

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

Преуређење школе, на основу принципа радне наставе, које је отпочето у Сев. Америци и Енглеској, а доцније распрострањено и по другим земљама, постало је веома популарно и у нашем педагошком свету. У учитељским листовима последњих година стално се наглашава потреба преуређења и наших школа на тој основи. Чак су на позив нашег Учитељског удружења највиђенији претставници радне наставе у Пруској (Hulla, Schmidt и Bünger) одржали, крајем марта 1931 године, тродневне курсеве у Београду, Загребу и Љубљани за наше учитеље¹. Њихова предавања требала су да прикажу нову школу и њена преимућства над старом школом. Према броју предавача она су била подељена на три дела: I „Основне мисли савремене народне основне школе“; II „Познавање завичаја и културе у народној основној школи“, и III „Идеја рада у народној школи“. Али, преуређење школе не занима само наше учитеље. Оно је од интереса и за остали свет, стога смо ми — према својим стенографским белешкама — покушали, да дамо што потпунију слику тих предавања и да укажемо на њихов значај за наше прилике.

I ОСНОВНЕ МИСЛИ САВРЕМЕНЕ НАРОДНЕ ШКОЛЕ

Предавања о основним мислима савремене школе држао је П. Хила, министарски саветник у Берлину. Он је своја предавања поделио на три дела: 1) Стара немачка школа; 2) Главни педагошки покрети после 1890 год., и 3) Приказивање нове школе.

1) Стара немачка школа. — Једно од најзначајнијих обележја старе немачке школе била је деоба основне школе, али не према годинама учења већ према друштвеним сталежима. За прост народ постојала је нижа, а за богате и образоване виша врста основне школе. Између њих није било веза; није било једнакости ни у погледу наставног градива, ни у погледу похађања школе и права на даље школовање. Деца простога народа морала су похађати нижу врсту основне школе, и ни под каквим условима нису могла доћи у средњу школу и на универзитет. Исто тако постојала је разлика и у образовању учитеља. Учитељи основних школа за прост народ, не само у

¹ Курс у Београду одржан је 23—25 марта 1931 год.

току свога школовања него ни доцније, нису долазили у додир са учитељима основних школа за богате и образованије друштвене сталеже. Они су остајали у основној школи за прост народ осам година, а после ишли у учитељске школе, где су се учили шест година. Њихово школовање било је ослобођено сваке школарине. Међутим, будући учитељи основне школе за више сталеже, посећивали су три године припремну и девет година средњу школу и завршавали своје школовање на универзитетима. Они су плаћали школарину у свима школама. Тако су и учитељи и ученици основних школа били потпуно одвојени једни од других. Њих је раздвајала огромна провалија, која се није могла премостити. И та провалија, у погледу школовања, била је од највећег утицаја, да се народ у Немачкој није разумевао.

Друго обележје старе немачке школе било је у циљу и начину рада. Циљ старе школе био је предавање најнужнијих знања, која су била потребна за живот. Деца су учила читање, писање, рачунање и науку о вери. Од такозваних „реалија“ учила су најосновније појмове из историје, земљописа и природних наука, Женска деца пак учила су да шију, да плету и да раде друге радове, који су били неопходни за узан круг њиховог доцнијег живота. О значају уметности, о извођењу ритмичке гимнастике, музике и цртања, није било ни помена. Стара школа требала је да оспособи децу само за оно, што је било најнеопходније са живот. И то је био главни циљ народне основне школе. Што се тиче пак начина рада, он се у старој школи сводио на предавање и учење, на понављање и памћење. Учитељ је говорио са свога места у учионици, које је било нешто узвишеније, а ученици понављали за њим, док не запамте. Часовима преко дана вршила су се вежбања, да би се све упамтило. Нико није водио рачуна о моћима схватања, о расположењу и жељама школске деце. У то време мислило се, да се на децу не треба ни обазирати, јер она нису позвана, да дају директиву у школи. Деца су у школи само да уче. Зато је стара школа и названа „школа учења“.

Такав начин рада био је у основној школи све до Ј. Ф. Хербарта (1776—1841). Тек утицајем његовим и његових следбеника унето је нешто више духа у школу. Сократова метода, која је вековима била занемарена, понова је оживела. Исто тако почело се водити рачуна и о интересу и саморадњи деце.

Али, на децу се и даље гледало као на аутомате. Приликом испитивања давана су деци таква питања, да су одговори морали бити просто понављање речи учитеља. И ко је имао највише успеха у овој техници питања, био је најбољи учитељ. За учење помоћу рада није се знало. И у Хербартовој школи учило се говором и радило једнострано духовно. На неговање стваралачког духа није се обраћала никаква пажња. Услед тога се у старој школи, заједно с Хербартовом, и долазило до врло скучених сазнања и нејасних појмова. Ако је неки млад човек, после школе, хтео нпр. да подигне себи кућу, он је имао сасвим друкчији појам о материјалу, него што имају садашњи младићи. Он није знао за разлику између квалитета разних врста дрвета и др. материјала. Све што му је о томе говорено, све је пролазило кроз његове уши и није остављало никаква трага у свести. Радом се није ништа доживљавало. Зато се једна иста ствар и морала понављати и увежбавати небројено пута.

Стара школа била је једнострана; била је интелектуалистичка. Она је запостављала чак и фантазију код деце. Њени претставници сматрали су као немогуће, да сама деца могу продрети ма у какву ствар и доћи до позитивних резултата. Стога се од њих није ни тражио самосталан рад. Стара школа била је рецептивна. Она је настојала, да се у дечији дух унесе што више знања било говором било помоћу књиге. Колико се у томе претеривало, најбољи је доказ песма Ф. Шилера „Звоно“ (die Glocke), која се у основној школи понављала кроз свих осам година, да би се деца привикла на отмен књижевни језик.

Напослетку, веома важно обележје старе немачке школе био је и васпитни дух, утицај реда у школи на васпитање. Тај утицај, у старој школи, очекивао се једино од институција. Ако је дете привикнуто на вршење својих дужности; ако је привикнуто да редовно похађа школу, да своје ствари држи чисто и у реду, да је мирно и послушно, онда је оно — бар како се мислило — стекло добре навике за живот. Учитељу као личности стара школа није придавала никакав значај у васпитној делатности. Све се очекивало од уређења школског живота. Отуда је и поникла заблуда, да је за дух васпитања претежнија институција школе од личности учитеља. Оправдање за овакво погрешно схватање дејства личности учитеља за васпитање могла

је имати основа једино у неприкосновености учитеља. Он је био званична личност и стајао далеко од деце. Између њега и деце није постојала никаква ближа веза. Али, неки нарочити контакт није постојао ни међу самом децом. Она су седела једно поред другога као страна. Нису смела да се помажу чак ни у раду. Стара школа личила је пре на казнени завод за малолетнике, у коме млади осуђеници — под надзором старешина — проводе све време у нарочитим сандуцима. Све то опет било је јако ограничавање и претерано изолирање деце, које она не воле. Деца траже заједнички живот; траже међусобну везу, и то је од битног значаја за њихово васпитање.

За васпитни дух старе школе било је карактеристично и то, што су врло ретко приређивани излети и школске свечаности, и што веза између родитеља и школе скоро није ни постојала. Дечји родитељи долазили су у школу само при упису деце или, на позив учитеља, ради извесних саопштења. Дужност надгледања школе припадала је школским надзорницима. Они су с времена на време обилазили школе и оцењивали рад учитеља. Школски надзорници били су права страшила како за учитеље, тако и за ученике.

Па ипак стара школа, и са оваквим обележјима — у погледу деобе, у погледу циља и начина рада и васпитног духа, — није била рђава за своје време. За њу се не може рећи, да није ништа дада. Она је била израз свога времена и давала учитеље и школске надзорнике, који су вршили своју дужност, како су најбоље знали и умели. Али нови покрети учинили су, да је та школа преживљена, и да се данас о њој може говорити само као о историској институцији.

2) Главни педагошки покрети после 1890 године. — Велики покрет противу старе школе почео је 1890 год. Он је имао свој основ у незадовољству како са науком и уметношћу, тако и са осталим гранама ондашњег културног живота. Личност Ф. Ничеа била је и овде од јаког утицаја. Све је било управљено противу старе школе. Педагогика Ј. Ф. Хербарта нападана је: а) Због морализма, да свака настава мора водити моралности; б) Због интелектуализма, да је људска душа претежно интелект и да су осећања иза мишљења; в) Противу Хербарта и његове школе устајало се и због шематичког рада, због формалних ступњева у обради на-

ставног градива. И напоследку, г) Хербартово схватање васпитања нападано је као индивидуалистичко.

Први покрет противу Хербартове школе могао би се обележити као покрет за уметничко васпитање. Њега је изазвала књига „Рембрант као васпитач“, коју је анонимни писац издао у Хамбургу 1889 године. У овој књизи наглашено је, да су Немци уметнички народ и да материјал за своју уметност треба да црпе из свога народа. Осим тога истакнут је и захтев, да у сваком човеку треба развијати уметничке снаге и способности. Тако, у књизи је нашло израза оно, што је у многима тињало, и она је изазвала живо интересовање у целом немачком народу. Чак јој се и данас признаје велики значај за васпитање. Али, књига анонимног писца није остала једина у тој области. Мисао о уметничком васпитању хватала је све више корена. Она је ускоро пренета у област језика. На скупу у Вајмару 1890 год. О. Ернст пропагирао је уметност матерњег језика као средство за васпитање. По његовом мишљењу децу би требало васпитавати народним песмама и причама. У исто време писао је и Волгаст о бедном стању омладинске литературе и о потреби стварања исте. Све то опет говорило је у прилог уметничко-језичног васпитања у основним школама; говорило је, да треба прикупити језичне умотворине и дати деци као читанку у школи.

У нешто измењеној форми тражио је уметничко васпитање и Е. Вебер. Он је дотадашњи механизам уметничких форми у школи хтео да замени стваралачким духом. По његовом мишљењу децу треба пустити да сама илуструју поједине ствари, да сама — по својој фантазији — плету и изрезају, моделују и цртају. Тако се од језичне уметности отишло на мишљење. Народна уметност била је овим запостављена. Али, иако запостављена, она је у току времена, па и сада, имала одушевљене пропагаторе не само у школи него и ван ње.

Други покрет за преуређење школе потекао је од Е. Линде-а, од његовог дела „педагогика личности“¹. У томе свом делу Е. Линде је истакао личност учитеља и указао на њу као на најважнији фактор у целокупној школској делатности. Деца

¹ Место Е. Linde-а предавач је овде погрешно поменуо Rudolf-а Hitenberg-а. Свакако да је то била његова омашка у говору, зато смо је ми исправили.

гледају у учитељу идеал; гледају човека, који треба да је пун вредности. Из овога опет следује, да се учитељу мора дати слобода у раду. Учитељ треба да подешава свој рад према својој индивидуалности. Та жеља, за што већом слободом у раду, проистиче из чињенице, да у свету нема потпуно једнаких људи. Она тражи слободу за учитеља, али у исто време наглашава и потребу за његово боље образовање. Учитељ није никакав апстрактан појам, већ човек. И, да би он могао служити својим ученицима као пример како у моралном тако и у интелектуалном погледу, потребно му је темељно образовање. Он се мора снабдети више педагошким него научним образовањем, и то своје образовање не мора добијати на универзитету. Учитељ основне школе има посла с малом децом, коју мора узимати с реда сву, без одабирања. Његов рад услед тога и захтева друкчији поступак него рад учитеља на универзитету. Да би се опет могао оспособити за такав рад, он мора имати добру основу за свој позив.

Из тежње ка слободи учитеља произашао је трећи покрет, чија је главна карактеристика „личност детета“. Васпитач и васпитаник чине оба пола у васпитном раду, стога није ни чудо, што је са педагошком личности затражена и „педагогика детета“. Овај покрет поставља као основу у васпитању дете и његово спремање за члана друштвене заједнице. Он тражи пре свега упознавање детета. Све до појаве тога покрета дете се схватало као мали човек са истим, само према своме узрасту сразмерно умањеним, особинама. И то је донекле било оправдано, али само у погледу тела а не и у погледу душе, јер овде постоје велике разлике. Услед тога се и јавила тежња за бољим упознавањем детета, за оснивањем „дечје психологије“. Први, који се бавио испитивањем деце, био је В. Прајер. Његова главна мисао била је, да се дете може упознати кроз игру. После Прајера испитивањем детета бавили су се Е. Мојман, В. Штерн са госпођом, Ш. Билер и др. Е. Мојман је испитивао дечје радове, а В. Штерн са госпођом рано детињство. Сви ови радови, са раније поменутих покретима, учинили су, да се у Немачкој од 1908 године, почело спроводити преуређење школе на бази што бољег познавања детета. На реформу немачке школе у овом правцу од јаког утицаја било је и дело Елен Кеј-е „век детета“, које се јавило у Шведској на освитку новог (20) столећа. Дете је постало средиште педагошког испитивања. Њему и његовој околини почела се обраћати већа пажња него икад раније.

Четврти покрет за преуређење школе истакао је као основу „школу рада“. Мисао о школи рада дошла је у Немачку већим делом споља. У Данској је још око половине 19 века била на гласу школа рада, у којој се неговала знатска настава. Немачки учитељи држали су се у почетку скептички према резултатима те школе. Они су одбацивали школу рада и тражили, да се деца поштеде од рендисања, стругања, плећења и др. радова руку, бар док су у школи. По њиховом мишљењу рад руку нема васпитне вредности, стога га не би требало ни узимати као школски предмет. Али, ово расположење немачких учитеља према ручном раду демантовала је пракса. Заједнички рад по радионицама, у којима су вршени опити с децом ван школског времена, показао се као веома важна чињеница за само васпитање. И школски саветник за град Минхен г. Кершенштајнер увео је ручни рад као засебан наставни предмет за старију децу. Он је по школама завео радионице и тражио, да се ручни рад изучава као обавезан предмет у свима вишим разредима основних школа.

Г. Кершенштајнер је мислио, да се ручни рад не може предавати у нижим разредима, зато га је и завео само за старију школску децу. Међутим други педагози тражили су, да се ручни рад заведе и за мању децу. По њиховом мишљењу за мању децу — по угледу на Ф. Фребела (1782—1852) — могле би се створити нове форме, које би одговарале њиховом узрасту. Тако је ручни рад продрo и у ниже разреде основне школе. Нарочиту примену пак нашао је у забавиштима и школама за слабоумну децу. Ту је служио још и као потстицајно средство за духовни рад. Малој деци нису давани чекићи, тестере, сврдлови и др. алати за рад, већ нож и маказе за изрезивање разних слика, за сечење обојених хартијица и прављење слика од њих и т. д. Али рад руку почео се згодно примењивати и као помоћно средство у другим предметима. Ако су деца у првој години школовања требала да изуче бројеве, учитељ им није показивао, као раније, само прсте и говорио: „Ово су два, ово три а ово осам“, — већ их је упућивао на рад с дрвцима. Деца су правила од дрваца уличне фењере, куће, кола и др. предмете. За фењер нпр. стављала су једно дрвце водоравно, па онда три усправно и завршила троуглом од дрваца. Таквим радом деца су се упознавала са бројевима и са њиховим садржајем. И то је за њих имало много више значаја него показивање прстију.

Само радна настава није се изводила у свима предметима. Њено опште признање као наставног принципа за све предмете истакао је тек Х. Гаудиг, ректор у Лајпцигу. Он је показао, да се радна настава може применити и у тзв. духовним предметима: у религији, историји, књижевности и т. д. У тим предметима не може се радити телесно. Ту се мора тражити самостално духовно прерађивање. При обради наставне јединице из земљописа, нпр. „о Русији“, учитељ би раније показивао карту и говорио; показивао би границе, планине, реке и друго, што би деца требала да науче. После тога тражио би да деца то понове. Данас, по методи школе рада, наставна јединица о Русији обрађује се сасвим друкчије. Учитељ упозорава децу много раније, на недељу дана пре тога, да ће учити о Русији. Он их позива да размисле и да се присете свега онога, што су чула или читала о тој великој земљи. Осим тога он тражи, да деца донесу у школу дописне карте, дрворезе или друге ствари из Русије, ако би имала. Идуће недеље у школи је права изложба од предмета. И деца са учитељем разгледају предмете и воде разговор о њима. Ако што не знају питају учитеља или траже у лексиконима, које треба да има свака школа. Тако се отвара слободна дискусија за цео разред, и она је најважнија форма нове школе. У том смислу говори се о школи рада, не као нарочитој врсти школе, већ као наставном принципу. И Кершенштајнерова и Гаудигова форма слажу се у томе, да је суштина школе рада у самосталном раду, телесном и духовном. Данашњи појам радне наставе сједињује обадве врсте рада у наставном принципу самосталног прерађивања градива, и то је свуда примљено као главна карактеристика нове школе.

Последњи покрет за преуређење основне школе био је социјално-педагошки. Педагогика Ј. Ф. Хербарта била је индивидуалистичка, и као таква није могла да изглади разлике између друштвених слојева. Нова школа је у томе заузела дубље и чвршће становиште. Она, као социјално-педагошка установа тежи да подигне народну свест и да изгради јединствену целину свега народа. Као таква нова школа је одушевљено прихваћена на учитељској скупштини 1911 године и наишла на одобрење и признање у народу. Она је окарактерисана као јединствена школа. Али, то је само једна страна њене социјално-педагошке делатности. Друга страна је, да учитељ чини живу, тесно везану, заједницу с ученицима. Та мисао о живој заједници дала је

повода за стварање одморишта и васпитних завода у пољу. И школа у пољу нашла би заиста бољу средину за своје васпитанике, да само њено издржавање није прескупо за шире масе народа. Овако пак почело се са преуређењем школе по варошима. У школи су образовани хорови, образовани су ђачки оркестри. Ту се спремају позоришне претставе и чине припреме за излете, којих је сада много више него раније. Осим тога постало је скоро обавезно да деца сваке године проведу по месец дана, или бар по две недеље, у пољу заједно с учитељем. За то време учитељу се даје прилика за боље упознавање с децом, а и образовање заједнице живота постаје чвршће. Јединствена школа и жива заједница најглавнија су обележја овога социјално-педагошког покрета.

3). Приказивање нове школе. — Данашња школа у Немачкој сасвим је нешто друго него ранија школа. У њој је сједињено све, што је најбоље и најважније у свима напред приказаним покретима. Нова школа у Немачкој изграђена је пре свега у духу народне целине. Она се не дели више на школу за прост народ и школу за богате и образоване, већ је иста за све друштвене сталеже. Данас сва деца посећују исту народну школу, и то је за немачки народ новина. Њихова садашња основна школа траје осам година. Прве четири године, које су једнаке за све, чине нижу основну школу. По свршетку ове даровитија деца иду у средње школе, где остају девет година и, по положеном испиту зрелости, стичу права на похађање универзитета. Деца са села пак, ако немају могућности да одмах, по свршетку ниже основне школе, ступе у средњу школу, свршавају и вишу основну школу (четири године) па онда иду у тзв. „школу подизања“ (Aufbauende Schule), која траје шест година. Таквих школа има у Немачкој преко сто. У њима се уче класични и страни језици, математика и др. предмети, и ученици тих школа показују у вишим школама исте способности и успехе као и остали. Исто тако, а можда и јаче, изведено је јединство у погледу школовања учитеља основних, средњих и стручних школа. Претспрема данашњих учитеља основне школе иста је као и код осталих све до универзитета. Тек ту долази диференцирање. Кандидати за учитеље основних школа иду у педагошку школу, где се уче две године, а остали на универзитет. И то је много допринело, да основна

школа постане живља и боља и да се ослободи ранијег потцењивања.

Циљ ове школе није ограничен само на оспособљавање деце за вршење грађанских дужности. Он прелази грађанске потребе и води већем савршенству. Учитељ у своме раду, на постизавању тога циља, није везан ни за методу ни за програм. Њему је дата пуна слобода и он, према своме нахођењу, може отступати од програма. За исправно вршење своје дужности учитељ је остављен искључиво својој педагошкој савести. У многоме измењен је и однос учитеља према ученицима и њиховим родитељима. Казна, нарочито телесна, није више главно средство за васпитање. Она долази ретко у употребу. Што се тиче пак односа према родитељима он је сасвим друкчији. Учитељ није више странац. Он је поверљива личност и њему се ђачки родитељи обраћају за савет. Школа има чак и свој родитељски савет од изабраних родитеља. Осим тога често се састају и сви родитељи на састанке, на којима воде разговоре о бољем васпитању деце. У новој школи промењен је и начин надзиравања. У Немачкој нема више школских надзорника. На њихово место дошли су школски саветници, чија је дужност не толико да контролишу рад учитеља, колико да му саветима својим и упуствима помогну.

Ове мисли о новој школи нису само немачке. Оне су светске. Данас нема немачког, енглеског, француског покрета за преуређење школе, већ постоји светски покрет. Педагошко развијање је светско развијање и као такво оно се може прилагодити културним заједницама сваке земље. Само у томе прилагођивању треба бити обазрив. Све се не може просто пресадити ни у једну културну средину. Јер, ако би се све узело од других, оно би се осушило као пресађено дрво, или не би напредовало. Да до тога не дође, сваки народ — према својим приликама — треба да пронађе оно, што ће на његовом земљишту донети највише плода.

(свршиће се)

D-r Јордан П. Илић
