криву — као лакат — стаклену цев па ћу је спустити у воду тако, да горњи део њен буде у тегли скоро до њеног дна. Сада ћу метнути своја уста на овај други део и удисаћу ваздух из тегле кроз криву цев. Ви ћете пажљиво гледати и рећи ми шта сте видели? Реците шта сте опазили? — Да се вода која је била на дну почела да пење у теглу све више и више. — Хајде сада да проба неко од вас! Шта сте видели? — Као и први пут да се вода диже.

Докле се подигла вода у тегли док је Јова удисао ваздух? — Скоро до врха. — Шта значи то? — Да је Јова удисао читав литар ваздуха. — А докле се подигла вода када је удисао Ђура? — За једно два прста ниже. — Шта значи? — Да Ђура није могао да удише читав литар ваздуха.

— Како смо ми дисали, када смо удисали ваздух из тегле? — Дисали смо дубоко. — Зашто? — Где треба дисати дубоко? — У шуми и пољу. Зашто? — Да се надигнемо чистог ваздуха. — И зашто још? — Да нам цела плућа прораде. Је ли ко слушао гимнастички час на радиу? Шта се чује тамо за дисање? — Отворите прозоре и дишите дубоко. — Зашто? — Да се врши гимнастика плућа.

Сасиав ваздуха. — Сада ме опет посматрајте. Ја ћу снажно хукати на ово прозорско окно. Шта сте приметили? — Појављује се на стаклу магла. — То је водена пара. — Сада ћу то исто радити, али ћу ваздух пустити из пумпе за буцикл. Шта смо сада видели? — Нема ни магле ни водене паре.

— Исто ћу то урадити и са дувањем у кречну воду. Шта бива кад дувам у њу? — Она се брзо узмути, а када дувам пумпом од бицикла она бели много спорије него први пут. Зашто то? — Зато што ваздух кога издишем има много више угљене киселине него онај што га удишем.

— Из чега се састоји ваздух? — Из кисеоника, водоника и угљене киселине. Шта помаже ватри да може да гори у пећи? — Кисеоник. — Исто тако и нама је потребан кисеоник. Јер онај ваз-

дух што га удишемо има више кисеоника него онај што га издишемо. — Шта садржи у себи онај ваздух што га издишемо? — Он има више угљене киселине и водене паре.

Угљеник је шћейтан за дисање. — Шта бива са ваздухом у учионици где дише 50 ученика и гори пећ? — Троши се много ваздуха, много кисеоника. — Ко троши кисеоник? — Ученици дисањем и ватра горењем, — На сваких 4 секунде 50 ученика избаца из себе једну количину угљене киселине. Тада ваздух постаје тежак, јер у учионици има све мање кисеоника а све више угљеника. — Шта осећају у таквој соби наставници и ученици? Шта треба одмах радити? — Где се најлакше примети по кварен ваздух? — У препуној бископској сали.

Хојде да ушврдимо шћа смо сада зајамћили. Када удишемо по кварен ваздух нас боли глава. Да шћа не би било ми за време сваког одмора широм ошварамо прозоре учионице. Наша плућа шраже чистог ваздуха са дотја кисеоника у себи.

Прашина у ваздуху. — Јесте ли имали прилике да гледате сунчани зрак кад продре у собу? Шта сте тада могли да приметите? — Да у ваздуху има пуно прашине. — Да ли се види прашина и кад нестане зрака? Да ли је и ње нестало када и зрака? Шта бива са њом када дишемо? — Она се једним делом зауставља на длачицама носа. — Шта бива са прашином ако удишемо на уста? — Она сва продире у плућа. — Да ли је прашина опасна за човека? — Јесте, јер се у њој крију разне болести. — Да ли знате неку болест која долази из ваздуха, а највише преко прашине? — Грип, дифтерија, туберкулоза. — Како ће служител, када чисти учионице, да избегне прашину? — Избећи ће је ако под чисти мокром метлом. — А како да поступи ученици па да се сачувају од прашине у разреду? — Да се никада не јуре по учионици.

Шћа да зајамћимо о прабини у ваздуху? Ваздух има увек у себи прашине која може да донесе човеку разне болести. Дисањем на нос прашина се једним делом задржава у њему. Не шћеба никада дисаћи на уста него увек на нос.

Болести плућа. — Деца често промукну, често назебу. Шта чини тада лекар? Ако је нос јаче затворен шта ради? Ако су жлезде проширене шта препоручује? Шта чини он да би сазнао да ли су плућа болесна? — Он прислушкује слушалицама дисање. — Јесте. Његово извежбано ухо помаже му да сазна које плућно крило не ради добро. — Шта осети дете када се после дугог трчања озноји па тако ознојено захладни? — Грозницу. — Шта да радимо када се много ознојимо?

Да ли сте чули нешто више о болести која се зове туберкулоза? — Ја сам чуо да је то болест плућа. — По чему се познаје такав болесник? — По томе што је сув и увек кашље. — Да ли су опасни његови испљувци?

— Како се треба чувати од туберкулозе? — Да избегавамо друштво оних који од ње болују.

Ко зна да ми каже ону песму о *Пейлу*? Како каже песма за његов ход? — Прса пупчим ширим а не стежем тело?. — Како

иде војник? — Зашто је добро ићи право, и испупчених груди? — Јесте. Плућа морају да имају доста простора да могу лако да се шире и примају ваздух. Како изгледају плућа код деце која иду погурено и која седе у клупи погурено? — Она су стешњена и не могу да се шире. — Шта мислите где ће болест прво да почне. — На оном делу где плућа не раде.

Шта да кажемо о држању шела? Треба ићи увек право са испупченим прсима. Седећи иакође право и дисају целим плућима.

БИОГРАФИЈА

Александра, Владана, Илић Рајковић, рођена 1975. године у Крушевцу, након завршене гимназије 1994. године уписује студије педагогије на Филозофском факултету у Београду. Године 2000. дипломира са темом из националне историје педагогије и уписује постдипломске студије на смеру историја педагогије. Од исте године ради као асистент-приправник на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду. Магистарску тезу под називом «Национално васпитање у школама Србије (1878-1918)» одбранила је 2007. године, када је први пут изабрана у звање асистента за ужу научну област Општа педагогија са методологијом и историја педагогије. Израда докторске дисертације, под менторством проф. др Љубомира Коцића, на тему «Радна школа у Србији (1880-1940)» одобрена је од стране Универзитета у Београду 2010 године. Објављује радове из области историје педагогије, учесник је више међународних научних конференција и сарадник на пројектима Института за педагогију и андрагогију које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Избор из библиографије

Илић, А. (2010). *Уџбеници и национално васпитање у Србији (1878-1918)*. Београд: Филозофски факултет

Илић, А. (2010). Испит зрелости као услов за наставак школовања у Србији крајем XIX и почетком XX века, *Андрагошке студије*, (2), 169-181.

Пић А. (2010). „We and others“ in the Textbooks for Elementary school in Serbia at the end of XIX and the beginning of XX century; у А. Đurović, E. Matthes (ed): *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern* (117-124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Илић Рајковић, А. и И. Луковић (2011): Прве студије о квалитету образовања у Србији; у Н. Качавенда-Радић, Д. Павловић-Бренеселовић и Р. Антонијевић (ур.): *Квалитет у образовању* (2011). Београд: Институт за педагогију и андрагогију

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а: Александра Илић Рајковић

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом Радна школа у Србији (1880-1940)

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 15.06.2013.

A. Илић

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора: Александра Илић Рајковић

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада: Радна школа у Србији (1880-1940)

Ментор: Проф. Др Љубомир Коцић

Потписани Александра Илић Рајковић,

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

У Београду,

15.06.2013.

Потпис докторанда

A. Илић Р.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом: Радна школа у Србији (1880-1940) која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 15.06.2013

A. Oluć P.