

ISBN 978-86-6065-006-3

CIP – Katalogizacija u publikaciji  
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad

37.016::1(497.113)(091)(082)

TRADICIJA nastave filozofije / [urednik Milenko A. Perović]. – Novi Sad : Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, 2009 (Novi Sad : Verzal). – 114 str. ; 24 cm. – (Edicija filozofske literature Propaideia)

Ćir. i lat. – Tiraž 200. – Beleška o autorima: str. 113. – Bibliografija uz pojedine radove. – Rezime na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-6065-006-3

a) Filozofija – Nastava – Istorija – Vojvodina – Zbornici

COBISS.SR-ID 236463111

Odlukom Nastavno-naučnog veća Filozofskog fakulteta u Novom Sadu od 12.12.2008. godine data je saglasnost za štampanje ove knjige.

Časopis Arhe  
Edicija filozofske literature  
**Propaideia**

---

*Izdavač*  
Odsek za filozofiju  
Filozofski fakultet, Novi Sad

*Urednik*  
Milenko A. Perović

*Recenzenti*  
Prof. dr Radomir Videnović  
Prof. dr Branko Balj

*Lektura i korektura*  
Mina Okiljević  
Nevena Jevtić

*Prelom i korice*  
Eled Černik

*Štampa*  
Verzal, Novi Sad

*Tiraž*  
200

Ova knjiga nastala je kao rezultat rada na naučno-istraživačkom projektu „Tradicija nastave filozofije u dve najstarije srpske gimnazije (Sremski Karlovci – Novi Sad)“, broj Projekta: 159001; koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

# TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE

III

NOVI SAD, 2009.

# SADRŽAJ

---

*Predgovor*  
[7]

*Humbolt i Hegel: gimnazija između filantropizma i neohumanizma*  
Milenko A. Perović  
[9]

*Sistem filozofije Mihaila Hristifora Ristića. Treći deo*  
Mirko Aćimović  
[25]

*Jezik kao propedeutika povesti.*  
*Herder i gimnazije u Sremskim Karlovcima i Novom Sadu*  
Dragan Prole  
[35]

*Analiza zastupljenosti filozofskih predmeta i tema*  
*u „Programima“ i „Izveštajima“ Karlovačke Gimnazije*  
Željko Kaluderović  
[49]

*Filozofija obrazovanja i filozofija u obrazovanju*  
Mina Okiljević  
[59]

*Filozofsko-pedagoški kontekst u Izveštajima Srpske Velike Gimnazije Karlovačke*  
Maja Solar  
[67]

*Herbartovo shvatanje zadataka obrazovne teorije i prakse*  
Nevena Jevtić  
[80]

*Pedagoško-metodička uloga nastave filozofije u novosadskoj Gimnaziji*  
*u periodu od 1840. do 1900. godine*  
Đurđica Crvenko  
[91]

*Teološki uticaji u udžbenicima filozofije*  
Slobodan Sadžakov  
[99]

*O filozofskim beleškama iz „Evangelijskog Likeja“ u Požunu*  
Slobodan Jauković  
[107]

## CONTENTS

---

*The Foreword*  
[7]

*Humboldt and Hegel: Gymnasium between Philanthropism and Neohumanism*  
Milenko A. Perović  
[9]

*Mihail Hristifor Ristić's Philosophical System. Part three*  
Mirko Aćimović  
[25]

*Language as Propedeutics of History.*  
*Herder and the Grammar Schools at Sremski Karlovci and Novi Sad*  
Dragan Prole  
[35]

*Analysis of Philosophy Subjects and Topics Representation in  
“Programs” and “Reports” of Karlovci Grammar School*  
Željko Kaluđerović  
[49]

*Philosophy of Education and Philosophy in Education*  
Mina Okiljević  
[59]

*Pedagogic-philosophical Context in Reports from the Great Serbian Karlovci  
Gymnasium*  
Maja Solar  
[67]

*Herbart's Understanding of Educational Theory and Practice Tasks*  
Nevena Jevtić  
[80]

*Pedagogic-methodical Role of the Philosophy Courses at Novi Sad Gymnasium  
from 1840. up to 1900.*  
Đurđica Crvenko  
[91]

*Theological Influences On the Philosophy Textbooks*  
Slobodan Sadžakov  
[99]

*On Philosophy Notes from "Evangelic Liceum" at Požun*  
Slobodan Jauković  
[107]

## PREDGOVOR

Treća knjiga u ediciji PROPAIDEIA predstavlja nastavak istraživačkog poduhvata koji u središtu misaonog interesa ima događanje istorije filozofije na našem tlu. Taj se poduhvat u svojim prvim koracima usmerio ka polaganju računa o načinu na koji je stvar filozofije bivala apsolvirana u ovdašnjoj gimnazijskoj nastavi tokom XIX veka. Ovakav pristup problematici filozofske baštine pokazao se ne samo legitimim, već i heuristički plodnim, što dokazuje i sama činjenica da je, uključujući prezentno izdanje, za nastavnicima, saradnicima i istraživačima Odseka za filozofiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu gotovo trideset radova o različitim aspektima uspostavljanja „filozofske infrastrukture“ na ovim prostorima. Ono što je još značajnije od te činjenice – čija se vrednost za kulturu jednog podneblja ne može sporiti – jeste zaključak koji se u vezi s njom nameće, naime, da do sada ostvareni rezultati tek ukazuju na širinu mogućih istraživanja date tematike.

*Tradicija nastave filozofije III* sačinjena je od tekstova koji su nastali u okviru rada na naučno-istraživačkom projektu pod naslovom „TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE U DVE NAJSTARIJE SRPSKE GIMNAZIJE (SREMSKI KARLOVCI – NOVI SAD)“, broj Projekta: 159001. Projekat je finansiran od strane Ministarstva nauke i zaštite životne sredine.

Novi Sad, novembar 2009.

MILENKO A. PEROVIĆ

## HUMBOLT I HEGEL: GIMNAZIJA IZMEĐU FILANTROPIZMA I NEOHUMANIZMA

**Sažetak:** U istraživanju konteksture razumijevanja problema smisla postojanja humanističkih gimnazija u 19. vijeku autor rasvjetljava duhovno-problemski sklop sukoba „novog humanizma“ Nithamera, Humbolta i Hegela s filantropizmom prosvjetiteljske pedagogije. Budući da se taj sukob u teorijama obrazovanja i nastavnim praksama na njemačkom i austrougarskom području tokom 19. vijeka razriješio u korist „novoga humanizma“, što je postalo temeljem obrazovnog instituta humanističke gimnazije, autor se odlučio da mu temeljni duhovni i filozofski smisao propita iz analize paradigm Humoltovog i Hegelovog mišljenja.

**Ključne reči:** filantropizam, neohumanizam, Nithamer, Humbolt, Hegel

Istraživanju problema smisla, strukture, sadržine i kvaliteta nastave filozofije i filozofskih nastavnih predmeta u prvim istorijski nastalim srpskim gimnazijama u Sremskim Karlovcima i Novom Sadu nužno pripada potreba za integralnim razumijevanjem onih evropskih duhovnih i pedagoških kontekstura u kojima se u 19. vijeku oblikovala institucija humanističkih gimnazija. Ta se potreba dijelom već opredmetila u raspravi oko važnog pitanja: Kakvo je iskustvo s obzirom na tradiciju nastave filozofije mogao da pruži istorijski, civilizacijski, pedagoški, pa dakako i istorijsko-filozofski tok nastajanja i trajanja gimnazija u Evropi, posebice u Austriji, Ugarskoj, Njemačkoj i Rusiji, kao zemljama koje su po svojim pedagoškim iskustvima bile paradigmatske za uspostavljanje i postojanje prvi srpskih gimnazija<sup>1</sup>. Drugim dijelom opredmetila se u istraživačkom predočivanju onoga uzročno-posljedičnog odnosa koji je uopšte uslovio da se na državno-političkom prostoru Austrougarske monarhije osnuju prve srpske humanističke gimnazije. Predočivanje je bilo usredsređeno na pitanje o tome kako se pozicioniranje filozofije kao gimnazijskog predmeta u tim gimnazijama moglo tumačiti iz konteksture velike političke pragmatike vladajućih struktura prosvjećenog apsolutizma Monarhije koja sebi bira odgovarajuću pedagošku paradigmu za gimnazijsko obrazovanje novih birokratsko-činovničkih slojeva kao transmisije vladajuće političke moći<sup>2</sup>.

Istraživačka intencija vodi nas dalje u traženje odgovora na pitanje: Zašto se prve srpske gimnazije u Sremskim Karlovcima i Novom Sadu osnivaju i traju tokom 19. vijeka kao *humanističke gimnazije*? Pitanje dijelom otvara perspektivu zapitanosti o

1 Perović, Milenko (2008), *Evropska gimnazija i tradicija nastave filozofije*, časopis Arhe/Edicija Propaideia, sv. 1., Tradicija nastave filozofije I, Novi Sad

2 Perović, Milenko (2009), *Gimnazijska filozofija između političke pragmatike i pedagoške paradigmatike*, časopis Arhe/Edicija Propaideia, sv. 2., Tradicija nastave filozofije II, Novi Sad

smislu i značaju onoga što se u faktima - koji tvore tradiciju nastave filozofije u ovim gimnazijama - bez teškoća otkriva svojevrsni amfibijski karakter filozofskih nastavnih predmeta, tj. diskontinuiranje u izboru, obimu, broju i nastavnom sadržaju filozofskih predmeta. Na to pitanje nije moguće odgovoriti na zadovoljavajući način ukoliko se ne razumije: (1) Odakle dolaze ključni podsticaji da se i na rubnim područjima Monarhije, u posebnim ne-austrijskim i ne-mađarskim nacionalnim zajednicama, stavlja nova gimnazijska *humaniora*?; (2) Iz koje se velike polemičke i problemske duhovne, filozofske, a onda i pedagoške situacije gimnazija u 19. vijeku institucionalizira kao *humanistička*?; (3) Zašto se imanentni *modernitet* kao osnova velike pedagoško-sistemske smjene latinskih škola gimnazijama nije bazirao na čistom prosvjetiteljskom, nego na neohumanističkom modelu?

Sva tri pitanja mogu se sažeti u pitanje o tome kako se na njemačkom jezičkom prostoru prodor političkog, duhovnog, filozofskog i prosvjetnog moderniteta u samome sebi konvulzirao, dovodeći do velike opreke između prosvjetiteljskog filantropizma i neohumanizma, na temelju koje se razrješenje nalazilo u uspostavljanju humanističke gimnazije. Sukus razrješenja moguće je najplastičnije pokazati na teorijama obrazovanja kod Humbolta i Hegela.

## A. PEDAGOŠKA PARADIGMA PROSVJETITELJSTVA

Na njemačkom duhovno-jezičkom prostoru u periodu između 1770. i 1840. godine dolazi do temeljne konfrontacije dvije snažne duhovno-pedagoške struje: Prosvjetiteljstvo i novi "humanistički pokret" (neohumanizam). I jednoj i drugoj struji u socijalnom i političkom smislu osnovu je činio društveni i ekonomski uspon građanstva, povezan s njegovim nastojanjem da se i u pedagoškom području provede takav preokret u kojemu će se ublažiti ili ukloniti staleške razlike i privilegovane političke preferencije aristokratije.

Kao veliki evropski duhovni i kulturni pokret Prosvjetiteljstvo je na svijet donijelo ideju razumskog prosvjećivanja i obrazovanja naroda. Upotreba razuma trebalo je čovjeku da učini shvatljivim svijet i njegov život u svijetu, tj. da fundira ljudsku egzistenciju na njezinoj razumskoj moći, te da time ono ljudsko primarno u antropološkom smislu shvati i programski etablira iz kultivirane sposobnosti upotrebe razuma. Razum je tako postavljen kao polemički pojam Prosvjetiteljstva protiv svih duhovnih i materijalnih struktura Staroga poretka, ali i kao paradigma konstrukcije novog građanskog duha, sistema kulture i modela društvenosti. Polemički karakter pojma razuma u prosvjetiteljskoj filozofiji očitovao u izgradnji nekoliko ključnih kritičkih pozicija.

Prvo. *Razum je shvaćen kao protivpojam vjeri*. Razumu je sve dostupno kao mogući predmet razumijevanja. Štaviše, prosvjetiteljski filozofi ističu da je s racionalitetom prava te dostupnosti skopčano i pravo razuma da može i smije zahtijevati i prihvati pravo na važenje samo onoga što je bilo stvar njegovog uvida, određenja i osvjeđenja. Vjera mora uzmaknuti pred razumom, mora biti osvjeđena razumom i svoju preferenciju može protegnuti samo na ono područje na koje se razum ne proteže. Drugo. *Razum je postavljen kao protivpojam prirodi*. Na paradigmama hrišćanske dogmatike priroda je shva-

tana kao djelo božjega stvaranja. Na paradigm novovjekovnog filozofskog racionalizma shvatana je kao supstancija. U oba shvatanja ona je držana onim što se principijelno odupire ljudskom preoblikovanju. Prosvjetiteljska filozofija, na temelju ideje o potrebi pribavljanja povijesnog i društvenog legitimitegra građanskog staleža kao oblikovaoca i stvaraoca svijeta, pristupa radikalnom pretumačenju pojma prirode. Priroda se više ne može smatrati velikom tajnom, transparentnom jedino njezinom tvorcu. Naučnom analizom, vođenom načelima razuma, ona se može otkrivati u svom unutrašnjem ustrojstvu kao racionalno strukturirana. Susret racionaliteta ljudske svijesti i racionaliteta prirode čini prirodu transparentnom i pojmljivom ljudskom razumu, a onda je čini i mogućim predmetom ljudskog racionalnog obdjelavanja i preoblikovanja. Treće. *Razum je protivpojam tradiciji, običajima i navikama*. Otklonivši ideju sudbinske tajanstvenosti prirode prosvjetiteljska je filozofija u isti mah delegitimira vjekovnu neupitnost pokornosti sudbini kao duhovnom sukusu Staroga poretka (*Ancien régime*). Iz toga je sukusa stalo shvatanje da čovjekova povijest nije čovjekovo povijesno djelo, te mu stoga ne može ni biti pojmljiva, nego je djelo transcendentnih moći. U skladu s tim, sve što i u socijalitetu važi u svom dugom trajanju shvatano je kao ono prirodno, dakle, neupitno za kritički razum. Prosvjetiteljstvo radikalno mijenja ta shvatanja, detronizira istaknuti položaj prošlosti u hijerarhiji ljudske orijentiranosti na dimenzije vremena, delegitimira mehanizam nekritičkog prihvatanja i preuzimanja onoga tradiranog, te to tradirano podvrgava racionalističkoj kritici. Obrt od dominacije svijesti o prošlosti prema novom senzibilitetu za budućnosnu dimenziju vremena i ozakonjenje istorijske svijesti čine bitni element Prosvjetiteljstva. Četvrto. *Pojam razuma vrijednosno je strukturiran kao protivpojam nejednakosti*. Na tragu kartezijanske filozofije Prosvjetiteljstvo radikalizira ideju ljudske jednakosti. Svaki čovjek, bez razlike, posjeduje određenu razumsku sposobnost. Nezavisno od socijalnog statusa, porijekla etc. svaki čovjek u principu na isti način, iako ne u istom obimu, ima "udjela" u razumu. Potencijalitet toga "udjela" zahtijeva aktualizaciju, razvijanje razuma do realizacije punoće njegovih mogućnosti. Aktualizacija je oblikovanje, odnosno, obrazovanje razumske svijesti kao dugotrajni proces. U njemu se savlađuju unutrašnje opreke u svijesti (nagoni, strasti), ali i spoljašnje društvene opreke (siromaštvo, potčinjenost, staleška petrificiranost društva etc.). Petو. *Razum se postavlja kao protivpojam neslobodi*. Prosvjetiteljstvo je postavilo ideju razuma kao potonje legitimacije u argumentacijskim nizovima o svim duhovnim, filozofskim i društvenim pitanjima. Pripisan mu je autoritet posljednje i najviše instancije na koju je bilo moguće pozivati se. Samim tim, on sam nije podlijegao zasnavanju izvan obzora načela dovoljnog razloga i metaforike shvatanja da je on kao takav božji dar ili dar prirode. Tim se argumentacijskim mehanizmom suverenitet odluke o svim bitnim životnim pitanjima prenosi s boga ili prirode na razumski subjekt. Smisao te subjektivnosti je homocentričko samopouzdanje kojim čovjek osnove svoga mišljenja i djelanja traži i nalazi u sebi samom, te samim tim slobodu ozakonjuje u ideji *libertas a coactio-ne*. Tim shvatanjem Prosvjetiteljstvo se suprotstavlja Starom poretku, opoziva njegovu ideologiju stupnjevanih prava na slobodu privilegovanih staleža i na njoj zasnovanu neslobodu većine stanovništva, te otvara novi horizont društvene slobode.

Predočena paradigma opšte prosvjetiteljske racionalizacije svijeta života bila je na djelu i na njemačkom duhovno-jezičkom prostoru, dijeleći isto ono shvatanje biti,

strukture i svrhe obrazovanja koje je bilo opštom karakteristikom Prosvjetiteljstva. Pedagogija prosvjetiteljstva, te samim tim i njemačka pedagogija (*Aufklärungspädagogik*) na posebno naglašen način donosi veliki pokušaj otklona od vjerskog vaspitanja i obrazovanja<sup>3</sup>. Otklon dobiva opšti smjer htijenja da se obrazovanje svojom vodećom svrhom usmjeri prema onim nastavnim i školskim gradivima koja su bliska interesima neposrednog djelatnog života, tzv. *realijama* koje su korisne za opšte dobro. Opšte prosvjetiteljsko *načelo korisnosti* - kao temelj cijelog prosvjetiteljskog pogleda na svijet - deducira se i u vodeće načelo svrhe i sadržaja obrazovanja. Sama pedagogija dobiva određenje racionalnog prakvisa vaspitanja i obrazovanja čovjeka koji se služi efektivnim metodama da bi se postigao vodeći pedagoški cilj: otvaranje budućnosti razvituču čovječanstvu. Obrazovanje je odlučujuća poluga društva da se razvije u humano društvo, odnosno kao takvo uopšte se tek faktički konstituira. Vodeći sadržaj obrazovanja treba da čine "korisna znanja". Za prosvjetiteljske filozofe i teoretičare pedagogije pod takvim znanjima razumjela su se znanja realnih "praktičnih" stvari. Sticanje takvih znanja potrebno je mladom čovjeku da bi ih mogao primijeniti u realnom djelatnom životu, dakle, kao sposobljavanje za "službu" (*Amt*) i "poziv" (*Beruf*).

U njemačkoj pedagogiji Prosvjetiteljstva ova koncepcija je određena kao *filantropizam*, tj. učenje o vaspitanju za prirodnost, umnost i prijateljstvo među ljudima, a na temelju ideje o vodećoj utilitarnoj svrsi i značenju vaspitanja i obrazovanja. Da bi se on razumio u svojoj ideji i svrsi potrebna je šira istorijska perspektiva. Naime, klasični humanizam poznog Srednjeg vijeka (Petrarka) i vremena Renesanse baziran je na rimskoj i grčkoj literaturi, koja je poslije vijekova potiskivanja i zaborava morala biti ponovo otkrivana (*studia humaniora*). U rimskoj antici Cicerona tražen je klasični ljudski obrazac i ideal (*humanitas*): jezik razdvaja čovjeka od životinje, obrazovani jezik od barbara i stvara pristup sferi duhovnog i božanskog. U postrenesansnom periodu, kako u protestantskim školama koje su prema Melanhtonovom konceptu put prema Bibliji trasirale u preferenciji originalnog teksta, tako i u katoličkim jezuitskim gimnazijama, hrišćanski interpretirana klasična literatura u bitnom je odredivala obrazovni proces, a latinski jezik je u njemu imao prednost. Prosvjetiteljstvo je programatski gradilo ideju slabljenja mjerodavnosti antike u korist modernih nauka, moderne literature, te prevlasti francuskog jezika.

J. B. Bazelov (*Johann Bernhard Basedow*) osnovao je 1774. godine *Philanthropinum Dessau* kao prvu ustanovu vaspitanja i nastave prema prosvjetiteljski shvaćenim načelima filantropije. Filantropistički koncept vaspitanja i obrazovanja je najvažnija grana njemačke prosvjetiteljske pedagogije. Korijen joj je moguće tražiti još u drugoj deceniji 18. vijeka u hamburškom ranom Prosvjetiteljstvu. Njome je načinjen prvi korak u reformisanju pedagogije prema modernom uzusu. Još prije pojave Rusoovog „Emila” njemački filantropistički pedagozi Bazelov, Kramer (J.A. Cramer) i Elers (M. Ehlers) koncipirali su vaspitanje koje je uskladeno s prirodnom djeteta. Taj koncept počinjava je na kritici jednostrane dominacije starih jezika kao i njihove koristi za mladalački razvoj, kao i na zahtjevu za izmjenom školskog kanona u pravcu korisnosti i orientacije na sadašnjost, tj. na vaspitanje za zanimanje.

---

3 Herwig Blankertz (1992): *Die Geschichte der Pädagogik, Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar.

Svrha filantropizma bila je u tome da se odgoje ljudi kao građani svijeta u vaspitno-obrazovnom sistemu nastave zasnovanom na prijateljskom odnosu i sticanju onih znanja koja su potrebna za život. Pedagoška koncepcija Bazedova nije prepostavljala izmjenu društvenih odnosa, nego pripremanje na postojeće odnose. Bazedov je smatrao specijalna znanja važnijim od opšteg obrazovanja. Taj će ga stav dovesti u sukob s Herderom. U cjelini, njegova koncepcija će krajem 18. i početkom 19. vijeka naići na ozbiljna osporavanja. Glavni kritičari filantropizma, Fridrik Imanuel Nithamer i Vilhelm fon Humbolt, utemeljiće neohumanističku pedagogiju. Tokom 19. vijeka pred neohumanističkom teorijom obrazovanja, te na njoj zasnovanoj praksi postojanja humanističkih gimnazija, filantropizam će biti potisnut u drugi plan, da bi novi zamah dobio u onoj potrebi koja će u drugoj polovini 19. vijeka stajati iza osnivanja *realnih* nasuprot *humanističkim* gimnazijama, kao i nove reformske pedagogije.

## B. PEDAGOŠKA PARADIGMA NEOHUMANIZMA

Dijelom kao izraz i rezultat poznatog njemačkog povijesnog kašnjenja u odnosu na druge zapadne narode, koji se opredmetio u duhovnom, filozofskom i pedagoškom otporu apsolutizaciji prosvjetiteljskog načela korisnosti, dijelom kao pravovremeno nastanka senzibiliranosti za potrebu autokritike Moderne i njezinih simplifikacija pojma i svrhe čovjeka kao takvog, nastao je neohumanistički duhovni i pedagoški pokret. On će određivati sudbinu gimnazije kao srednje obrazovne institucije na njemačkom i austrougarskom istorijskom prostoru tokom 19. vijeka. Središnju pedagošku ideju neohumanizma, koja stoji u suprotnosti s načelom korisnosti pedagoških filantropa, čini stav da u pedagoškim strategijama i obrazovnim politikama opšte obrazovanje, tj. svestrano i harmonično obrazovanje čovjeka treba da ima prednost u odnosu na ospobljavanje za službu i poziv, tj. konkretno zanimanje. Neohumanizam stavlja čovjeka u središte svih djelatnosti, na temelju ideje o „pojmu ljudskosti u našoj ličnosti”.

U širem smislu rodnim mjestom neohumanizma može se smatrati Jena na kraju 18. i početkom 19. vijeka. Duhovnu i filozofsku atmosferu u njoj stvarali su tada Kantova filozofija i filozofske koncepcije koje su nastajale na njezinim podsticajima. Jenu je tokom dvije decenije to činilo glavnim toponimom na mapi filozofije. Od pojave „Kritike čistoga uma” Kantova filozofija i njezine interpretacije u središtu su filozofskog interesa kod ranokantovaca Šica (C. G. Schütz) i Šmita (C. C. E. Schmidt), te Fridriha Šilera (Schiller) i iz Beča poteklog kantovca Rajnolda (K. L. Reinhold). Na Rajnoldovu katedru za filozofiju u Jeni 1794. godine pozvan je Fihte. Njegovo učenje o nauci (*Wissenschaftslehre*) učinilo je Jenu rodnim mjestom filozofije njemačkog idealizma, ali i ranoga romantizma. Pored Fihtea i Helderlina u Jeni tada djeluje Fridrik Imanuel Nithamer (Niethammer), koji zajedno s Fihteam izdaje filozofski časopis (“Philosophisches Journal einer Gesellschaft teutscher Gelehrten”). U Jeni djeluju i Vilhelm Gottlib Teneman (Tennemann), Jakob Cviling (Zwilling), Johan Benjamin Erhard, Fridrik Karl Forberg, Imanuel Karl Dic (Diez), braća Fridrik i Leonard Krojcer (Creuzer), kao i braća Aleksandar i Vilhelm fon Humbolt. Šeling je na Geteovu preporuku pozvan u Jenu 1798. godine. Tu će razviti svoja nova shvatanja o transcendentalnoj i naturfilo-

zofiji. Braća Fridrih i August Šlegel (Schlegel) publikuju 1798. godine časopis „*Athenäum*”, utemeljuju rana romantičarska shvatanja. U časopisu su sarađivali Fridrih fon Hardenberg (Novalis) i Ludvig Tik (Tieck). Iste godine Jenu pogadja veliki akademski skandal, poznat kao sukob oko ateizma (*Atheismusstreit*), koji će se završiti otpuštanjem Fihtea i njegovim odlaskom iz Jene. Druga faza jenskog filozofskog „perioda genija” (*Genieperiode*) započinje dolaskom Hegela u Jenu 1801. godine i njegovom filozofskom saradnjom sa Šelingom tokom dvije naredne godine. Saradnja je dijelom uslovila Šelingovu evoluciju s transcendentalne na filozofiju identiteta, te postepeno uobičavanje Hegelove filozofije u „*Fenomenologiji duha*” 1806. godine.

Jenski filozofski duh, na rasponu od recepcije Kantove filozofije do oblikovanja filozofije njemačkog idealizma, uslovio je da se u njemačkom duhovnom prostoru na kritički način dovrši epoha Prosvjetiteljstva, čak i prije nego što je ono uhvatilo dublje korijene u duhovnom tlu. Njemački idealizam dijelom je preuzeo, dijelom prevladao intencije Prosvjetiteljstva. Preuzeo je od njega opšte racionalističko stanovište, ali na način radikalne samokritike. Naime, ako um treba da bude shvaćen kao ono čime čovjek otkriva svijet, onda se nužno mora postaviti temeljno kritičko pitanje o opštosti i nužnosti toga otkrivanja. I dalje, ako um treba da bude ono čime čovjek oblikuje svoj svijet, onda takođe valja kritički pitati po čemu (*wodurch*) um može imati praktičku moć nad svijetom, odnosno, kako je moguće i radi čega (*weshalb*) svijet treba da slijedi um.

U istorijskom i problemskom smislu, i prije nego što je u njemačkom idealizmu, počev od jenskog vremena, na temeljni filozofski način tematizovana duhovna i pedagoška granica Prosvjetiteljstva, na širem evropskom prostoru tokom cijelog 18. vijeka dublja duhovna pomenost u turbulencijama velike smjene povijesnih epoha tražila je izlaze u duhovno-naučno-pedagoškom području. Naime, od 1700. godine razvijao se u Engleskoj, Holandiji i Francuskoj novi interes za grčku antiku. On će uticati da i u Njemačkoj sredinom 18. vijeka nastane (literarno)-humanistički pokret u obliku utemeljenja klasičnih studija (*Altertumswissenschaft*), koje su jasno odvojene od tradicionalnih „studia humanitatis” u dva bitna momenta: davanjem prednosti Grcima nad Rimljanim i poeziji pred retorikom. Prvi zastupnici (Gesner, Ernesti, Heyne i Wolf) tu su novu nauku utemeljili na specifičnoj filološkoj postavci o jeziku i literaturi kao istorijskim fenomenima koje treba interpretirati u njihovoј osobnosti. Studije antike tom su generalnom orijentacijom oslobođene uloge sredstva koje služi teologiji, jurisprudenciji i retorici, te su se osamostalile kao filologija. Drugi bitni podsticaj nastanku neohumanističkog pokreta dao je Vinkelmann (Winckelmann) zasnivanjem idealističkog gledanja na grčku umjetnost (1755). Nadalje, ideja „humaniteta“ učinjena je vodećom postavkom njemačkog klasicizma. Rusova orientacija na traženje ljudske „prirode“ protumačena je ovdje kao zahtjev za okretanjem antici, posebno Grcima (filhelenizam). Ta tendencija povezuje G.E.Lesinga, Herdera, Getea i Šilera.

Predočeni bitni momenti nastanka novoga humanističkog ideala<sup>4</sup> kumuliraju se u njegovom određenju kojemu je bit izrazio filolog F. A. Volf kao „unapređenje čistog ljudskog obrazovanja i uzdizanje svih duhovnih i duševnih snaga u lijepu harmoniju

4 Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Band 2, *Der geehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus*, Leipzig 1885.

unutrašnjeg i spoljašnjeg čovjeka“. Teolog Fridrik Imanuel Nithamer (Niethammer) u Bavarskoj 1808. godine i Vilhelm fon Humbolt (W. von Humboldt) u Pruskoj 1809. godine neohumanističku duhovnu orijentaciju<sup>5</sup> oblikovali su u svojim teorijama obrazovanja, konceptima novih modela pedagoške prakse, te posebno u reformama gimnazije. Nithamer je 1808. godine i iskovao pojam humanizma (*Humanismus*) kao pedagoški polemički pojam kojim je pledirao za gimnaziju baziranu na starim jezicima, kao mjesto obuhvatnog ljudskog obrazovanja, a protiv realne škole i njenog koncepta obrazovanja za potrebe posebnih zanimanja. Nithamer je postao 1807. godine centralni školski savjetnik u novoformiranom bavarskom Ministarstvu unutrašnjih djela, a 1808. godine glavni školski savjetnik za stvari javnog školstva s posebnom nadležnošću za protestantsku konfesiju. Iste godine publikuje spis “Spor filantropizma i humanizma u teoriji školskog vaspitanja našeg vremena” (*Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit*). U njemu on prosvjetiteljske zastupnike obrazovnog načela korisnosti (tzv. “realiste”) označava kao filantrophe, a humanizam nastoji razviti kao konzistentni pedagoški program u kome preovladajuće mjesto ima nastava klasičnih jezika, grčkoga i latinskoga. Pojam humanizma ubrzo će zadobiti značenje koje prevazilazi pedagoško određenje u imenovanju cijelog jednog kulturnog programa.

### B. 1. Humboltova teorija obrazovanja

Neohumanizam je u Njemačkoj u prvoj polovini 19. vijeka postao kulturnim programom obrazovanog građanstva na protestantskom sjeveru i jugozapadu. Ipak, njegova pedagoška paradigma najepečatljivije i na najuticajniji način opredmetila se na pruskom istoku<sup>6</sup>. Razloge za to treba tražiti u tzv. pruskim “Štajn-Hardenbergovim reformama” (Stein-Herdenbergschen Reformen), kao pokušaju konsolidacije pruske države i društva poslije kraha u sukobu s Napoleonom u bitkama kod Jene i Aueršteta 1806. godine. Reformama je podvrgnut sistem vlasti, agrarno uređenje, uređenje privrednih odnosa, vojska, kao i školstvo. Ideja reformi bila je u primatu oružja (Waffe), nauke (Wissenschaft) i uređenja (Verfassung). Reforme su donijele određeno snaženje građanstva u Pruskoj, kojemu se neohumanizam pokazivao kao prihvatljiviji kulturni i obrazovni model, baziran na ideji opštег obrazovanja, u odnosu na onaj prosvjetiteljski, baziran na ideji strukovnog obrazovanja.

Reforma školstva povjerena je Vilhelmu fon Humbolu<sup>7</sup>. Rodio se 1767. godine. Kao i mnogi aristokrati svog vremena nije pohađao javnu školu. Školovao se zajedno sa svojim bratom Aleksandrom kod kasnije poznatog pedagoga Kampea (J. H. Campe). U Frankfurtu na Odri i Getingenu studirao je jurisprudenciju. U spisu “Ideje pokušaja da se odrede granice djelotvornosti države” (*Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der*

<sup>5</sup> Herwig Blankertz / Kjeld Matthiessen: Neuhumanismus, in: Dieter Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Rowohlt Taschenbuch Enzyklopädie, 6. Aufl. Reinbek 2001, Bd. 2, S. 1092-1103.

<sup>6</sup> Friedrich Maier, Humanistische Bildung und Werteerziehung. Versuch einer Standortbestimmung, in: *Forum Classicum* 3/2006.

<sup>7</sup> Clemens Menze (1975), Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover.

*Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*) koje je objavio u dijelovima 1792. godine tematizuje pitanja politike obrazovanja. Tokom 1794. i 1795. godine radio je na svojoj teoriji obrazovanja, nalazeći se u živoj intelektualnoj komunikaciji s Geteom, Fihteom, Šilerom, F. Šlegelom i Volfom. Od toga vremena do 1812. bavio se pitanjima politike obrazovanja i reformom pruskog školstva. Reformistički rad, opredmećen u Kenigsberškom i Litvanskom školskom planu, počinje njegovim imenovanjem za direktora sekcije za kulturu i školstvo u pruskom Ministarstvu unutrašnjih djela februara 1809. godine i završava molbom za otpust aprila 1810. godine. Iz te djelatnosti nastala je pedagoška doktrina i praksa *humanističke gimnazije*, kao i osnivanje Univerziteta u Berlinu. U cijelini, Humbolt je u pedagogiji djelovao kao teoretičar obrazovanja i reformator škole. U nauci o jeziku ostvario se kao filozof i istraživač jezika. U antropologiji i etnologiji osnivač je komparativne nauke o čovjeku. Osim toga, bavio se političkom naukom, klasičnim studijama, estetikom i naukom o literaturi, stekavši i političku reputaciju duhovnog oca njemačkog liberalizma.

Vodeća neohumanistička misao, koja je u temelju Humboldtovе teorije i reforme obrazovanja, usmjerena je protiv prosvjetiteljskog pedagoškog idealа (opšte) koristi. Obrazovni ideal temelji on na stavu o vrijednosti individualnosti svakoga pojedinca bez razlike koja se može opredmetiti u cijelovitom opštem obrazovanju čovjeka. Središtem čovještva (*Menschsein*) on je smatrao jezik. Istina, u spisu „O studiju Starog vijeka, posebno Grka“ (*Über das Studium des Altertums und des Griechischen insbesondere*, 1793) smatra „istorijsku spoznaju“ ključem za studije Grka, ali ne istorijsko znanje u smislu nauke istorije, nego jednu „idealistički“ posredovanu sliku Grka, „estetičku“ u smislu Vinkelmana. Stoga, cijela se Humboldtova doktrina prosvjete gradi oko ideje da čovjek jezičkim obrazovanjem dospijeva do sebe samoga kao čovjeka. Učenje starih jezika, prije svega grčkog, služi toj svrsi. Taj jezik na čist način reprezentuje strukturu jezika. Jednako, učeći grčki jezik učenici stiču materijalni pristup jednoj staroj kulturi koja se smatra idealnom. Potreban je taj pristup da bi se u povratku starim Grcima zadobila duhovna inspiracija naspram istorijske sadašnjosti koja je rastrojena i antihumana. Put prema slobodi nalazi se u izgradnji sposobnosti za suprotstavljanje onome postajećem, a ključ te izgradnje je humanističko obrazovanje. Dakle, po Humboltu žudnja za Grcima kao jednoj „započinjućoj naciji“ treba da trasira put ozbiljenju ideje humaniteta u sadašnjosti. Pogled u Grke treba da pruži orijentaciju modernom čovjeku, rastrojenom u nacionalno, konfesionalno i staleški raščlanjenom društvu, šta čovjek zapravo znači. Tek kada se u školskom sistemu opštим humanističkim obrazovanjem postigne ta orijentacija, moguće je da slijedi strukovno obrazovanje.

Opredmećenje toga Humboldtovog stanovišta je koncepcija humanističke gimnazije u kojoj se sukus nastavne građe nalazi u starim jezicima. Iz istog duha on je razvio i koncepciju univerziteta, baziranu na onome što je kasnije najčešće označavano kao humboldtovski ideal univerziteta (*humboldtschen Universitätsideal*), koji je najprije opredmećen u novoosnovanom Berlinskom univerzitetu (1809, odnosno, 1810. godine)<sup>8</sup>. U toj je koncepciji centralna ideja jedinstva istraživanja i nastave na univerzitetima i višim školama (za razliku od čiste nastavne profesure bez istraživačkih zadataka). Takvu

8 Herwig Blankertz (1982), *Die Geschichte der Pädagogik, Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar.

je koncepciju bilo moguće postaviti samo sa stanovišta građanske ideologije i dvije osnovne postavke u njoj: autonomna individua i kosmopolitizam (*Weltbürgeramt*). Univerzitet je mjesto susretanja autonomnih individua i kosmopolita (*Weltbürger*). Bit toga susretanja je manifestovanje autonomnosti čovjeka u radu i samorazvijanju, a bit kosmopolitizma u suočavanju s velikim pitanjima čovječanstva (trud oko mira i pravednosti, susretanje kultura, drugačiji odnos prema prirodi etc.). Potpuno suprotno tzv. bolonjskoj koncepciji univerziteta, po Humbolu univerzitsko obrazovanje ne treba da bude pragmatički i usko utilitaristički koncipirano, nego upravo nezavisno od lukrativnih privrednih interesa. U tom duhu, bit univerziteta je u akademskoj slobodi. Ona najprije znači slobodu univerziteta od svakog oblika zavisnosti od spoljašnjih činilaca. Univerzitet treba da bude slobodan od uticaja države, „odvezan od svih formi u državi“. Humbolt je čak predviđao kao nužno da Univerzitet u Berlinu treba da posjeduje vlastita dobra. Tako bi mogao sebe finansirati i osiguravati svoju ekonomsku nezavisnost. Akademska sloboda znači i unutrašnju slobodu: slobodni izbor studija i slobodnu organizaciju studija. Univerzitet treba da bude mjesto permanentne javne razmjene između svih koji sudjeluju u naučnom procesu. Filozofija kao svojevrsna osnovna nauka treba da obezbijedi integraciju svih znanja. U cjelini, humboldtovski obrazovni ideal na odlučujući način određivao je dugo vremena ne samo istoriju njemačkih, nego i evropskih i svjetskih univerziteta, bivajući mjestom odlučujućeg događanja naučnog i obrazovnog procesa u modernim društвима. Kada se u današnje vrijeme reforme povezane s „bolonjskim procesom“ koncipiraju kao usmjerene na pragmatičke djelatnosti, te time shvataju kao potpuni otklon od Humboltovog obrazovnog idealja, onda je to mišljenje tek djelimično tačno. I Humbolt je zahtijevao orijentaciju na pragmatičke djelatnosti, ali tek na temelju zastupljenosti opшteg obrazovanja, onemogуčavanja tzv. fah-idiotizma i slobode naučnog istraživanja i nastavnog rada (licentia docendi)!

Zasnivanje humanističke gimnazije, kao i univerziteta, na neohumanističkom duhovno-kulturnom programu u temelju je imalo konzistentnu teoriju obrazovanja, opredmećenu najneposrednije u dva Humboldtova kratka programska spisa iz 1809. godine: u Kenigsberškom školskom planu (*Königsberger Schulplan*) i Litvanskom školskom planu (*Lituisische Schulplan*)<sup>9</sup>. Po Humbolu, obrazovanje je put čovjeka prema samom sebi, ali i put povezivanja sa svijetom, oblikovanje svih snaga individue „u jednu cjelinu“ prema ideji humaniteta. Jezik je središte ljudskosti, budуći da je medij opшteg sporazumijevanja, ali i izraz individualnosti. Stoga studije jezika, posebno starih, moraju imati prednost u razvitku humaniteta. Humbolt se zalaže za školsko obrazovanje koje svakom djetetu nudi šansu za razvitak njegove čovječnosti. Zbog toga, projektuje školski plan koji se proteže na cijelo područje institucionaliziranog opшteg obrazovanja: „Koliko načina škole treba da postoji?; Koliko od svake vrste škola i kojih?“ Na ta pitanja on odgovara: „Filozofski gledano, postoje samo tri stupnja škole: elementarna nastava (*Elementarunterricht*), gimnazija (*Schulunterricht*) i univerzitet (*Universitätunterricht*)“. Cilj tako stratifikovanog školskog sistema je opšte ljudsko obrazovanje.

<sup>9</sup> Wilhelm von Humboldt: *Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens*, in: Albert Leitzmann (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts Werke* (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 13), Berlin 1920, S. 276-283. Vidi takođe: Eduard Spranger: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Reuther u. Reichard, Berlin 1910.

Kakav treba da bude obrazovni horizont toga opšteg obrazovanja i u kojim formama ono može da se odvija? Ponajprije, opšte obrazovanje treba da bude strogo razdvojeno od strukovnog obrazovanja (*Berufsbildung, berufliche Bildung*). Svaka škola strukovnog karaktera smisao dobiva samo ako slijedi poslije opšteobrazovnih škola. Rigidnost takvoga razdvajanja bila je potrebna Humboltu da bi se odstranilo postojeće miješanje (*Vermischung*) posve različitih tipova škole. To njegovo rješenje do danas traje i izaziva vehementne diskusije.

U Kenigsberškom nastavnom planu<sup>10</sup> on, dakle, razlikuje tri suksesivna stupnja škole, prema starosti i svrsi obrazovanja: osnovna škola (*Elementarunterricht, Grundschule*, zamišljena prema Pestalocijevom modelu), humanistička gimnazija (*Schulunterricht, humanistisches Gymnasium*) i univerzitet (poslije obavezne abiture). Osnovna škola treba da pruži utemeljujuće opšte obrazovanje, koje otvara put prema gimnaziji kao višem obrazovnom stupnju. Ona dovodi učenika u stanje da razabira, iskazuje, fiksira i dešifruje misli: „Učenik je zreo ako je kod drugih naučio toliko da sada bude u stanju da sam podučava“, tj. ako je naučio da uči (*Lernen des Lernens*).

Predmet nastave u gimnaziji treba da čine „klasični“ sadržaji, te sve ono što nije pripada da bi se poduprla osnovna neohumanistička ideja u gimnazijskoj nastavi. Tu se misli najprije na gimnastiku ili tjelesno vaspitanje („gymnastische Unterricht“, *Leibeserziehung*), „estetičku nastavu“ u smislu umjetničkog vaspitanja („ästhetische Unterricht“, *Musik, Kunst*), kao i didaktičku nastavu („didaktische Unterricht“), pod kojom se misli na naučnu propedeutiku, tj. na matematiku, istoriju, istoriju prirode, kao i jezike (njemački, grčki i latinski). Svrhu gimnazije Humbolt vidi u razvitku sposobnosti i sticanju znanja, bez kojih nije moguć naučni uvid, niti umijeće. To dvoje ona treba da pripremi da bi mladi čovjek bio u stanju da „gradivo ... dijelom već sada sabira, dijelom ubuduće da bi mogao sabirati prema sklonosti i obrazovati intelektualno-mehaničke snage“<sup>11</sup>.

Gimnazija treba da priprema za život, ali ne tako da tematizira neki određeni način ili formu života, nego djelatnost usmjerenu na svijet i međuljudsku komunikaciju. Poslije završetka gimnazije učeniku postaje suvišan učitelj u njegovoj tradicionalnoj ulozi, tako da se učenik samoodgovorno posvećuje svojim interesima. Kao i kod osnovne škole, koja omogućava prelazak u gimnaziju, apsolventi gimnazije treba da budu ospozobljeni za prelazak na univerzitetske studije. Osim toga, pošto gimnazija čini završnu fazu školskog opšteg obrazovanja, druga solucija je odlazak u institucije strukovnog obrazovanja, koje mogu pripremiti za djelatni život. Škola, dakle, ima zadatak da mlade ljude izvede iz njihove nedoraslosti i pripremi za odgovorni život u društvu. Najviši cilj školskog obrazovanja je stvaranje jednog stanja u kojem se različite ljudske djelatnosti dopunjavaju u djelatnostima slobodnih ljudi. „Među slobodnim ljudima svaki posao bolje napreduje, cyjetaju sva umijeća ljepše, šire se sve nauke“. Opšteobrazovni

10 Wilhelm von Humboldt, *Ueber die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen*, in: Albert Leitzmann (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts Werke* (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 13), Berlin 1920, S. 259-276.

11 W.v.Humboldt: *Gesammelte Schriften*, Berlin 1920, Bd. XIII (Der Königsberger Schulplan: „Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt... Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, daß er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist‘...“ ).

zadatak gimnazije po Humboltu može ležati samo u stvaranju svijesti o povezanostima stvari, nikako u kumulaciji znanja fakata. Gimnazija mlade ljude treba da pripremi za društveni život tako da se mogu samostalno i samoodgovorno držati u njemu svojim individualnim mogućnostima. Opšte obrazovanje prije strukovnog obrazovanja ne znači da gimnazija treba da bude strana životu ili život stran gimnaziji.

Kritika Humboltovog concepra humanističke gimnazije ujedno je bila i kritika neo-humanizma kao duhovno-kulturnog koncepta. I njoj i njemu upućivana je kritika zbog elitizma. Humanistička gimnazija je u izvjesnom smislu povećavala socijalnu distanciju između obrazovanih slojeva stanovništva i neobrazovane „mase“. S druge strane, obrazovno-teorijska doktrina orientacije na antiku i klasične studije jednim svojim dijelom i u ideji i u pedagoškoj praksi bila je duboko anahrona, jer je programatski i koncepcijski rođena iz ideje o potrebi sukoba s modenom industrijskom epohom. Njezina je realna pragmatička vrijednost za život bila potpuno dubiozna. Mnogi su je doživljavali kao pedantsku školu, daleku od života, koja favorizuje bubanje, zbog čega će katkad pogrdno biti nazivana i bubanj-školom (*Pauschule*). Najčešće je nudila površna znanja iz prirodnih nauka (premda veliki naučnici kao što su Plank, Hajzenberg i Vajczecker imaju posve suprotno mišljenje o vrijednosti humanističke gimnazije u odnosu na njezine kritičare). Spornom je bila i ostala cijela verbalistička „paideia“ humanističke gimnazije, te programska koncentrisanost na jezičku dimenziju bitka čovjekova. Uprkos svojoj jasnoj distanciji prema modernom svijetu humanistička gimnazija postigla je i do danas održala svoje prestižno mjesto u savremenim obrazovnim sistemima. Ne treba, napokon, previdjeti ni činjenicu da su mnogi neohumanistički programski stavovi u koncipiranju humanističke gimnazije već tokom 19. vijeka ostali neostvareni u primjeni na praktičku školsku politiku, tako da su neohumanistički stavovi Humbolta samo djelimično realizovani. Gimnazija se učvrstila kao škola akademski obrazovanog građanstva, dakle, onoga društvenog sloja koji je u Njemačkoj i u Austrougarskoj u svojim društvenim preferencijama mogao, na tragu Francuske revolucije, da zahtijeva bar pravno izjednačavanje s plemstvom. Humanistička gimnazija je dijelom u simboličkom, dijelom u eficijentnom smislu pospješivala to izjednačavanje, te je utoliko njezina uloga bila nezamjenljiva tokom 19. vijeka na predloženom geopolitičkom prostoru. No, u drugoj polovini 19. vijeka izmjena povijesnog konteksta usloviće da se pojedini bitni elementi koncepta humanističke gimnazije počnu pokazivati anahronim. To se posebno pokazuje u nizu oblika njezine distancije prema novim staležima trgovaca, zanatlija, fabrikanata, prirodnjaka i tehničara, koji su bili nosioci početka industrializacije i utemeljenja industrijskog društva. Povratno će taj neumoljivi istorijski tok uticati i na humanističku gimnaziju. Vječito finansijsko škrtarenje države u repariranju troškova javne prosvjete, jednako kao i životni pragmatizam đačkih roditelja, učinili su da idealistički zahtjevi neohumanista budu sve skromniji i skromniji. To je omogućavalo da se u duh i praksu humanističke gimnazije naveliko počnu uvlačiti i oni elementi protiv kojih je ona od Nithamera i Humbolta bila programski projektovana (podanički duh, nacionalizam, ušteda troškova, načelo korisnosti etc.). Tu je tendenciju izvitoperenja biti gimnazije vrlo rano zapazio i kritički odbijao Fridrik Niče.

## B. 2. Hegelova teorija obrazovanja

Veliki i filozofski utemeljeni uticaj na neohumanističku teoriju obrazovanja, a onda na posredan način i na humanističku gimnaziju (te poziciju filozofskih nastavnih predmeta u njoj) imao je Hegel. Uticaj je dolazio od autoriteta njegove filozofije koji se u svojevrsnim duhovnim talasima plime i osjeke širio Evropom tokom 19. vijeka. U toj je filozofiji sadržana teorija obrazovanja, dijelom u tematskim filozofskim djelima, dijelom u govorima koje je Hegel držao kao rektor nürnbergke gimnazije. U vrijeme kada su Nithamer u Bavarskoj i Humbolt u Pruskoj gradili neohumanističku pedagošku doktrinu i nastojali da je planski provedu u djelo u prosvjetnoj politici, Hegel je radio kao profesor i rektor Gimnazije u Nirnbergu (*Ägidien-Gymnasium*). Između dvije svoje univerzitske predavačke djelatnosti, privatne docenture u Jeni 1805/1806. i profesure u Hajdelbergu od 1816. godine, izuzimajući kratko razdoblje rada na redakturi novina u Bambergu, Hegel je osam godina vodio gimnaziju u Nirnbergu i u njoj predavao filozofiju, grčki jezik, germanistiku i matematiku.

Uz poznatu „*Filozofsku propedeutiku*”, u kojoj je razvio integralni koncept nastave filozofije i filozofskih predmeta u humanističkoj gimnaziji, iz nürnbergskog perioda ostala su i izuzetno važna Hegelova intelektualna dokumenta iz kojih je moguće rekonstruisati cijelovitu teoriju obrazovanja. Dokumenta su nastajala od 1808. do 1815. godine i čine ih njegovi govorovi povodom svečanog završetka školske godine (*Jahresabschlussfeier*). Oni su uveliko preraстали namjeru da budu prigodno obraćanje rektora nastavnicima, učenicima, roditeljima učenika i pokroviteljima Gimnazije, razvijajući se u teoriju obrazovanja, kao i teoriju škole. Hegelova teorija obrazovanja ima čvrstu filozofsku strukturu. Najprije, Hegel obrazovanje shvata kao proces razvitka subjektivnog duha. Proces njegovog razvitka započinje zahvaćenošću subjektivnog duha zatečenim svijetom, nastavlja se u razvijanju moći distanciranja duha od svijeta, pretvaranjem svijeta u predmet duha, prisvajanjem svijeta od strane duha na taj način što duh najprije analizira svijet i daje mu svoja vlastita određenja. Obrazovanje kulminira u spoznaji da je u predmetu spoznaje isti opšti um koji je na djelu i u duhu. Nije taj obrazovni put za Hegela ono što bi svaki individualni duh nužno morao proći. To je put razvitka duha čovječanstva koji se ispunjava vlastitom imanentnom nužnošću.

U istom smislu u kojem se u Hegelovom filozofskom sistemu radi o pokazivanju procesa *dolaska duha do sebe samoga kroz ono drugo njega samoga* (*Im-Andern-Zusichkommen*) sadržan je smisao i karakter individualnog obrazovanja. Obrazovanje je proces dolaska-sebi-u-drugome (*Im-Andern-Zusichkommen*). Proces ima filogenetsku i ontogenetsku stranu, naime, opšti razvoj svijesti čovječanstva i obrazovna participacija individue u toj opštoj svijesti kojom se obrazuje individualni duh. Obrazovanje individualnog duha je svojevrsno skraćeno “prelaženje” razvitka opštečovječanske svijesti. Čovječanstvu je potreban dugi proces razvijanja i uspinjanja prema višim formama znanja, shvatanja, senzibiliteta, volje, ukusa etc. Individui se u vaspitno-obrazovnom procesu taj dugi put edukativno komprimira i skraćuje, da bi *in potentio* mogla asimilirati manje ili veće dijelove toga totalnog iskustva čovječanstva u njihovoj najvišoj i najsavremenijoj formi. Legitimitet prihvatanja obaveze za organizaciju, provođenje i kontrolu takvog procesa obrazovanja individua ima država, a stupanje u školu je izuzetno važan korak

u individualnom razvoju. U tom se koraku događa susret opšteg i individualnog uma i prihvatanje potonjega od prvoga. U tom se susretu individualni um susreće s umno organizovanom cjelinom društva i kulture: „Zbiljski svijet je nešto čvrsto, u sebi povezana cjelina i ono opšte smjerajućih pravaca; pojedinci vrijede samo ako prema tom opštem djelaju i ponašaju se, te se tu ne radi o posebnim svrhama, mnijenjima i načinima mišljenja. U tom sistemu opštosti su pak isto tako izmiješane sklonosti ličnosti, strasti pojedinačnosti i pokretači materijalnih interesa; svijet je igrokaz međusobne borbe te dvije strane“<sup>12</sup>. Škola „priprema mladež“ za takav svijet, izvodeći je istodobno iz jednog drugog svijeta, iz kruga porodice: „Škola je sfera sredine (*Mittelsphäre*), koja čovjeka iz porodičnog kruga prevodi u svijet, iz prirodnih odnosa osjećaja (*Empfindung*) i sklonosti (*Neigung*) u element stvari“<sup>13</sup>. Škola je povezujući srednji član između porodice i zbiljskog svijeta. Dakako, ta su dva svijeta u bitnom smislu, te prema svojoj strukturi različiti: „Život u porodici je lični odnos, odnos osjećaja, ljubavi, prirodnog vjerovanja i povjerenja ...; dijete u njoj vrijedi zato što je dijete; ono osjeća ljubav svojih roditelja bez zasluge“. Ono „vrijedi zbog svoje neposredne ličnosti“<sup>14</sup>, te „biva voljeno, bilo njegovo ponašanje dobro ili loše“<sup>15</sup>. Izlaskom u svijet taj se odnos radikalno mijenja: „Gradansko društvo iščupava... individuu iz tih veza“<sup>16</sup>. Ograničena povezanost u porodici proširuje se u društvenu povezanost, u „opštu porodicu“. U toj široj zajednici života potpuno se mijenja koncept prihvaćenosti i vrednovanja individue, jer u njoj čovjek vrijedi po tome što radi. Vrijednost stiče samo ako je zasluzi. Zasluga ne dolazi ni iz ljubavi, niti zbog ljubavi! Kriterij zasluge je „sama stvar“, tj. ono što čovjek čini, a ne osjećanja etc. To je tako zato što je građansko društvo zajednica koja je nezavisna od čovjeka, te on u njoj vrijedi prema sposobnosti i spretnosti uklapanja u opšte bivanje i djelanje<sup>17</sup>.

Ako bi čovjek samo na temelju iskustva života u porodici stupao u društveni život, ne bi bio sposoban za zahtijevano potčinjavanje pravilima i zakonima takvoga života. Stoga prelazak iz porodice u građansko društvo mora biti usmjeravan i organizovan. To je zadatak države i škole. Suština toga zadatka je u tome da djecu koja su u porodici stekla određenu svijest i ponašanje dovede školom u „neposrednije jedinstvo ... sa svojim rodom i sa svijetom uopšte“<sup>18</sup>. U tom se jedinstvu spoznaje da je svijet ono supstancialno, a individue bivaju tretirane po akcidenciji. Individue spoznaju da jedino u tome što im je suprotstavljeno, u samostalnom svijetu, mogu i moraju ispoljavati svoju bitnu djelatnost i u njemu tražiti svoje zadovoljenje<sup>19</sup>. Djeci koja još nijesu dovedena do toga uvida škola se pokazuje kao organizacija spoljašnje prisile. Ona to i jeste, ali samo ako joj država delegira moralno ovlašćenje da bude prisila. Dakako, prije toga država i porodicu legitimira u odgovarajućem smislu na vaspitne zadatke roditelja, čak ih nameće

12 Hegel, Werke in zwanzig Bänden, (Theorie Werkausgabe), Suhrkamp Verlag 1969., Bd. 4., str. 352.

13 Isto, str. 349.

14 Isto.

15 Isto, str. 82.

16 Isto, str. 386.

17 Isto, str. 349.

18 Isto, str. 77.

19 Isto, str. 78.

kao dužnost prema državi. U tom smislu, nije inkonzekventno da se neposredni odnos ljubavi prema djeci razvije u posredovani odnos vaspitneステge (*Zucht*) da bi se zatomiila samovolja djeteta, da bi „bilo iskorijenjeno ono puko čulno i prirodno“<sup>20</sup>. Naime, „glavna je svrha vaspitanja da iskorijeni one svojstvene dosjetke, misli, refleksije koje mladost ima i može činiti, i način kako može imati“<sup>21</sup>. „Samovolja /djeteta/ mora biti slomljena stegom, – to jezgro zla (*Keim des Bösen*) stegom mora biti poništeno“<sup>22</sup>.

Ne misli, dakako, Hegel na poništavanje individualnosti, nego samovolje kao ključnog faktora onemogućivanja razvoja individualnosti. Vaspitna stega slama samovolju. Dok u porodici ona dovodi dijete u stanje neposrednog potčinjavanja, u školi joj je svrha duhovno potčinjavanje, ne u smislu drila nego u smislu školske discipline (*Schulzucht*). Škola je „posebno moralno stanje u kojem čovjek boravi i u kojem se on praktički obrazuje navikavanjem na zbiljske odnose“<sup>23</sup>. Neposrednost djeteta gubi svoje važenje u školi, te se usmjerava prema čvrstim pravilima nastavnih predmeta. Dijete se potčinjava opštem poretku, pravilima koja su zajednička za sve, budući da individualni duh, u otklonu od svoje posebnosti, treba da bude usmijeren prema znanju i htijenju opštoga, da bude doveden do preuzimanja datog opštег obrazovanja. Vaspitanje u svojoj biti i jeste - preoblikovanje duše (*Umgestalten der Seele*). Što je čovjek obrazovaniji, toliko se manje u njegovom ponašanju ispoljava ono što je samo njemu svojstveno, te time slučajno<sup>24</sup>. Škola, uopšte, obrazovanje omogućava razvijanje sposobnosti da se čovjek „vlada prema prirodi stvari“<sup>25</sup>, da vodi „opšti život“<sup>26</sup> i bude član države i „pripada javnom životu“<sup>27</sup>. Škola je institucija kojom država djecu, zahvaćenu još uvijek neposrednim porodičnim odnosima, čini sposobnom za javni život. Stoga škola od države dobiva legitimitet da može činiti važećim „više pravo opštosti“ u kojem jedino prebiva um. Zato škola biva određena kao „sfera koja ima svoju vlastitu građu i predmet, svoje svojstveno pravo i zakon, svoje kazne i nagrade“<sup>28</sup>. U cjelini, obrazovanje po Hegelu ima četiri osnovna zadatka: (a) Orientacija prema očekivanjima kasnijeg „zbiljskog“ svijeta; (b) Obrazovanje mladog čovjeka za sebe samog (*zu sich selbst*); (c) Vaspitanje za sposobnost društvenosti (*Gesellschaftsfähigkeit*); (d) Raščlanjivanje u društvu.

(a) *Orientacija na „zbiljski svijet“*. Obrazovanje u školi ima smisla ako pripada pripremi za preuzimanje obrazaca i normi kasnijeg života. Škola ima zadatak da pripremi za „zbiljski svijet“. To se postiže prilagođavanjem utvrđenim porecima i prilagođavanjem postojećim vladajućim odnosima<sup>29</sup>. Bitni dio te pripreme je zajednica razreda (*Klassengemeinschaft*) u školi. U njoj djeca uče ophođenje s drugima i socijalne vrline

---

20 Isto, str. 327.

21 Isto, str. 332.

22 Isto, str. 82.

23 Isto, str. 348.

24 Isto, str. 71.

25 Isto, str. 345.

26 Isto, str. 399.

27 Isto, str. 352.

28 Isto, str. 348.

29 Isto, str. 349.

koje su nužne za društveni život: „Učiti u zajednici s mnogima, - to uči usmjeravanju prema drugima, sticanju povjerenja u druge ljude, koji su najprije tuđi, sticanju povjerenja u sebe u odnosu na njih ...“<sup>30</sup>. Stupanjem u školu djeca ulaze u „dvojnu egzistenciju“ (*zweifache Existenz*), naime u onu privatnih ličnosti i onu ličnosti javnog života. (b) *Obrazovanje mladih ljudi za sebe same*. Školsko obrazovanje počiva na vježbanju razuma, a ne na discipliniranju koje bi ograničavalo život<sup>31</sup>. Tu je važna tačka povezivanja škole i izvanškolskog života. Zadatak školskog vaspitanja je „više podupiranje nego potiskivanje odrastajućeg samoosjećaja“ i nije mu svrha da kod mlađeži stvori „osjećaj potčinjavanja“. U bitnom smislu škola mora biti „obrazovanje za samostalnost“<sup>32</sup>. To nije u suprotnosti s Hegelovim zahtjevom za bezuslovnom potrebom školske discipline učenika. No, ona smije ići samo toliko daleko koliko je to potrebno „za postizanje svrhe studija“. Naime, „istinskoj djelatnosti duha ne odgovara neslobodni ton“<sup>33</sup>. (c) *Vaspitanje za sposobnost društvenosti*. Po Hegelu, čovječanstvo „neće potonuti u barbarstvo“ samo ako se „dragocjenost obrazovanja, znanja i istina, ... na kojima je radila protekla epoha, sačuva i prenese potonjem svijetu“<sup>34</sup>. No, bitna svrha škole po Hegelu je moralno obrazovanje čovjeka. U gimnazijskom govoru iz 1810. godine on kaže: „Opšte obrazovanje već po svojoj formi povezuje se najtešnje s moralnim obrazovanjem; jer ne moramo se uopšte na pojedina načela ograničiti, nego držati do toga da samo uopšte obrazovani čovjek može biti i moralni čovjek“<sup>35</sup>. Cilj školskog vaspitanja je „oblikovanje unutar istorijske kulturne zajednice“, koja djecu mora pripremiti za društvo. Ta priprema nije prihvatljiva prema načelima pedagogije „*vom Kinde aus*“, niti po načelima „pedagogije igre“ (*spielende Pädagogik*). (d) *Raščlanjivanje u društvu*. U svojim gimnazijskim govorima Hegel se izjasnio i o pitanju meritornosti škole u konačnom ocjenjivanju znanja i sposobnosti učenika: „Sud koji škola daje ne može biti nešto čvrsto, kao da je čovjek u njoj dovršen“; stoga tim sudovima ne pripada „neposredni uticaj na buduće određenje života i pojedinačno mjesto u političkom ustrojstvu“<sup>36</sup>. Hegel je gimnaziju odredio kao „specijalnu školu pripreme za više naučno i duhovno obrazovanje“. Za djecu s drugim nadarenostima, npr. s nekom „tehničkom spretnošću“, bolje je da pohađaju druge vrste škole. O pristupanju pojedinim vrstama škole treba da odlučuje učitelj poslije osnovne škole. Hegel ne tematizuje pitanje o socijalnoj selekciji, kao ni pitanje o ravнопravnosti polova u pristupanju gimnazijama i drugim školama. Zaključno, glavni zadatak škole je po njemu društveni način života. Ona priprema mlade ljude za društveni život, u koji stupaju i „učlanjuju“ se prema svojim sposobnostima. Škola ospozobljava za društvenost, za kulturno-društveni način života, bez obzira na individualnu primjerenost prirodi djeteta. Obrazovanje za samostalnost (moralnost) bitni je školski zadatak, jer je samo samostalni čovjek sposoban za zajednicu.

---

30 Isto.

31 Isto, 351.

32 Isto.

33 Isto.

34 Isto, str. 307.

35 Isto, str. 336.

36 Isto, str. 354.

MILENKO A. PEROVIĆ

HUMBOLDT AND HEGEL: GYMNASIUM BETWEEN  
PHILANTHROPISM AND NEOHUMANISM

**Abstract:** According to the research of contextual framing of the problems of sense and existence of humanistic gymnasiums in 19th century, the author illuminates the intellectual-problematic scheme of the confrontation of Niethammer's, Humboldt's and Hegel's "new humanism" with pedagogy philanthropism of the Enlightenment. In the 19th century German and Austro-Hungarian Monarchy, this quarrel on educational theory and practice was solved in the favor of the "new humanism", so it became the foundation of the humanistic gymnasium educational institution. The author sets forth to investigate its fundamental intellectual and philosophical meaning in terms of an analysis of paradigms of Humboldt's and Hegel's philosophy.

**Keywords:** Philanthropism, Neohumanism, Niethammer, Humboldt, Hegel

МИРКО АЋИМОВИЋ  
СИСТЕМ ФИЛОЗОФИЈЕ  
МИХАИЛА ХРИСТИФОРА РИСТИЋА

ТРЕЋИ ДЕО  
ЛОГИКА

**Сажетак:** По узору на неокантовску логику Јосифа Вернера, Михаил Христифор Ристић поставио је синтетичку концепцију теоријског хоризонта формалне садржине логике унутар властитог система целокупне филозофије, пошавши од уверења како су чиста и практичка логика делови једне такве науке, протегнуте од учења о појму, суду и закључку, до методолошког знања о дидактици логичког знања.

**Кључне речи:** чиста логика, практичка логика, аналитика и синтетика, стихиологија и методологија.

I

У доба када је Михаил Христифор Ристић у карловачкој гимназији предавао филозофску пропедеутику, а то је било од 1852 до 1861 године, настава логике извођена је најпре према Бековом а онда превасходно према Цимермановом уџбенику логике, с претходним приметним утицајима Лихтенфелсових ставова увођења у филозофију. Мора бити да је том заокрету од Бека и Лихтенфелса ка Цимерману допринео Ристић својим критичким освртом на Лихтенфелсова филозофска становишта, посебно на она из општег увода која се дотичу достојанства и филозофског дигнитета логике.

Лихтенфелс је наиме из корпуса филозофских дисциплина изоставио логику, смatraјући је ни филозофском ни психолошком, премда с овима тесно повезаном, науком<sup>1</sup>. То је био изазов Михаилу Христифору Ристићу да својим чланком *O Lichtenfelsovom filozofskom становишту*<sup>2</sup> приговори оваквом увиду у филозофско стање логичке науке, што је очито било од значаја да потом карловачки гимназијалци од 1855. године прате наставу логике према Цимермановом уџбенику логике<sup>3</sup>. Ристић dakле није у карловачкој гимназији предавао логику, али

1 Lichtenfels, R.J.: *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, Wien, 1850, S. 137.

2 Ristitsch, M.Ch.: *Über R. Joh. Lichtenfels Ansicht über Philosophie*, Другій программъ србске гимназије карловачке 1854. —О значају овог есеја Михаила Христифора Ристића, Проле, Д.: *Логика и самосталност филозофског мишљења*, Традиција наставе филозофије, II, Нови Сад, 2009, стр. 37-49.

3 Zimmerman, R.: *Formale Logik für Obergymnasien*, Wien, 1853.

је у свом систему целокупне филозофије логику схватио као теоријску филозофију умног мишљења, што наравно стоји у близини Цимерманових гледања, премда нису из њих и изведена. Јер, судећи по Предговору, основ Ристићеве рецепције логике стоји у трећем издању *Логике* пештанског професора филозофије Јосифа Вернера, из 1835 године, према којем је као слушатељ љубомудрија и учио на сегединском Лицејму. Ристићу је наравно сасвим познато, како је и сам рекао, да је покојни Вернер компилатор, па га у том погледу није подржавао, него је *свагда са својим собственим умом рачун водио*; притом, задржао је већину примера код разјашњења, и ласкао је себи како је *вештество асимилирао, сварио и удовољио систематичности и разговетности*, једнако онако како је Кант своједобно рекао о стању логике од Аристотелових времена, од којих логика није начинила ни корак напред, па отуда онда заиста ништа и не преостаје него да се поради на њеној систематичности, незнатним формалним преиначењима и *опет нановним репродуцирањима*, јер, тако су јој *тесне и определене границе*, тако јој је *вештество њено измерено и назначено*<sup>4</sup>.

На овакав Кантов став о стању логике од Аристотелових времена позвао се такође и Константин Бранковић, родом новосађанин, професор филозофије, члан школске комисије и редовни члан Друштва Србске Словесности, чији је уџбеник логике био примерен његовим *првогодишињим слушатељима мудрословља* на Лицејму Књажевства Србског. Тај је уџбеник заправо превод знатно скраћеног списка *Denklehre oder Logik* неокантовца В. Т. Круга, *опиштепознатог негдашињег професора при свеучилишту липском*, којег је у мудрословљу Бранковић на предавањима усвојио, премда се „трудио себе према њему у самосталности одржати“, посебно код дељења појмова и фигура безусловних закључивања<sup>5</sup>. Овоме универзитетском уџбенику логике претходио је Бранковићев *Мислословљ или Логика за младежњ*, што је *посрблjen* Кругов уџбеник логике, где је логика и схваћена као наука која нас учи како треба мислити, како се не бисмо преварили у испитивању истине<sup>6</sup>. А овима пак уџбеницима логике претходило је *Основно мудрословје*, посрблjen опет Кругов уџбеник *Fundamentalphilosophie*, где су и постављени појам, садржина и место логике у систему филозофије: овде је, наиме, логика, или мислословље, схваћена као наука мишљења, као мисленица, и сврстана је у филозофску науку представљања, или у *сматрајуће мудрословље*, камо још припадају метафизика, или наука о сазнању, и естетика, наука о укусу<sup>7</sup>.

Овакав концепт места, појма и садржине логике у систему филозофије био је делатан на студијама филозофије на Великој школи све до *Логике удешиене за школску потребу* Алимпија Васиљевића, израђене према Џону Стјуарту Милу, али и према неким ставовима из Хегелове логике. Из Предговора је приметан

4 Михаиль Христифоръ Ристићъ: Система целокупне философіе, књига IV, *Логика*, У Карловцы, 1859, Предговоръ.

5 *Мислословљ или Логика*, израдио Константињ Бранковићъ, У Београду, при Књигопечаньи Књажевства Србскогъ, 1851, Предговоръ, стр. 1.

6 *Мислословљ или Логика за младежњ*, посрблјо Константињ Бранковићъ, Издало Друштво Србске Словесности, Београд, 1849, стр. 1.

7 *Основно мудрословје*, србски израдио Константињ Бранковићъ, У Београду, 1848, стр. 172.

Васиљевићев став према тада пређашњим уџбеницима логике, јер *све књиге које су се до сада штампали о овој струци не одговарају данашњем стању науке и томе чак противлове*<sup>8</sup>. Ово се свакако не односи само на логику Константина Бранковића, него и на Ристићеву логику, која и није схваћена као уџбеник за средње и високе школе, него као излагање логичке науке унутар система целокупне филозофије.

## II

У том систему целокупне филозофије, расподељене на теоријске и практичке науке, логика је као наука о законима мишљења сврстана у теоријске науке, напоредо са метафизиком и естетиком, као наукама о законима сазнања и лепоти<sup>9</sup>. Логика мора да претходи свим филозофским наукама јер се прво закони мишљења морају знати, пре закона сазнања и лепог, логика је формална филозофија јер *не гледа на вештество мисли већ на форму мишљења*. Без логике се, каже даље Ристић у књизи *Енциклопедија и Методологија философије*, научно и филозофско мишљење не може мислити, она своје законе на спекулативни начин изводи јер се не обазира на предмет, отуда се и састоји из чистих појмова. Али, логика није трансцендентална наука у филозофији, како је то мислио Кант, јер логика није ни позвана да одређује материјалне критеријуме истине. Уз то, логика није ни дијалектика, то није њено право име, будући да је дијалектика само њен практички део.

У енциклопедијској и методолошкој филозофији Ристић логику дели на *чисту и употребљену*, прва је мисао по себи, друга је мисао о њеним емпиријским условима. Чиста логика сматра разум као *познавајућу, разсуђивајућу и закључивајућу (ум) силу*, где је поимање схваћено као разлучивање чулних утисака у представама, расуђивање као испитивање да ли субјекту приличи предикат, а закључивање као извођење једног новог суда из два или више судова (*Енциклопедија и Методологија философије*, стр. 34-35). Напоредо с чистом логиком, практичка (употребљена) логика испитује правила сагласности представа с њиховим предметом, извиђа затим узроке заблуда и тражи средства против њих, и напослетку покazuје облике и начине *најудобнијег употребљавања знања*. Отуда логика и није само органон филозофије него и органон свим наукама уопште, она садржи *крајње причине мишљења*, дакле истине у мишљењу, па је, следствено томе, она *сушта философија*, њу не би требало убројити у пропедеутику, будући да, као филозофија у најстрожем смислу, *садржава причине сваког мишљења*.

Логичка грађа филозофије проведена је делом и унутар *основне философије* целокупног система филозофских наука, схваћене превасходно као науке о основ-

<sup>8</sup> Логика. Удешена за школску потребу, израдио по Џ.С. Мильу А. Васиљевић, У Београду, у Државној штампарији, 1871, стр. 1.

<sup>9</sup> Система целокупне филозофије, књига I, *Енциклопедија и Методологија философије*, списао Михајло Христифор љ Ристић, професор љ Историје и Философичне Пропедевтике на Гимнасији Сремско-Карловачкој, У Карловци, Митрополитско-Гимнасијална Типографија, 1858, стр. 30.

ним принципима филозофије уопште<sup>10</sup>. То се посебно односи на подручје питања о томе, како уопште бива филозофирање, а оно пак бива као критичко, скептичко и догматичко, проведено чулима, разумом и умом. И ово спознајно подручје логике стоји наравно на становишту Кругове реинтерпретације кантовства у логици, премда не толико на становишту трансценденталне логике, колико на становишту кантовске формалне логике. Полази се наиме од свести, од духа и његове делатности ка постигнућу хармоније, а свест и није ништа друго до знање о одређеном бићу, где пак биће није непосредни предмет свести будући да на тај начин и није о њему могуће знање. Одређеније, онај ко филозофира, филозофирајући, већ искону у себи налази спојено знање са бићем, и тако се онда уздиже над обичном свешћу слободном рефлексијом, погледа он у себе самога, у себи самоме прибавља знања, и то је онда оно спекултивно, чисто научно филозофирање, које је теоријски већ постављено код Лајбница, Лока, Хјума а код Канта доспело до сталних начела. Напослетку, ум и филозофира по начелима а начела су *врховне причине*, стога би требало бити рођени филозоф јер не може баш свако да филозофира по умним начелима мишљења, чија је крајња сврха и циљ истина.

Поблијжа логичка одређења ступњева спознаје у постизању истине понуђена су у излагању грађе емпиријске психологије, рађене превасходно према Кизеветеровој емпиријској психологији, премда с напоменом да дефиниције из те књиге „из начела мои теку“, па *оригиналност мојих мисли ни један читатељ несме испред очију губити*<sup>11</sup>. Попавши од уверења како је душа човеческа јединствено мислеће и познавајуће суштство, те да је човек јединство логичне, естетичне и моралне личности, Ристић разматра категорије логичне личности и притом одређује чулност, разум и ум као моћи сазнавања, по којима се човек и разликује од представа и њихових предмета. Разум и ум су интелектуалне моћи сазнања појмовима, а разумски се и умски мисли онда када се оно опшице у чињеницама представи, разлучи и споји у целину, а онда на основу тога суди (што је заправо схваћено као процес размишљавања) и закључује, а то је разборавање. Ради се заправо о разликовању између формалног и материјалног мишљења, онога дакле умског и разумског мишљења, или закључивања и суђења као логичких процеса кретања мишљења, чији је крајњи резултат истина, где се истинито спознавање схвата као приписивање предметима она својства која заиста и имају (*Психологія емпірична*, стр.129).

### III

У складу с овим гледањима о пореклу и природи мишљења стоје и ставови о логичкој природи мишљења из *Логике*, како су предочени према логици Јосифа Вернера. У уводном делу сасвим је јасно већ назначено како логика *исконе за-*

10 Система целокупне философије, књига II, *Основна философија*, списао Михаилъ Христифоръ Ристићъ, У Карловци, Митрополитско-Гимнасијална Типографија, 1858, стр. 5.

11 Система целокупне философије, књига III, *Психологія емпірична*, списао Михаилъ Христифоръ Ристићъ, У Карловци, 1859, Предговоръ.

коне мишљења излаже, јер ум се у мишљењу по извесним законима влада<sup>12</sup>. У том смислу дели се на чисту и употребљену логику, ова прва мисао без садржаја њеног сматра, без обзира на предмет, а ова друга мисао сматра како се од човека савршава, тј. како се по околностима збива, без опредељеног предмета, а то ће рећи употребите. Чиста логика је, надаље, аналитична, која мисао на стихије њене рашичлањава, и синтетична, која учи како ћемо из „стихија мисли, целост саставити сагласну“ (Логика, стр. 7). Употребљена логика је логика сихијална, која упознаје са условима која ограничавају ум, пружајући притом средства против њих, и логика методологична, која пак учи о начину како треба у искуству мислити и по коме образу мисли се наше имају усавршенствовати (исто, стр. 7).

Управо се по овоме логика разликује од психологије, јер логика показује како човек треба да мисли да би истинито мислио, а психологија показује да човек мисли, не обазирујући се притом да ли је то мишљење истинито или лажно: логика сматра мисао психичну, коју субјект јоште није мислио, која је dakle објективна; психологија сматра мисао логичну коју је субјект већ мислио, која је dakле субјективна. Тако је логика и органон и канон, прво зато што је свака мисао по њеним законима истинита, а друго зато што је мисао против њених правила лаж и заблуда; уз то, логика је и формални катарктikon, јер излаже последње узроке сваког мишљења, као и начине отклањања противречности у мишљењу.

У том смислу је логика и настала код старих Грка, превасходно код елејаца, и то нарочито код Ксенофана код кога је мисао по себи први пут била мишљена, а онда се логика излагала и као дијалектика, која је схваћена као наука о правилима мишљења и вештине говора, и била тако основ граматике и реторике. То иде и од Платона, затим Аристотела, потом Канта и Хегела, свакако до Кизеветера, Круга, Зигвартса...

Тиме су сасвим јасно назначени уводни ставови о суштини логичке науке и њене, овде сажето представљене, историје. Дакле, ради се о неокантовском читању логике као науке о начелима мишљења, где је притом предмет мишљења изостављен у самоме процесу мишљења. А то онда и јесте чиста логика, како аналитичка тако и синтетичка, или методолошка наука о мишљењу.

1. *Аналитична чиста логика* се дели према главним делатностима ума, дакле на познавањ, разсушђивањ и закључавањ.

У овоме првом полази се од представа, јер мислити значи разна представљења у једно спојити, тиме што се њихова различитост изоставља а спаја оно опште у њима. Представљења су дакле стихије мисли, основни елементи мишљења, стога су или угледи (непосредне представе јер се односе на један једини предмет) или понятіја, односно посредствена представљења која се односе на један или више предмета. С обзиром на битност предмета представљања, представљање је реално, идеално и празно, а логички је истинито када се са собом саглашава, док је реално истинито када се са својим предметом саглашава. У том је смислу дакле логичка истина формална, субјективна и апстрактна а реална истина материјална, објективна и конкретна.

---

12 Ристић, М.Х.: Логика, У Карловци, 1859, стр. 7.

На темељу овога су и постављена *начелна правила мишлења*, јер начело је представљење из кога се друга представљења доказују, то је највише начело свих наука, стога је реално и идеално, материјално и формално. Логички највише начело јесте *Я мыслимъ*, где је онај ко мисли субјект, оно о чему се мисли предикат а копула представа којом се предикат спаја са субјектом. Из овога начела *Я мыслимъ* произилазе онда још три начела, дакле противречности, узрочности и искључења средњег, јер се може мислiti само оно што није *противсловно*, што је из *причини* и што у *супротности* искључује оно друго.

Тако онда настају појмови и поимање, појмови су наиме представе које су настале из више представа сужавањем њихових својстава у једну мисаону целину, а могу бити по себи и према другим појмовима. Највиша логична понятия су наравно категорије, онако како их је најпре представио Аристотел а онда посебно Кант. Сви појмови, осим категорија, имају свој *округ*, или простор, сферу, и *садржај*, и по томе онда могу бити прости и сложени, емпиријски и интелектуални, мрачни и јасни, потпуни, достаточни, логични, разговетни ..., а према међусобним односима сродни, несрдни, несагласни, различни, подобни, невазможни...

Међусобним везама појмови сачињавају судове, *разсуждение* је дакле спојење или разлучење представљења, па изражено речима оно јесте предлогъ (propositio, Satz), коме наспрам стоји подлогъ, субектъ, о коме се пак изриче прилогъ (praedicatum), спојеним оним што се зове сојузникъ, или копула. Као и појмови, и судови могу бити по себи и према односу ка нечemu, по себи су пак према количству (општи и посебни), какости (положни, отрицателни, затим категорични, хипотетични, дисјунктивни; у односу према уму или модалитету, судови су проблематични, асерторични и аподиктични. Ова је нараво расподела судова сасвим препознатљива, али ради се овде о оној вредности којом се језик логике прилагођава српском изричају, српски језик дакле извorno гради свој језик логике превођењем неокантовске реинтерпретације очито не само формалне него и трансценденталне логике концепцијом синтетизма.

То се односи и на приказ логичког процеса закључивања, а закључивати значи *истинитост* или *лајсност* једног *разсуђења* из *истинитости* или *лајсности* других *разсуђења* *извести* (Логика, стр. 40). *Разсужденија* из којих се ова друга изводе су *предложници* (премисе, предходници, предпосланици) а изведено *разсужденије* јесте *заключително*, па заједно сачињавају *силогизмъ*. Основно правило силогизма је наравно чињеница да посебно следује из општег као узрок из својих узрока. Делови силогизма су *виши* и *нижи* *предлогъ* и средњи, нижи и виши појам, од чијих распореда и зависе облици силогизма. Затим се излажу већ сасвим уобичајене врсте силогизма, дакле категорички, дисјунктивни и хипотетички, онда ентимем, сорит, епихерма, напослетку, паралогизам, софизам, амфиболија..., чиме се заправо оцртава теорија силогизма класичне, традиционалне логике, без неког посебног осврта на трансценденталну интерпретацију овог подручја логичке науке.

Други део чисте логике сачињава методологија или синтетичка логика. У њој је реч о методи и условима настајања знања, о доказу и вероватности извесности знања.

*Методъ уобщите правилни је неки и определени начин поступања, наособ определени начин мисли или знања у сагласну целост союзити (исто, стр. 81), и може бити аналитички, синтетички, емпиријско-табеларни, динамично-телеологички, астрономички (звездочтеный), географски, хронолошки (временосказанный), синхронистички, логички (овај последњи је заправо ред знања спојених као услов с условљеним, узрок с узрочним). Тако и настаје систем знања, јер систем знања и јесте спојеност знања према методи његовог настајања.*

Постоје наравно методички услови настајања знања како би оно могло уопште бити разговетна целина. Методичко знање се догађа *описаниемъ* (descriptio), *изложениемъ* (expositio), *изяснениемъ* (declaratio) и *определеванемъ* (definitio). Дефиниција је притом разговетно, потпуно, довољно набрајање каквих особина каквог појма, и може бити номинална и реална, а класификација и дивизија односе се на уређеност појма, на његову раздељеност. Извесно знање, тако настало, може бити емпиријско и умно, ово друго је математичко и филозофско, а доказ је притом очевидна истинитост нечега, при чему су доказивања аналитичка и синтетичка, априорна и апостериорна.

2. Овим се залази у подручје логике *употребљене*, а она се пак састоји из стихиологије и методологије. Ова прва дејствује о условима који ограничавају људски ум а ова друга логика, дакле методологија, учи како се ти услови морају употребити, како би служили развијању и изоштравању чулних сила (исто, стр. 98). Стихологија се надаље дели на *патологију логичну* и *терапеутику логичну*, патологија предаје о условима која ограничавају ум а терапеутика предаје о средствима која су противна тим условима. А заблуде ума су теоријске и практичке природе, док начелне заблуде настају онда када је једна заблуда основ неким другим заблудама. Тако настају и предрасуде, погрешке у мишљењу због чулности, разума, воље.

Методологија отуда прибавља и усавршава знање, она учи о искуству, размишљању, како синтетичком и аналитичком, тако и о посредном и непосредном; методологија учи надаље и о толковању, које се схвата као откривање смисла речи, дакле као херменеутика (*ars hermeneutica*). С тим је у непосредној вези и начин саопштавања знања, или настава, научна беседа, предавање, дидактика, беседа (дишпут).

#### IV

Тако се овим довршава теоријски концепт садржине методологије као дела практичке логике, али и логике као формалне науке унутар *система целокупне филозофије*, онако дакле како је то код Ристића преузето из неокантовског наслеђа пештанског професора филозофије Јосифа Вернера. То наравно не иде само од Вернера него и од В.Т. Круга, Кантовог наследника на катедри за филозофију у Кенигзбергу, који својом *фундаменталном филозофијом* и није баш био сасвим сагласан с Кантом, посебно у погледу могућности спознаје ствари по себи.

На таквим основама *фундаменталне филозофије* изводио је наставу филозофије Коста Бранковић на Великој школи, а ову је пак наставу својевремено слушао и Милан Кујунцић Абердар, код којега се међутим не примећују само теоријски утицаји Круговог трансценденталног синтетизма, него и утицаји Хербарта, Фриза, Спенсера, те незнатно и Хегела.

Кругов трансцендентални синтетизам заснивао се на неокантовском ставу како су субјект и објект, идеално и реално, она синтеза која се показује као апсолутна гранична тачка филозофирања, на коју се мора органичити спекулативни метод мишљења<sup>13</sup>. Ни Кујунцић није био далеко од тог општег става филозофије, што је очито и у његовој подели филозофије, сачињеној према односима субјекта ка објекту и објекта ка субјекту у њиховој међусобној синтези: „Филозофија дакле са стране предметне није никада друго била до наука о законима унутрашњости људске и о свези њеној са спољашњим светом“<sup>14</sup>. Јудска унутрашњост најпре се појављује у осећању, затим у свести и онда у воли, као јединству осећања и свести. Отуда је филозофија најпре наука о осећањима, то је заправо метафизика, космологија, природна филозофија и емпиријска психологија; филозофија је затим наука о свести, а то је логика, наука о духу и наука о наукама, а онда иде филозофија као наука о самосвести, то је наравно практичка филозофија, етика, естетика, социологија, теодицеја. Све ово су заправо делови јединства филозофије, а она је пак схваћена као мисаони израз јединства света, хармоније у свету. Овај појам хармоније пре Абердара употребио је и Михаил Христифор Ристић, тражећи, опет на трагу Круговом, апсолутну хармонију представа и сазнања, *сагласје међ мислима, осећањем и делом, међ светом и човеком*.

Није Абердар међутим имао неко нарочито повишену мишљење о Ристићу. Судећи по приговорима, упућеним у спису *Поглед на психолошку радњу у нас Срба*, Ристићева емпиријска психологија је сухо дрво, само нека припрема, написана по предавањима пештанског професора Кизеветера, премда је понажбољи део *Система целокупне философије*. Логика дакле не припада понажбољем делу *Система*, и судећи барем по садржини логике како је предпочена код Абердара, Ристићева формална логика није у Абердаревом средишту филозофског интереса.

Оно што се код Абердара примећује, а нешто раније и код Алимпија Васиљевића, јесте напуштање посрблјене филозофске терминологије, коју је увео својевремено Шимић и, делом, Аврам Мразовић, а посебно провели Константин Бранковић и Михаил Христифор Ристић. Од битног је значаја наравно превођење интернационалних речи филозофије, тиме дакле и логике, на словеносрпски језик, али исто је тако од значаја и употреба изворнијих израза филозофије, што је очито било присутно и код Бранковића и код Ристића. Из корпуса категоријалних појмова логике код ових филозофа, од важности су свакако быће (das Sein, esse), вештество (materia), видъ, ликъ (форма), замотано (implicite), угледа, умогледъ (idea), мыслословие (логика), подлогъ (subjectum), орудие (органон), понятіе

13 Krug, W.T.: *System der theoretischen Philosophie*, Wien, 1818, I, S. 3 i 4.

14 Кујунцић, М.: *Кратки преглед хармоније у свету*, I, Срце или наука о осећању, Београд, Државна штампарија, 1867, стр. 11.

(појам), разсуждение (суд), сватань (conceptus), умъ (ratio, Vernunft), строй (структура), посматрань (reflexio), умствовань (speculatio)...

На оваквој језичкој конструкцији стајао је, нешто пре Ристића, својом *Rиториком*<sup>15</sup> и Ђорђе Малетић, професор србске словесности у београдској гимназији, јер и он је и поглавље о општој и ораторској логици изложио славеносербским језиком мислословља, позивајући се притом у теоријској концепцији реторике на Цицерона, Квинтилијана, затим Ридера, Сулцера, Бонеа и Зеленецког. И овде је логика изложена као наука о елементима и принципима мишљења, дакле као филозофско знање о појму, суду и закључку, те и о методама научног знања, с приметним ослањањем на априористичку неокантовску логику. То је деловало као тада извесна декаденција у логици, неки демодирани концепт, будући да су Васиљевић и Кујунџић већ изложили, опет тада, модернији израз логике, заснован на миловској интерпретацији индуктивне, емпиријске логике. А том анахроничком концепту у логици припадао је, напослетку, и Михаил Христифор Ристић својом, неокантовски постављеном логичком науком, заправо посрబљеном логиком пештанског кантовца Јосифа Вернера.

MIRKO AĆIMOVIĆ

MIHAJL HRISTIFOR RISTIĆ'S PHILOSOPHICAL SYSTEM.  
PART THREE: LOGIC

**Abstract:** Looking up to the neo-Kantian logic of Josif Verner, Mihail Hristifor Ristić defined the synthetical conception of theoretical horizon of formal content of logic within his philosophical system, starting from a belief of how pure and practical logic are parts of that kind of science, stretching from the teaching on the concept, judgment and conclusion up to the methodological knowledge of didactic of the knowledge of logic.

**Keywords:** Pure Logic, Practical Logic, Analytics and Synthetics, Science of Elements (“Stihilogija”) and Methodology

---

15 *Риторика*, списао Ђорђе Малетић, професоръ Србске словесности у београдской гимназии, Одобрila Школска комисія, У Београду, У Правителственой Књигопечатаны Княж. Србскогъ, 1855.

DRAGAN PROLE  
**JEZIK KAO PROPEDEUTIKA POVESTI**  
HERDER I GIMNAZIJE  
U SREMSKIM KARLOVCIMA I NOVOM SADU

**Sažetak:** Članak razmatra značaj koji je pripisivan Herderovom radu od strane gimnazijskih nastavnika u dve najstarije srpske gimnazije. U prvom delu, autor ispituje ukupnu filozofsku pozadinu Herderove relevantnosti za slovenske narode, uključujući i njegovo bavljenje narodnom poezijom u svetlu pružanja odgovora na nedostatke Kantove kritičke filozofije. U drugom delu, autor sučeljava Herderovo mišljenje sa radom istoričara Šleecera (Schlözer) i filologa Dobrovskog (Dobrowsky), pokazujući da je ono bilo neobično važan stub u učvršćivanju nacionalne samosvesti, lišene kompleksa niže vrednosti. Ono je dalo neobično snažan impuls prilikom prikupljanja i očuvanja srpske jezičke baštine. Upoznavanje Srba sa neobično važnim idejama *humanosti* i *istorije svega svijeta*, odvijalo se u direktnoj vezi sa Herderovim učenjima ali zaključak glasi da ukupna recepcija Herdera zaostaje za njegovim značajem za srpsku kulturu.

**Ključne reči:** Herder, Sloveni, Karlovačka i Novosadska gimnazija, filozofija povesti, jezik

U svojoj studiji o uzajamnoj povezanosti evropske i srpske književnosti, Dragiša Živković je istakao da „nije nimalo nerealna pretpostavka da bi se srpski književni jezik i bez *Vuka* razvijao u pravcu narodnoga jezika i da bi, gramatički i leksički gledano, najdalje pri kraju XIX veka bio upravo onakav kakav smo do tada imali i kakav danas imamo“<sup>1</sup>. Ukoliko nam se učini da ovakav sud nije tipičan za jednog teoretičara književnosti, onda takav utisak možemo pre svega zahvaliti njegovom filozofskom jezgru. Naime, razvoj jezika u njemu je stavljen u kontekst hegelovski mišljenog povesnog procesa, čije osobnosti su *opštost* i *nužnost*. One se iskazuju kao nezavisne od pojedinih ličnosti, bez obzira na njihov činjenični doprinos, a on je u Vukovom slučaju bez sumnje enorman. Drugim rečima, Živkoviću nije stalo do minimalizovanja velikih kulturnih pregalaca, nego do naznačivanja opštijih povesnih tendencija koje bi, budući da nisu oblikovane proizvoljno, nego u skladu sa duhovnim potrebama više generacija, naposletku donele slične ishode, kao i da se neke ključne istorijske ličnosti nikada nisu ni rodile.

Međutim, prilikom pokušaja da odredi polazišta koja su motivisala i usmerila Vuka i pristalice njegove reforme, Živković se bez kolebanja zaustavlja kod Herderovog imena: „srpska književnost Vukova pravca se formirala na temeljima Herderovih misli o

---

1 Dragiša Živković, *Evropski okviri srpske književnosti I*, Beograd 1970, str. 124.

narodnom jeziku i narodnoj poeziji kao osnovici za izgradnju nacionalne umetničke književnosti”<sup>2</sup>. Stroži kritički osvrt na ovu analizu bez sumnje bi zapazio izvesnu protivrečnost. Naime, proces reforme srpskog jezika i pravopisa u njoj se ispostavlja kao neminovan, što znači da je principijelno nezavisan od konkretnih istorijskih ličnosti, dok su motivi povesnih tendencija mišljeni u tesnoj povezanosti sa Herderom, kao konkretnom istorijskom ličnošću. Ukoliko smatramo da se određeni procesi odvijaju u skladu sa izvesnim duhovnim potrebama nekog vremena, onda nije sasvim opravданo vezivati poreklo tih potreba za pojedina imena. Jednostavno rečeno, ukoliko bi se Vukova reforma dogodila i bez Vuka, onda bi se svakako dogodila i bez Herdera. Prihvatimo li da iz Vukovih postignuća progovaraju opštije tendencije, onda one moraju progovarati i iz Herderovih. Ove primedbe nemaju za cilj da dovedu u pitanje stavove koji su odlučujući u Živkovićevoj argumentaciji. Štaviše, u ovom tekstu će se pokazati da doprinos Herderovih ideja seže čak i dalje od isticanja značaja narodnog jezika i narodne poezije.

Ovim uvodnim zapažanjima smo samo nastojali da ukažemo na kompeksnost istraživanja čija pitanja su usmerena ka odmeravanju relacije između pojedinih ličnosti i opštijih, intersubjektivnih procesa. Budući da nam je ovde prevashodno stalo da istražimo mesto i ulogu Herderove misli u okviru relativno duge delatnosti, počevši od osnivanja gimnazija u Sremskim Karlovциma i Novom Sadu pa do kraja Prvog svetskog rata, svoju pažnju ćemo najpre pokloniti onim filozofskim idejama, za koje smatramo da predstavljaju okosnicu celokupnog značaja koji je pripisivan Herderovom radu od strane gimnazijskih poslenika u naše dve gimnazije. Nakon toga ćemo pokloniti pažnju i onim Herderovim savremenicima, čiji misaoni podsticaji su takođe odredili smernice prosvetnog i pedagoškog rada u naše dve najstarije gimnazije, a pri tom su u svojim osnovnim nastojanjima srodni duhu ovog vajmarskog mislioca.

## FILOZOFSKA POZADINA HERDEROVOG ZNAČAJA

Nagradom Berlinske Akademije ovenčanu raspravu o poreklu jezika iz 1770. Herderov sledbenik i priredivač sabranih dela, Johannes fon Miler je uvrstio u *Sabrana dela*, tj. među njegove ostale rade na način koji bi današnjem misaonom senzibilitetu svakako morao delovati neobično. Naime, rasprava o jeziku bi se danas po pravilu okarakterisala kao načelno filološka, ali ona kod Milera nije priključena drugim radovima koji se tematski vezuju za područje književnosti i jezika. Naprotiv, nadnaslov prema kojem nam ona na poetičan način izvodi preludijum za filozofiju povesti čovečanstva<sup>3</sup>, jasno svedoči o *praktičkom*, a ne *teorijskom* karakteru rasprave o jeziku. U skladu sa Herderovim najdubljim uverenjem, ljudski um nije ništa drugo, nego svojevrsna suma vaspitnih i obrazovnih nastojanja ljudskog roda.

2 Isto, str. 133.

3 “Präludien zur Philosophie der Geschichte der Menschheit”. U svom predgovoru raspravi o poreklu jezika fon Miler izrekom zastupa Herderov stav koji se žestoko protivi apstraktnom jeziku teorije. U tom smislu on tvrdi da prava mudrost mora dati snagu i podstrek životu, te da mora pronaći stanište u našoj unutrašnjosti, ističući da je upravo u tome prednost „povesti u odnosu na teoriju“. Johannes von Müller, “Vorrede des Herausgebers”, u: *J. G. von Herders Sämmtliche Werke*, Zweiter Theil, Stuttgart/Tübingen 1827, str. VI.

Za razliku od svog kenigzberškog profesora Kanta, Herder osporava apriorni karakter ljudskog uma, on odbija da prihvati da se kategorijalno ustrojstvo uma oblikuje u skladu sa logikom suđenja, tj. genetički nezavisno od iskustva kao takvog. Pri tom je neobično važno shvatiti da ni njegov spor s Kantom nije eminentno teorijske prirode, nego proistiće iz njegovog osećaja za povesnu genezu: „Celokupna biografija jednog čoveka je preobražaj ... a tako je i celokupan rod u neprestanoj metamorfozi”<sup>4</sup>.

Ukoliko smo unapred opremljeni apriornim kapacitetima za susret sa okolnim svetom, onda nije moguće govoriti o povesti čovečanstva, kao što nije moguće ni obratiti pažnju na razlike unutar jedinstvenog ljudskog roda. Budući da te razlike stoje u tesnoj vezi sa ljudskom prirodnom koja se oblikuje u zavisnosti od spoljašnjih prirodnih okolnosti, klimatskih i geografskih uticaja, Herderova zamisao ljudske povesti postala je moguća samo kao segment ukupne povesti prirode. Zadatak koji je čoveku postavljen od strane prirode odnosi se na razvijanje njegovih prirodnih obdarenosti i dispozicija. Imamo li u vidu, da se Herderovo mišljenje kreće u okvirima tzv. „negativne antropologije” koja u čoveku prepoznaje *biće nedostatka*, onda je jasno da *postajanje čovekom* za njega nije i ne može biti moguće ukoliko se on osloni isključivo na svoje urodene instinkte. Naprotiv, *razvijanje svih ljudskih dispozicija i talenata* predstavlja svojevrsni ljudski *credo* koji se kod Herdera ispostavlja pod zastavama humanosti. Otuda njegov humanizam nije akademski i elitističan, kao što je bio slučaj kod renesansnih humanista, nego bez rezerve iskazuje simpatije prema svemu ljudskom, prema svim postignućima čoveka bez obzira na kulturni ili religijski milje iz kojeg potiču. Pratiti naloge prirode za Herdera više ne znači, kao za njegove prosvjetiteljske prethodnike, naprosto „usavršiti” postojeće, nego pre svega „razviti” prirođene talente, što podrazumeva da od postojećeg nastaje nešto novo. Međutim, pretpostavke svih novina, kao izraza ukupnog humanizovanja čovečanstva, položene su u dva potporna stuba ljudskosti koje Herder, zajedno sa Hamonom, prepoznaje u *jeziku i tradiciji*: „Svi mi dolazimo do uma putem jezika, a do jezika putem tradicije, putem vere u reč otaca”<sup>5</sup>. Budući da celokupno saznanje i htenje zahvaljujemo sili i delotvornosti naše duše<sup>6</sup>, a ona nije samonikla, nego se generiše posredstvom tradicije koju nasleđujemo, onda istinsko naučno istraživanje ne sme ispuštati iz vida izgrađivanje i preoblikovanje fenomena kojima se bavi. To znači da ono mora biti svojevrsna morfologija, čija logika jednakom važi na terenu prirode, kao i na terenu povesti, odnosno pojedinih književnih žanrova. Otuda se njegova morfologija može odrediti kao uporedno povesno istraživanje oblika.

Pri tom je neobično važno zapaziti, da je primena ove Herderove metode mogla zauzimati opseg od prirode do povesti. Zbog toga nije začudujuće, da su Geteovi empirijski pokušaji morfologije na tlu prirodnih fenomena zasnovani na sličnim polaznim pretpostavkama kao i Humboltove refleksije o mogućnostima uporedne antropologije. Jednostavno rečeno, u pozadini celokupnog Herderovog rada стоји težnja da priroda, čovek i literarna dela postanu pristupačniji jedni drugima. Uprkos svim manjkavostima analogije kao metodskog uporišta, za koje je već Hegel s pravom ustanovio da nema

4 Johann Gotfried von Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit II*, Berlin [s.a.], str. 72.

5 Isto, str. 109.

6 Johann Gotfried von Herder, *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele*, Riga 1778, str. 50.

snagu filozofskog dokaza, i da može poslužiti samo kao prigodna ilustracija, heuristički je izuzetno atraktivna ideja da se na osnovu literarnih dela po analogiji mogu doneti sudovi o istorijskim, etnološkim ili klimatskim uslovima u kojima se ono oblikovalo.

## ZA NARODNU POEZIJU, A PROTIV KANTA

Na taj način je Herder stekao i orientir prilikom sučeljavanja sa relevantnom književnom i filozofskom produkcijom svog vremena. Pri tom, njemu nije ni najmanje stalо do psihologističkog uranjanja u dušu autora. Ukoliko je na delu izvesna podudarnost književnog teksta i istorijske stvarnosti, onda nju treba dovesti u vezu sa merom saglasja između razumskog i čulnog, mišljenja i osećanja. Upravo ta saglasnost će poslužiti Herderu kao odlučujuće interpretativno merilo. To naprsto znači da jezik sirove čulnosti, uzet sam za sebe, nema nikakvu antropološku snagu, te da predstavlja samo bazu budućeg humanizovanja. Isto tako, ni suvoparni jezik apstrakcije ne može biti prihvatlјiv. Premda je Herder bio svestan da do izgradnje apstraktног teorijskog jezika vodi trnovit i mukotrpan misaoni put, takođe je bio uveren i da apstrakcije ne mogu postati indikatori uspešnog humanizovanja, budući da iz njih zauvek iščezava svaki trag ljudskosti. Apstraktan jezik je veštački, a njegove učestale pojave u književnim i filozofskim tekstovima Herder je, u prosvetiteljskom duhu, prepoznao kao ispoljavanja jednog izveštačenog i deformisanog sveta. Budući da u svojim moćima apstrakcije jezik filozofije prednjači u odnosu na sve ostale discipline duha, on nije zasluzio ništa drugo, nego Herderovu neopozivu osudu: „Nije ova ili ona jednostranost vladajuće filozofije osudjivana, nego filozofija uopšte. Stoleće i filozofija su postali sinonimi. On sa prezirom govori o ‘našem hladnom filozofskom svetu’”<sup>7</sup>.

Za razliku od nekih francuskih kolega (pre svega Tirgoa), Herder nije delio nedodereni optimizam nezaustavlјivog napretka. Sve veće prisustvo apstraktног jezika za njega je predstavljalo pouzdan signal izveštačenih međuljudskih odnosa. Iz te perspektive, razvoj teorijskog jezika mu se učinio pre kao nazadovanje, a ne napredovanje: „što izvorniji je jezik, utoliko je manje apstrakcija, a više osećanja ... Celokupna izgradnja istočnjačkih jezika svedoči da su sve njihove apstrakcije najpre bile čulne”<sup>8</sup>. Jedini prohodan put iz takve povesne konstelacije za Herdera se sastojao u riskantnom afirmisanju onih oblika međuljudskog ophođenja u kojima dominiraju toplina, prisnost i prijateljstvo. U njima je, iznad svega, na delu prirodno ispoljavanje duševnih snaga, praćeno iskrenošću, odnosno podudaranjem čulnog i misaonog. Kada se na planu filozofske i literarne produkcije potraži pandan afirmisanja bratstva i srodstva, u liku u kojem se misli saopštavaju posredstvom osećanja, a osećanja se s lakoćom prepoznaju u mislima, onda postaje jasno zbog čega je Herder okrenuo leđa Kantu i obratio se narodnoj poeziji. U tom pogledu je indikativno, da je nakon rada na svojoj *Metakritici*

7 Rudolf Haym, *Herder*, Erster Band, Berlin 1958, str. 572.

8 Johann Gottfried von Herder, *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, u: *Sämmliche Werke*, Zweiter Theil, Stuttgart/Tübingen 1827 Hg. J. von Müller, str. 88. U prevodu na srpski jezik: *Rasprrava o poreklu jezika*, Sremski Karlovci 1989, prev. O. Kostrčević, str. 59.

*Kritici čistog uma* Herder prionuo na projekat časopisa *Adrastea* u kojem se najočitije ispostavlja sprega narodne poezije i filozofije povesti: „u njemu je Herder publikovao pesme, prepeve i rasprave koje su za svoj predmet imale poetski prikaz i sistemsko-teorijsku rekonstrukciju Adrastee/Nemezis, nalog i kaznu kao aspekte pravednosti u povesti individuma i naroda”<sup>9</sup>. Rečju, prema Herderu nam upravo poetizovani izrazi narodnog duha omogućavaju *da u rečima vidimo, te da u čulnim viđenjima mislimo* ali nam oni, štaviše, donose i dragocene poduke i poruke koje imaju budućnosnu težinu.

Za razliku od više od dva stoljeća važećeg stanovišta, prema kojem u Kantovoj filozofiji valja prepoznati jedno od najviših postignuća ljudskog duha, Herder je mogućnost nastupanja novog stoljeća, u smislu istinskog humanizovanja i preporoda, određivao u strogoj zavisnosti od povesnog sloma i ukupnog fijaska Kantove filozofije. On je bio čvrsto uveren da insistiranje na akademskom jeziku u sebi nosi tragove podražavanja silogističkog zaključivanja i, štaviše, poimanja koje je prvobitno bilo karakteristično za filozofske velikane klasičnih naroda. Uveren da svaka kultura svoje težište ima u samoj sebi, Herder se suprotstavljao Vinkelmannovom neumerenom idealizovanju starogrčkog sveta. Svako podražavanje kulturnih uzora je anahrono i aistorijsko, a time i smrtonosno po stvaralačke kapacitete aktuelne kulture: „Ovde ne treba obrazovati Atinu ili Spartu, nego Evropu, i to ne u kalokagatiji grčkih mudraca ili umetnika, nego u humanosti i umu”<sup>10</sup>. Biti u skladu sa duhom vlastitog vremena za Herdera je značilo gajiti najtešnje moguće veze sa vlastitim jezikom i vlastitom tradicijom. Graditi specifičan teorijski ili filozofski pojmovnik otuda podrazumeva i razgrađivati međusobnu prožetost duhovnog i čulnog, ili, metaforično rečeno, produbljivati ponor između uma i srca. A postati istinski čovek za Herdera znači sasvim suprotno, pomiriti i u harmoniji razvijati um i srce. To ujedno znači i da naučni ili filozofski zahtevi ne smeju imati nadređenu, nego samo podređenu ulogu u odnosu na narodni duh. U tom smislu Trivunac umesno zaključuje: „Ko hoće da dostigne stare Grke, treba, po Herderu, ne da podražava, nego da bude originalan kao što su bili oni: da se drži svoga jezika, svoje religije, svoje istorije, svojih običaja, kao što su činili Grci, da se drži, drugim rečima, jezika, religije, istorije i običaja svoga naroda”<sup>11</sup>.

Herderov čuveni apel „Ti treba da budeš Ti” ipak nema nikakve veze sa strogim razgraničavanjima među kulturama. Njegovo insistiranje na narodnom duhu nije praćeno neophodnošću krutog distanciranja i ograđivanja od drugih narodnih duhova. Naprotiv, svi pojavnici oblici ljudskog duha za njega predstavljaju pojavnne forme *jednog* ljudskog uma. Herderova genetička metoda naprosto nije dozvolila da se osećaj za posebnost rasprši u bezoblično mnoštvo u kojem se među posebnostima ne uspostavljaju nikakvi odnosi. Ideja humanosti kao jedinstvenog kontinuiranog toka obrazovanja približila ga je ideji „jedne opšteliudske kulture, spram koje se svaka nacionalna kultura odnosi samo kao pojedinačni ton prema celoj simfoniji”<sup>12</sup>. Otuda Herder, kao najzaslužniji

9 Ulrich Geier, „Johann Gottfried Herder”, u: *Klassiker der Sprachphilosophie. Von Platon bis Noam Chomsky*, Hg. T. Borsche, München 1996, str. 223.

10 Johann Gottfried von Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit IV*, Berlin [s.a.], str. 291.

11 Miloš Trivunac, *Herder i Sloveni*, Beograd 1936, str. 3.

12 Moritz Kronenberg, *Geschichte des Deutschen Idealismus*, zweiter Band, München 1912, str. 383.

za usvajanje termina *narodne pesme* u evropskoj književnosti<sup>13</sup>, tokom rada na priređivanju zbirke narodnih pesama nije obratio pažnju samo na one koje su pisane na nemačkom jeziku. Pored ostalih, u zbirci pod naslovom *Volkslieder* koja je zapravo imala dva toma, objedinjena u čuvenu *Glasovi naroda* (Stimme der Völker), objavljene su i tri *morlačke pesme*, prema čijim se naslovima lako prepoznalo da se radi o srpskim narodnim pesmama: „Tako je Herder imao najbolju volju, da otrprilike četrdeset godina pre Vuka Karadžića i Jakoba Grima objavi primere srpskih narodnih pesama”<sup>14</sup>.

Pored dragocene činjenice, da su naše pesme uvrštene u zbirku zajedno sa pesmama velikih evropskih naroda, čime je *narodnom duhu* koji ih je iznedrio priznato da ne zaostaje za najistaknutijim kulturama, nezaobilazno je pomenuti i Herderovu etnološku pohvalu, upućenu slovenskim narodima u celini. Time smo se sasvim približili zao-kruživanju razloga za vanredno uvažavanje Herdera u okvirima gimnazijске nastave u Sremskim Karlovcima i Novom Sadu, ali je radi razumevanja opštijeg duhovnog i povesnog konteksta neophodno, da njegove ideje najpre dovedemo u vezu sa Šlecerom, Dobrovskim i Kopitarem.

## SPREGA FILOLOGIJE I ISTORIJE: DOBROVSKI I ŠLECER

Na samom početku svog etnološko-filološkog nacrta slovenske književnosti, gramatike i običaja, objavljenom 1808. u Pragu pod naslovom *Slavin*, utemeljivač slavistike Dobrovski je preuzeo celokupno Herderovo poglavlje posvećeno Slovenima iz četvrte knjige njegovih *Ideja za filozofiju povesti čovečanstva*. U vremenu u kojem samokritika, naročito na nacionalnom nivou, svakako nije bila ni uobičajena ni dobrodošla, jedan Nemac je za slovenske narode rekao da nikada nisu bili ratnički i avanturistički nastrojeni, poput njegovog naroda, da su zapravo miroljubivi i marljivi, te da je samo potpadanje pod tudi jaram sprečilo njihovo napredovanje i ukupan procvat. Sa svoje strane Dobrovski je, nakon tog etnološkog panegirika, doneo zaključak prema kojem: „treba poželeti da se iz drugih priloga za povest tog naroda dopune paznine u njoj, da se skupe ostaci slovenskih običaja, pesama i kaža koje sve više nestaju, da bi se napokon izdala *jedna povest tog naroda u celini*, kako to zahteva živopis čovečanstva”<sup>15</sup>.

Za našu temu je veoma važna ova veza između povesti, s jedne strane, i jezičke baštine i običaja, s druge. Naime, Dobrovski sa samorazumljivom lakoćom presudnu građu za pisanje povesti *jedinstvenog* slovenskog naroda prepoznaje u jezičkoj i običajnoj baštini. Ukoliko se takva građa razlikuje od one, sa kojom najčešće imamo posla prilikom čitanja istorijskih knjiga, onda valja zapaziti da pisanje povesti za Slovene naprosto nije moglo biti svedeno na govor o ratovima, osvajanjima, velikim istorijskim ličnostima i, ukupno uvezvi, nije moglo biti inspirativno u horizontu tzv.

13 Marija Kleut, „Herder i Vukova poetika narodne književnosti”, u: *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, Novi Sad 1/1987, str. 30.

14 Milan Ćurčin, *Das serbische Volkslied in der deutschen Literatur*, Dissertation, Leipzig 1905, str. 105.

15 Joseph Dobrowsky, *Slavin. Beiträge zur Kenntniß der Slawischen Literatur, Sprachkunde und Alterthümer, nach allen Mundarten*, Prag 1808, str. 13-14.

*događajne istorije*. Budući da veliki deo slovenskih naroda nije uživao političku samostalnost, prikaz pozitivnih povesnih činjenica svodio bi se na tužni lament o nesamostalnosti i neslobodi.

Tražeći građu za povest Slovena u filološkom i etnološkom materijalu, Dobrovski se zapravo osloonio na nov pristup povesti. Naime, pojam *univerzalne povedi* izgradio se u snažnoj opoziciji spram onoga što je uobičajeno mišljeno pod pojmom *historia*, u smislu umeća i nauke koja se bavi događajima prošlosti. Za razliku od tematskog fokusa na minule događaje, univerzalna povest se koncentriše na prosvetiteljski mišljen pojам *obrazovanja*, u kojem se sada poima istinska subjektivnost povesti. Ukoliko se subjekt povesti prepoznaje u obrazovanju, uzetom u najširem smislu reči, onda očuvanje i ne-govanje jezika i tradicije postaje mnogo interesantnije od pukog saznanja o tome, šta se sve dogodilo u prošlosti. Iz ove perspektive nam takođe postaje vidljivije, zbog čega je Herderova rasprava o jeziku mogla imati ulogu uvođenja u filozofiju povesti.

Otuda ne treba da se čudimo da se utemeljivač slavistike radije priklonio pojmu povesti u čijem jezgru su jezik i tradicija. Imamo li to u vidu, biće nam jasno zbog čega se Dobrovski, nakon navođenja celokupnog poglavlja iz Herderovih *Ideja*, okreće getingenškom profesoru Šleceru. Naime, upravo u njegovom radu se dogodio srećan spoj, pošto je reč o piscu univerzalne povesti koji je, pored toga, iskazao i otvoren interes za povest Slovena. Priključivanjem slovenskih naroda u korpus problema *univerzalne*, tj. opšteliudske povesti Šlecer je stekao veliko uvažavanje, a ono je rečito potvrđeno prevodom njegovog dela, objavljenog na prvobitnu Vukovu inicijativu 1864. „U nakladi Ane udove V. S. Karadžića” pod naslovom *Priprava za istoriju svega svijeta*. Kada je reč o Šlecerovoj univerzalnoj povesti, važno je skrenuti pažnju na svojevrsnu *antropologiju* koja je stajala iza uverenja, da je neophodno raditi na povesti koja više nije partikularna i ne odnosi se samo na jedan narod, epohu ili pojedinačni događaj. Reč je o pojmu čoveka koji je, u saglasju sa Herderovim shvatanjem, mišljen kao ne-određeno i nedovršeno biće kojem tek predstoji istinsko humanizovanje: „Homo non nascitur, sed fit; a ti uzroci njegovog postajanja čovekom leže izvan njega. Po prirodi on nije ništa, putem konjukture on može postati sve: neodređenost sačinjava drugi deo njegove suštine”<sup>16</sup>.

S druge strane, kada je reč o istraživanju kulturne baštine Slovena, za nas je posebno interesantan drugi tom Šlecerovog *Nestora*, u kojem na početku stoji posveta Mitropolitu Karlovačkom, Stefanu Stratimiroviću, budući da je reč o jednom od najzaslužnijih ljudi za osnivanje Karlovačke gimnazije. U toj posveti Šlecer, pored po-hvalnih reči o *narodnom prosvjetiteljstvu* za koje se Stratimirović velikodušno zalagao „ne štedeći ni truda ni sredstava”, upozorava na neophodnost novog, *kritičkog* pristupa povesti. Tek nakon što konstituišu *čistu* povest, u smislu koji prevashodno cilja na od-stranjivanje od mitoloških naslaga, predrasuda i samorazumljivo važećih kaža, Sloveni će, prema Šlecerovom uverenju, stati rame uz rame sa Nemcima, Francuzima i Engležima: „Predrasuda važnosti, dobrodušno naknadno kazivanje onoga što su hiljade ranije rekle, kruta vera u tradiciju, s obzirom na koju je svaki istraživač povesti protestant,

---

16 August Ludwig Schlözer, *Weltgeschichte nach ihren Haupt-Theilen im Auszug und Zusammenhange*, Göttingen 1785, § 27, S. 59.

rogušenje protiv istine, samo zato što je ona nova – više ne smeju vladati u obrađivanju povesti najrasprostranjenijeg od svih evropskih pranaroda, *Slovena ...*<sup>17</sup>.

Iste 1808. godine, kada je u Pragu objavljen *Slavin Dobrovskog*, u Ljubljani Kopitar objavljuje svoju *Gramatiku slovenskog jezika u Kranjskoj, Koruškoj i Štajerskoj*. Ovde je za nas prevashodno važna činjenica, da se Vukov prijatelj i saradnik kojem, prema Karadžićevom svedočanstvu, dugujemo zahvalnost za početak reformatorskog rada: „što se tiče prvoga uzroka moga skupljanja našijeh narodnijeh *pjesama, riječi i pravila u jeziku*, to je jedina zasluga g. Kopitara ...”<sup>18</sup>, u *Uvodu* svoje gramatike, poziva upravo na Šleceru i na Herdera. Nakon što citira tri Šlecerove knjige (Nestora, Nordijsku povest i Univerzalnu povest), s namerom da dodatno osnaži legitimnost svog poduhvata navodima o Slovenima kao *pranarodu* koji nije tek došao odnekuda, nego oduvek nastanjuje evropsko tle i pri tome je najrosprostranjeniji od svih naroda na čitavoj planeti, Kopitar se takođe poziva na Herderov stav o Slovenima. Nakon toga zaključuje: „Koji Sloven se ne prepoznaje u tim osobinama? Šta drugo pri tom nedostaje filozofu za *ideal jednog građanina sveta*, osim naučne kulture!”<sup>19</sup>.

## RECEPCIJA HERDERA KOD SRBA

Motivi koji su doveli do osnivanja dve najstarije srpske gimnazije u bliskoj su vezi sa ovom Kopitarovom sugestijom. Ona se načelno podudara i sa potonjom Stajićevom ocenom. Naime, ukoliko interes za jezičke starine i nacionalnu prošlost povežemo sa romantizmom, shvaćenom u sasvim formalnom smislu, a *naučnu kulturu*, o kojoj je govorio Kopitar<sup>20</sup>, povežemo sa klasičnim obrazovanjem, dolazimo do zaključka da je reč o sadejstvu romantizma i klasicizma, iz kojeg proističe da je zadatak gimnazije prevashodno jačanje herderovskog *narodnog duha*. Otuda Stajić naglašava da su naše dve gimnazije: „od prilično siromašnog materijala koji nam je pružala naša kulturna i književna prošlost umele stvoriti moćno sredstvo za jačanje našeg narodnog duha. U glavnom su dve komponente utecale na formiranje psihe našeg đaka: nacionalni romantizam i klasični humanizam”<sup>21</sup>. Kada je reč o recepciji Herderovog opusa, u

17 August Ludvig Schlözer, *Hecmopъ. Russische Annalen in ihrer slavonischen Grundsprache*, zweiter Teil, Göttingen 1802, [s.p.]

18 Vuk Karadžić, *O srpskoj narodnoj poeziji*, Beograd 1964, str. 183.

19 Kopitar, *Grammatik der slavischen Sprache in Krain, Kärnten und Steyermark*, Leibach 1808, str. XII.

20 Za Karlovačku gimnaziju, kao prvu obrazovnu instituciju na gimnazijskom nivou, naročito podsticajno je morala delovati Kopitarova izjava iz 1812, prema kojoj budući slovenski univerzitet zaslужuje da se nastani upravo u Sremskim Karlovcima. Mesto na kojem je narodni duh po prvi put dobio prostor za stabilan institucionalizovan razvoj sasvim sigurno je zasluzilo ovako laskavo priznanje od strane jednog Slovenca, ali mu se nažalost do sada nije posrećilo da ugosti jedan univerzitet: „Uskoro bismo mogli imati ne samo istočne gimnazije i akademije nego i (na primer u Karlovcima) jedan univerzitet (4 miliona ljudi ga zacelo zaslужuje) na kojima bi predavali samo nacionalni profesori i koje bi, zahvaljujući zainteresovanosti ne samo domaćih nego i susednih turskih i ruskih Grka, Vlaha i Slovena, mogle da stupe u dostojno nadmetanje sa zapadnim školama”. Jernej Kopitar, „Školske ustanove za neunijačene u austrijskim državama”, u: *Serbica*, Novi Sad 1984, prev. T. Bekić, str. 91-92.

21 Vasa Stajić, *Srpska pravoslavna velika gimnazija u Novom Sadu*, Novi Sad 1949.

literaturi na srpskom jeziku preovlađuje ocena da je, za razliku od pojma humanosti koji je imao ulogu niti vodilje kod Slovaka i Čeha, kod Srba značajniju ulogu imalo učenje o značaju narodnog jezika, kao i teza o kulturnoj posebnosti i načelnoj ravнопravnosti svake narodne zajednice. U tom smislu se, primera radi, mogu navesti četiri studije koje su nastale u vremenskom razmaku od osamdeset godina, ali po tom pitanju iskazuju slične ocene. Miloš Trivunac 1936. ističe da „Kod Južnih Slovena, naročito kod Srba, više odjeka nalazi struja koja potiče od Herderovog učenja o kulturnom značaju pojedinih narodnih zajednica … i njegovom naročitom odnosu prema narodnoj poeziji i narodnim umotvorinama uopšte”<sup>22</sup>. Dragiša Živković svoju raspravu o odnosu Herdera i Vuka završava sa zaključkom da je „narodna poezija postala … osnovica nacionalne filozofije”, dok Milorad Pavić ističe prisustvo Herderovih ideja kod Simeona Piščevića, Dositeja Obradovića, Lukijana Mušickog i Vuka, smatruјuci da se „u ovim idejama jasno naziru Herderovi stavovi o duhu naroda koji se čuva u jeziku i običajima”<sup>23</sup>. Kada je reč o novoj literaturi, Branko Bešlin u studiji o evropskim okvirima srpskog liberalizma takođe naglašava preplitanje Herderovog pojma narodnog duha i jezika: „Srbi su po uzoru na Nemce, pre svega Herdera, smatrali da je svaka nacija, ‘genetički individuum’, prirodna zajednica zasnovana na zajedničkom poreklu, odnosno osobenom i jedinstvenom ‘narodnom duhu’ koji se izražava u književnom stvaralaštву, muzici, običajima. Ipak, najvažniji činilac duhovno-kulturnog zajedništva je jezik …”<sup>24</sup>.

### RECEPCIJA HERDERA U SREMSKIM KARLOVCIMA I NOVOM SADU

Ukoliko postavimo pitanje o delatnoj povesti recepcije Herderovog rada, onda ćemo se svakako zaustaviti kod dileme šta to konkretno znači staviti naglasak na jeziku i narodnom duhu, a ne na humanosti? Budući da recepcija određenih ideja od strane čitavog naroda nikada nije i ne može biti proizvoljna, to najpre znači staviti akcenat na očuvanje tradicije i snaženje kulturne samosvesti naroda, a u drugom planu ostaviti kompleksnije istorijske projekte, u smislu vezivanja vlastite istorije uz ideju humanosti ili pak konkretnu antropološku viziju. Otuda bi se metaforično moglo reći da je jedan Šafarik<sup>25</sup> bio više zagledan u budućnost, a da je Vuk nastojao da poveže prošlost i sadašnjost. Budućnošću bremeniti optimizam Šafarikov, prema kojem će se Sloveni, kao nekada Grci, približiti entuzijastičnom „ostvarivanju ideje čistog čovečanstva”<sup>26</sup>, nije

22 Miloš Trivunac, *Herder i Sloveni*, isto, str. 22.

23 Milorad Pavić, „Srpski predromantizam i Herder”, u: *Književnost*, Beograd 1988/3, str. 338.

24 Branko Bešlin, *Evropski uticaji na srpski liberalizam*, Sremski Karlovci/Novi Sad 2005, str. 431.

25 Već za njega bi se moglo reći ono, što Patočka prepoznaje kod Masarika: „On je humanista pošto sebi nije mogao dopustiti da ne bude humanista”. Jan Patočka, “Masaryk et nos questions actuelles”, u: *La crise du sens I*, Bruxelles 1985, tr. par E. Abrams, str. 41.

26 Paul Joseph Šafařík, *Geschichte der slawischen Sprache und Literatur nach allen Mundarten*, Prag 1869, str. 64.

bio blizak praktičaru Vuku. Onome što za Šafarika kaže Daničić, da „snuje istorijske istine“<sup>27</sup>, Vuk naprosto nije bio sklon.

Kada se te sklonosti prevedu na jezik recepcije Herdera stiće se utisak, da je kod Srba značajna pažnja posvećena njegovim ranim radovima, *Glasovima naroda i Razpravi o poreklu jezika*, dok su njegovi ključni spisi *Pisma za podsticanje humanosti* i *Ideje za povest čovečanstva* ostali sasvim u drugom planu. Šafarika tako možemo zamisliti kao strastvenog čitaoca *Pisma za podsticanje humanosti*, dok Vuk ostaje zaledan u *Glasovima naroda* koje mu je Kopitar prvi pokazao tokom sudbonosnog susreta u Beču. Takav scenario se u potpunosti slaže i sa Drevsovom minucioznom studijom koja ukupnu recepciju Herdera kod svih slovenskih naroda zaključuje rečenicom da je „Herderu kao filozofu povesti poklonjena neznatija pažnja“<sup>28</sup>.

Međutim, okrenemo li se gimnazijama u Sremskim Karlovcima i Novom Sadu, steći ćemo drugačiji utisak. Ukoliko nije sporno, da bibliotečki fond neke gimnazije u izvesnoj meri odražava konkretnе čitalačke interese svojih korisnika, onda je za očekivati da biblioteke naših gimnazija barem približno odražavaju ukupan utisak koji je preovladavao kada je reč o recepciji Herdera kod Srba. Međutim, spisak Herderovih knjiga u *Spomen biblioteci* u Karlovačkoj gimnaziji doveće nas do sasvim drugačijih rezultata. Naime, u njoj se nalaze ukupno sedamdeset i četiri Herderova dela, među kojima je, kada se uzmu pojedinačna izdanja Herderovih spisa (mimo sabranih dela), uverljivo najbrojnija knjiga *Ideje za povest čovečanstva*.

Istini za volju, treba priznati da u Novosadskoj gimnaziji nije takva situacija. Prvo što pada u oči pri analiziranju tamnošnjeg bibliotečkog fonda jeste da je Herderovih dela u novosadskoj biblioteci bilo neuporedivo manje. Reč je samo o šesnaest Herderovih dela, među kojima je petnaest tomova iz originalnog, fon Milerovog izdanja sabranih dela iz 1827/1828, i jedan primerak mađarskog prevoda Herderovog prepeva španske romanse *Cid*. Međutim, nabavka petnaest tomova sabranih dela mimošla je *Ideje*, kojima su nastavnici u Karlovcima poklonili toliko pažnje. Gotovo je zbumujuće, da je izbor nabavljenih Herderovih knjiga pao na gotovo sve estetičke spise, za koje Drevs tvrdi da su kod Slovena prošli potpuno nezapaženo<sup>29</sup>, da je obuhvatilo filozofski zahtevnu *Metakritiku kritike čistog uma*, te navodno ignorisana *Pisma za podsticanje humanosti*, ali je zaobišao kapitalno delo iz filozofije povesti.

Međutim, kada se osvrnemo na literarnu produkciju novosadskih nastavnika, dobicećemo potpuniju sliku. Herderove ideje o povesti čovečanstva su u njihovim literarnim ostvarenjima znatno prisutnije nego u biblioteci matične gimnazije. Naime, već kod pokretača *Serbskog letopisa*, koji će docnije postati *Letopis matice srpske*, nailazimo na stavove koji verno prenose Herderovo stanovište. Doista, kada pročitamo šta Magarašević kaže o književnosti, ne možemo se oteti utisku da su te rečenice proistekle iz pera izvrsnog poznavaoca Herderovog dela: „Литература есть верно огледало мыслей и характера народа; она показует истинный степень просвещенія негова, и как что су мысли и чувствованія собственность човека, необходимо движение неговогъ ума и

27 Đura Daničić, *Rat za srpski jezik i pravopis*, Budim 1847, str. 38.

28 Peter Drews, *Herder und die Slaven*, München 1990, str. 196.

29 Isto, str. 196.

сердца: тако и Литература есть непремена цена и достоинство самогъ народа”<sup>30</sup>. Идеја да се у книжевности једног народа огледа његов „кarakтер”, без сумње је Herderова, као и став да се просвећивање, тј. herderовски рећено, humanизације, састоји у упоредом уздизању *uma i serdca*, тј. рационалне и emotивне стране лjudske ličnosti.

Уколико се пак usredsredimo на Herderove *Ideje* као njегово сређиšnje delo, онда ћемо код новосадских nastavnika истаћи чланак Filipa Oberkneževića, штампан у gimnazijskom Izveštaju iz 1875/1876. У њему Oberknežević iznosi и, у контексту didaktičko-pedagoškog приступа проблему изучавања klasičnih jezika, образлаže основну tezu Herderovih *Ideja* која почиња на повезивању *organskog i istorijskog*. Утолико автор наглашава neophodnost međusobnog повезивања обrazovnih i filozofsko-povesnih problema: „свеколике науке се предају на темељу njihovog органичког развијка, дакле на *istoričkoj osnovi*; по томе се дакле и гимназиска настава, којој је цел виша и зnanstvena образованост, мора обазирати на исторички умни развитак човека”<sup>31</sup>. Обазирати се на „исторички умни развитак човека” не значи ништа друго него заступати Herderovo stanovište o *humanizovanju* као povesnom процесу unutar којег се одвија „племенито образовање ка уму и слободи”<sup>32</sup>. Својим уверењем, да се у језику најбоље и најсavršenije огледа duševni život čitavog народа, Oberknežević испоставља ključno stanovište Herderovog mišljenja чiji први корак се састоји у уврштавању језика у praktički horizont filozofије povesti.

У свом sučeljavanju sa nedostacima „догадајне историје” коју назива „описном povesnicom” новосадски професор Svetozar Savković јој замера, у складу са Herderovim logikom која се против историјарском величавању нечашних империјалних подухвата, ратнички расположених generala i krvavih državničkih подухвата: „велика mana и недоскудика njezina била је до сад, што је највећу паžnju своју обраћала политичким dogadajima i ratovima, vladaoцима i osvajačima, priпovetкама i nabrajanju znamenitih imena i godina – а nije se dovoljno osvrtala на radnju, коју је човек razvijao на polju obrazovanja, на полju vere i crkve, znanja i nauke, knjige i umetnosti (...)"<sup>33</sup>. Уколико је образовање први subjekt povesti, онда за историјара мора бити mnogo интересантнија тема „душевне радње”, тј. duhovnog razvoja ljudskog roda. Aludirajući na povesni značaj Vuntove psihologије народа, Savković je zapravo dotakao tačku srodnosti, односно Vuntov dug Herderu. О чему се конкретно ради, уочићемо чим се прisetimo да је jedan od polazišnih stavova njегове psihologије народа intониран у upadljivo herderovskom tonalitetu: „човечанство мора припремити put ljudskosti”<sup>34</sup>.

Када је рећ о ranije iznesenom stavu, да се *spisi novosadskih gimnazijskih nastavnika ne poklapaju sa ukupnom ocenom o recepciji Herdera kod Srba*, он се понавља и код nastavnika Karlovačke gimnazije. Да бисмо илустровали ту теzu, pozваћемо се на два примера која рећто сведоће о tome, да примерци Herderovih *Ideja i Pisama za podsticanje*

30 Георгий Магарашевић, „Писма филосерба о Сербской Литературѣ”, у: *Српски летопис 19/1829*, Будим, стр. 99.

31 Filip Oberknežević, „Od kakvog je значаја у гимназији изучавање језика, а нарочито klasičnih”, у: *Izveštaj o Srpskoj velikoj gimnaziji za školsku 1875/1876*, Novi Sad 1876, str. 7.

32 Johann Gotfried von Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit I*, исто, str. 166.

33 Svetozar Savković, „Povesnica obrazovanosti”, у: *Izveštaj o Srpskoj velikoj gimnaziji za školsku 1879/1880*, Novi Sad 1880, str. 6.

34 Wilhelm Wundt, *Elemente der Völkerpsychologie. Grundlinien einer psychologischen Entwicklungs geschichte der Menschheit*, Leipzig <sup>2</sup>1913, str. 470.

*humanosti* koji se i danas nalaze na policama *Spomen biblioteke* u Karlovačkoj gimnaziji, nisu ostali nepročitani. Grigorije Lazić izričito imenuje Herdera kao utemeljivača tzv. *novog humanizma* (Neu-Humanismus)<sup>35</sup>. Jovan Živanović se poziva na Herderovu ideju da negovanje narodnog jezika doprinosi opštem kulturnom napretku: „Misli dobijaju život govorom, jezikom ... Jezikom je čovjek došao do današnjega kulturnog napretka”<sup>36</sup>. Nakon, najuverljivije svedočanstvo predstavlja tekst direktora Vrhovca. U izuzetno teškim vremenima, Vrhovac staloženo pokušava da predstavi buduće (posleratne) gimnazijalne zadatke povezujući tri osnovne teme Herderovog mišljenja: 1) *nacionalno humanizovanje* (općečovečanski problem), 2) istoriju kao put ka *višim čovečanskim dobrima*, 3) povezanost *jezika, čulnosti i književnosti*: „Nacionalna istorija treba, bez ikakve šovinističke primeše, u prvom redu da prikaže borbu naroda za održanje i viša čovečanska dobra. Tako problem narodne duše stavljen na osnovu općečovečanskoga problema i u dodiru sa emocionalnim elementom lepe književnosti može da utiče na čuvstveni život omladine i u stanju je da je inspirira na rad i ozbiljno spremanje za poziv u životu”<sup>37</sup>.

## EPILOG: ZA TEMELJNIJE PROUČAVANJE HERDERA

Ukoliko prihvatimo sugestiju Dušana Spernjaka, prema kojoj je zadatak svakog gimnazijalnog profesora bio: „da se osim svoje struke bavi još i općim pedagoškim i filozofskim pitanjima”<sup>38</sup>, onda nam je rukopisna ostavština gimnazijalnih profesora u Sremskim Karlovцима i Novom Sadu dokazala da je, među filozofskim pitanjima koja su bila na dnevnom redu, Herderova misao zauzimala istaknuto mesto. Doduše, ako ozbiljno shvatimo Šlecerovo upozorenje upućeno Stratimiroviću, da se valja kloniti samorazumljivog veličanja vlastite tradicije, te da ona mora biti sagledana i kroz kritičku, naučno zasnovanu luku, onda je izvesno da Herderovo prisustvo u dve najstarije srpske gimnazije nije rezultiralo nijednom obuhvatnijom recepcijom, a da ne govorimo o daljem produktivnom razvijanju njegovih ideja. Gimnazijalni nastavnici su, s druge strane, svojim poznavanjem Herdera bez sumnje prevazišli prosečan i šematizovan tip recepcije. Zamerka koja bi njihovim tekstovima prebacila da se na Herdera po pravilu pozivaju bez dublje razrade i daljeg razvijanja njegovih ideja, morala bi imati u vidu da ukupan odjek Herderovih knjiga ni kod autora sa znatno većim pretenzijama nije bio temeljniji i dalekosežniji. Primera radi, premda je filozofski rad Laze Kostića kulminirao sa ambiciozno zamišljenim *Kritičkim uvodom u opštu filosofiju*, i što se u tom delu autor izričito poziva na *ukštaj narodnog duha*, kao pojave koja u potpunosti izražava

35 Gligorije S. Lazić, „Klasična nastava u gimnaziji i reforma njena”, u: *Program Srpske velike gimnazije karlovačke*, za školsku 1895/1896, Sremski Karlovci 1896, str. 4.

36 Jovan Živanović, „Osobine resavskoga ili kosovopoljskog dialekta”, u: *Program Srpske velike gimnazije karlovačke*, za školsku 1881/1882, Sremski Karlovci 1882, str. 3.

37 Radivoje Vrhovac, „Nešto o reformi naše srednje škole”, u: *Izveštaj Srpske pravoslavne velike gimnazije karlovačke*, za školsku 1917/1918, Sremski Karlovci 1918, str. 35.

38 Dušan Spernjak, „Živi strani jezici u srednjim zavodima”, u: *Izveštaj Srpske pravoslavne velike gimnazije karlovačke*, za školsku 1899/1900, Sremski Karlovci 1900, str. 4.

kontekst Herderovog integrisanja organskog u duhovno<sup>39</sup>, te što, pored toga, Kostić u Bečkom predavanju iz 1877. prisvaja ideju *osećajnog mišljenja*<sup>40</sup>, na tim mestima nema ni pomena Herdera, a da ne govorimo o ozbiljnijem misaonom sučeljavanju.

Herderovo mišljenje je bilo neobično važan stub u učvršćivanju nacionalne samosvesti, lišene kompleksa niže vrednosti. Ono je dalo snažan impuls i podstaklo je napore vezane za prikupljanje i očuvanje srpske jezičke baštine. Napokon, upoznavanje Srba sa neobično važnim idejama *humanosti i istorije svega svijeta*, odvijalo se u direktnoj vezi sa Herderovim učenjima. Ostaje za žaljenje, što je prvo (i za sada jedino) Herderovo delo prevedeno na srpski tek pre dvadesetak godina, te što ukupna bibliografija o njegovom radu daleko zaostaje za značajem koji je on imao za srpsku kulturu.

## DRAGAN PROLE

### LANGUAGE AS PROPEDEUTICS OF HISTORY. Herder and the Grammar Schools at Sremski Karlovci and Novi Sad

**Abstract:** This article reviews the significance which had been attributed to Herder's work by the grammar school teachers from two of the oldest Serbian grammar schools. In the first part, the author evaluates the entire background of Herder's relevancy to Slavic nations, including his dealings with folk poetry in the attempt to provide answers to the drawbacks of Kant's critical philosophy. In the second part, the author confronts Herder's opinions with the works of the historian Schröder and the philologist Dobrowsky, implying that those opinions were an unusually important stepping stone for the establishment of national consciousness, relieved of the inferiority complex. It had encouraged in many ways the gathering and preservation of the Serbian language heritage. The introductions of Serbs to the ideas of humanism and the history of the world, had a strong connection with Herder's teachings, however, the conclusion is that the entire reception of Herder falls back when compared to his significance for Serbian culture.

**Keywords:** Herder, Slavs, Grammar schools in Novi Sad and Sremski Karlovci, Philosophy of History, Language

---

39 „Taj ukrštaj narodnog duha jamačno je pojava od visokog bijološkog značaja u oblasti duhovnog života svega ...” Laza Kostić, *Osnovno načelo. Kritički uvod u opštu filozofiju*, Novi Sad 1884, str. 90.

40 Laza Kostić, “Über die weiblichen Charaktere in der serbischen Volkspoesie”, u: *O književnosti i jeziku*, Novi Sad 1990, prir. H. Krnjević, str. 110.



ŽELJKO KALUĐEROVIĆ

ANALIZA ZASTUPLJENOSTI FILOZOFSKIH  
PREDMETA I TEMA U „PROGRAMIMA“  
I „IZVEŠTAJIMA“ KARLOVAČKE GIMNAZIJE

PERIOD OD 1791-1852 GODINE

**Sažetak:** Analizu zastupljenosti filozofskih predmeta i tema u „Programima“ i „Izveštajima“ Karlovačke gimnazije autor je podelio u dva dela. U prvom delu istraživana je dostupna literatura, najčešće posrednog tipa, koja se odnosi na period od osnivanja Gimnazije 1791. godine zaključno sa 1852. godinom. Drugi deo istraživanja obavljen je na sačuvanim „Programima“ i „Izveštajima“ Gimnazije. Ispitivanje je počelo od „Prvog programa“ Karlovačke gimnazije za školsku 1853. godinu, dok je poslednje ispitivani bio „Izveštaj kraljevske velike gimnazije sremsko karlovačke“ za školsku 1921/22 godinu. Što se prvog dela istraživanja tiče, autor je zaključio da se razmatrana epoha može segmentirati na pet perioda. U prvom periodu od 1791-1798. godine, nastava iz filozofskih predmeta odvijala se u dva završna razreda Gimnazije. Predavani su Logika i Etika, i to najverovatnije Logika u prvom semestru oba razreda čovečnosti, a Etika u drugom semestru oba razreda čovečnosti. U preostala četiri perioda (1798-1825, 1825-1846/7, 1847/8-1848/9 i 1849/50-1850/51 godine) nastava iz filozofskih predmeta odvijala se uglavnom u poslednjem razredu Gimnazije, a bili su zastupljeni isti predmeti: Logika i Etika. U periodu od 1798-1825. godine, Logika je predavana u prvom semestru drugog razreda čovečnosti, a Etika sasvim moguće u drugom semestru istog razreda. Za period od 1825-1846/7. godine informacije su veoma oskudne, pa za prihvat osamnaest godina primene ovog nastavnog plana nema nikakvih podataka o nastavi iz filozofije. Jedini podatak na koji se nailazi u literaturi je da se Logika predavala školske 1843/44. godine u drugom razredu čovečnosti. Istraživanjem je, zatim, utvrđeno da se u periodu od 1847/8-1848/9. godine Logika takođe predavala u drugom razredu čovečnosti. Iz rasporeda časova za poslednji razmatrani period od 1849/50-1850/51. godine, vidi se da se u poslednjem razredu čovečnosti u Gimnaziji ponovo predaju i Logika i Etika. Na spisku predmeta za školsku 1851/52. godinu nema nijednog predmeta usko filozofske provenijencije. Konačno, filozofske teme i literatura bili su zastupljeni i kroz kurikulumne drugih nastavnih predmeta, kao što je Retorika, i kao što su klasični jezici. Iz Retorike se obrađivao Ciceron, dok su se iz Latin-skog jezika čitala, prevodila i tumačila dela Cicerona i Seneke. U dostupnoj građi za ovaj period na žalost nema preciznih podataka o tome šta je predavano iz Grčkog jezika.

**Ključne reči:** Karlovačka gimnazija, analiza, „Programi“, filozofski predmeti, Filozofske teme

Najstariji nastavni plan u Karlovačkoj gimnaziji, donesen 1796. godine, nosio je naziv *Namjerenje i izloženje* (njegov puni naziv je *Namjerenje i izloženje nauk, koji u Gimnaziju karlovačkom junosti serbskoj u obojih tečenijah predajut se*)<sup>1</sup>. Kada se pokuša utvrditi koji su filozofski predmeti bili zastupljeni u ovom planu, dolazi se do relativno nesaglasnih informacija.

Naime, Kosta Petrović u svojoj knjizi *Istorija karlovačke gimnazije*<sup>2</sup>, na mestu na kome detaljno nabraja sve predmete koji su predavani po planu iz 1796. godine, tvrdi da su u oba semestra oba viša razreda Gimnazije predavani Logika i Moralka. Iz Logike su se učila pravila kako se može steći i uvećati ljudsko znanje da bi bilo jasno i osnovano. Iz predmeta koji se zvao Moralka učilo se o dužnostima prema Bogu, prema samom sebi i prema bližnjima. Ova informacija je saglasna sa beleškama Stevana Lazića, direktora Karlovačke gimnazije od 1876-1896. godine. On u tekstu *Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791-1891*, pominje identične podatke o Logici i Moralki<sup>3</sup>, koji se potom javljaju u Petrovićevoj knjizi. Treći izvor koji potvrđuje da su u Gimnaziji u to vreme predavana dva filozofska predmeta je „Prvi program” Karlovačke gimnazije za 1853. godinu. U njemu стоји да je 1796. godine napravljen novi plan čija je namera bila da gradivo u Karlovačkoj gimnaziji saobrazi i približi gradivu u austrijskim gimnazijama. U tzv. „humanitetskim” razredima, piše dalje u „Prvom programu”, predavani su i predmeti Logika i Nauka moralna (Etika).<sup>4</sup>

No, prema rasporedu časova za period od 1792-1798. godine, koji Petrović navodi nešto ranije u istoj knjizi<sup>5</sup>, u prvom semestru prvog razreda čovečnosti držana su predavanja samo iz *Ars cogitandi* („umeće mišljenja”). U prvom semestru drugog razreda čovečnosti ne pominje se ni jedan striktno filozofski predmet. Istina, navedene informacije ne moraju biti do kraja protivrečne. Pomenuti raspored časova za period od 1792-1798. godine dat je u nepotpunom obliku, jer se odnosi samo na *primo semestri* oba razreda čovečnosti. Sasvim je moguće da se npr. Moralka predavala u drugom semestru oba razreda čovečnosti, tako da jedina dilema ostaje oko nepostojanja predavanja iz Logike u prvom semestru drugog razreda *Humanitatis classe*.

Novi nastavni plan u Karlovačkoj gimnaziji donesen je već 1798. godine. To je čuvani Volnijev plan, koji je on uradio uz pomoć profesora Lazarevića, na osnovu načela

---

1 Ovaj rad predstavlja prirodni nastavak prethodnog autorovog rada o Karlovačkoj gimnaziji. Autor u njemu stoga neće objašnjavati različite faze autonomije same Gimnazije, niti okolnosti nastanka nekih njenih „Programa”, pošto su oni detaljno izloženi u pomenutom radu. Ž. Kaluderović, „Autonomnost Karlovačke gimnazije u kreiranju nastave filozofije u periodu od 1791. do 1921. godine”, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPADEIA, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFE II*, Novi Sad 2009, str. 49-65.

2 K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 67.

3 Beleška iz dela teksta pod naslovom „Najstarija naučna osnova”, koja se tiče Logike i Moralke, nalazi se na 26. stranici Lazićevog teksta. Čitav Lazićev tekst preuzet je iz „Programa srpske velike gimnazije karlovačke” za 1890/91. godinu. Videti u: S. Lazić, *Kratak pregled istorije Srpske pravoslavne velike gimnazije u Sr. Karlovcima*, Novi Sad 1891.

4 „Prvi program srpske gimnazije karlovačke” za školsku 1853. godinu, str. 11-12.

5 K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 61-62.

izraženih u *Namjereniju*. Po ovom nastavnom planu, koji je bio pohvaljivan i u tadašnjoj Nemačkoj<sup>6</sup>, radilo se sve do 1825. godine.

Prema Protokolu, u drugom razredu čovečnosti za 1798. godinu, Andrija Volni je predavao Logiku (u prvom semestru *Logica elementa* i *Logica elementa et exercitium*) i Etiku (u drugom semestru *Doctrina moralis*)<sup>7</sup>. Logika se učila iz *manusscripta*, i iz Krebsovog udžbenika *Handbuch der Logik*. U Gimnazijskom arhivu čuva se rukopis koji potvrđuje da je profesor Volni predavao iz svojih beleški *Principia Doctrinae Moralis*.

Po „Naučnoj osnovi” za ovaj period, Logika i Moralka su se do 1810. godine, predavale na latinskom jeziku, na sličan način kao što je stajalo u Protokolu za 1798. godinu. Prema pregledu predavanja za 1810. godinu, u drugom razredu *Humanitatis classis* iz Logike se u prvom tečaju učilo o „pojmovima, o суду neposrednom i posrednom (ratiocinia) o različitom poznavanju”. Drugi tečaj u istom razredu bio je iz Moralke, i na njemu se učilo o prirodnoj teologiji, i već navođenim moralnim dužnostima „prema Bogu, prema nama samima i prema drugima”<sup>8</sup>.

Analiza izvora koji se odnose na nastavu filozofskih predmeta za ovaj period pokazuje da u njima, kao i u literaturi za prethodni period, postoje odredene protivrečnosti. Naime, na nekoliko mesta koja su parafrazirana u prethodnim pasusima, u Petrovićevim spisima<sup>9</sup>, ali i u Lazićevom tekstu<sup>10</sup>, eksplicitno se navodi da su u nastavnom planu za period od 1791-1825. godine od filozofskih predmeta bili zastupljeni Logika i Etika. Međutim, u istim tim Petrovićevim delima postoje mesta<sup>11</sup> na kojima se navodi spisak svih predmeta koji su predavani po nastavnom planu Andrije Volnog za navedeni period, i na tim spiskovima nigde ne piše da je u bilo kom od četiri gramatikalna razreda i dva razreda čovečnosti predavana Etika. Neusklađenost informacija kulminira na 155. stranici Petrovićevog teksta „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, gde odmah nakon navođenja svih predmeta koji su predavani u Gimnaziji u periodu od 1791, odnosno od 1798-1825. godine, Etika se naravno ne nalazi na toj listi, stoji sledeća rečenica: „Školske godine 1818/19 predavao je direktor Rumi u II razredu čovečnosti

---

6 *Serbske novine*, br. 42, od 21.10.1836. godine, str. 346.

7 Ova informacija preuzeta je iz Petrovićevog teksta „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”. K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, str. 153-154, u: *Glasnik istoriskog društva u Novom Sadu*, sv. 36, ur. dr D.J. Popović, knj. XII, sv. 2, Novi Sad 1939. U knjizi *Istorijska karlovačka gimnazija*, Petrović prenosi istovetne podatke, samo ovoga puta bez navođenja godine kada je direktor Volni predavao pomenute predmete. K. Petrović, *Istorijska karlovačka gimnazija*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 91.

8 S. Lazić, *Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791-1891*, str. 34, u: „Program srpske velike gimnazije karlovačke” za 1890/91 godinu.

9 K. Petrović, *Istorijska karlovačka gimnazija*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 87, 91; K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, str. 154, u: *Glasnik istoriskog društva u Novom Sadu*, sv. 36, ur. dr D.J. Popović, knj. XII, sv. 2, Novi Sad 1939.

10 S. Lazić, *Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791-1891*, str. 31, 34, u: „Program srpske velike gimnazije karlovačke” za 1890/91 godinu.

11 K. Petrović, *Istorijska karlovačka gimnazija*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 78; K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, str. 155, u: *Glasnik istoriskog društva u Novom Sadu*, sv. 36, ur. dr D.J. Popović, knj. XII, sv. 2, Novi Sad 1939.

etiku i psihologiju”<sup>12</sup>. Iako je situacija prilično komplikovana za razrešenje, autor je, uz dužan oprez, ipak sklon da prihvati podatke koje potvrđuju prisustvo nastave iz Etike u pomenutom periodu, ili barem u većem delu pomenutog perioda. Naime, u citiranim izvorima precizno se navodi ko je predavao Etiku, kada je predavao, u kom semestru i u kom razredu čovečnosti su predavanja držana, šta je predavano i koji udžbenici odnosno skripte su korišćene u nastavi iz Etike. Ovako detaljni podaci autoru ovog rada deluju verodostojnije od kratkih i šturih spiskova predmeta, sa kojih je, iz nepoznatih razloga, izostavljena Etika.

Naredni nastavni plan, koji je sastavio Jakov Gerčić, važio je od 1825-1846/7. godine. Gerčić je potpuno izmenio orijentaciju Gimnazije koja je važila u prethodnom periodu. On je, s obzirom da je bio strastveni sledbenik klasicizma<sup>13</sup>, dramatično smanjio gradivo iz prirodnih nauka u nastavnom planu, smatrajući da u školi treba prvenstveno da se uče istorija, geografija, nemački jezik i, posebno, latinski jezik.

Izvori za ovaj period u istoriji Karlovačke gimnazije su, na žalost, prilično oskudni, pa tako ni u Lazićevom tekstu (*Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791-1891*), niti u Petrovićevom radu („Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”), nema nikakvih podataka o eventualno predavanim filozofskim predmetima tokom 18 godina primene ovog plana. Prve informacije koje se uopšte mogu pronaći, a da se tiču neke godine iz pomenutog perioda, iznosi Petrović u knjizi *Istorija karlovačke gimnazije*, i odnose se na školsku 1843/44. godinu. Te školske godine, prema Petroviću, Logika se predavala u drugom razredu čovečnosti. Nikakvih dodatnih preciziranja nema, pa se ne može pouzdano utvrditi da li je takav raspored važio samo za tu školsku godinu, ili se on odnosio i na sve prethodne školske godine, počevši s 1825. godinom. Dilema naravno ostaje i oko pitanja, da li je Logika predavana i u preostale tri godine primene ovog plana, zaključno s školskom 1846/7 godinom.

Ako se i uzme kao tačan podatak da u jednom periodu nijedan predmet nije bio striktno filozofske provenijencije, to još uvek ne znači da tokom tih, ili nekih kasnijih, godina u Gimnaziji nije bilo predavanja koja su imala filozofski sadržaj. Pošto je orijentacija Gimnazije bila naglašeno humanistička i veoma često okrenuta ozbilnjom

---

12 K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, str. 155, u: *Glasnik istoriskog društva u Novom Sadu*, sv. 36, ur. d-r D.J. Popović, knj. XII, sv. 2, Novi Sad 1939.

13 Kasniji direktor Vasilije Vujić (direktor Gimnazije od 1896-1903. godine), premda nije bio protivnik prirodnih nauka, smatrao je da one treba da se predaju dacima na taj način da ih oni mogu shvatiti i pretvoriti u misli i osećanja. Vujić je želeo „da se omladina napoji u mladosti svim onim plemenitim mislima velikih grčkih filozofa, da bi posle, u zrelim svojim godinama, bila ugled pametnih misli i osećanja, zpora i stvora”. Vujić je smatrao, braneći klasični koncept gimnazije, „da je za mladičke glave prosekom najbolja gimnastika umna metodično razlaganje sklopa misli starih pisaca, čija opšte čovečanska sadržina čini ujedno neku vrstu duhovnog mleka materina; da je sposobnost za shvatanje i obradivanje prirodnjačkih istina retka, i da se razvija tek u zrelijim godinama mladića; a naročito praktički rad u laboratorijama itd. ostaje igračka, u najboljem slučaju niže tehničko vežbanje sve dotle, dogod se u individui ne probudi nešto od filozofskog nagona uzročnosti, bez čega nema ni spomena o kakvom ozbiljnном radu u nauci o prirodi”. Svoje videnje *paideutičke* funkcije školovanja Vujić je izlagao tako što je isticao slobodnu volju učenika koju treba podsticati, njihove moralne crte i važnost uzora za svaki narod, pa i srpski. Pozivajući mlade ljude da se ugledaju na svetle primere kod Grka i Rimljana, Vujić piše: „Mi ne možemo biti Grci ni Rimljani, pa ni moderni Nemci, Francuzi ni Englez; mi ostajemo što jesmo, Srbi, ali možemo i valja da budemo prosvaćeni i karakterni kao oni”. K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 262-264.

izučavanju klasičnih jezika, a njeni profesori većinom bili enciklopedijski obrazovani, jasno je da su filozofske teme i literatura bili zastupljeni i kroz kurikulume drugih nastavnih predmeta. U radu će to biti pokazano analizom nastavnih planova za klasične jezike, odnosno istraživanjem dostupnih „Programa” i knjiga, u kojima se pominju Latinski i Grčki jezik.

Prema rasporedu časova za period od 1792-1798. godine, u drugom višem ili šestom razredu Gimnazije iz Latinskog jezika su se čitali, prevodili i tumačili različiti pisci, među njima i filozofi Ciceron i Seneka. U knjigama i „Programima” se, ni tada ni kasnije, ništa preciznije ne navodi u smislu specifikacije dela slavnih rimskih eklektičara i stoičara, tako da, osim jednog izuzetka<sup>14</sup>, ne postoje podaci iz kojih Ciceronovih i Senekinih spisa su đaci učeni, i koji delovi spisa su proučavani. Ista situacija se ponavlja i u naučnoj osnovi od 1798-1825. godine, po kojoj su se iz Latinskog jezika u III razredu iz Hrestomatije takođe čitali odlomci iz Ciceronovih dela, dok su IV razredu čitani odlomci iz Senekinih dela. Podaci za naredne godine i školske planove još su oskudniji, i takva situacija je trajala sve do prvog „Programa” Karlovačke gimnazije za školsku 1853. godinu.

Podaci za Grčki jezik takođe potvrđuju filozofičnost čitavog nastavnog sadržaja klasičnih jezika u Karlovačkoj gimnaziji. Na žalost, zbog nedostupnosti relevantnih podataka, ova tvrdnja se pre svega odnosi na drugi razmatrani period (od 1853-1921/22. godine), pošto su podaci za prvi period (od 1791-1852. godine) uopšteni, i bez ijedne preciznije informacije<sup>15</sup>.

Osim što gradivo s filozofskim predznakom nije bilo prisutno samo u planovima i programima usko filozofskih predmeta, već i u okviru planova Latinskog i Grčkog jezika, ono je verovatno bilo zastupljeno i u nastavi iz drugih predmeta, poput: Mitologije, Poetike, Retorike... Da je bilo tako potvrđuje podatak da se npr. iz Retorike u pregledu svih predavanih „naučnih predmeta za ispit I. i II. tečaja god. 1810. na latinskom a prevedena na srpski”, u prvom razredu tzv. *humanitatis classis*, osim stilističkih pravila, obrađivao i Ciceron<sup>16</sup>.

Nastavni sistem, koji je uveden u Karlovačku gimnaziju školske 1847/48. godine, i koji je važio samo dve školske godine, nije doneo ništa novo u nastavi filozofskih predmeta u odnosu na jedinu dostupnu informaciju iz prethodnog nastavnog plana. To znači da je Logika, kao jedini filozofski predmet, i dalje predavana u drugom razredu čovečnosti.

Sledeći nastavni sistem, tzv. „fahsistem”, bio je na snazi takođe dve školske godine (1849/50. i 1850/51. godine), ali je on doneo određene izmene. U toku te dve školske

14 Taj izuzetak može se pronaći u jednom kasnjem „Izveštaju” iz drugog istraživanog perioda. U „Izveštaju” za 1909/10. godinu se navodi da je u okviru Latinskog jezika, u VI razredu Gimnazije „u II tečaju čitanje izabranih delova iz filozofskih spisa Ciceronovih (osobito *De officiis*)”. „Izveštaj srpske velike gimnazije karlovačke” za školsku 1909/10. godinu.

15 Grčki jezik se u I i II razredu čovečnosti u Karlovačkoj gimnaziji počeo predavati od školske 1817/8. godine. Prvi predavač Grčkog jezika bio je tadašnji direktor Gimnazije Karlo Rumi. K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, str. 155, u: *Glasnik istoriskog društva u Novom Sadu*, sv. 36, ur. dr-r D.J. Popović, knj. XII, sv. 2, Novi Sad 1939.

16 S. Lazić, *Prvih sto godina srpske velike gimnazije karlovačke, 1791-1891*, str. 34, u: „Program srpske velike gimnazije karlovačke” za 1890/91. godinu.

godine, u VI razredu Gimnazije, osim Logike, održavana su predavanja i iz Etike. Ovakav raspored filozofskih predmeta u nastavi, sa Logikom i Etikom u završnom razredu čovečnosti, označavao je u izvesnoj meri povratak na plan koji je važio od 1798-1825. godine.

Konačno, u podeli predmeta za školsku 1851/52. godinu ne navodi se nijedan predmet usko filozofske provenijencije.

Analiza zastupljenosti striktno filozofskih predmeta u razmatranom periodu u Karlovačkoj gimnaziji, pokazala je da njihova učestalost i ritam imaju pet modusa pojavljivanja, odnosno da se prisutnost filozofskih predmeta u „Programima“ Gimnazije može posmatrati kroz pet različitih perioda. To su sledeći periodi: od 1791-1798. godine, od 1798-1825. godine, od 1825-1846/7. godine, od 1847/8-1848/9. godine i period od 1849/50-1850/51. godine.

U prvom periodu od 1791-1798. godine, nastava iz filozofskih predmeta odvijala se u dva završna razreda Gimnazije. Predavani su Logika i Etika, i to najverovatnije jedan predmet (Logika) u prvom semestru oba razreda čovečnosti, a drugi predmet (Etika) u drugom semestru oba razreda čovečnosti.

U preostala četiri razmatrana perioda (1798-1825, 1825-1846/7, 1847/8-1848/9. i 1849/50-1850/51. godine), nastava iz filozofskih predmeta uglavnom se odvijala u poslednjem razredu Gimnazije, a bili su zastupljeni pominjani predmeti: Logika i Etika.

U periodu od 1798-1825. godine, Logika je predavana u prvom semestru drugog razreda čovečnosti, a Etika sasvim moguće u drugom semestru istog razreda. U ovom periodu desila se dakle jedna promena tehničke prirode u odnosu na prethodni period. Ona se sastojala u tome što Logika i Etika više nisu predavane odvojeno u dva razreda (prvom i drugom razredu čovečnosti), već zajedno u drugom razredu čovečnosti. U maločas pomenutoj rečenici naglasak je na onome „promena tehničke prirode“, pošto su Logika i Etika u ovom periodu (od 1798-1825. godine) predavane po dva časa nedeljno, dok su u prvom periodu (od 1791-1798. godine) one predavane po jedan čas nedeljno<sup>17</sup>. To znači da je bez obzira na koncentrisanje gradiva iz filozofskih predmeta u jednu školsku godinu u drugom periodu, obim nastave iz Logike i Etike ostao isti.

Za period od 1825-1846/7. godine informacije su, kao što je napomenuto, veoma oskudne, pa o najvećem delu ovog perioda nema nikakvih informacija o nastavi iz filozofije. Jedini podatak na koji se nailazi u literaturi je da se Logika predavala školske 1843/44. godine u drugom razredu čovečnosti.

Istraživanjem je utvrđeno, zatim, da se u periodu od 1847/8-1848/9. godine Logika kao jedini filozofski predmet predavala u VI razredu Gimnazije.

Poslednji razmatrani period od 1849/50-1850/51. godine donosi raspored po kome se u poslednjem razredu čovečnosti u Gimnaziji ponovo predaju i Logika i Etika.

Iako bi se moglo pomisliti da je stepen zastupljenosti filozofskih predmeta u Karlovačkoj gimnaziji dosledno sledio promene nastavnih planova koji su donošeni, bilo ih je pet u istraživanom periodu, i naklonosti njenih direktora, stvari nisu stajale tako jednostavno.

<sup>17</sup> Generalno gledano, filozofski predmeti su u periodu od osnivanja Gimnazije pa sve do poslednje razmatrane školske 1850/51. godine predavani po dva časa nedeljno. Samo se na jednom mestu u svim „Programima“ Karlovačke gimnazije navodi da se Logika predavala jedan čas nedeljno. Reč je o rasporedu časova za period od 1792-1798. godine, po kome se *Ars cogitandi* predavala samo ponedeljkom od osam do devet sati pre podne.

Na primer, moglo bi se reći za period od 1798-1825. godine, da je do sažimanja nastave iz Logike i Etike došlo zbog toga, što je direktor Andrija Volni bio nesklon humanističkim naukama. Ipak, treba naglasiti da, iako je Volni bio izrazito naklonjen prirodnim naukama, za vreme njegovog upravljanja Gimnazijom nije došlo ni do smanjivanja broja filozofskih predmeta, ni do smanjenja obima nastave iz njih, u odnosu na prvi razmatrani period (od 1791-1798. godine), kada je nastavni plan u Gimnaziji bio snažno prožet humanističkim predmetima.

Drugi primer tiče se situacije iz perioda od 1825-1846/7. godine. Poznato je da je ta-dašnji direktor Jakov Gerčić bio veoma sklon humanističkim naukama. Na prvi pogled, ovakva izmenjena orijentacija Gimnazije trebala je da pogoduje širenju i popularizaciji nastave iz filozofskih predmeta. Šta se u stvarnosti zaista dešavalo nije jednostavno utvrditi. No, i ako se uzme u razmatranje najpovoljnija varijanta, da je Logika predavana tokom čitavog ovog perioda oba semestra u godini, i dalje ostaje činjenica da je tih godina u Gimnaziji redukovani broj filozofskih predmeta sa dva na jedan. Naravno, ako se prepostavе nepovoljnije varijante moguće su različite opcije: od toga da je Logika predavana samo jedan semestar u godini, preko toga da je predavana samo pojedinih godina, pa do toga da uopšte nije predavana čitavih dvadeset godina, odnosno da je predavana samo jedne jedine godine.

U šezdesetak analiziranih godina rada Karlovačke gimnazije menjani su nazivi filozofskih predmeta (Logika je tako bila i *Ars cogitandi*, a Etika se zvala Moralka odnosno Nauka moralna), menjan je broj filozofskih predmeta (jedan, dva ili nijedan), menjan je obim nastave iz filozofskih predmeta (jedan ili dva časa nedeljno), menjan je način obrađivanja filozofskih predmeta (u prvom periodu su obrađivani u oba završna razreda Gimnazije, a u ostalim periodima samo u poslednjem razredu Gimnazije), menjala se verovatno i literatura iz koje su predavani filozofski predmeti (s obzirom da su se osim udžbenika koristile i beleške tj. skripte samih profesora). Ipak, sve ove promene koje su se dešavale u vezi filozofskih predmeta u Karlovačkoj gimnaziji, retko su koïncidirale s promenama nastavnih planova, naučnom orijentacijom i sklonostima direktora Gimnazije, kao i s donetim zakonima, propisima i naredbama. Konačno, istraživanje je pokazalo da je nastava iz filozofskih predmeta u Karlovačkoj gimnaziji imala osobenu evoluciju, kao i da je ta evolucija u značajnoj meri bila nezavisna od implementiranih promena.

#### **Literatura:**

1. Arhiv Srpske akademije nauka i umetnosti u Sremskim Karlovcima (ASANUK), Fond patrijaršijsko-mitropoliski „A” (PMA „A”), br. 113 iz 1812. godine.
2. Gavrilović, N., *Srpske škole u Habzburškoj monarhiji u periodu pozne prosvećenosti (1790-1848)*, Elit, Beograd 1999.
3. Kaluđerović, Ž., „Autonomnost Karlovačke gimnazije u kreiranju nastave filozofije u periodu od 1791. do 1921. godine”, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOVIJE II, Novi Sad 2009.
4. Lazić, S., *Kratak pregled istorije Srpske pravoslavne velike gimnazije u Sr. Karlovcima*, Novi Sad 1891.
5. Matić, A., *Saborski odbor i srpske škole u Ugarskoj*, Štamp. Srp. knjiž. br. M. Popovića, Novi Sad 1901.

6. Miladinović, Ž., *Tumač povlastica, zakona, uredaba i drugih naređenja srpske narodne crkvene autonomije*, Novi Sad 1897.
7. Nešković, M., *Istorija srpskih škola u Austro-ugarskoj monarhiji*, Srp. Manast. Štamp., Sremski Karlovci 1897.
8. *Osnovna pisma (Privilegije) Srpske pravoslavne velike gimnazije karlovačke iz 1791. g. i 1792. g.* Izdanje Gimn. patronata, Sremski Karlovci 1903.
9. Petrović, K., „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, u: *Glasnik istorijskog društva u Novom Sadu*, sv. 36, ur. d-r D.J. Popović, knj. XII, sv. 2, Novi Sad 1939.
10. Petrović, K., *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991.
11. Petrović, K., *Karlovačka gimnazija: za vreme direktora Jovana Pantelića: 1852-1876*, Štamp. Dunav. ban., Novi Sad 1940.
12. Potkonjak, N., *Obrazovanje učitelja u Srbu*, Učit. fak. u Užicu, Beograd-Užice 2006.
13. Radojičić, N., *Karlovačka gimnazija i Dim. Davidović*, Mat. srp., Novi Sad 1953.
14. *Serbske novine*, br. 42, od 21.10.1836. godine.

ŽELJKO KALUDEROVIĆ

ANALYSIS OF PHILOSOPHY SUBJECTS AND TOPICS REPRESENTATIONS  
IN “PROGRAMS” AND “REPORTS” OF KARLOVCI GRAMMAR SCHOOL  
In the Period 1791-1852

**Abstract:** The author has divided the analysis of philosophy subjects and topics representations in “Programs” and “Reports” of Karlovci Grammar School in two parts. The first part is dedicated to the research of available literature, mostly indirect, and related to the period from the foundation of the grammar school in 1791 up to 1852. The second part of research is focused on the saved “Programs” and “Reports” of the grammar school. The research starts from the first program of the Karlovci Grammar School for the 1853 school year, while the last researched one was the report of the royal Karlovci Grammar School for the 1921/22 school year. In the first part of the research the author concludes that this époque may be segmented into five periods. In the first period, 1791-1798, philosophy subject teaching was held in the two concluding grades of grammar school. The subjects taught were Logic and Ethics, and the Logic was most probably taught in the first semester of both humanities grades, while Ethics was taught in the second semester of both humanities grades. Within other four periods (1798-1825, 1825-1846/7, 1847/8-1848/9 and 1849/50-1850/51) philosophy subject teaching was mostly held in the last grade of the grammar school and in the form of the same subjects: Logic and Ethics. From 1798 to 1825 the Logic was taught in the first semester of the second grade of humanities, and Ethics very likely in the second semester of the same grade. Information on the period from 1825-1846/7 is quite scarce, so for the first eighteen years of this curriculum teaching we do not have any data about philosophy subject teaching. The only information found in the literature is that Logic was taught in 1843/44 school year, in the second grade of humanities. The research found, then, that in the period from 1847/8-1848/9 Logic was also taught in the second grade of

humanities. The time table for the last analyzed period 1849/50-1850/51, shows that in the last grade of humanities in the grammar school, Logic and Ethics were taught once again. The list of subjects for 1851/52 school year does not contain any of the philosophy subjects, strictly speaking. Eventually, philosophical topics and literature were also represented through the curricula of other teaching subjects, such as Rhetoric and classical languages. The Rhetoric treated Cicero, while on Latin language classes students were reading, translating and interpreting the works of Cicero and Seneca. The material we have for this period unfortunately does not provide any precise evidence about lectures on Greek language.

**Keywords:** Karlovci Grammar School, Analysis, “Programs”, Philosophy Subjects, Philosophy Topics



MINA OKILJEVIĆ  
**FILOZOFIJA OBRAZOVANJA  
I FILOZOFIJA U OBRAZOVANJU**

NASTAVNA OSNOVA NOVOSADSKE PRAVOSLAVNE  
GIMNAZIJE U PERIODU OD 1816. DO 1920. GODINE

**Rezime:** Autor analizira poziciju filozofije obrazovanja kao moguće tačke „povratka“ pedagogije u filozofiju. Rad predstavlja nastavak istraživanja problema odnosa između teorije i prakse obrazovanja s filozofskog aspekta, kroz prizmu konstituisanja Novosadske pravoslavne gimnazije. Budući da su centralni interesi prethodna dva članka<sup>1</sup> bili određenje svrhe paideie i pitanje međuzavisnosti vladajućeg svetonazora i odgovarajućeg obrazovnog sistema, kao naredni korak nameće se ispitivanje podobnosti filozofije da o stvarima obrazovanja dâ meritoran sud na način jedne filozofije obrazovanja.

**Ključne reči:** obrazovanje, filozofija, filozofija obrazovanja, Novosadska pravoslavna gimnazija

Jedno od temeljnih pitanja koje se nužno postavlja u vezi s izvesnom naučnom disciplinom pitanje je njenog značaja. Ni s filozofijom ne стоји другачије, ukoliko se pri tom ne izgubi iz vida da je problem značaja izvesne filozofske znanosti uvek već *opšte-filozofski* problem koji se тice ne samo te znanosti, već i filozofije kao takve. Sama podela filozofije na discipline, naime, bitno je uslovljena sveštu o zajedničkom izvoru i konačištu svake i svih, što se očituje u stremljenju ka spoznaji onoga istinitog, večnog i nepromenljivog. Disciplinarno ustrojstvo filozofije ne стоји u suprotnosti s glasovitim Aristotelovim stavom da je filozofija “znanost koja promatra bitak kao bitak i njegove prisutnine po sebi. Ona nije ista ni s jednom od djelomičnih znanosti, jer ni jedna od drugih ne proučava bitak *uopće* i *kao* bitak, nego odsijecajući jedan njegov dio promatralju mu prigodak poput matematičkih znanosti”<sup>2</sup>. Svaka od filozofskih disciplina, naime, istražuje *bitak kao bitak*, ali to čini iz osobene perspektive. Emancipacija posebnih nauka, a osobito novovekovni procvat prirodnih nauka, uslovjavaju, s jedne strane, svojevrsno povlačenje filozofije iz istraživanja do tada njoj pripadnih oblasti, a – sa druge – njenu upućenost na posebne nauke i stvaranje kako novih filozofskih, tako i

---

1 „Nastavni plan kao izraz svrhe *paideie*“ u: *Tadicija nastave filozofije I*, Verzal, Novi Sad, 2008. i „Nastavni plan kao izraz duha vremena“ u: *Tadicija nastave filozofije II*, Verzal, Novi Sad, 2009.

2 Met., 1, 1003 a 20-25

tzv. graničnih disciplina. Prva navedena karakteristika podrazumeva da se specifična filozofska *znanost* emancipuje od filozofije, približavajući se empirijskim istraživanjima, i na taj način konstituiše kao posebna nauka (uz čitav korpus vlastitih pod-disciplina, kakav je slučaj, primera radi, s ekonomijom, koja je od elementa praktičke filozofije kod Aristotela dospela do statusa autonomne nauke s izuzetno razuđenim disciplinarnim poljem), odnosno, da se jedan od značajnih filozofskih *problema* uspostavi kao predmet jedne ne-filozofske nauke, ponovo sa čitavim nizom pod-disciplina, kakav je recimo slučaj sa pedagogijom. To, dakako, ne znači da se filozofija prestala baviti istraživanjem materije koja je postala predmetom posebne nauke, već da joj je „naučna javnost“ odrekla pravo primarne kompetencije za datu oblast.

Šta to znači za samu *predmetnost predmeta* može se videti iz navedene Aristotelove distinkcije između filozofije i drugih znanosti: istraživanje prigotka ne može dovesti do razumevanja bitka. Drugim rečima, predmetnost uopšte ne biva dovedena u pitanje, već se predmet uzima kao nešto samo po sebi razumljivo i pretpostavljeno. *Hipotetičko započinjanje*, međutim, ne može dovesti do zaista istinite spoznaje, kako je još Platon ukazivao – da bi se istina spoznala, nužan je put „pravo ka početku“. Otuda je filozofija – kao način ne-hipotetičkog istraživanja – ontički izgubljenu primarnost kompetencije za oblasti koje su postale isključivim predmetom posebnih nauka, na ontološkom planu zadržala.

Svojevrsni susret ontičkog i ontološkog, kroz međusobno dopunjavanje posebnih nauka i filozofije, postavio se kao *conditio sine qua non* upravo zahvaljujući ekspanziji prirodnih nauka i napretku eksperimentalne metode. Tako je npr. fizika dvadesetog veka pokazala da „činjenica“, kao apsolutno uporište pozitivističkog pogleda na svet, ima tek relativnu vrednost, za čiju je kontekstualizaciju, kako se ispostavilo, nužna filozofija: „Očito je da se moramo obratiti matematičari, fizici, hemiji, biologiji, antropologiji, istoriji, itd., a ne filozofiji, da bismo otkrili činjenice sveta. Na naukama je da kažu koje su generalizacije o svetu prihvatljive i kakve su one tačno. Ali kada postavimo pitanje kakav odnos prema svetu naučna otkrića zahtevaju od nas, postavljamo filozofsko pitanje“<sup>3</sup>. Istine nauke i istine filozofije zajedno čine okosnicu za razumevanje sveta.

Kada su u pitanju društvene nauke, stvari ipak stoje drugačije nego sa odnosom filozofije i prirodnih nauka. Društvene nauke su se, naime, relativno kasno emancipovale od filozofije, zbog čega pokazuju značajniji otpor prema ponovnom stupanju u „simbiozu“ s njom, nego što je to slučaj sa fizikom ili biologijom. Međutim, što se više udaljavaju od filozofije, to se više približavaju prirodnim naukama, čime – paradoksalno – bivaju sve bliže ponovnoj upućenosti na filozofiju, s obzirom na naznačenu prijemčivost prirodnih nauka za filozofski način mišljenja i postavljanja pitanja. Savremeni svet nauke i inače pokazuje da su granice među znanostima postale u najmanju ruku fleksibilne, budući da napredak u istraživanjima, kako na polju prirodnih, tako i na polju društvenih nauka, otkriva da njihovi predmeti nisu tako jasno odvojeni od predmeta drugih nauka,

---

3 Dewey, J., *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Macmillan company. Hyslop-Margison, ej & Sears, 1916., p. 477.

već čine osobenu celinu<sup>4</sup>. To dovodi do sve većeg broja graničnih disciplina, tj. nauka u kojima se prepliću predmetna polja, ciljevi i metodologija različitih znanosti<sup>5</sup>. Doveden do krajnjih konsekvensija, ovaj bi se trend mogao ispostaviti kao povratak aristotelovskom shvatanju filozofije, u onom smislu u kome je Aristotel „savršeni empiričar“ koji spekulativno promišlja zbiljnost.

S tog aspekta, pedagogija ne gubi ništa od svoje suverenosti uspostavljanjem *filozofije obrazovanja* – naprotiv. S druge strane, sam govor o „uspostavljanju“ filozofije obrazovanja valja shvatiti uslovno, budući da su pojam i problemi obrazovanja predmet filozofskih istraživanja već više od dve i po hiljade godina, odnosno, još od tzv. antropološkog razdoblja grčke filozofije. Ne može se sporiti postojanje Platonove filozofije obrazovanja, recimo, iako pod tim imenom i kao zasebna disciplina nije zasnovana<sup>6</sup>. Njegovo istraživanje problema paideie, a prevashodno pitanje značaja vaspitanja i obrazovanja za ustrojstvo države i dobrobit građana, ni danas nije izgubilo na aktuelnosti<sup>7</sup>. Kao zasebna filozofska disciplina, međutim, filozofija obrazovanja konstituiše se tek u prvoj polovini dvadesetog veka, kad i sam termin *filozofija obrazovanja* postaje opštim mestom naučnog diskursa<sup>8</sup>. Razloge za ovako kasno etabriranje jedne filozofske discipline koja *implicite* fungira u korpusu filozofskih tema od samog nastanka filozofije valja tražiti u naznačenoj nemoći društvenih nauka – u ovom slučaju pedagogije – da odgovore vlastitim pretenzijama na normativnost. Ne radi se, dakako, o tome da bi filozofija obrazovanja na takav zahtev mogla odgovoriti bolje nego pedagogija. Nasuprot tome, filozofija obrazovanja takav zahtev ne bi ni postavila! Ideal normativnosti programatsko je načelo hipotetičkog započinjanja. Otuda filozofija obrazovanja, budući filozofijom, ide za tim da otkrije šta je *iza* hipotetičkog, šta je u temelju onoga što se prepostavlja pretpostavljeno i *po čemu* ono jeste, čime se legitimira. Drugim rečima, filozofija obrazovanja pita za *pojam* obrazovanja, vaspitanja, učenja i nastave, za *mogućnosti i granice* prenošenja znanja, za međusobni odnos različitih sfera praksisa u kontekstu problema obrazovanja, za način na koji se regije praksisa i obrazovanje me-

---

4 Kant primećuje da „ako se dopusti da granice nauka predu jedne u druge, to onda ne znači povećavanje nauka već njihovo unakažavanje“ (Kant, I., *Kritika čistog uma*, Dereta, Beograd, 2003., str. 39, Predgovor drugom izdanju). Doduše, on to primećuje protiveći se pokušajima da se logika proširi unošenjem psiholoških, metafizičkih i antropoloških razmatranja. Međutim, ako se prihvati da je cilj nauke rast naučnog saznanja, nesumnjivo je da bi u interesu posebnih nauka bilo da budu „unakažene“ brisanjem međusobnih granica, ako bi to podrazumevalo proporcionalan porast naučnog saznanja.

5 Dobar primer je bioetika, koja obuhvata filozofske, medicinske, teološke, pravne, psihološke, biološke, fizičke, tehnološke, etc. aspekte.

6 Isto tako, međutim, Platon ne govori eksplicitno o „teoriji ideja“ (smatra se, doduše, da je njegovo delo pod tim naslovom izgubljeno), iako se termin *teorija ideja* uzima gotovo sinonimno sa Platonovom filozofijom uopšte.

7 Detaljnije o odnosu politeie i paideie u Perović, M.A., *Praktička filozofija*, Grafimedia, Novi Sad, 2004., str. 34-5

8 Na engleskom govornom području zahvaljujući Djuijevom delu *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (1916), a na nemačkom kroz dela Ernsta Krika *Philosophie der Erziehung* (1922) i *Erziehungsphilosophie* (1930).

đusobno uslovjavaju – konačno, pita za izvor, oblike, ustrojstvo i svrhu obrazovanja: „[Filozofija] je ideja o onome što je moguće, a ne inventar postojećih činjenica“<sup>9</sup>.

Naravno, svrsishodnost takvih pitanja može biti upitnom s aspekta korisnosti, kao što je to uvek slučaj s filozofskim pitanjima. Opšta negacija te upitnosti stavom o filozofskom pitanju kao izrazu i potvrdi dostojanstva čoveka upotpunjuje se posebnim artikulacijama u kontekstu posebnih filozofskih disciplina. Tako je „praktični“ *ratio essendi* filozofije obrazovanja upravo realizacija samog obrazovnog procesa. Pokazano je<sup>10</sup> da od konkrentne interpretacije pojma i svrhe paideie u najvećoj mogućoj meri zavisi konkretna način organizacije obrazovanja. Kao što je u Platonovom sinopisu nastavnog plana hijerarhijsko ustrojstvo obrazovno-vaspitnog sistema uslovljeno pojmom paideie kao „stožera politeie“, tako je i savremenih obrazovnih sistem rezultat odgovarajućeg smisla koji se pojmu obrazovanja pridaje. Možda bi se razlog za posvemašnju neefikasnosti savremenog obrazovanja mogao tražiti upravo u činjenici da su filozofiji oduzete ingerencije nad poljem obrazovanja i da je na mesto filozofskog pitanja o *pojmu* stupilo pedagoško pitanje o *manifestaciji*. U svakom slučaju, potreba za filozofskim promišljanjem problema obrazovanja verovatno nikada nije bila toliko izražena kao danas, u vreme kada se bolonjska reforma školstva suočava s brojnim poteškoćama koje čak dovode u pitanje i sam nastavak procesa reformisanja.

U delu *Demokratija i obrazovanje: Uvod u filozofiju obrazovanja*, Džon Djui određuje obrazovanje kao *potrebu*. Suštinski, obrazovanje nije samo potreba jedinke, već potreba društva i – u krajnjoj liniji – potreba vrste, potreba samog života: „Obrazovanje, u svom najširem smislu, jeste sredstvo za održanje društvenog kontinuiteta života“<sup>11</sup>. Jednako kao i biološki život, i društveni zavisi od procesa *prenošenja* – transmisije delanja, mišljenja i osećanja, sa starijih na mlađe: „Kada bi članovi jednog društva živeli večno, mogli bi obrazovati novorođene članove, ali bi to bio zadatak uslovljen više ličnim interesom, nego društvenom potrebom. Ovako je to delo nužnosti“<sup>12</sup>. Ukoliko se obrazovanje odredi kao fundamentalni uslov opstanka društva, spoznaja pojma obrazovanja postavlja se kao fundamentalni zadatak od koga – kada se problem dovede do krajnjih konsekvensija – pretežno zavisi način opstanka društva. U tom je kontekstu očito zbog čega bi pedagogija za svoj temelj i uzor trebalo da ima filozofiju obrazovanja, budući da jedino filozofija istražuje obrazovanje *qua obrazovanje*. Suštinska veza između društva, obrazovanja i komunikacije jednak je predmetom Djuijeve filozofije obrazovanja početkom XX veka, kao i Aristotelove tematizacije više od dve hiljade

9 Dewei, op. cit., p. 479. Zanimljivo je da Kant kaže da metafizika „nije ništa drugo nego sistematski uredeni *inventar* svih naših poseda postignutih *čistim umom*“ (Kant, I., *Kritika čistog uma*, Dereta, Beograd, 2003., str. 37, Predgovor). Dakako, razlika između „inventara činjenica“ i „inventara čistog uma“ upravo je razlika između posebnih nauka i filozofije.

10 Okiljević, M. „Nastavni plan kao izraz svrhe *paideie*“ u *Tradicija nastave filozofije I*, Verzal, Novi Sad, 2008.

11 Dewey, op. cit., p. 6.

12 Dewey, op. cit., p. 7. „Kada bi kuga odnela sve članove jednog društva odjednom, očito je da bi s grupom bilo zauvek svršeno. Ipak, smrt svakog pojedinačnog člana društva izvesna je kao kada bi ih epidemija odnela sve odjednom. Ali stupnjevita razlika u uzrastu, činjenica da se jedni radaju dok drugi umiru, čini – kroz prenošenje ideja i navika – mogućim trajno održanje društvenog materijala“ (ibid., p. 8.).

godina pre toga. Kada Djui kaže da „društvo ne samo da nastavlja da postoji kroz transmisiju, kroz komunikaciju, već se može slobodno reći da ono postoji u transmisiji, u komunikaciji“<sup>13</sup>, onda je on u potpunosti na tragu Aristotelovog zasnivanja praktičke filozofije na antropološkim pretpostavkama o čoveku kao biću govora koje ima moć razlikovanja dobra i zla i vlastitu ljudsku svrhu ostvaruje u zajednici s drugim ljudima. Iako su faktički načini organizacije obrazovanja i zajednice itekako podložni značajnim povesnim transformacijama<sup>14</sup>, ono što čini samu bit humaniteta, pa onda i bit obrazovanja i socijaliteta, ostaje merodavnim kroz sve revizije.

Otuda bi konkretna artikulacija formalnog obrazovnog sistema trebalo da bude izvedena iz temeljnih pretpostavki o sadržinskom ispunjenju potreba jednog društva. Na nešto širem planu, svako *ospoljenje* pojma obrazovanja u različitim mogućim formama od značaja je za civilizaciju uopšte. Zahvaljujući ekspanziji interneta, korelativnost komunikacije, društvenog života i obrazovanja postala je toliko očita da deluje gotovo izlišno napominjati da „ne samo da je društveni život identičan s komunikacijom, već je i sva komunikacija (a time i sav društveni život) edukativna“<sup>15</sup>. Tokom XIX veka, dočim, međuzavisnost ovih elemenata u središtu je normiranja obrazovnih sistema širom sveta. Pretpostavljene svrhe obrazovanja konkretizuju se u pojedinačnim nastavnim planovima i programima na svim nivoima školstva, kao i u samoj gradaciji tih nivoa<sup>16</sup>. Određenje ciljeva, organizacije i načina izvođenja nastave direktno je uslovljeno vodećim shvatanjem pojma obrazovanja. Od toga onda zavisi i mesto koje pojedini predmeti zauzimaju u okviru nastavnih osnova, tj. način na koji se oni u nastavi apsolviraju. Da li će jedna nauka postati nastavnim predmetom na pod-univerzitetским nivoima školovanja i u kolikom obimu i na kom nivou će biti predstavljena, pitanje je koje zavisi kako od njenog naučnog statusa, tako i od opšte-obrazovnog značaja koji joj dati sistem pripisuje. Stoga se kroz konkretni nastavni plan prelima kako shvatanje svrhe vaspitno-obrazovnog procesa, tako i specifični pogled na svet karakterističan za određenu epohu, jer upravo od svrhe paideie i prihvaćenog svetonazora i zavisi priznati dignitet neke nauke u datim prostorno-vremenskim koordinatama.

Na primeru uspostavljanja Srpske pravoslavne velike gimnazije u Novom Sadu može se videti<sup>17</sup> sledeće:

---

13 Ibid., p. 9.

14 O tome detaljnije u: Okiljević, M., „Nastavni plan kao izraz duha vremena“ u: *Tradicija nastave filozofije II*, Verzal, Novi Sad, 2009.

15 Dewey., op.cit., p. 11. Međutim, ne samo da je ta vrsta „ociglednosti“ novijeg datuma, već donekle zamračuje pravi smisao prožimanja društvenosti, komunikacije i obrazovanja, budući da internet menja smisao svakog od naznačenih pojmoveva (jer se i društvenost i komunikacija i obrazovanje sve više preusmeravaju ka „on-line“ egzistenciji).

16 U tom je smislu više nego interesantna primena bolonjskih načela reforme školstva, budući da pokazuje do koje mere čak i neznatne promene načina graduelizacije školstva utiču na čitav koncept obrazovanja, odnosno, do koje je mere način sistematizacije nivoa školovanja odraz pretpostavljenog shvatanja smisla i svrhe edukacije.

17 Budući da ovaj rad predstavlja nastavak istraživanja objavljenih u prethodna dva broja *Tradicije nastave filozofije*, autor pretpostavlja predašnja izlaganja kao poznata, budući da se na njima temelje zaključci koji slede.

Prvo. Samo uspostavljanje Novosadske gimnazije rezultat je inicijative zadužbina (Save Vukovića), a ne državne intervencije, iako je državna benevolencija bila neophodan predušlov za preduzimanje inicijative. Drugim rečima, vladajući svetonazor ohrabrvao je prosvetiteljske tendencije, iako su one mogle biti potencijalno opasne za opstojeću društveno-povesnu konstelaciju. To znači da je sam *Zeitgeist* bio prožet unutrašnjim kolebanjima – s jedne strane, nastojanjima da se očuva postojeći poređak stvari, s druge, otvaranju mogućnosti za vlastitu promenu. Prosvećeni apsolutizam XVIII veka doneo je novo shvatanje značaja obrazovanja, zbog čega je početkom XIX veka bilo moguće uputiti zahtev za osnivanjem pravoslavne gimnazije na teritoriji koja je bila pod ingerencijama Austro-Ugarske. U krajnjoj liniji, sam termin prosvećenog apsolutizma sadrži u sebi dvosmislenost duha vremena – s jedne je strane *prosvetiteljstvo*, kao poziv na upotrebu vlastitog uma i odbijanje svakog autoriteta koji je spolja nametnut, a s druge *apsolutizam*, kao oznaka isključivog autoriteta koji se ne dovodi u pitanje. Ideja prosvećenosti vezana je dakako prevashodno za područje filozofije, odakle se potom preliva na sva područja ljudske egzistencije, ali nastaje kao odgovor na novovekovne zahteve za preispitivanjem sholastičkog načina filozofije. Otuda se potpuno razumevanje društveno-povesnih okolnosti koje omogućuju osnivanje Srpske velike pravoslavne gimnazije u Novom Sadu ne može ostvariti bez razumevanja temeljnih ideja filozofije prosvetiteljstva. To upućuje na snažnu vezu koja bi morala da postoji između filozofije obrazovanja, istorije filozofije i filozofije istorije. Po svojoj biti, filozofija obrazovanja pripada korpusu praktičke filozofije, zbog čega se podrazumeva i njena upućenost na etiku, filozofiju ekonomije, filozofiju politike, filozofiju prava, etc. Drugim rečima, celovito zasnovana filozofija obrazovanja duboko je ukorenjena u sistem filozofskih disciplina.

Dруго. Povest Novosadske gimnazije obeležena je intenzivnim raspravama o jeziku. Počev od osnivačkog pisma Save Vukovića u kome je istaknut zahtev za upotrebom narodnog jezika, preko laviranja u broju časova nemačkog i mađarskog jezika, pa do rasprava o etimološkom i fonetskom pravopisu – jezičko pitanje bilo je jedno od najznačajnijih kada je u pitanju razvoj Srpske pravoslavne velike gimnazije u Novom Sadu. Imajući u vidu korelaciju između komunikacije, društva i obrazovanja i Djuijevu tezu da društvo postoji tek u komunikaciji i da je sva komunikacija po svojoj biti obrazovna – očito je, s aspekta filozofije obrazovanja, zbog čega je pitanje „jezičke hegemonije“ bilo toliko značajno. Humboltovsko određenje jezika kao pogleda na svet i ukazivanje na jedinstvo jezika i nacionalnog karaktera jedno je od fundamentalnih stanovišta filozofije jezika, koje omogućuje da se izmene nastavnog plana Novosadske gimnazije u pogledu „jezika nastavljenja“, ali i zastupljenosti određenih jezika, kao i izbora između dve varijante maternjeg jezika, sagledaju na odgovarajući način. Kroz rasprave o jeziku upravo i jeste vođena borba između različitih pogleda na svet, koja je ujedno oslikavala i faktičke društveno-povesne promene. Hungarizacija i germanizacija nastave i nastavnog plana smenjivale su se sve dok vladajući pogled na svet nije postao izraz srpskog nacionalnog karaktera, koji se morao izraziti kroz isticanje zahteva za nastavom na maternjem jeziku. Isto tako, odluka za Vukov pravopis ili za reakciju bila je jasan pokazatelj da je taj svetonazor dovoljno osnažio da bi mogao podneti unutrašnja kolebanja u pogledu vlastite artikulacije. S aspekta filozofije obrazovanja, razumevanje

jezika fundamentalna je okosnica razumevanja samog pojma obrazovanja, zbog čega je i sama filozofija obrazovanja upućena na filozofiju jezika.

Treće. Zastupljenost filozofskih predmeta unutar nastavnih planova Novosadske gimnazije izraz je kako samog shvatanja filozofije, tako i vladajućeg duha vremena i prihvocene svrhe vaspitno-obrazovnog procesa. U izvesnom smislu, status filozofije na najpregnantniji način ilustruje temeljne značajke jedne epohe, upravo zbog poslovične beskorisnosti filozofije. Jednako tako, pozicija filozofije – pa onda i filozofske grupe predmeta na pod-univerzitetским nivoima školovanja – uvek je odraz specifične antropologije, tj. specifičnog (samo-)razumevanja čoveka, njegovih mogućnosti i granica. Otuda je poseban interes filozofije obrazovanja usmeren ka filozofiji u obrazovanju. U Platonovo vreme, kada je svrha paideie bila uspostavljanje valjanog moralnog karaktera koje će čoveka učiniti dobrim građaninom polisa i na taj način mu omogućiti da ostvari vlastitu ljudsku svrhu, filozofija – odnosno dijalektika – je bila shvaćena kao najviša nauka, „završni kamen nad drugim naukama“. U savremenom svetu, koji svrhe obrazovanja vidi u praktičnoj koristi, filozofija je tek „zaliha mnenja“ koja sa formiranjem karaktera ima veze utoliko što je element opštег obrazovanja. Posmatrano s navedena dva stanovišta, mesto filozofije u srednjoškolskim nastavnim planovima upitno je dvostruko: s jedne strane, stoga što „završni kamen nad naukama“ ne može i ne treba da bude *opšteobrazovni predmet*, a s druge jer ne vodi nikakvoj praktičnoj koristi. Otuda se i rasprave o statusu filozofije u gimnazijama fokusiraju na pitanje koliko filozofija gubi od svog digniteta prilagodavanjem za srednjoškolsku nastavu, odnosno, kakva je uopšte svrha (gimnazijskog) izučavanja filozofije, izuzev puke „učenosti radi učenosti“. Rešenje naznačenih dilema ogleda se u nekoj vrsti „srednjeg puta“, tj. u priznavanju određene intelektualne koristi od upoznavanja sa osnovama filozofskih učenja, ali i ograničavanju korpusa filozofskih disciplina koji ima biti prilagođen za srednjoškolske potrebe. U našoj državi danas su se zadržale logika i istorija filozofije, dok su u Srpskoj pravoslavnoj velikoj gimnaziji u Novom Sadu izučavane i retorika, poetika i etika. Ako se prihvati da su se retorika i poetika na neki način rastvorile u predmetima vezanim za književnost i jezike, ostaje pitanje zbog čega etika više nije element gimnazijskih planova. Odgovor na to pitanje možda se krije upravo u tome što međodavna naučna instanca uređivanja obrazovnog sistema nije filozofija obrazovanja, već pedagogija. Ne stoga što bi filozofija obrazovanja zbog nekakvog partikularnog interesa filozofije uopšte bila zainteresovana da u korpuze nastavnih planova uđe što veći broj filozofskih disciplina. Razlozi za ponovno inkorporiranje etike u savremene nastavne planove ogledaju se u tome što je *znanje radi delanja* gotovo u potpunosti isključeno iz obrazovnog sistema, čime je i formalno ukinuto tradirano jedinstvo između vaspitanja i obrazovanja. Filozofija obrazovanja počiva na jedinstvu teorijskog, praktičkog i poetičkog momenta, tj. na jedinstvu teorijskih, praktičkih i poetičkih svrha obrazovanja.

U konačnom, filozofija obrazovanja nameće se kao nužan element savremenih promišljanja problema vezanih za proces odgoja jedinki i društva, kako u odnosu na obrazovni sistem ustanovljen od strane države, tako i u odnosu na neformalne vidove edukacije: „Jedan od najtežih problema s kojima filozofija obrazovanja mora da se nosi jeste način održanja prave mere između neformalnog i formalnog, uzgrednog i intendiranog obrazovanja“<sup>18</sup>.

---

18 Dewey, op.cit., p. 16

Prepoznavanje značaja filozofije obrazovanja ne implicira negaciju pedagogije, čak ni njeno ograničavanje. Naprotiv, „povratak“ pedagogije u filozofiju, posredstvom filozofije obrazovanja, predstavlja potvrdu same pedagogije i njene distinguiranosti u odnosu na druge načine istraživanja obrazovanja.

MINA OKILJEVIĆ

#### PHILOSOPHY OF EDUCATION AND PHILOSOPHY IN EDUCATION

**Abstract:** The author investigates the prospects of philosophy of education as a possible point of “return” for pedagogy into philosophy. This article is a research sequel on the subject of the educational theory and practice relation from the philosophical standpoint, regarding the constitution of Novi Sad Orthodox Gymnasium. Because of the fact that the main objects of interest in the previous articles were purpose of *paideia* and the question of interrelation between Zeitgeist and adequate educational system, it was only natural that the next stage of the research concentrates itself on the investigating the capacity of philosophy to give a meritorious judgment about the education in the manner of philosophy of education.

**Keywords:** Education, Philosophy, Philosophy of Education, Novi Sad Orthodox Gymnasium

MAJA SOLAR

## FILOZOFSKO-PEDAGOŠKI KONTEKST U IZVEŠTAJIMA SRPSKE VELIKE GIMNAZIJE KARLOVAČKE

**Sažetak:** Autorka u ovom radu analizira tekstove iz *Programa i Izveštaja Karlovačke gimnazije* koji imaju filozofsko-pedagošku tematiku. Pokazuje se da su tzv. opšta pedagoška i filozofska pitanja bila kontekst koji su promišljali gotovo svi tadašnji gimnazijski profesori, što je i bio deo njihovog opštег obrazovanja. Zalažeći se za sintezu klasičnog obrazovanja i modernog obrazovnog koncepta, autori tekstova u gimnazijskim *Izveštajima* posebno propituju metodičko-metodološki aspekt nastave. Obrazovni i vaspitni momenat nastave, utoliko, čini celoviti proces oblikovanja pojedinaca, ali i opštih struktura društva.

**Ključne reči:** klasična nastava, sintetičko-deduktivna metoda, analitičko-induktivna metoda, pojam tragičnog, odnos individualnog i kolektivnog, filozofsko-pedagoška svest

‘Opšta filozofska i pedagoška pitanja’ su okvir diskusionog polja tekstova profesora u programima i izveštajima Karlovačke gimnazije. S obzirom na koncept obrazovanja i opšti pogled na svet, nije iznenadjuće što u većini ovih tekstova, bez obzira na fundamentalnu problematiku, provejava filozofsko-pedagoški kontekst. Konstituirajući se u periodu svojevrsnog prelaženja iz jednih metodičkih koncepcija u druge (nakon mnogih reformi obrazovanja, promena nastavnih planova, donošenja naredbi i načrta), ova gimnazija je pokazivala zainteresovanost za komplementiranje ‘starih’ principa klasicizma sa ‘novim’ principima moderniteta. Posebno naklonjena konceptu klasičnog obrazovanja, sa naglaskom na učenje klasičnih jezika i klasične literature, profesorska garnitura u mnogim tekstovima se zalaže za klasicizam nastave, ali uz otvorenost za nove obrazovne metode. Iako se sa *Organizacionim planom* sistem obrazovanja sve više diferencira prema struci profesora, pri čemu profesori počinju da predaju manji broj predmeta i koncentriraju se na vlastitu struku, ipak se ne može govoriti o uskoj specijalizaciji nastavnih radnika u savremenom smislu. Profesori su i tada imali opšte obrazovanje, i sami su se zalagali za obrazovanje koje bi vaspitavalo učenike u jednom širem smislu karaktera, a ne usko-stručnom. Rukovodeći se idealom preplitanja obrazovnog prostora i vaspitnog prostora, duh nastave sprovođen je po uzoru na koncept *paiideie*, sa težnjom da se obrazuje i oblikuje karakter u moralnom smislu. Od učenika se ne očekuje samo primanje teorijskih znanja, već i sposobnost primenjivanja stecenih znanja u životu, kao i postajanje valjane individue u širem sklopu zajednice. Shodno tome, svi profesori u Karlovačkoj gimnaziji, bez obzira na užu orientaciju na specifične nastavne predmete, poseduju opšte obrazovanje i interesovanje za pedagoška i filo-

zofksa pitanja. Takođe, profesori se zalažu za obrazovanje koje nije ni sasvim ono tradicionalno – u smislu fokusa na metode koje svoje korene imaju u sholastici, a gradiraju se u načelima klasicizma; niti sasvim preuzimaju nove obrazovne principe – u smislu potpuno pragmatičkog pristupa obrazovanju. Sukob stare, sintetičko-deduktivne metode i nove, analitičko-induktivne metode, ne ogleda se samo u pristupu načinima učenja jezika, već ima složeniji metodičko-metodološki kontekst. Da li će metoda nastave potencirati usvajanje gramatičkog sistema i razviće veštine pamćenja ili će se preorijentisati na induktivni postupak i biti rukovođena pragmatičnim načelima koristi za život; da li je fokus na individui kao bitnoj jedinici ili na kolektivitetu kao fundamentalnom entitetu; da li je obrazovanje bliže divinatorskim načelima ili ljudskim načelima; čemu učenike uči klasična literatura i čitanje filozofskih dela; kako se misli pojam tragičnog u životu i u umetnosti; kako je rad pojedinca mišljen u okviru istorije; kakva je uloga obrazovanja individue u državi itd. – samo su neke od filozofskih problematika koje se nalaze u tekstovima *Izveštaja Srpske Veleke Gimnazije Karlovačke*.

Nastava se u srpskim gimnazijama zasnivala na specifičnom inkorporiranju klasičkih i humanističkih<sup>1</sup> načela obrazovanja sa hrišćanskim načelima. S obzirom da je Karlovačka gimnazija osnovana kao pravoslavna institucija i finansirana od strane crkve, učenje veronauke, kao i prožimanje nastavnih predmeta sa hrišćanskim principima bilo je dominantno. Čak i kada se govori o humanističkim načelima, o ljudskom kao slobodnom i o težnji za izučavanjem umskog, ono je bilo isprepleteno sa religijskim učenjima. Tako se, na primer, filozofija Platona izučava analogno sa biblijskim hrišćanskim načelima, a čak i istine prirodne nauke svoje najviše opravdanje nalaze u božanskim istinama. „Po tadanjem nastavnom planu, nastava svih predmeta vodila je istom cilju: da se u svakoj naučnoj istini, u svakoj prirodnoj pojavi proslavi ime Božje. Tako nalazimo u Protokolu, u nastavnom planu za antropologiju, pošto se govorilo kakvih kostiju ima čovek, stoji i ovo: ‘Mudrost i dobrota Božja ogleda se 1. u stvaranju kostiju, 2. u sastavu kostiju i 3. kako je to udešeno da se kost o kost ne tare.’ Pored ovakvog nastavnog plana bio je sasvim izlišno uvoditi za učenje hrišćanske nauke veći broj časova“<sup>2</sup>. O mogućim momentima otргnuća od divinatorskog okvira teško je govoriti s obzirom na tekstove u *Izveštajima*, no svakako nadaju se i naznake problematiziranja ljudskog kao slobodnog, osobito u tekstovima koji se bave promišljanjima problema koji se tiču odnošenja sudsibinskog i slobodnog.

Ipak, osnovna problematika tekstova iz *Izveštaja* jeste filozofsko-pedagoški kontekst obrazovanja. Utoliko, reforme i promene nastavnih i logičkih metodologija su ono što se propituje u većini tekstova, bez obzira na koju užu oblast se odnose. U ovom radu analiziraćemo samo nekoliko reprezentativnih tekstova profesora Karlovačke gimnazije, s obzirom na filozofsko-pedagošku svest.

\*

---

1 O humanizmu i neohumanizmu u vezi sa evropskom tradicijom obrazovanja videti u tekstu *Evropska gimnazija i tradicija filozofije* profesora Perovića u: TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE I, ARHE, Edicija filozofske literature PROPRADEIA, Novi Sad, 2008, str. 9 – 24.

2 Kosta Petrović, *Istorija Srpske Pravoslavne Veleke Gimnazije Karlovačke*, Matica Srpska, Novi Sad, 1951. g.: str 92.

U tekstu *Istorija kao nastavni predmet u gimnaziji*, u Izveštaju za 1887/8. školsku godinu, profesor M. Nedeljković promišlja didaktičko-moralno-filozofski značaj učenja predmeta istorije (povesnice). Polazeći od toga da je ono umsko najvažnije u ljudskoj egzistenciji i napretku, autor smatra da je uloga obrazovanja i školskih institucija da razvije i očuva umsko znanje i umeće. Pri tome, ovaj zadatak je ujedno isprepletен i sa etičkim i sa pragmatičkim zadatkom, jer učeći i održavajući ono umsko, škola vaspitava i razvija u učenicima moralno ponašanje i pripremu za rad nakon školovanja. Ospozobljavajući učenike da postaju korisni članovi društva, škola nudi znanje o prirodnim zakonitostima i njihovoј upotrebi u stvaralačkom radu. „Po tome je dakle zadatak škole, da pitomcu svome pre svega obezbedi docniji opstanak t.j. da obrazovanjem, pozitivnim, eksaktnim znanjem, koje mu pruža, stvorи od njega valjana i sposobna radenika i stvaraoca, da bi mogao svojim bilo fizičkim ili umnim stvaralačkim radom sebi osnovati samostalnu i nezavisnu eksistenciju i sticati sebi sredstava potrebnih za život“<sup>3</sup>. Pored ove pragmatične pripreme učenika za samostalni život, škola ima uzvišeniji zadatak obrazovanja – etički. „Ona treba da oplemeni i uzvisi čoveka, da ga načini pravim čovekom t.j. da ga nauči, kako da živi i upotrebi svoje znanje, da bude od koristi ne samo sebi, nego i bližnjem svom, pa ako snage dosižu i celom čovečanstvu. Da to postigne, valja ona da upozna čoveka sa samim sobom, sa drugim ljudima, sa pozivom mu i određenjem, sa pravima i dužnostima prema sebi samom i svojoj okolini“<sup>4</sup>. Škola je, dakle, dužna, da razvija i oblikuje u učenicima um, volju, karakter i uverenja.

S obzirom na to da je čovek po prirodnom nagonu ‘samosmer’ (Selbstzweck), škola treba da ga otrgne obrazovanjem iz tog niskoga načela prvobitnih težnji, da ga upozna sa plemenitim mislima i osećajima koje je stvorilo čovečanstvo u umnom razvoju; da ga učini svesnim članom svoga naroda i celokupnog čovečanstva, čijem opštem blagostanju i sreći treba da doprinosi. „Da bi taj rezultat postigla, mora škola svoga pitomca da obogati svim za život i način života mu potrebnim pozitivnim znanjem, da sebe pre svega zbrine, jer će samo tako i moći o drugome brigu voditi; a da ga uzvisi nad običnim životinjskim težnjama i mislima, mora da mu razvije intelektualnu moć, da može da shvati, da mu je određenje, da osnuje sebi na zemlji ugodan i srećan život, a dužnost da mu je, da ne smeta, no da potpomaže tu opravданu težnju i u svoga bližnjega“<sup>5</sup>. Da bi se heterogene ljudske težnje dovele u sklad i da bi se društvo strukturiralo kao harmonična celina u kojoj svi ostvaruju svoje težnje ne smetajući jedni drugima, čovek mora da se nauči izvesni principima i zakonima o životu koje je čovečanstvo steklo dugogodišnjom istorijom. „Ovi zakoni donose sobom pojmove o dobrom, pravednom, istinitom i lepom, jednom reči o ljudskom moralu; ovaj je ujedno i bitni sastavni deo i obeležje uzvišena duha čovečjeg, koji se savršeno razvio“<sup>6</sup>. Zadaci školovanja, shodno ovome, sabrani su u pozitivnom praktičnom znanju za život, razviću intelektualne moći i upoznavanju sa moralnim principima.

3 M. Nedeljković, *Istorija kao nastavni predmet u gimnaziji*, u: Izveštaj Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1887/8. školsku godinu, str. 3.

4 Isto, str. 3,4.

5 Isto, str. 4.

6 Isto, str. 4.

Kako je društvo organizirano hijerarhijski prema podeli na staleže, autor smatra da je zadatak obrazovanja da učenike inkorporira u već postojeću strukturu, upoznajući ih sa njihovim već nametnutim ulogama. „No prema podeli društva čovečijeg u razne staleže, sa raznim načinom života, sa raznim zahtevima, potrebama i dužnostima njegovim, te prema kratkom vremenu nastave, treba škola da vodi brigu o tome kako će za ono vreme, što učenik ima njoj da provede, što bolje spremi ga za način života, koga njegov stalež provodi, da ga upozna sa njegovim krugom rada i zadatkom. Ona mora da se stara, da ga nauči, da mu pruži ono, što mu je od prve potrebe, i da ga tako učini valjanim članom onoga staleža, iz koga je potekao i u kome će poznije da živi i radi. Za to se dižu osnovne škole, građanske škole, realke i gimnazije sa raznim zadacima i najposle sveučilištima sa najširim krugom rada“<sup>7</sup>. Nakon završene osnovne škole i pretpostavke da su učenici stekli opšta intelektualna i moralna znanja, školovanje u gimnaziji ima zadatak da u potpunosti razvije učenikove intelektualne moći i moralno ponašanje. Polje u kojem čovek može i mora slobodno da deluje jeste polje ideja, morala i istine. To je polje borbe za koje škola priprema pojedinca. Ona treba da izvežba i razvije učenikov um i sve njegove sposobnosti u potpunosti, „zadatak joj je ne samo da čoveka čovekom u užem smislu načini, koji će da osnuje ne samo sebi ugodan život na moralnim osnovama, nego da ga spremi za valjana i vredna radenika na polju težnje za općim blagostanjem, da bude svestan i razborit borac u velikoj borbi ideja, morala, istine i slobode, jer se ova borba svugde još mora da vodi protiv protivnosti ovih pojrnova“<sup>8</sup>. Dakle, pošto svi nastavni predmeti u gimnazijama razvijaju intelektualne moći i moral, onda je i mesto nastave istorije sagledano u tom kontekstu. Da bi se potpomogao razvitak uma, učenik se obrazuje u istorijskom znanju - koje upravo predstavlja sliku uma čovečanstva u istorijskom razviću. Humanitet se razume kao umsko manifestovanje napretka. Da bi se individue umski razvijale one se moraju upoznati i nadovezati na čitavu umsku istoriju. „Da bi dakle učenik dostigao čovečanstvo u učenjenom mu umnom napretku, mora preživeti u duhu sva stadija, sve one postepene faze razvitiča, kojima je čovečanstvo u toku vremena došlo do sadašnjeg savršenstva. – Taj razvitak čovečanstva slika nam istorija“<sup>9</sup>. U pogledu metodičkog pristupa zagovara se metoda izlaganja predmeta istorije ‘tumačenjem prirodnim putem’, a ovaj, pak, metod je ujedno i logički postupak. Dakle, tumačenje prirodnim putem je logičko tumačenje, kojim se razvijaju logičke veze korisne za život. Izlažući znanje razvitiča ljudskog roda, od prvobitnih borbi za opstanak do stabilnijih utemeljenja civilizacije, istorija u učenicima razvija svest o nužnosti zajednice. „Zajedničko življenje društveno dakle dovelo je ljudi do pojma o svesti i dužnostima i pravima prema zajednici i njenim članovima, familijarni život u užem smislu potpomagao je još proširenje ovih pojrnova iz općenosti u detaljnost. – Zajednici je dat neki stalni oblik i to su prvi počeci udruženog građanskog života, prvi počeci država“<sup>10</sup>. Pružajući primere i nemoralnih težnji zajednica i individua (ratova, trivenja, sukoba, tiranija, apsolutizama itd.), istorija nas uverava u

7 Isto, str. 5.

8 Isto, str. 4, 5.

9 Isto, str. 7.

10 Isto, str. 8.

ispravnost moralnih ideja humaniteta. Logičko podučavanje, tumačenje i objašnjavanje istorije nameće zadatak predavačima da ovaj razvoj predstave kao ‘neophodnu prirodu potrebu’, ne bi li se učenicima lakše razvila moralna uverenja. No, nastava istorije posebno je značajna i zbog razvića intelektualnih moći, jer vežbanjem i savlađivanjem mnogostrukih činjenica, datuma, imena itd., razvija se i sposobnost pamćenja. Memorija se razumeva kao neophodan uslov razvitka i utemeljenja umnosti. Poznavanje istorije, stoga, u složenim intelektualno-moralnim učincima, predstavlja i logičko razviće. „Upoznavanje sviju ovih činilaca, sviju ovih prirodnih zakona razvitka, uviđavanje da tako valja da bude, da je stupanj napretka, koga je učinio narod, nužna posledica poznatih i nepoznatih faktora, sve to budi i razvija intelektualnu moć. Učenik se sve većma bogati logičkim premisama, te tim lakše filozofira i ume da sudi“<sup>11</sup>. S obzirom na to da istorija nije egzaktna nauka u strogom smislu, učeniku je ostavljen prostor slobode tumačenja pri ocenjivanju činjenica, te „široko polje kombinacijama i razmišljanju“<sup>12</sup>. Prema tome, izučavanje istorije i njenih kauzalnih veza, usavršava i samu moć rasudovanja. Ova moć suđenja, po autoru, nikako nije puko subjektivna – čime bi se relativizovalo svako istorijsko znanje, već je razvijena kao objektivna i nepristrasna. Predavači čine onu posredničku instancu koja je najvažnija u formirajući suđenja kao objektivnog. „Pod valjanim rukovodom učiteljevim upućuje ona učenika, da ne sudi o pojivama merilom svojih ličnih osećaja i svojih naklonosti, jer su oboje često osnovani na slabim i nestvarnim podlogama, te dovode do kriva suda. Na protiv ga ona upućuje, da sudi po činjenicama, po pravim zakonima događaja i pojave, upućuje ga, da ispita tačnije sve prilike pojave, što su ga potpomogle ili sprecile“<sup>13</sup>. Nastava istorije se, dakle, pokazuje kao jedan od najtemeljnijih delova nastave, kojim se razvijaju logičke, moralne i praktične sposobnosti, nužne za sklad ličnosti i društva.

U tekstu *Nastava u matematici, Prema avstrijskim instrukcijama za gimnazije od god. 1884.*, iz Izveštaja za 1889/1890. školsku godinu, ispituju se metodičke osnove valjane nastave matematike, ali proučavanjem načela koja su važeća za valjanu nastavu uopšte. Metodika nastave se razlaže na objektivni, s obzirom na predmet, i na subjektivni aspekt, s obzirom na predavače. Objektivna strana metode nastave odnosi se na jednostavno raspoređivanje i zaokruživanje samog gradiva. Predmet nastave već sam po sebi čini jednu uređenost, stoga se i samo izlaganje predmeta vrši postupno. „Gradivo treba da je što bolje ograničeno i zaokruženo, da bude što jednostavnije izloženo i da ne sadrži u sebi ništa više od onoga što je bezuvetno nužno, da se zna; pa onda pri izlaganju gradiva valja se pridržavati izvesnog reda i osobito paziti, da se ne čine skokovi i da se unutrašnja sveza predmeta ne poremeti“<sup>14</sup>. Što se tiče subjektivne strane metode nastave, ona se sastoji od načina izlaganja same stvari „i zavisi od didaktičke spreme pedagoškog iskustva učiteljeva“<sup>15</sup>. Nastava mora probuditi učenikovu pažnju i

11 Isto, str. 10, 11.

12 Isto, str. 11.

13 Isto, str. 13.

14 Sv. Kolarović, *Nastava u matematici*, u: Izveštaj Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1889/1990. školsku godinu, str. 3.

15 Isto, str. 4.

biti izložena shvatljivo. Ona se izvodi jednim delom akroamatično (putem predavanja) i erotematično (putem ispitivanja). Pored zahteva za što jasnijim i elokventnijim primera, potkrepljenim i živahnijim izlaganjima, autor ističe neobičnu važnost *pitanja* u nastavi. Problem pitanja ovde se razmatra kao metodičko-metodološki problem. Analizom problema pitanja autor ukazuje na značaj ove metode u razviću i učenju mišljenja, samostalnog zaključivanja i govorenja. „Svako pojedino pitanje ima taj glavni zadatak, da probudi kod učenika mišljenje, s toga ne treba da bude pitanje sugestivno, jer takovo već u napred kazuje učeniku odgovor, te tako učenik vrlo malo misli, - a tako isto ne treba da je alternativno, jer takovo skučava učeniku krug misli time, što ga ograničava samo na dva kontradiktorna slučaja“<sup>16</sup>. Uopšte, cilj nastave je kompletno obrazovanje ličnosti, a ne samo pojedinih delova. Iako se čini da, kako autor navodi, pojedini predmeti ponajviše obrazuju određeni deo duha – kao što se matematikom osobito razvija težnja za egzaktnom istinom, dakle najviše se razvija um; izučavanjem jezika obrazuje se fantazija; a učenjem istorije osobito se obrazuje srce, odnosno plemeniti karakter – duh nije sastavljen iz delova, nego čini celinu. Utoliko, svaki predmet posebno, kao i predmeti u celini, obrazuju duh u svim njegovim opredmećenjima, „svaka od ovih grupa nauka obrazuje sve troje i um i fantaziju i srce, s toga su sve te nauke od preke potrebe po obrazovanje i zadatak valjane nastave je, dovesti sve te prividne protivnosti u sklad i harmoniju, koja bi odgovarala jedinstvu duha“<sup>17</sup>.

Značaj matematike u obrazovanju duha nije oduvek bio istican, jer se smatralo da je matematika predmet koji govori o apstraktним, suhoparnim i puko nabrojanim činjenicama, koje ne utiču na karakter i ono umsko uopšte. Tek novije doba ističe vaspitni i filozofski značaj matematike, jer je ona mišljena kao nauka koja razvija um. U austrijskom izveštaju za gimnazije iz 1884. godine navode se tri ključne odredbe prema kojima se matematički daje ravnopravnost sa ostalim predmetima u gimnaziji: matematika iz osnovnih aksioma razvija deduktivni sistem čitave nauke; zatim, matematika utiče na razviće viših duševnih snaga i u neposrednom je odnosu sa drugim naukama, te sa socijalnim i industrijskim životom. Obrazovanje koje bi izostavilo nastavu matematike bi bilo jednostrano, ali ističe se i značaj načina izvođenja nastave matematike. Tako rđava nastava čini štetu, dok dobro izvođena nastava matematike podrazumeva kontinuirano učenje matematskih istina kao uzročno povezanih. To znači da su svi skokovi i praznine u lancu matematičkih istina uslov neznanja. Zanimljivo je da autor misli kako za matematiku nije potreban nikakav poseban talenat, jer svi učenici imaju dar za matematiku jednakog kao i za ostale nauke, odnosno kao za mišljenje uopšte. Matematika se kao nauka razuma „osniva na čistim i strogim zakonima mišljenja i nju može učiti svaki, koji ume misliti“<sup>18</sup>. Neuspeh u učenju matematike stoga dolazi, ne od slabog dara/talenta, nego od slabe volje – i učenikove i učiteljeve. Dakle, i učitelj bi trebalo da zna probuditi volju za učenjem, kao i da ume jasno i očigledno objasniti predmet, dok bi učenik trebalo da savlada lenjost za rad u školi i u kući.

---

16 Isto, str. 4.

17 Isto, str. 5.

18 Isto, str. 7.

Autor smatra da je matematika najočigledniji primer predmeta u kojem su sadržaj i metoda u uskoj vezi. Stoga je izbor metode predavanja nužna stvar u valjanoj nastavi, a osobito onoj koja iziskuje strogo logička izlaganja. Smatra se da se u predavanjima uopšte koriste dve metode – dogmatična i heuristična. Dogmatična metoda je način izlaganja gradiva koje se sastoji jedino od predavanja nastavnika, pri čemu učenici ostaju pasivni recipijenti. Heuristična metoda iziskuje otvaranje prostora za pitanja, kojim se tek može uvideti da li je gradivo primljeno sa razumevanjem. Jedina prednost dogmatične metode nad heurističnom je u tome što je ona brža, stoga se autor zalaže za korišćenje kombinacije oba metoda. Analogno ovim dvema metodama u nastavi uopšte, u matematici postoje sintetična i analitična metoda (prva zahteva kraće vreme i aktivira pamćenje, dok je druga sigurnija i aktivira mišljenje). Pored toga, u matematici se govori i o Euklidovoj i o genetičkoj metodi. Euklidovom metodom se izlažu pojedinačni zakoni bez njihove prirodne veze i reda, pretpostavljajući poznatost i dokazanost pravila dokaza, dok se genetičkom metodom izlažu pravila koja su u tesnoj vezi sa sadržajem i čine red misli istim kao red stvari. Kombinujući različite metode, u nastavi matematike se traži učenje sa razumevanjem, a ne puko pamćenje. Tako se pokazuje kako matematika nije samo veština, već nauka koja iziskuje mišljenje i logičko zaključivanje, ali i razvijenje celokupnog duha.

Osvrtom na rimsku kulturu, vaspitanje i izvođenje nastave, u tekstu *Pogled na školu i položaj učitelja kod Rimljana*, autor pokušava da ukaže na moguće aspekte obrazovanja koji bi bili paradigmatični. Ovime se započinje niz tekstova u kojima se profesori zalažu za klasično obrazovanje, obrazlažući zašto je ono fundamentalan vaspitno-obrazovni uzor. Izlaganjem istorije podučavanja u rimskej kulturi posebno se ističe mesto i uloga retorike u rimskom obrazovanju, zatim gramatike, te pitanja pedagogije i razmatranje posla učitelja kao počasnog i punog vrline. „Pa ako je i danas metod i nastavna građa veoma izmenjena, to mi ipak držimo, da je baš danas potrebno za nas, da proučavamo one divne misli i osećaje velikih misilaca Grka i Rimljana, kada smo ogreznici u pukom materijalizmu, koji je i samom Rimu došao glave“<sup>19</sup>.

U tekstu *Klasična nastava u gimnaziji i reforma njena* učenje klasičnih jezika i čitanje klasične literature razmatra se u filološko-filosofskom sklopu. Ističući promenu od sholastičko-crkvenog proučavanja klasičnih jezika, profesor Lazić pokazuje kako se sa dobom humanizma začelo izučavanje klasičnih jezika i sa estetske i sa literarne strane. Doba reformacije začelo je pravac kojim ide i današnja pedagogija, uvođenjem induktivne i heurističke metode. Stara metoda je sistematska – i stavlja akcenat na izučavanje gramatike, a nova metoda je induktivna - stavlja akcenat na lektiru i na učenje sa razumevanjem. Klasična nastava dobila je svoje temelje i sistematski pravac sa Volfom i Herderom, te utvrdila koncept obrazovanja koji nije usko specijaliziran, već koji celovito obrazuje ličnost. No, s obzirom na to da se ovi tekstovi pišu u vremenu prelaženja sa jednih metoda na drugačije, u dobu velikih nastavnih reformi i otkrića novih metodologija, autori koji razmatraju filozofsko-pedagoška pitanja u *Izveštajima* se, uglavnom, zalažu za komplementiranje starih obrazovnih načela sa novim. Tako se i

19 Gligorije S. Lazić, *Pogled na školu i položaj učitelja kod Rimljana*, u: Izveštaj Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1894/95. školsku godinu, str. 17.

u sukobu afirmacije stare sistematske i nove induktivne metode, zalažu za primenu obe, „... držimo da je najbolje u gimnaziji tek od četvrtog razreda uvesti induktivnu metodu, a sistematsku ostaviti za prva tri razreda, gde ima stvari u gramatici dosta teških, čiju genezu nije tako lako učenicima od 9 do 12 godina rastumačiti“<sup>20</sup>.

Zahteva se da se izučavanju klasika ne prilazi samo sa jezičke strane, već i sa moralno-estetske. Navodi se literatura koja se čita u svakom posebnom razredu, a u VIII razredu po nastavnom planu se čitaju i Platonova dela. No, da bi ona bila razumljiva, pretpostavlja se izvesno predznanje iz filozofije. U prvom tečaju obično se čitaju Odbrana Sokratova i dva od manjih dijaloga (*Kriton, Laches, Euthyphro, Lysis, Char-mides*) ili jedan od većih (*Protagoras, Gorgias*). Autor smatra da je Platon jedan od najtežih klasika za čitanje u tom dobu i da zahteva zrelost mišljenja. „Logika, koju je učenik u VII. razredu učio od velike će mu koristi biti pri čitanju Platona, ako je bude znao dobro primeniti. Iz Platona uči se čovek logično misliti, jer ova lektira neprestano pobuduje i stvara nove misli i nigda ne da da duh miruje nego zahteva od njega da kao ono Sokrat neprestano ljude ispituje, istinu istražuje i bistri pojmove“<sup>21</sup>. U tekstu se predlaže i čitanje dijaloga Fedon – zbog njegove ‘religiozno-moralne strane’. Učenjem klasičnih jezika i izučavanjem izvorne klasične literature, obrazuje se celokupan karakter učenika. „Kao što se iz svega vidi izučavanjem klasičnih jezika u gimnaziji uče se učenici poznavati uzvišene misli, divne uzor-karaktere, znatne državne uredbe, biser-pojeziju grčke i rimske književnosti“. Navodeći reči čuvenog francuskog pedagoga Alfreda Foujea iz knjige *L'enseignement au point de vue national*, ističe se izuzetna važnost veze klasične nastave i filozofije. „Za klasičnu nastavu u svezi sa filozofijom kaže, da je to pravo i jedino slobodno izobraženje mladića i ako bi se na štetu filologije i filozofije prirodne nauke odomaćile, tada bi nastupila prava demoralizacija“<sup>22</sup>.

U tekstu *Živi strani jezici u srednjim zavodima* profesor Dušan Spernjak takođe razmatra sukob stare metode u učenju jezika koju zastupaju tzv. gramatičari i nove metode koja stavlja akcenat na lektiru i koju zastupaju tzv. praktičari. Autor ističe značaj koncentracije u nastavi, „jer kad je nastavi zadatak, da pomaže obrazovati karakter, onda se nizovi predstava i krugovi mišljenja, što ih učenik stiče u školi, moraju što čvršće spajati i što raznovrsnije isprepletati jedan s drugim, ako hoćemo, da mu znanje bude temeljno i jedinstveno, i ne površno i razdrobljeno“<sup>23</sup>. Pažnja je kod koncentracije usmerena na srodnost predmeta, no negde se postavlja i zahtev da srodne predmete predaje jedan isti učitelj. To je naravno preteran zahtev, jer opširno i raznoliko obrazovanje učitelja bi išlo na štetu temeljitosti i sigurnosti u pogledu izučavanja predmeta. No ova specijalizacija učitelja tada još nije poprimila oblik uske stručnosti – kakva je dominantna danas – jer su profesori ipak dobijali šire obrazovanje i od njih se pored znanja od nekoliko predmeta tražilo i opšte poznavanje pedagogije i filozofije. „Dosta je ako

20 Lazić, *Klasična nastava u gimnaziji i reforma njena*, u: Izveštaj Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1895/96. školsku godinu, str. 7.

21 Isto, str. 20.

22 Isto, str. 23.

23 D. Spernjak, *Živi strani jezici u srednjim zavodima*, u: Izveštaj Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1899/1900. školsku godinu, str. 9.

profesor može i dva tri predmeta predavati u svima razredima gimnazijskim, osobito kad je svakom potrebno, *da se osim svoje struke bavi još i općim pedagoškim i filozofskim pitanjima* [istakla M.S.]. Mi dakle ne usvajamo preterane želje nekojih pedagoga koji radi što uspešnije koncentracije zahtevaju od profesora ospozobljenje, kakvo se tek vrlo retko i iznimno daje postići, ali pak tvrdimo, da svaki profesor treba svoja dva ili tri predmeta da predaje u jednom istom razredu, da se potrebna koncentracija može obavljati bar među najsrodnijim krugovima mišljenja“<sup>24</sup>.

Stara metoda – gramatička, sintetičko-deduktivna ili konstruktivna – kao suštinsko u izučavanju jezika razumeva izučavanje gramatike. Gramatičko gradivo se uči postupno i sistematski, a primeri se smatraju kao sredstvo slabljenja učenikove pažnje i otklon od umskog jezgra jezika. „Strogi gramatičari nikako ne mare za praktičke vežbe u govoru. Nisu, vele, za školu podesne, rasejavaju đake i prave nered u razredu; osim toga slabo pružaju hrane srcu i razumu, jer se većim delom kreću oko vrlo običnih stvari“<sup>25</sup>. Nova metoda – analitičko-induktivna, imitativna, direktna – nije potekla od učitelja modernih jezika, već je došla sa univerziteta od strane profesora koji se bave fonetikom. Ovom metodom zahteva se učenje živog, najviše govorenog jezika, a središte nastave je lektira. „Dete najpre nauči svoj maternji jezik praktično, a gramatička pravila tek docnije. Tako isto i kod učenja stranih jezika mora lektira ići napred, a gramatika neka se nadovezuje na nju ...“<sup>26</sup>. Gramatika se shodno ovoj metodi uči induktivnim putem, poglavito na osnovu lektire. Jezik se uči prevashodno radi govorenja, s obzirom na načelo da je znanje potrebno imati u glavi, a ne u sveskama. Ova nova metoda svoje poreklo ima i u utilitarnom načelu Herberta Spensera - da je svrha vaspitanja da nas spremi za potpuni život. No, i profesor Spernjak se takođe zalaže za primenu obe metode, misleći kako se samo nadopunjavanje dva metodološka pristupa može postići najsigurniji način učenja jezika. „Ni stara, isključivo sintetička prevodna metoda niti pak nova preterano analitičko-direktna metoda nije podesna za učenje modernih jezika, naročito nemačkog jezika na ne-nemačkim srednjim zavodima, jer se prvom potrebna jezička okretnost, a drugom dovoljna gramatička sigurnost ne može postići“<sup>27</sup>. Sinteza stare i nove metode trebalo bi da čini osnov celokupne nastave, a ne samo specifičnih predmeta.

Još jedan tekst koji je napisan u odbranu klasicizma i ‘filozofskog iznošenja važnosti’ klasične nastave jeste tekst profesora Gliše Lazića, *Stvarno tumačenje grčkih i rimskih pisaca*, u *Izveštaju* za 1902/03. školsku godinu. Klasično obrazovanje konstituira se, smatra autor, naročito u tumačenju grčkih i rimskih pisaca, pri čemu ovo tumačenje pored gramatičke i sintaksičke, ima i svoju literarnu stranu. U ovom smislu klasicizam održava i razvija kulturu uopšte. Klasična kultura se promišlja kao osnova etičkog i estetskog obrazovanja, ali i kao podstrek za razviće političke istorije. Smatrajući da izučavanje klasičkih obrazuje karakter u najširem smislu, religiozno-moralno-filozofski, autor predlaže ne samo izučavanje, već i izdavanje klasične literature. Zalažući se za čitanje Ksenofontovih spisa „koje se osobito odlikuju svojom religio-

---

24 Isto, str. 9.

25 Isto, str. 11.

26 Isto, str. 11.

27 Isto, str. 29.

zno-moralnom sadržinom i mi se ovoga mesta preporučujemo pozvanim faktorima da gledete da prirede za učenike školsko izdanje koje bi našoj omladini moglo od velike koristi biti, jer bi to bio početak izučavanja filozofije<sup>28</sup>, autor predlaže i objavljanje klasične literature. Pored izučavanja Ksenofontovih dela, kao posebno se ističe i izučavanje Platonovih spisa, o kojima se govori kao o „najboljem vaspitnom sredstvu za duh i srce mladićko“<sup>29</sup>. Temeljito upoznavanje sa Ciceronovim i Demostenovim besedama – u kojima se iznosi na videlo ono što je uzor lepote, plemenitosti i dobrote, kao i obratno, ono što je rđavo, razvratno i pokvareno - dopunjaje se i čitanjem Platonih dela, poglavito Apologije Sokratove i Kritona. Važnost Platonove filozofije autor vidi u analogiji sa hrišćanskim idejama koje se nalaze u mnogim njegovim mislima. Smatra da je potrebno čitati Ciceronova, Demostenova i Platonova dela na izvornim jezicima, „jer zaista ništa nije gore, nego kada učenici pribegavaju prevodima koji su tek senka originala“<sup>30</sup>. Zanimljivo je da autor smatra kako bi se pored objavljanja klasičnih tekstova na izvornim jezicima trebala nalaziti i tumačenja istih. Postupak objašnjenja i tumačenja utoliko čine konstitutivni deo samog predmeta. Tumačenje klasika olakšano je i tzv. sinhronističkim proučavanjem književnosti, jer učenici na taj način lakše pamte godine i datume. Preporučuje se upoznavanje učenika u VIII razredu sa Aristotelovim, Plutarhovim, Lukijanovim i delima starijeg Plinija. No, s obzirom da mnoge od ovih klasičnih lektira nisu navedene u redovnom programu, autor smatra da bi se trebale prirediti grčke i latinske hrestomatije, koje bi se učenicima preporučivale za čitanje za vreme raspusta i praznika. „Svi metodi i sve novotarije po našem mišljenju u klasičnoj nastavi, koje smo do sada videli kod pojedinih naroda – a osobito kod Nemaca – teže za što boljim proučavanjem samog života klasičnog t.j. onih ideja, koje su tadašni svet snažno pokretale i danas ga pokreću. Pa kako da se to postigne? Napred smo već rekli: što boljim izdanjima i tumačenjima“<sup>31</sup>.

U Izveštaju iz 1907/08. školske godine, objavljen je tekst koji bi se mogao kvalifikovati kao filozofski tekst. Na osnovu dela Folkelta, Langea, Lipsa, Jodla i Dezoara, profesor M. Jakovljević izvodi pojam tragičnog u životu i umetnosti, uviđajući da svaki kontekst razmatranja tragičnog oblikuje izvestan pogled na svet. Polazeći od toga da se tragično događa u svakodnevnom životu, postavlja se pitanje tragičnog u prirodi. Iako se čini da mnoge pojave, predmeti i utisci iz prirode deluju tragično, ipak to nisu u punom smislu, jer priroda nema lice. Lice je ono što daje najizrazitiju snagu tragičnom. Suštinsko tragično iziskuje lice i snagu koja radi protiv njega. „Da dobijemo prave tragične utiske o nečemu, moramo imati pred sobom jedno lice, koje u svome životu trpi i pati, te mu radi toga preti propast ili baš zbilja propada. Toga lica ne vidimo u prirodi“<sup>32</sup>. Ukoliko se ne nadaje određeno lice koje trpi patnju i bol, onda se ne može zamisliti ni

28 G. Lazić, *Stvarno tumačenje grčkih i rimskih pisaca*, u: Izveštaj Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1902/03. školsku godinu, str. 4.

29 Isto, str. 4.

30 Isto, str. 13.

31 Isto, str. 19.

32 M. Jakovljević, *O tragičnom u životu i u umetnosti*, u: Izveštaj Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1907/08. školsku godinu, str. 4.

snaga koja radi protiv tog lica. Ipak, o tragičnom u prirodi se govori, ali zbog toga što čovek prenosi svoja osećanja u prirodne predmete. U tom smislu, elementi prirode dobijaju izvesno lice i individualiziraju se. „O tragičnom u prirodi možemo dakle govoriti kao i uopće o estetskom uživanju prirode ali tragično u jezgri njegovoj, u najbitnijim crtama, ne možemo iz života prirode izvaditi i u sebe preneti. To ćemo naći na drugoj strani, u životu čoveka, lica, kao što smo mi“<sup>33</sup>. Prava vrednost tragičnog prikazuje se u umetnosti i to ponajviše u tragičnoj poeziji, epu i drami. Tragično se razumeva kao vanvremensko, kao izraz prasnaga, koje će se uvek prikazivati kao vrhunac umetnosti, bez obzira na dobro manifestovanje umetničkog. U vezi sa poimanjem tragičnog je i teorija tzv. tragične krivice. Još Aristotel je postavio ovu teoriju, koja važi, po autoru, do danas, a govori o licima koja tragično stradaju radi vlastite krivice. No, ne zahteva svako tragično moralnu i etički krivicu.

Gledajući/citajući tragično u primaocima se razvijaju osećanja straha, zgražavanja, nezadovoljstva, duševne nemoći, ali i nešto drugo što daje važnu notu tragičnom. To drugo osećanje i pored sve potištenosti i ozbiljnosti, utiče na recipijenta tragičnog u sasvim suprotnom pravcu, ono je uzvišeno osećanje. Uzvišenost je strana tragičnog koja čoveku, pored svih emocija koje ga pritskaju, donosi unutrašnji mir. Ukoliko prikazano tragično lice pored sve svoje patnje i nesreće ostaje ‘veliko’ lice (u smislu moralne veličine), a ne obično lice, onda se javljaju osećanja uzvišenosti. „Ako međutim zadrži svoju ‘veličinu’ i u najtežim momentima, mi zaboravljamo onu ozbiljnu, suhu, strašnu, pesimističnu stranu tragičnoga, a mnogo više utiču na nas uzvišeni momenti [...] Mi osećamo da je tragika toga junaka uzvišena; njegova sudbina u životu podiže nas duševno ne zato, što je ‘sudbina’ sama po sebi uzvišena, već što se na tragičnoj sudbini tragičnog junaka pokazuje ljudska sudbina; uzvišeno je ono, što pokazuje čoveka, ljudsko u svojoj uzvišenosti ...“<sup>34</sup>. Ako je staro doba smisao tragičkog nalazilo u ulozi neumitne sudbine koja je potpuno van čovekovih snaga, onda moderno doba shvatanju tragičkog daje slobodu. Čovek i sudbina su u vezi, sudsinsko zavisi od onog ljudskog.

1908/09. u *Izveštaju* je objavljen tekst profesora N. Radojčića *O važnosti rada velikih ljudi za napredovanje naroda*. Ovaj tekst je zapravo pismeni pregled govora održanog povodom proslave dana svetog Save. U njemu se razmatra problem uticaja individualnog na kolektivno, posredovanje pojedinca i opštijih društvenih struktura. Autor smatra da je to jedan od najtežih problema filozofije ‘povesnice’ i ujedno tačka prepiranja između filozofa kolektivista i individualista. Razmatranje počinje stavom kako grčka i rimska misao nisu odricale uticaj pojedinca na društvo, i kako je glavna stvar bila umno napredovanje (podređujući, na ovaj način, moralno napredovanje). Mišljenje o važnosti moralnog napredovanja je novum koji donosi hrišćanstvo. Iстicanje antičkog učenja o umnom napredovanju (koje je, po autoru, jednostrano) nastavili su Volter i enciklopedisti, dok su se tome protivili Bekon i Paskal, kao i hrišćanski propovednici. 1750. godine Tigro govori o harmoničnom napredovanju i umskog i moralnog. U Nemačkoj su se mislioci uglavnom bavili individualnim usavršavanjem (osim Kanta), a ne državnim (zbog očajnog stanja nemačkih država), dok je u Francuskoj bilo suprotno.

---

33 Isto. str. 9.

34 Isto, str. 17.

Ideja bratstva i jednakosti je potisnula ideju ličnosti u drugi plan, a uždigla plan društva. Ova filozofska ljubav prema studijama o društvu bila je potkrepljena i prirodnoučnim istraživanjima, koja su se prevashodno bavila pojmom vrste, a ne jedinicama. „Nemačka filozofija povesnice bavila se samo pojedinačnim i okrenula se tako u metafizički idealizam, a francuska, koja nije stajala u vezi sa specijalnom filozofijom, nego s prirodnim naukama i političkim strankama, okrenula se u materijalizam“<sup>35</sup>. Mišljenja idealista metafizičara vrhune sa Kantom i Hegelom, a mišljenja prirodnjaka materijalista sa Kontom. Smatrujući da se istorija (povesnica) bavi individualnim, autor pokazuje kako je filozofija istorije izokrenula ovaj smisao povesnog, te su filozofi idealisti unosili apriorno-sistemska načela u istoriju, pa prema tome udešavali događaje, a materijalisti su istoriju razumevali prema prirodno-matematičkoj metodi. „I jedni i drugi su izvrtali povesnicu verujući u prirodne ili logičke zakone u njoj i zanemarivali zato sve, što se diže iznad prosečnoga, sve što kvari pravilo i što je izuzetak. Ni filozofija ni prirodne nauke ne bave se pojedinačnim, nego općim, pa zato su i prirodnjaci i idealisti metafizičari brisali iz povesnice ličnost i u povesnom razvijanju gledali besvesnu evoluciju koja se ne dogada trudom individua i zbog individua“<sup>36</sup>. Za razliku od ovih struja povesnice, pragmatika je isticala ulogu pojedinca, ali ju je i precenjivala. Kod nekih autora smatra se da su veliki ljudi najvažniji faktor istorijskog napretka i odbacuju se kolektivističke misli. Razlikujući pozicije mase, pozicije običnih ljudi i pozicije velikih genija, Radojičić misli da su jedino geniji (i u političkom i u umetničkom radu) sposobni da povedu narode stazom moralnog, umnog i socijalnog razvića – kada se govori o velikim promenama. No, autor završava izlaganje zaključkom kako se harmonično napredovanje naroda događa u skokovima - pomoću velikih ljudi, i postepeno – pomoću običnih ljudi. Upravo zbog toga idealistička filozofija traži „da svako prema svojim sposobnostima u svome narodu zauzme mesto, koje mu priliči i da tu vrši svoje dužnosti ne misleći samo na sebe, nego i na celinu i opće“<sup>37</sup>. To je jedini način postupnog, ali sigurnog, umnog, moralnog i socijalnog napretka čovečanstva, koji je beskonačan.

\*

Iz profesorskih tekstova u *Izveštajima Srpske Velike Gimnazije Karlovačke*, filozofsko-pedagoški kontekst pokazuje se kao kontekst vezan za problem opštosti i problem celine. Za razliku od tendencija moderniteta ka sve većem diferenciranju nastavnog gradiva i sve užoj specijalizaciji nastavnika i predmeta, filozofsko-pedagoški duh Karlovačke gimnazije ogleda se u težnji za očuvanjem klasičnog kocepta obrazovanja i nadopuni sa novim metodima obrazovanja. Učenici, kao i oni koji podučavaju, u ovom kontekstu mišljeni su kao delovi većih celina, sa kojima teže harmonično da se usaglase, a uloga vaspitanja i obrazovanja je u tome najznačajnija. Obrazujući celovite ličnosti, u znanju, ponašanju, moralnom karakteru i pragmatičnim sposobnostima, škola oblikuje i opšte društvene celine.

---

35 N. Radojičić, *O važnosti rada velikih ljudi za napredovanje naroda*, u: Izveštaj Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1908/09. školsku godinu, str. 7.

36 Isto, str. 7.

37 Isto, str. 16.

**Literatura:**

Kosta Petrović, *Istorija Karlovačke gimnazije*, (ISTORIJA SRPSKE PRAVOSLAVNE VELIKE GIMNAZIJE KARLOVAČKE), Matica srpska, Beočin, 1991.

Programi i Izveštaji Srpske Velike Gimnazije Karlovačke za 1871, 1872, 1873, 1874, 1875, 1876, 1877, 1878, 1878/79, 1879/80, 1880/81, 1881/82, 1882/83, 1883/84, 1884/85, 1885/86, 1886/87, 1887/88, 1889/90, 1890/91, 1891/92, 1892/93, 1893/94, 1894/95, 1895/96, 1896/97, 1897/98, 1898/99, 1899/1900, 1900/01, 1901/02, 1902/03, 1904/05, 1905/06, 1906/07, 1907/08, 1908/09, 1909/10, 1910/11, 1911/12, 1912/13, 1913/14, 1917/8, 1918/19, 1919/20, 1920/21 i 1921/22. školsku godinu.

MAJA SOLAR

PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL CONTEXT IN THE REPORTS  
FROM THE GREAT SERBIAN KARLOVCI GYMNASIUM

**Abstract:** The author of this paper analyses the *Programs* and *Reports* texts of the Karlovci Gymnasium which have philosophical-pedagogic subjects. It is shown that so called pedagogical and philosophical questions were the context that was considered by all gymnasium professors at that time, and was also a part of their general education. Advocating in favor of synthesis of the classical education and modern educational system, the authors of the school's *Reports* texts were especially investigating the methodic-methodological aspects of teaching. When teaching is concerned, moments of education and upbringing present a unified process which forms the individual, but also the general structures of society.

**Keywords:** Classical Teaching, Synthetic-deductive Method, Analytic-inductive Method, Tragic, Individual-Collective Relation, Philosophical-pedagogic Consciousness

NEVENA JEVTIĆ

## HERBARTOVO SHVATANJE ZADATAKA OBRAZOVNE TEORIJE I PRAKSE

**Sažetak:** U ovom radu dat je prikaz osnovnih stavova i misaonih motiva koji čine temastki korpus Herbartovog shvatanja pedagogije i didaktike, svrhe i smisla obrazovanja, kao i sredstava kojima se ono svrshishodno implementira. Ocritavajući prevashodno, osobitu zainteresovanost filozofije za vlastitu pedagošku dimenziju, moguće je situirati Herbartove nazore u nešto širi kontest, sačinjen od refleksija nekih predstavnika nemačkog idealizma na tu temu. Imajući u vidu da je tokom svojih studijskih godina u Jeni Herbart bio Fiihteov slušalac, opis filozofskog konteksta će početi, pre svega, od ove očigledne tačke. Međutim, nit sličnosti i razlika, usled mogućnosti ukazivanja na odnose koji su od izrazitog značaja, treba pratiti i u tematizovanju relacije između Herbara i Kanta, kao i situiranjem odredene diskusije unutar Hegelovog filozofskog opusa. Ovako rekonstruisan filozofski kontekst u kome se kreće i sa kojim polemiše Herbartovo razumevanje obrazovanja uopšte, može biti heurističko sredstvo pri filozofskom osvetljavanju dominantne pedagoške pozicije u pogledu gimnaziskog školstva Ugarske, nakon stvaranja dvojne monarhije, koje je prožeto herbartovskim motivima.

**Ključne reči:** Herbart, Fiihte, filozofija, pedagogija, obrazovanje

U onom momentu istorije nemačke filozofije, koji je prispeo na intelektualnu scenu neposredno nakon Kantove smrti, sve dominantnjom postaje idealistička filozofska pozicija. Ako ga se posmatra kao filozofa, Herbart (Johann Friedrich Herbart, 1776 - 1841) ne pripada onima koji vlastita učenja izvode sa te pozicije, bez obzira na to što među tim filozofskim sistemima postoje drastične razlike i međusobna oponiranja. Za Herbara bi se pre moglo reći da reprezentuje jedno alternativno filozofsko stanovište. Međutim, ova ocena se najčešće izvodi uz zanemarivanje pedagoškog učenja i konkretnih didaktičkih napora ovog autora. Svakako, to ne znači da ovi Herbartovi različiti interesi, filozofija i pedagogija, stoje tako razdvojeni. I ne poznajući dotični opus, moglo bi se očekivati da su ta znanja iz različitih duhovnih disciplina međusobno oposredovana, što je sigurno imalo uticaja, bilo to očigledno ili ne, i na njihovu artikulaciju. Moglo bi se reći, da je razlog stavljanja u zgrade pedagoškog dela Herbartovog opusa jedino taj, što ne predstavlja filozofiju *in stricto sensu*. Ali stoji činjenica da su Herbartovi stavovi o pedagogiji, kao i o psihologiji i didaktici, odigrali značajnu ulogu s obzirom na istorijski splet događaja vezanih za evropsko stanje obrazovanja u drugoj polovini 19.veka. Može biti izvesnog spora da li je, na primer, Herbartovo zasnivanje pedagogije kao nauke o obrazovanju, ili baš stav o njenoj zavisnosti od etike i psihologije, izrazitije odigrao gore navedenu ulogu, naposletku njegovo filozofsko učenje *in stricto sensu* u

tom pogledu ostaje po strani. Ono nije imalo, prema dovoljno opštem prikazu istorije evropske filozofije, ni izbliza takve dramatične efekte.

Bilo kako bilo, naša namera nije da istražujemo da li Herbartovo filozofska učenje jednostavno nije imalo onaj specifičan kvalitet koji bi mu zagarantovao mesto u opštim filozofskim analima. Niti, pod suprotnom pretpostavkom da ga uistinu poseduje, da istražujemo u kakvom je iskrivljenom svetu Herbart recipiran. Ovde se samo otvara pitanje da li baš sa onim izostavljenim delovima Herbart zauzima značajno mesto u istoriji filozofije. Stoji to da se Herbartovo ime u drugoj polovini 19. veka na prostorima Austrougarske monarhije javlja ne samo često, već i predstavljajući veoma naprednu koncepciju obrazovne teorije i prakse. Ona je imala velikog uticaja na vlastito vreme<sup>1</sup>, ali ovaj „spoljašnji“ kvalitet nije ključan za njen značaj. Naime, već je filozofska iskušta antičke Grčke ukazalo na izvornu vezu filozofije i *paiideie*. Raznovrsna problematika obrazovanja i vaspitanja, s obzirom na suštinu i zadatke ovih praksi, ali i njihovog međusobnog odnosa, kao i vrednosti koje se njima implementiraju i legitimišu, možda nije samo jedna od tema filozofskog promišljanja, već jedan od odlučujućih problema. Pitanje koja je svrha obrazovanja, odnosno vaspitanja, podrazumeva i tematizaciju samog procesa poučavanja, kao i procesa sticanja znanja. Pored one suštinske veze filozofije i prakse vaspitanja i edukacije, starogrčki filozofi su izumeli i različite didaktičke metode (pomenimo samo Sokratovu majeutičku metodu, ili glasoviti peripatetički modus „nastave“, ili u kasnijoj istorijsko-filozofskoj epohi epistostolarni način komunikacije između učitelja i učenika). Filozofiji naprosto nije ravnodušno kakvih je mogućnosti i ograničenja proces podučavanja u njenoj svojevrsnoj problematici, kao i mogućnosti izvođenja adekvatnih didaktičkih metoda iz tih uvida. Herbartova teorija odgovara prastaroj upitanosti filozofije, a njegovi su odgovori bili dalekosežno stimulativni, iako nisu filozofski *in stricto sensu*.

## I

Tokom godina studiranja (od 1794. do 1799. godine) na univerzitetu u Jeni, Herbart je slušao Fihtea, za koga se smatra da je izvršio jedan od najsnažnijih filozofskih uticaja na njegovo stvaralaštvo. Baš 1794. godine je Fihte objavio *O pojmu učenja o nauci ili*

1 Jedan od primera da se Herbartov uticaj nije protezao samo na starom kontinentu je i sledeća publikacija: *Philosophers as Educational Reformers. Influence of Idealism on British Educational Thought and Practice*, Peter Gordon and John White, Routledge & Kegan Paul, Ltd, London, 1979. Osnovni zadatak publikacije, kako već stoji u njenom naslovu, vezan je za utvrđivanje dometa uticaja filozofije nemačkog idealizma na britansku obrazovnu teoriju i praksu. Ono što je za nas posebno interesantno je činjenica da autori, prateći posebno fihteanske elemente Herbartove edukativne teorije, nalaze u njemu jednog od ključnih agenata uticaja filozofije idealizma za kojim tragaju. Period koji se prevashodno razmatra u ovoj knjizi- od 1870. godine do kraja Prvog svetskog rata – upravo je period kada Herbartova pedagogija postaje opšte poznata u Britaniji, ali i inspiratorom dominantne orientacije u institucijama za obrazovanje nastavnika (Gordon and White: *Philosophers as Educational Reformers*, 1979, str. 50). Takođe, u to vreme je i u Sjedinjenim Američkim Državama herbartijanstvo bilo izrazito popularno, što dokazuje i postojanje i aktivnost *National Herbart Society* (ovo društvo je izdalo 5 godišnjaka-zbornika sa svojih konferencija od 1885. do 1899. godine kada je rekonstituisano *National Society for the Study of Education (ESSE)*: *National Herbart Society Year Books 1895- 1899*, Arno Press & The New York Times, 1969).

*takozvane filozofije*, spis koji mu je bio potreban da bi po njemu držao svoja predavanja, što znači ista ona na kojim je prisustvovao Herbart. U predgovoru drugom izdanju toga spisa, objašnjavajući da mu je u nastavne svrhe potrebno novo izdanje, Fihte određuje taj spis kao onaj u kome se „filozofira o samoj filozofiji, i stoga služi za uvođenje u sistem“<sup>2</sup>. Oni koji se uvode u sistem, saučesnici u prostoru javne filozofske rasprave filozofirajući na Fihteovom tragu, imaju konstitutivnu ulogu u poslu izvođenja iscrpnog učenja o nauci. Fihte se obraća kritičkoj svesti onih koji time jesu njegovi đaci, bili oni neposredno prisutni na njegovim predavanjima ili ne – učenje o nauci „nije nešto što je od nas nezavisno i što egzistira bez našeg sudelovanja, već štaviše nešto što tek treba da bude proizvedeno slobodom našeg duha“<sup>3</sup>.

Kant u *Kritici čistog uma* ukazuje svima onima koji bi u to mogli sumnjati, da je metafizika stvarna upravo kao prirodna dispicicija čoveka – čist um na bavljenje dotičnom problematikom goni „njegova sopstvena potreba“<sup>4</sup>. Fihte toj prirodnoj dispoziciji čovekovog uma suprotstavlja jednu slobodnu filozofsku aktivnost – istinsku kritiku<sup>5</sup> – kojom se, u izvesnom smislu, upravo ta prirodna dispozicija može destruisati. Ta istinska kritika, kao kritika filozofskog mišljenja, slobodno stoji iznad te prirode uma na koju je „upozorio“ Kant. Ona je neraskidivo povezana sa tim čovekovim samoubrazujućim nastojanjem. Budući je njen zadatak, da bude potpuni i precizan prikaz sistema ljudskoga znanja ne sadržavajući ništa što nije nužno, zapravo nedostižan, kaže Fihte, ona ne donosi nikakvo ograničenje „perfektibilnosti ljudskog duha koja napreduje u beskonačnost ... ona (perfektibilnost – prim. N. J.) se ... štaviše potpuno sigurno i nesumnjivo postavlja“<sup>6</sup>. Dakle, ne samo da rad na učenju o nauci nije „rad na kraju“ čovekovog razvitka, već predstavlja zadatak koji optimistički očekuje akumulaciju do-prinosa od strane budućih generacija.

No, s obzirom na taj pedagoški optimizam, postaje od krucijalnog značaja pitanje kako te buduće aktere uvodimo u taj posao, odnosno može li se to kritičko filozofiranje o filozofiji podučavati? Tim pre to pitanje ima odlučujući karakter, jer je i sama kritička delatnost mišljenja daleko od bezgrešnosti, te momenti u kojima ona stiže do ispravnog rezultata bivaju toliko dragoceni koliko retki. „Filozofirajuća moć suđenja“, kaže Fihte, uvek mora sama da radi na usavršavanju prikaza sistema znanja, te je očigledno tu i tamo moguća greška koja svoj osnov ima u njenoj sobodi. Protiv onih koji su istupili kao protivnici njegove filozofije, bez da su je ozbiljnije studirali, Fihte je daleko od ciničnog primećivanja kada tvrdi da je to „brbljanje onih koji nisu stekli potrebna predznanja i koji nisu načinili potrebne predvežbe“. Time su svakako ukazali na dubioznu osnovu vlastitih motiva, te što se Fihtea tiče, rasprava sa takvima ne može voditi nikakvom stvarnom unapređenju diskusije, već potpuno stoji s onu stranu „naučnog sporu“ i njegovih pravila<sup>7</sup>. Biti naučnikom, odnosno filozofom koji radi na univerzal-

2 J.G. Fihte, *Učenje o nauci*, BIGZ, Beograd, 1976, str. 6.

3 Op.cit., str. 17.

4 I. Kant, *Kritika čistog uma*, BIGZ, Beograd, 1976, str 44.

5 Op.cit., str. 6.

6 Op.cit., str. 32.

7 Loc.cit., druga primedba autora.

nom zadatku, podrazumeva niz pravila same prakse ali i izgrađen moralni karakter. Iz toga može slediti zaključak da obrazovanje i moralnost stoje uvek u osobitoj sprezi<sup>8</sup>. No, vratimo se na naše pitanje: može li se filozofija, dakle, učiti i podučavati? Ograničavajući razmatranje sasvim na ove rane tekstove, mora se priznati da Fihte zauzima ambivalentan stav.

Ona slobodna radnja koja ima filozofirajuće mišljenje, filozofsku svest pred sobom, u svom kritičkom zahvatu treba da neproblematizovanu filozofsku svest u njenom predmetnom odnosu „podigne do svesti“. Izložiti sistem znanja prepostavlja jedno podrobno „osvešćivanje“ saznajnih procesa svesti od strane nje same. Iz mnoštva likova u vidu kojih se javljaju njeni saznajni akti, kritičko-slobodni zahvat mora precizno izdvojiti prema njihovoj zakonomernosti one nužne među njima. Slobodnom radnjom refleksije, koja ujedno apstrahuje nužne likove svesti od slučajnih, tvrdi Fihte, „ono što je po sebi forma, nužna radnja inteligencije, kao sadržina se preuzima u novu formu, formu znanja ili svesti“<sup>9</sup>. Međutim, nije li tu sadržan krug - da ono što treba da se dovede do svesti, kao određena nužna radnja inteligencije, sama već mora biti data u svesti. Ono što može imati nužnu formu svesti, mora biti već u toj formi preuzeto. Međutim, ta apstrahujuća refleksija, kao „radnja filozofirajuće moći suđenja“, se događa „pomoću slobode“, te se prema Fihteu sve svodi na pitanje da li se sloboda dotične filozofirajuće moći suđenja vodi izvesnim pravilima. Pitanje je jasno u svojoj inenciji: „Kako filozof zna šta treba da preuzme kao nužan način delovanja inteligencije, a šta reba da ostavi kao slučajno?“<sup>10</sup>.

Filozof zna ono što predstavlja imanentu strukturu znanja zato što zna. Odnosno, on to ne može da zna ukoliko mu ono nije dato za svest. Sva je sreća, primetiće Fihte, što čovek može mnogo toga ostvariti i bez da ima jasnú svest o tome! Čovekovo znanje ne mora *formaliter* biti takvo da sebi može uvek rekonstruisati pravila tog znanja u svakom pojedinom detalju. Da jeste takva priroda mehanizma učenja, čini se Fihteu, od neke nasleđene pogrešne postavke, makar jednog pogrešnog „međustava“, raslo bi do u beskonačnost zdanje zablude nošeno *formaliter* korektnim postupkom. No, to nije slučaj, jer čovekova „osnovna obdarenost (*Grundlange*) uma ga pomoću novih lutanja vuče od pravilne putanje i logički tačnog razmišljanja ka *materialiter* jedino istinitom rezultatu“<sup>11</sup>. Ta osnova uma, izazivajući „nova lutanja“, prouzrokuje upravo ispravljanje tradicionalnih zabluda, jer je samo ovakav povratak kao intuitivni „prodor“ smislen nasuprot pokušajima popravljanja greški formalnom rekonstrukcijom prethodnih momenata. „Ljudski duh čini razne pokušaje; slepim tapkanjem dolazi do sumračja, i tek iz njega prelazi na svetlost dana“<sup>12</sup>. Čovek saznaje inicijalno vođen onim što Fihte naziva „nejasnim osećajem“, „genijem“ ili „osećanjem onoga tačnog“ - postojanje takvih

8 Ovde je uputno primetiti kako Fihtev interes za vokaciju čoveka, naučnika, zaista ima praktičko-pedagošku dimenziju.

9 Op.cit., str. 37.

10 Loc.cit.

11 Op.cit., str. 41.

12 Op.cit., str. 37.

misaonih „prodora“ pokazuje sama „istorija filozofije“<sup>13</sup>! Nema pravila za slobodu filozifirajuće moći suđenja, niti ih može biti, a argument za to je jednostavno taj da pravila upućuju na pravila svoje upotrebe, a ovi opet na osnov važenja vlastite pravilnosti etc. Mogu se učiti one delatnosti filozifirajućeg mišljenja<sup>14</sup> koji nose odredbu nužnosti, te svakako mogu biti predmetom i instrukcije. Prema tome, svako suštinski može ponoviti taj „eksperiment“ dovođenja do svesti osnov evidencije svesti. Samo to podučavanje i učenje, međutim, kada je reč o nužnim odnosima svesti i filozifirajuće subjektivnosti, ne može biti znanje o nečemu novom u materijalnom smislu. Mogao bi se izvesti zaključak da je jedino pedagoško pravilo, koje proizilazi iz svega do sada rečenog, zapravo autoregulacija onoga ko vrši instrukcije, odnosno uvodi u sistem. Pitanje koje mu se postavlja je kakve je prirode taj sistem (dogmatiski ili kritički). Genijalnost je, sa svoje strane, sasvim prepuštena sebi.

### III

Protiv apsolutizovanja partikulariteta genijalnosti filozofskog subjekta, što ima svojevrsne reperkusije na održivost teze o univerzalnosti znanja, ustaju sa sasvim različitim pozicija i Herbart i Hegel. Za Hegela je javljanje filozofije rezultat dugotrajnog i kompleksnog čovekovog obrazovanja, kao i kultivacije njegove potrebe da se bavi „čistim mislima“. Zapravo, ova potreba „prepostavlja daleki put koji je ljudski duh morao prevaliti, a to je, moglo bi se reći, potreba već zadovoljene nužnosti, bespotrebnosti, do koje je on morao dospeti“<sup>15</sup>. I u istorijskom, ali i u subjektivnom smislu, potreba za filozojom podrazumeva proces obrazovanja – napredovanje prirodne svesti do filozofske predstavlja smisao toga procesa. Umnost je čovekovo suštinsko određenje, ali u vidu zadatka. Razvoj te mogućnosti ne može u potpunosti biti prepušten slučaju, srećnim okolnostima ili naprosto imanju ili nemanju talenata, već je on, kao napredak čoveka do potpune afirmacije vlastitog određenja (*persona*), povesno kretanje koje se odvija donekle nezavisno i od samih partikularnih htenja i želja pojedinaca. Herbart, međutim, ne razmišlja u pravcu ovakvog povesnog i imanetnog razvoja onoga *in potentio* čoveka. Njegovo specifično, teorijsko ali i praktičko, shvatanje obrazovanja se kreće na osnovama jedne nove psihološke paradigme. Do početka 19. veka, psihologija je kao isključivo legitimna filozofska disciplina bila ona u liku *Vermögenspsychologie* (psihologija duševnih moći). *Vermögenspsychologie* je upravo onaj tip teorije psihologije za koju je Kant smatrao da nikad neće moći da dosegne rang naučnosti prirodnih nauka. Jedan od ključnih argumenata za takvo odbacivanje proizilazi iz samog razumevanja prirode psiholoških fenomena, koji se po Kantovom sudu, nužno opiru svakoj kvanitifikaciji. Herbart je sasvim protiv ovakvog razumevanja psiholoških fenomena, te odbacuje u potpunosti stanovište *Vermögenspsychologie*. Pojmovi *Vermögen* – *facultas* su samo

13 Op.cit., str. 38.

14 Te delatnosti su upravo refleksija i apstrakcija koje se odvijaju prema određenim pravilima, odnosno na određen način – tradicijom, formalno-logički, uopšte metodološki određen.

15 G. V. F. Hegel, Predgovor drugom izdanju, *Nauka logike*, BIGZ, Beograd, 1987, str. 37.

opšti pojmovi koji služe za preliminarnu klasifikaciju psiholoških fenomena, dakle, daleko su od objašnjavanja suštinske konstitucije duše (*Seele*). Naravno da ta teorija ne može doseći potrebnu naučnost, kada je sama sredstvo mitologiziranja o onome psihološkom<sup>16</sup>!

Dušu je sasvim pogrešno posmatrati kao agregat različitih sposobnosti. Bez obzira da li bi se ta teza mogla čisto teorijski pokazati kao neosnovana, samo njeno dovođenje u vezu sa materijalom konkretnih pedagoško-didaktičkih istraživanja ukazuje kako su iz nje proizašli brojni pogrešni pristupi i predrasude u pogledu procesa obrazovanja. Potpuno suprotno Kantu, Herbart zaključuje da nema takvih urođenih, nasleđenih, izvornih, odnosno apriorno datih subjektivnih uslova učenja i znanja, koji su sasvim nezavisni kako od znanja, tako još važnije od procesa učenja. A takođe, za razliku i od Hegelovog shvatanja, obrazovanje *ne razvija* um koji postoji *po sebi*, niti u povesnom smislu niti u pogledu bilo kog empirijskog subjekta. Učiti i obrazovati, za Herbartha znači upravo kreirati, proizvoditi um. No, ne treba podrazumevati, što bi bilo sasvim pogrešno, da je ovde reč o produkciji koja bi nosila jasna obeležja fihteanske idealističke koncepcije. Upravo polemički se situirajući nasuprot idealističkoj poziciji svoga učitelja, Herbart odriče bilo kakvu izvornu moć subjektivitetu u pogledu proizvođenja objektiviteta, te time i vlastitog znanja i uma. Učenje ili obrazovanje *nije samoproizvođenje* uma – ideje, odnosno predstave, imaju status delatnog principa intelekta ali koji ima naglašen objektivni karakter<sup>17</sup>. Ideje su te koje kreiraju um u njegovim intelektualnim nastojanjima, odnosno one teže umu a ne obrnuto! Duša, ako kod Herbartha zaista može biti reči o pozitivnom određenju ovog tradicionalnog pojma, predstavlja samo niz sukcesivnih stanja, obrazovanih povezivanjem predstava (*Vorstellungen*) svesti. Za dušu u pozitivnom smislu, a na Herbartovom tragu, bi se najviše moglo tvrditi da poseduje *vis inertiae*<sup>18</sup>. Ona je nema, samo pozornica za stanja svesti i tok ideja, a um je depozit predstava. Shvatajući učenje kao sticanje ideja, Herbart je propisao zapravo omnipotentan uticaj obrazovanja na um. Formulišući svoju temeljnju teoriju apercepcije, koja ima smisao sasvim različit od onog koji Kant daje ovom terminu, sav intelektualni mehanizam zapravo je određen međusobnim odnosom ideja. Akt apercepcije je upravo čin kojim prethodno asimilovane ideje utiču na sticanje novih, modifikujući ili čak inhibirajući taj proces. No, bez obzira na kritiku ove teorije koja ide u pravcu toga da je sasvim izbrisana momenat sopstva, te da je time mehanizam apercepcije određen kao mrtav mehanizam, Herbart je insistirao na tome da je u samom učenju uvek prisutan vrlo živ dinamizam međusobnih odnosa ideja. Ideje teže da budu reprodukovane, ponovo iz domena latentnog aktivizirane, te time da postanu konstitutivni principi znanja. Iz ovih stavova, što je za našu analizu zapravo odlučujuće, proizilazi to Herbertovo

16 Videti detalje u vezi sa Herbartovom opozicijom dominantnom učenju o prirodi psihologije kao nauke u: *Western History of Education*, G.R. Sharma, Atlantic Publishers and Distributors, Delhi (India), 2002, str. 126 - 138.

17 Da Herbartova psihologija potiče iz pozadine Kantove *Kritike čistoguma*, u smislu u kom podrazumeva temeljno revidiran pojam *stvari po sebi*: Elke Völmicke, *Das Unbewusste im deutschen Idealismus*, Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Würzburg, 2005, str. 38-39.

18 Gabriel Compayré, *Herbart and Education by Instruction*, Thomas Y. Crowell & Co. Publishers, New York (USA), 1907, str. 21.

shvatanje da je osnov svec obrazovanja upravo podučavanje i sticanje ideja, gde je svako znanje relevantno po sebi jer omogućuje taj živi dinamizam ideja, koji formira um i sticanje novog znanja.

Najviši herbartovski doprinos konkretnoj pedagoškoj praksi leži upravo u sledećem uvidu, danas sa aspekta modernog obrazovanja tako prirodnom i razumljivom: da učitelj mora pre implementacije novog znanja uvek prethodno pripremiti odgovarajuća predznanja učenika, čime bi se obezbedila i osigurala laka i trajna recepcija novog znanja. Pedagogija treba da ponudi svo znanje svim individuumima, jer u pogledu intelekta ne postoje urođena ograničenja, budući ona leže samo u manjkavosti nastave i podučavanja. Postojanje ograničenja pri asimilaciji ovog ili onog znanja, vezanih za određenu dob i nezrelost dece, takođe su čiste predrasude! Razlika između višeg ili nižeg instituta obrazovanja (osnovne škole i gimnazije) treba da je samo razlika u intezitetu pri obradivanju iste materije, a ne u tome što više obrazovanje podrazumeva uvođenje novih predmeta i znanja. Tako na primer, suprotно uobičajenoj diskusiji o tome koja je životna dob najprimerenija za podučavanje u stvarima filozofije, sasvim dosledan herbartovski odgovor bi bio „bilo koja školska godina, ukoliko nastavnik ume da podučava u stvarima filozofije“! Pedagogija koja je izrasla na osnovi prethodne psihologije ne postavlja uopšte sebi pitanje o tome koje znanje se koristi pri razvijanju određene sposobnosti, zato što u suštini ona ne može da anticipira nikakve negativne posledice iz toga. Ona je prepostavljala da takva sposobnost duše u formalnom smislu ima sasvim uniformni odnos prema svim vrstama znanja. Na primer, smatralo se da se sposobnost pamćenja, što istorija edukativne prakse i pokazuje, najbolje razvija i vežba potpuno neinteresantnom i automatizovanom nastavom gramatike klasičnih jezika. Iстичајem značaja samo jednog oblika studija i jedne studijske grade, pravila se najgrublja greška od svih, prema lažnim prepostavkama formalnog aspekta učenja da će se time bez obzira razvijati intelekt u svim prvcima. Herbart tvrdi da se tako moglo samo razvijati um u jednom pravcu, što predstavlja veoma oskudan dobitak. Izučavanje klasičnih spisa ima smisla samo ako to omogućava širi i dublji uvid u duh Antike i njenu kulturu.

S obzirom na to da je Herbart obrazovanju stavio temeljni zadatak izgrađivanja čvrstog moralnog karaktera individue, uopšte etiku kao cilj pedagogije, logično je da će obrazovanje moralnog karaktera zavisiti od obrazovanja uma. Shvatamo kako je ogromne zahteve vlastite pedagogije Herbart stavio na pleća onoga ko obrazuje, učitelja, moćnog agenta u čijem duhu je obrazovanje jednak izgrađeno i kao *scientia* i kao *ars*. Institucionalizacija obrazovnog procesa, u vidu osnovnog i višeg školstva, odgovara jednim delom na ove zahteve ukoliko se pri izradi vlastitih nastavnih planova ne vodi pragmatičkim načelom (najkorisnijeg znanja za život), jer obrazovanje nema pravo da unapred određuje buduću aktivnost ljudi. No, u konkretnom istorijskom hodu evropskog obrazovanja u periodu koji posmatramo, stanje prosvete pokazuje specifične karakteristike utilitarnosti, kao dokaz da teorijsko tematizovanje obrazovanja uopšte ne može nikada, a da time ne ukaže samo na svoju manjkavost, da apstrahuje od ovog aspekta njegove institucionalizacije. Kultura i obrazovni instituti različitih etničkih entiteta unutar dvojne Monarhije, osnovane kompromisom iz 1867. godine, nakon godinu dana biva postavljen u određeniji okvir političke autonomnosti. Izglasavanjem dosta liberalnog XLIV člana ugarskog Zakona o narodnostima 1868. godine biva politički

afirmisan i pravno kodifikovan slobodan razvoj kultura i jezika etničkih grupa. Konačno, te godine je izglasan i IX član kojim se potvrđuje važenje XX člana iz 1848. godine kojim se potvrđuje autonomija crkve, škola i prosvetnih fondova „pravoslavnih Srba, Rumuna i Grka“<sup>19</sup>. Ondašnje shvatanje srednjoškolskog obrazovanja Ugarske bilo je temeljno određeno zvaničnom teorijsko-pedagoškom paradigmom Mora Karmana (Mór Kármán, 1843 - 1915). Njegovo učenje bilo je dobrim delom herbartovsko, ali ipak transformišući učenje o univerzalnim ciljevima obrazovanja i vaspitanja tako da se pokazuže kako oni proizilaze iz opštekulturalnog razvoja čovečanstva. Po njemu predmet pedagogije nije samo, kako god kompleksno analizirani, odnos učitelja i učenika, već i sama materija *kulture*. Kultura jeste vezana za naciju, u to ne može biti sumnje, ali se time nikako ne isključuje, već upravo integriše ideja kontinuiteta opštečovečanske kulturne evolucije. Veliki herbartovski doprinos u Karmanovoj izradi „racionalnog nastavnog plana“ je upravo taj da se nastavni plan mora posmatrati kao organska celina, insistirajući na razumljivoj racionalnoj osnovi svega realnog<sup>20</sup>. Međutim, ono što predstavlja specifičnu razliku između Karmanove i Herbartove zamisli pedagoške prakse leži upravo u tome što je za Karmana jedna autonomna školska i konkretno nastavna organizacija predstavlja najdalekosežnije sredstvo nacionalne *Kulturkampf*, odnosno da postavljanje univerzalnih ciljeva obrazovanju mora moći oposredovati i uže nacionalno-kulturne ciljeve, a ne potpuno apstrahovati od njih. Ovakvo shvatanje odražavao je u izvesnom smislu i nastavni plan novosadske gimnazije upravo u godinama otpora „mađarizaciji“. Uporedo sa sistematskim uvećavanjem broja časova mađarskog jezika, insistirano je na očuvanju integriteta časova nastave iz maternjeg jezika, nažlost na uštrb broja časova predviđenih za druge nastavne sadržaje (posebno prirodnih nauka)<sup>21</sup>!

## NEVENA JEVTIĆ

### HERBART'S UNDERSTANDING OF EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE TASKS

**Abstract:** This paper gives a review of the basic assumptions which constitute Herbart's understanding of pedagogy and didactics, the sense and purpose of an education, and the means of its meaningful implementation. Firstly by depicting the singular interest of philosophy for its own pedagogic dimension, it is possible to position Herbart's concepts in somewhat broader context formed out of reflections on the topic in question by certain German idealists. Considering the fact that during his studying years Herbart was attending lectures given by Fichte, the

<sup>19</sup> O opštim kulturnim i zakonskim okolnostima koji okružuju rad novosadske gimnazije u dotičnom periodu videti: Novosadska Gimnazija – 1810-1985. Nastanak i razvoj, Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“, Novi Sad, 1986., str. 94 – 103.

<sup>20</sup> Mór Kármán, *Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien*, Verlag der Buchhandlung des Weisenhauses, Halle, 1890, str. 6.

<sup>21</sup> Novosadska Gimnazija – 1810-1985. Nastanak i razvoj, Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“, Novi Sad, 1986.

author has chosen this obvious fact as the beginning point of the review. Nevertheless, this string of contrasts and similarities should be followed into investigating the relation of Herbart to Kant, because it can prove rather useful for finding out the relations of great importance. Finally, this discussion will be situated within the Hegel's opus. By reconstructing the philosophical context in this fashion, and showing how Herbart's understanding of education is related to it, this article has attained the heuristic mean of philosophical illumination of the facts how the dominant pedagogic standpoint of the Hungarian educational system of gymnasium, after the forming of dual monarchy, is imbued with Herbartian motives.

**Keywords:** Herbart, Fichte, Philosophy, Pedagogy, Education



## ĐURĐICA CRVENKO

# PEDAGOŠKO-METODIČKA ULOGA NASTAVE FILOZOFIJE U NOVOSADSKOJ GIMNAZIJI U PERIODU OD 1840. DO 1900. GODINE.

### DRUGI ISTRAŽIVAČKI KORAK<sup>1</sup>

**Rezime:** Autor je u radu obradio pedagoško-metodičku ulogu nastave filozofije i načela po kojima se izvodila nastava u Srpskoj pravoslavnoj velikoj gimnaziji u Novom Sadu u periodu od 1840. do 1900. godine. Osnova za nastavni plan 1852. godine, kada je ponovo otvorena Gimnazija kao četvorogodišnja, jeste Organizacioni nacrt iz 1849. godine. U navedenom periodu odvojeni filozofski tečaj pripojen je Gimnaziji koja postaje potpuna - osmorazredna, javna s pravom polaganja ispita zrelosti. Srpski jezik postaje nastavni jezik a ističe se klasična nastava. Rad predstavlja obrađen plan druge istraživačke godine projekta „Tradicija nastave filozofije u dve najstarije srpske gimnazije (Sremski Karlovci-Novi Sad)“.

**Ključne reči:** Filozofija – filozofski predmeti, nastavni plan, klasična nastava

U periodu koji posmatramo, izvođenje nastave na mađarskom jeziku u Srpskoj pravoslavnoj velikoj gimnaziji, koja je tada bila šestorazredna, počelo je od školske 1836/37. godine.

Pored uvedenog mađarskog nastavnog jezika dozvoljeno je, odlukom od 22. decembra 1840. godine, da katolici mogu da uče u ovoj školi. Naravno, to nije bila generalna odluka nego pojedinačna dozvola isključivo za decu rimokatoličkih činovnika novosadskog magistrata.

Školske 1846/47. godine bilo je onih koji su hvalili novi sistem školovanja i isticali da novi sistem daje jednako znanje učenika na latinskom, nemačkom, mađarskom i srpskom jeziku. Zamerke novom sistemu, da profesor prestaje biti profesor jednog razreda, postajući profesor cele Gimnazije; da je učenicima lakše kada imaju jednog profesora a ne za svaki predmet drugog; da su profesori bolji po starom sistemu jer bolje znaju predmete jednog razreda nego jedan-dva predmeta svih razreda, nisu uvažene.

Do Bune, „glavni zadatak srednje škole jeste da učenike osposebi za latinsko i nemačko zvaničenje u provincijalu (u županiji ili slobodnom gradu) ili u Granici“ (Stajić 1949: 325).

---

<sup>1</sup> Projekat pod brojem: 159001; Tema projekta: Tradicija nastave filozofije u dve najstarije srpske gimnazije (Sremski Karlovci-Novi Sad); Rukovodilac projekta: dr Milenko A. Perović, red. prof.

Bombardovanjem Novog Sada 12. juna 1849. godine Gimnazija je prestala sa radom, iako školska zgrada nije bila srušena ali je izgorela vladičanska rezidencija i u njoj arhiv Patronata.

Prvog oktobra 1849. godine revolucija mađarskog plemstva i građanstva je ugušena. Od novembra 1849. godine do 1851. godine vodila se prepiska između administratora Stojakovića, patrijarha Rajačića, Hadžića, prote Stratimirovića, Majerhofera o stanju gimnazijskog fonda i mogućnosti početka rada Gimnazije. Prve vesti o obnavljanju Gimnazije pojavljuju se avgusta 1852. godine u *Srbskom dnevniku*, čiji je urednik bio Danilo Medaković, gde se kaže da se „austrijska vlada daleko bolje i više stara za naše najpreće duševne potrebe, nego li mi sami“ (Stajić 1949: 262). U tekstu se dalje navodi da je austrijska vlada izrazila želju, oktobra 1851. godine, za obnavljanje novosadske Gimnazije. Kada je vlada uvidela da je prošla cela godina a da Patronat nije ništa uradio po tom pitanju, zadužila je episkopa Platona da se angažuje na otvaranju Gimnazije.

Nakon revolucije, smatra Stajić, lakše je bilo osnovati staru gimnaziju nego je ponovo otvoriti, jer „mi smo bili u Vojvodini Srbiji, kojoj je istina bio pripojen Tamiški Banat da bi se osporio srpski karakter; ... mi nismo više bili u Hungariji, nego u Vojvodini Srbiji! Otezanje s ponovnim otvaranjem gimnazije i teškoće koje je pri tome morala savlađivati svedoče da je položaj srpskih škola u Vojvodini Srbiji ostao isti kakav je negde bio i u Hungariji“ (Stajić 1949: 22).

Episkop Platon je ubrzo, tj. avgusta 1852, imao sastanak sa Patronatom i tom prilikom raspisao konkurs za tri nova profesora Male gimnazije od kojih se traže sledeće kompetencije: da znaju temeljno nemački jezik - jer će nemački jezik biti „jezik nastavljenja“; da bar jedan zna starogrčki jezik i literaturu. Kompetent za katihetu treba da bude sposoban i za predavanje nemačkog i srpskog jezika, pošto će srpski jezik biti „redovni učebni predmet, u kom će se naročito mladež srpska nastavljati i usavršenstvasti ima“ (Stajić 1949: 263). U narednim listovima u *Srbskom dnevniku* objavljivani su izabrani članovi oblasnog suda, gradski načelnik, patron ostaje Hadžić-Svetić; da su izabrani profesori koji će predavati u Gimnaziji: Lazar Jovanović, Jovan Đorđević, Petar Ninković, a da je za direktora Gimnazije postavljen Ignjat Jovanović.

Tri godine od zatvaranja, 13. oktobra 1852. godine, Gimnazija počinje da radi, ali kao četvororazredna.

Nastava se podešavala prema nastavi u državnim gimnazijama, koja je bila ozakonjena u „*Nacrtu za organizaciju gimnazija i realnih škola u Austriji*“ (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich) izdanom od strane ministarstva za veru i nastavu 1849. u Beču. Odredbe tog nacrta važile su u Ugarskoj sve do XXX zakonskog članka od 1883, ukoliko nisu bile izmenjene ministarskim naredbama. Još i godine 1878, konstatuje se u zapisnicima Patronata: kad u nekom školskom pitanju ne postoji ministarska naredba onda važi „*Organisations-Entwurf*“ (Stajić 1949: 321).

Austrijske vlasti su tražile da im se redovno dostavljaju izveštaji o nastavi u Gimnaziji, iako nisu nikada davali primedbe na te izveštaje, a brigu o pridržavanju Odredbama i usklađivanju programa srpskih gimnazija s državnim gimnazijama su prepuštali Patronatu.

Jula 1853. godine Ignjat Jovanović je podneo ostavku na mesto direktora, a u avgustu iste godine su održani prvi ispiti, dok je nakon par dana bilo „blagodarenje“. Te

prve godine bilo je svega 26 učenika u sva četiri razreda, jer je školska godina počela nekoliko nedelja kasnije u odnosu na druge gimnazije.

Naredna školska godina počela je na vreme – 1. oktobra 1853. godine, a episkop Platon je za direktora postavio Đordja Natoševića. Četvororazredna gimnazija ostala je, ističe Stajić, „i onda kad je temišvarsко Namesništvo poverilo Natoševiću brigu o školama ... koji se toliko brinuo o njoj i koji je za vreme svog kratkog direktorovanja digao na zavidnu visinu“ (Stajić 1949: 24).

*Srbski dnevnik* je pratio događanja vezana za Gimnaziju i redovno informisao javnost pa je i ovom prilikom:

- iskazao verovanje da će ova škola sada imati ne samo dobrog upravitelja, nego i “vešta” učitelja u prirodnim naukama;
- da je poslednji uslov za javnost Male gimnazije ispunjen, jer je novosadska srpska opština odlučila da primi zahtev školskih vlasti da profesorima obezbedi penziju;
- informisao o polaganju ispita, hvaleći uspeh Natoševićeve škole;
- o broju nabavljenih knjiga (2 542 komada), među kojima i mnoga retka i skupocena dela iz svih naučnih struka; botanička zbirka (319 komada); mapa i drugih tablica (416 komada); mineralna zbirka – raznih ruda i kamenja (400 komada); mnoge aparate za fiziku i hemiju s tim da se očekuje još aparata da stignu iz Beća; kao i potpun aparat za gimnastiku.

Tako je Medaković, preko lista *Srbski dnevnik*, pomagao Natošević-Đorđevićeve napore da unaprede gimnaziju, a kritikovao patrijarha Rajačića kad god je ovaj učinio nešto u korist Karlovačke gimnazije.

Period od 1852. godine do 1860. svakako je najžalosniji period u istoriji novosadske Gimnazije. Jeste da je i ona tada delila sudbinu srpskog naroda, i ona je u Buni izgubila mnogo, i moralno i materijalno, „a Vojvodina Srbija je bila najveća prevara kojom se bečki dvor zahvalio svima čije je usluge u nevolji svojoj na tako varalački način iskorisćavao“ (Stajić 1949: 268). Gubitke koje je pretrpeo gimnazijski fond nikad nije nadoknadio, pa je zbog toga i Patronat bio prinuđen, od ranije šestorazredne potpune gimnazije, da otvori nižu gimnaziju samo sa četiri razreda. A Majerhoferovo Namesništvo u Temišvaru je još više ponizilo Gimnaziju oduvezši joj pravo javnosti. Namesništvo u Temišvaru je bilo odani izvršilac policijskih mera Bahova apsolutizma, što je osetila i Gimnazija. Državne vlasti Vojvodine Srbije su se mešale u postavljanje profesora i direktora kao i njihovih kvalifikacija ne osvrćući se na pravo Patronata. Tačno je da je u tom periodu Patronat bio pasivan po pitanju svojih prava, što je mnogima neshvatljivo, ali se ni danas ne može saznati šta je uzrok te pasivnosti zbog nedostataka arhivskih dokumenata.

Kako smo videli, episkop Platon, koji je dobro poznavao namere Beća, raspisao je 1852. godine konkurs za profesore u Gimnaziji, s tim da će jezik nastave biti nemački, dok će srpski jezik biti samo jedan od „redovnih učebnih predmeta“. Kako kaže Stajić, možemo misliti o kakvom srpskom jeziku je reč kada je jedini patron bio Hadžić-Svetić sa upraviteljem Petrom Ninkovićem koji je predavao srpski jezik u III i IV razredu, a u stvari radilo se o tome da se „isključi Vukov pravopis, kao i njim protežirani hercego-vački dijalekt“. Ipak, „u ovom momentu nas ne interesuje pitanje jote ili bezjote, mnogo važnije je pitanje kakav je čovek predavao srpski jezik, da li je u srpskoj književnosti

naslutio borbu ideja koje su pokretale naše društvo, i kakvo je stanovište zauzeo u toj borbi, da li je svoja shvatanja umeo ubrizgati lako zapaljivoj omladini, pa je uputiti na stazu solidnog, upornog i dugotrajnog rada“ (Stajić 1949: 327).

Avgusta 1859. godine padom Baha pada i njegov režim, ukinuta je Vojvodina Srbija i vraćena Mađarskoj. Bečki dvor pokušava da spasi za sebe ono što je mislio da može spasiti, ne želeći da ulazi u nove sukobe sa Mađarima, a imao je računa da Srbima čini sitne ustupke. Patrijarh Rajačić se 19. jula 1860. godine obratio vladaru iznoseći potrebe srpskog naroda kada je, između ostalog, molio da se srpskoj Gimnaziji u Novom Sadu dâ pravo javnosti.

U septembru 1860. godine, odluka vladara je bila, u načelu, da se Gimnaziji prizna pravo javnosti sa preporukom da se razvije u višu osmorazrednu, s tim da mora ispunjavati sve zahteve koje ispunjavaju državne gimnazije.

Počevši od 1861. godine, „i nemački gubi karakter isključivog jezika zvaničenja. Neko vreme će nastati izvesno kolebanje između srpskog i mađarskog jezika, a onda će mađarski imperijalizam nametnuti ovoj školi kao glavni zadatak da ospozobi omladinu Bačke, Banata, pa i Srema, da svoje učenje dovrši u Pešti, da onde polaže diplomske ispite, da stranke na sudu zastupa mađarski“ (Stajić 1949: 325). I samo rodoljublju profesora, kao što je bio Tihomir Ostojić i drugi, „možemo zahvaliti što je ipak nađen nekakav modus vivendi između mađarizatorskih zahteva države i čestite srpske inteligencije“ (Stajić 1949: 326).

Pregovori oko materijalnog pitanja gimnaziskog fonda, trajali su punih pet godina, tako da je tek 8. jula 1865. godine izdata carska naredba kojom se „novosadska niža gimnazija pretvara u višu, s osam razreda, i pravom javnosti tako da može izdavati punovažna svedočanstva, a zadržava svoj dosadašnji narodni i verski karakter“ (Stajić 1949: 270), dok je novosadska Crkvena opština preuzela na sebe najveći deo troškova opremanja i izdržavanja Gimnazije.

Nećemo se čuditi što je novosadska Crkvena opština preuzela izdržavanje Gimnazije, ističe Stajić „kada pomislimo da je to već bio Novi Sad Svetozara Miletića, koji je počeo svesno i energično uzdizati kulturni značaj svoj, koji je stvarao Srpsko narodno pozorište, koji je u svoju sredinu preneo Miletićevu *Zastavu*, koji se uporno borio da se ovamo iz Pešte prenese i Matica srpska s *Letopisom*“ (Stajić 1949: 270-271).

Da bi se unapredio dalji razvitak srpske omladine, vladika Platon Atanacković je kupio štampariju od Danila Medakovića i zaveštao je Gimnaziji. Nakon smrti vladike 1867. godine, štamparija je došla pod upravu Gimnazije, ali kako je bila stara i dotrajala, a u nju se nije ulagalo, radila je još nepunih pet godina.

Mađarska vlada je poslala u Novi Sad barona Majtenjija kao kraljevskog komesara i njegovog zamenika Đorđa Popovića Daničara da sruše moć Miletića i njegove stranke. Prvo su suspendovali gimnaziski Patronat, koji je nazivan Subotićev Patronat jer je na čelu Patronata bio dr Jovan Subotić, zatim su protiv njega podneli i krivičnu tužbu, optužujući ga da je nesavesno rukovodio gimnaziskim imanjem. Sud je štampariju zatvorio, mašine preneo u sudsку zgradu koje su, naredne dve godine, propadale po hodnicima i budžacima suda. Kada je napokon sud Patronat oslobođio od krivične prijave, štamparija je vraćena Gimnaziji ali više se nije mogla ni popraviti ni koristiti pa je prodata kao staro gvožđe.

Od carske naredbe 8. jula 1865. godine, tadašnja Niža gimnazija postepeno je postajala Velika gimnazija, pa je školske 1865/66. godine otvoren peti i šesti razred, a naredne godine, tj. školske 1866/67, otvoren je sedmi razred. Školske 1867/68. godine otvoren je osmi razred, te je održana prva matura i izdata su prva svedočanstva koja su imala istu važnost kao i svedočanstva državnih gimnazija.

Po nastavnom planu i programu iz 1868. godine, Gimnazija je bila srednja škola klasično-humanističkog smera. Pedagoško učenje je bilo zasnovano na shvatanjima mađarskog herbartovca Mora Karmana, da pripadnik naroda ili nacije može postati samo onaj koji prihvata zajedničke ciljeve vaspitanja i obrazovanja a koji su proistekli iz opštakulturnog razvoja čovečanstva. Po herbartovskoj pedagogiji, a prema načelima kantovske etike, Karman je pokušao da principe obrazovanja postavi na nacionalno-istorijskoj osnovi. Humanističko obrazovanje pružalo je mogućnost ostvarivanja navedenih pedagoških ciljeva a nastavom je trebalo postići obrazovanje duha, odnosno ostvarivanje moralne snage ličnosti, tj. moralne jačine karaktera. Sadržine, kojima bi se postiglo razvijanje intelektualnog potencijala i izgrađivanje moralnih osobina (vrlina), bile bi latinski i grčki jezik, maternji tj. madarski i francuski jezik, narodna istorija i književnost, matematika, prirodne nauke i filozofija. Tako da su obavezni predmeti bili: latinski jezik, veronauka, srpski jezik, madarski jezik, matematika, gimnastika, grčki jezik, nemački jezik, zemljopis, istorija, prirodopis, fizika, geometrijsko crtanje, filozofija i krasnopis; a od neobaveznih predmeta su bili ponuđeni: francuski jezik, nacrta geometrija, crkveno pojanje, pevanje i muzika (klavir-glasovir, violina, sviranje u orkestru i tamburaški zbor).

U „Izveštajima“ iz naredne godine, odnosno izveštaju za školsku 1868/69. Godinu, ističe se da se „Filozofska pripreva (propedevtika)“ predavala u sedmom i osmom razredu sa po dva časa nedeljno, dok su filozofski elementi postojali u programima drugih predmeta, na primer u okviru latinskog jezika izučavao se Ciceron a u okviru grčkog jezika izučavali su se Ksenofont, Herodot, Homerova *Ilijada* i Platonova *Obrana Sokratova*. Zatim, u sedmom razredu se predavala Logika po nemačkom filozofu Beku (J.S. Beck (1761-1840)), koji je bio kantovske orientacije i autor knjige *Lehrbuch der Logik* (izdate u Rostoku 1820.), dok se u osmom razredu predavala Psihologija. Predavanja iz Logike, po navedenom autoru, odvijala su se od školske 1868/69, pa do školske 1881/82. godine.

Uprava Škole prestala je slati izveštaje državnoj vlasti a „učevni plan“ je redovno slala Patronatu koji gaje odobravao. Tako je bilo 1870, 1871. i 1872. godine. Prve neke primedbe ugarskog ministra prosvete na nastavnu osnovu bile su izraz težnje za mađarizacijom, što je i učinjeno 1875. godine. Ugarski ministar prosvete je od tada redovno vodio računa o tome šta uče Srbi u Novom Sadu.

Na mesto direktora od 1871. godine došao je Vasa Pušibrk, koji je i završio ovu gimnaziju, dok je imala samo niže razrede, Gornju gimnaziju je učio u Budimu i Pešti, a filozofiju je slušao Beču. Za profesora matematike i fizike položio je ispit 1865. godine. Za doživotno stalnog upravitelja Patronat ga je imenovao 1882. godine. Tokom svog direktorovanja, odnosno upravljanja ovom školom, zalaganjem za dobrobit Škole, nastave i učenika, često je dolazio u lakše ili teže sukobe sa profesorima.

Prvi put, u toku više od sto godina, na profesorskom zboru se povela reč o tajni uspešne nastave, i to povodom zahteva direktora Pušibrka koji je tražio od profesora

red u vršenju dužnosti, spoljašnjeg poretku a manje se interesovao za sadržaj kojim se ispunjavaju propisani časovi. Na osnovu zahteva direktora Pušibrka, profesorski zbor je 30. juna 1875. godine odgovorio: „Stroga praksa, ako je gde ima, pre ili posle, ali svakako neizostavno vodi mehanizovanju nastave; suština nastave zavisi poglavito od svežine duha, što je uslov i garancija svake nastave, ta svežina dakle treba nastavu da provejava; elastičnost duha, koja je nastavi od preke nužde, ni kod učitelja ni kod učenika ne može se održati neprekidno zapeta“ (Stajić 1949: 325).

Dakle, profesorski kolegij je već tada isticao da ideal nastave nije samo pridržavanje rasporeda časova, nego živa, elastična saradnja nastavnika duha s učenicima.

Zahtev da se Patronat pobrine da se predaje mađarski jezik i mađarska istorija, a da se profesorima naloži da se predaje po udžbenicima i zabrani predavati po rukopisima, postavio je ugarski ministar, kada je odobrio 1879. godine odstupanje u nastavnom planu Gimnazije u Novom Sadu od nastavnog plana državnih gimnazija.

Od školske 1881/82. godine pa do školske 1890/91. godine predavanja iz Logike su obavljana na osnovu knjige austrijskog filozofa Lindnera (G.A. Lindner (1828-1887)) *Lehrbuch der formalen Logik nach genetischer Methode* (Graz 1861).

Donošenjem XXX zakonskog članka od 1883. godine o srednjim školama stvorena je odluka da se „svedodžbe o ispitu zrelosti imaju na mađarskom i srpskom jeziku štampati i izdavati“ (Stajić 1949: 340). A na osnovu tog zakonskog članka vlada je vršila i lični nadzor nad Gimnazijom putem svojih (vladinih) poverenika i to: Eda Margalića, profesora srpsko-hrvatskog jezika i Oskara Ažbota, profesora slavistike na peštanskom univerzitetu.

Ustaljeni nastavni plan se ponavljao osamdesetih godina (od 1883/84. do 1889/90.), a ministar ga je prihvatao k znanju „sa neznatnom izmenom u školskim knjigama“. Po tom nastavnom planu „filozofska propedevtika“ predavala se dva časa nedeljno samo u osmom razredu.

Profesorski kolegij je još 27. maja 1887. godine doneo odluku i prihvatio se pisanja i izdavanja udžbenika, samim tim što su znali da su mali izgledi da će se njihove knjige upotrebljavati u još nekoj drugoj gimnaziji. Profesorski kolegij i pisci udžbenika su se i materijalno zaduživali zarad prevodenja i izdavanja udžbenika, a sve da bi unapredili nastavu, olakšali svojim učenicima rad u školi i ujedno stali na put budimpeštanskoj vlasti koja je želela da nametne mađarske školske knjige kako bi se unapredilo znanje mađarskog jezika.

Tako se Lindnerova Logika i Psihologija, školske 1890/91-1891/2. godine predavala po mađarskom prevodu János Klamarika „Logika ili nauka o mišljenju“ i „Psihologija ili nauka o duši kao iskustvena nauka“ (Klamarik János. Logika vagyis gondolkodástan Dr. Linder G. A. után fordítva Klamarik János. Psychologia vagyis lélektan mint tapasztalati tudomány. Dr. Lindner G. A. után fordítva).

Patronat 1892. godine odlučuje, na osnovu izveštaja o lošim uspesima učenika, da se angažuje na otklanjanju uzroka lošeg uspeha učenika i da postepeno stvori bolje uslove za napredovanje i uspeh učenika.

Patronat se posebno založio:

- da Školski savet preispita slabiji uspeh učenika koji dolaze iz osnovne škole u Gimnaziju;

- da, zbog mnoštva predmeta a naročito zbog mnogih jezika, svi članovi Patronata, uz rukovodstvo člana Đorđa Vukičevića, kontaktiraju ceo profesorski kolegij i da zajednički preispitaju dosadašnji nastavni plan i sačine novi koji bi se uputio Ministarstvu za odobrenje pre početka nove školske godine;
- da se ukinu časovi tzv. staroslovenskog jezika do dalnjeg, tj. dok se ne sačini novi nastavni plan a do tada na tim časovima učenici će učiti srpski jezik i praktično upoznavanje srpskih književnih i narodnih umotvorina.

Iz profesorskog kolegija izabrani su u odbor koji će zajedno sa patronima izraditi novi nastavni plan profesori Oberknežević, Sandić, Lekić, Ostojić, kao i direktor Gimnazije Pušibrk.

Svakako, sama izmena nastavnog plana neće dovesti do boljeg uspeha učenika jer, po mišljenju direktora Pušibrka, profesori Oberknežević, Sandić, Savković su već dugi niz godina opterećeni mnoštvom časova i nisu više zbog godina u mogućnosti da drže disciplinu na času; „bolje bi bilo poslati ih u penziju nego od njih pokušavati napraviti bolje profesore“ (Stajić 1949: 323-324).

Patronat nije uvažio mišljenje direktora Pušibrka, što se tiče starijih profesora, nego je naložio da profesori moraju biti strožiji prema učenicima, što su profesori i činili, ali uspeh se ni tada nije pokazao boljim jer su stariji profesori nastavili da drže predavanja iz svojih beležaka, kasnili na čas i nisu se pridržavali sadržaja predmeta, itd.

Ministarstvo prosvete 1893. godine odobrilo je upotrebu nekoliko udžbenika na srpskom jeziku, a između ostalog *Psihologija i logika* od Petra Radulovića. *Logika* je, po Raduloviću, nauka koja treba da upozna sa oblicima i zakonima mišljenja a mišljenje je predmet logike. Logika je, zajedno sa psihologijom, činila korpus predmeta filozofske propedeutike pa je stoga njen karakter pre svega didaktičko-metodički.

Sve do 1895. godine, izveštaji vladinog poverenika Oskara Ažbota su puni hvale i zadovoljstva radom ove škole i kako u zadnjem izveštaju kaže „da nema skoro ništa, što mu se ne svidi, sve je našao u redu, i sasvim je zadovoljan“ (Stajić 1949: 345). S jedne strane ministarska naredba je bila učenje mađarskog jezika, a s druge strane, poverenik Ažbot je profesore podsticao i podržavao na upotrebu maternjeg jezika i udžbenika na srpskom jeziku.

Ministarstvo prosvete je prihvatile, na osnovu Ažbotovog izveštaja, promenu u nastavnom planu, sa sugestijom da se poveća broj časova mađarskog jezika koji je inače smanjen, jer se povećao broj časova za srpski jezik. Profesorski kolegij, ni ovu jedinu želju Ministarstva prosvete, nije mogao ispuniti i o tome je obavestio Patronat.

Godine 1896. ministarstvo prosvete zadužuje drugog vladinog poverenika, Eda Margalića, da prisustvuje na maturi ove škole a od 1898. godine da vrši pravo vrhovnog nadzora. U svom izveštaju, iz 1898. godine, Margalić poručuje da bi mađarsku istoriju valjalo dovoditi više u vezu sa istorijom sveta a što se tiče učenja mađarskog jezika ističe da je „prema dosadnjem uspehu za prošle dve godine pokazan znatan napredak, samo je želeti da se svagda na predavanju mađarskog jezika govori i odgovara mađarski, kako bi se učenici u govoru bolje izvedžbati mogli“ (Stajić 1949: 345). Naredne godine, 1899. ugarski ministar prosvete, na osnovu Margalićeva izveštaja, javlja Patronatu da srpske čitanke koje se u školi upotrebljavaju, ne odgovaraju više zahtevima i da

treba načinuti nove koje „odgovaraju domovinskim odnošajima, sa državnog gledišta besprekorne“ (Stajić 1949: 345), uz izjavu da će pri tom finansijski pomoći.

Školske 1898/99. godine bilo je potrebno pronaći prostor gde bi se privremeno preselili učenici, profesori i nastavna sredstva, jer je bilo sve više učenika, pa je zgrada Gimnazije postala mala a trebalo ju je srušiti i na njeno mesto podići novu. Zato je Patronat 1. februara 1899. godine zakupio kuću Lazara Dunderskog, gde je Gimnazija radila dok se u porti Saborne crkve stara zgrada raznosila i podizala nova gimnazijalska zgrada koja je trebalo da bude gotova do 1. jula 1900. godine.

**Literatura:**

1. Grupa autora (1986): *Novosadska gimnazija 1810-1985. postanak i razvoj*, Budućnost, Novi Sad;
2. Pušibrk, Vasa (1896): *Postanak i razvitak Srpske pravoslavne velike gimnazije u Novom Sadu*, Novi Sad;
3. Radulović, Petar (1893): *Logika za škole i za samouke*, Naklada knjižare braće Jovanović, Pančevo;
4. Stajić, Vasa (1949): *Srpska pravoslavna velika gimnazija u Novom Sadu*, Naučna izdanja Matice srpske, „Zmaj“, Novi Sad

ĐURĐICA CRVENKO

PEDAGOGIC-METHODICAL ROLE OF THE PHILOSOPHY COURSES

AT NOVI SAD GYMNASIUM FROM 1840. UP TO 1900.

The Second Stage of the Research

**Abstract:** The author of this article investigates the principles of the conducting and the pedagogic-methodical role of the philosophy courses at Great Serbian Orthodox Gymnasium at Novi Sad during the period from 1840 to 1900. The curriculum from 1852, after the re-opening of the gymnasium as quadrennial school, was devised based upon the Organization Draft (Organisations-Entwurf). The philosophy courses, which had been previously separated, were included within the curriculum during this period, and gymnasium became full - consisting of eight grades and public with the right of taking the maturity exam. Serbian language was generally used in classes and the classical way of teaching was highly distinctive. This paper represents the realized plan of the second year of the research within the project “Philosophical teaching tradition at the two oldest Serbian grammar schools (Sremski Karlovci – Novi Sad)”.

**Keywords:** Philosophy – Philosophy Courses, Curriculum, Classical Teaching

## SLOBODAN SADŽAKOV

# TEOLOŠKI UTICAJI NA UDŽBENIKE FILOZOFIJE

**Sažetak:** U radu razmatramo stanovište „verske svesti“ u srednjoškolskom udžbeniku „*Psihologija za srednja učilišta*“ čiji je autor Đuro Arnold. Osnovna namera je da analizom tog stanovišta razjasnimo opšte karakteristike Arnolbove filozofske pozicije, te da se bolje ocrtaju važniji uticaji (posebno oni teološke provenijencije) koji su ga formirali kao filozofa, a koje je on posredovao u svojim udžbenicama korištenim u nastavi filozofije gimnazije u Sremskim Karlovcima.

**Ključne reči:** Đ. Arnold, teologija, verska svest, filozofija

### 1.

U ovom radu nadovezaćemo se na razmatranje u prethodnom istraživačkom koraku<sup>1</sup>. U okviru pomenutog koraka analizirali smo neke od značajnih segmenata sadržaja udžbenika filozofije koji su korišteni u nastavi Karlovačke gimnazije u poslednjoj deceniji 19. veka, kao i u prvih dvadeset godina narednog veka. Podsetimo, reč je o udžbenicima filozofa Đure Arnolda koji nose naslove „*Logika za srednja učilišta*“ i „*Psihologija za srednja učilišta*“. U prethodnom radu nastojali smo, pre svega, ukazati na mesto logike, etike i estetike kao filozofskih disciplina u pomenutim udžbenicima. Arnold je, držeći se tradicionalne trijade istine, lepote i dobrote, u svojim udžbenicima relativno opširno razmatrao oblasti njihove refleksije - logiku, estetiku i etiku. Naglašavajući međusobnu povezanost, sličnosti i razlike ove tri filozofske discipline, Arnold je izneo mišljenje o njihovoj specifičnoj vezi sa onim što je nazvao „verskom svešću“. Ta svest predstavlja, po njegovom mišljenju, „krunu“ svih „viših duševnih tvorevina“, odnosno njihovo svojevrsno „ušće“. Značaj koji je Arnold pridal tematizaciji „verske svesti“ razlog je što ćemo se u ovom tekstu posebno usredsrediti na istraživanje tog određenja, koje ujedno predstavlja i važan deo sadržaja njegovog srednjoškolskog udžbenika „*Psihologija za srednja učilišta*“. Očekujemo da će analiza tog dela Arnolgovog udžbenika pomoći da se dodatno razjasne osnovne karakteristike Arnolbove filozofske pozicije, te da se bolje ocrtaju važniji uticaji koji su ga formirali kao filozofa, a koje je on posredovao u svojim udžbenicama korištenim u nastavi filozofije gimnazije u Sremskim Karlovcima. Takođe, analiza poglavlja „verska svest“ čini se pogodnom da se, barem načelno, ukaže na značajnu razliku u pisanju tadašnjih u odnosu na savremene udžbenike filozofije, odnosno da se ukaže na razliku „duhovne situacije vremena“ dva perioda na našim prostorima.

---

<sup>1</sup> Slobodan Sadžakov, „Estetika i etika u udžbenicima filozofije“ u „Tradicija nastave filozofije II“, str. 109-120., Filozofski fakultet Novi Sad, Novi Sad, 2008.

## 2.

Pre nego što podrobnije ukažemo na veze „verske svesti“ sa drugim oblastima duha, ukratko ćemo pomenući osnovni tok objašnjenja porekla te svesti koje je Arnold izneo u udžbeniku „Psihologija za srednja učilišta“. Arnold želi upoznati čitaoca sa značajnim pravcima tumačenja „porekla vere“, te navodi dva opšta stanovišta: naturalističko i supranaturalističko objašnjenje. Naturalističko shvatanje vezano je za uverenje da se „vjera razvila sasvim prirodno“, dok je drugo, supranaturalističko, zasnovano na uverenju da je nastalo „objavom“<sup>2</sup>. Objavljajući postupak naturalističkog zasnivanja, Arnold kaže: „Neke izvanje prilike pobuđuju u ljudima nužno čuvstvo naklonosti, odanosti i zahvalnosti; neke opet čuvstva plahosti, tjeskobe i straha, a neke napokon čuvstva vlastite sitnine, nemoći i nesvaršenosti“<sup>3</sup>. Sa obzirom da je ljudskoj duši svojstveno da „svakoj pojavi ište uzrok“, a „gdje ga ne nađe, da ga maštom stvori sama“, to je rezultiralo shvatanjem da je „čitava priroda napućena mnoštvom natprirodnih bića, koja ljudi obožavahu bilo zato, što im pružahu sreću i čuvahu život, bilo zato, što im nošahu nesreću i pripravljuju propast“<sup>4</sup>. Drugi tip objašnjenja nastanka vere je supranaturalističko. Ono smera ka tome da pruži odgovor o poreklu „skladnog poretka i svrhovitosti prirode“. Drugim rečima, ono je, takođe, vezano za namjeru da se objasni uzrok poretka i njegova svrhovitost. To objašnjenje naglašava postojanje „umne moći“ nad ljudima i prirodom. Ta umna moć predstavlja osnovu na kojoj se „gradi vjera uopće, a vjera u jednoga pravoga Boga napose“<sup>5</sup>. Pored toga, ovo stanovište u objašnjenju vere, naglašava Arnold, rađa se iz potrebe da se odgovori na osnovne ljudske egzistencijalne dileme, od kojih je jedna i ona o smrti: „Ali kako je taj potonji (misli na život - prim. S.S.) razmjernekratak, rađa se u ljudstvu nužno nada, da će poslije toga života doći drugi, gdje ćemo nastaviti ovdje započeto djelo. To pak vodi k vjerskoj svijesti“<sup>6</sup>. Sa takvim razmišljanjem, kaže Arnold, povezano je „utješno vjerovanje u drugi bolji svijet, gdje će krepost - na zemlji često nogama gažena - biti slavljena, a nekrepost - ovdje često veličana - biti ponižena; a zatim je s njime skopčana i slatka nada, da ćemo nakon životne borbe i patnje naći mir i blaženstvo gledajući u vedri obraz Božji. U povodu takvog vjerovanja rađaju se u čovjeka viša vjerska čuvstva potpune odanosti, čiste ljubavi, iskrene zahvalnosti, duboka štovanja i strahopštovanja“<sup>7</sup>. Ovde vidimo da Arnold sledi tradicionalno hrišćansko-teološko povezivanje eshatološke dimenzije sa pitanjem o telosu moralnog delanja. Podsetimo da je u novozavetnom učenju individualnom čovekovom postojanju pripisan „večni smisao čak i u pogledu odluke o večnom spasenju ili propasti svakog pojedinog čoveka koja se donosi u tom grešnom životu“ (V.Panenberg). Moralno delanje se, po novozavetnom shvatanju, uzima

2 D. Arnold, „Psihologija za srednja učilišta“, Zagreb, izd. 1923. godina, str. 124. Napominjemo da smo se u ovom radu služili izdanjem iz 1923. godine koje ne sadrži bitnije promene u odnosu na ranija izdanja.

3 D. Arnold, nav. delo, str. 125.

4 D. Arnold, nav. delo, str. 125.

5 D. Arnold, nav. delo, str. 125.

6 D. Arnold, nav. delo, str. 124.

7 D. Arnold, nav. delo, str. 127.

kao presudna mogućnost ostvarenja „večnog života”. Valjano delanje, kao ispunjavaњe božjih zapovesti, shvaćeno je iz novozavetne perspektive kao ono koje ima toliko dugoročne posledice da može nadmašiti i samu smrt, odnosno okonačenost čoveka. Nada u nastavak lične egzistencije donosi moralitetu najvišu moguću vrednost, jer je moralitet isto što i briga za „spasenje duše”, tj. mogućnost dosezanja besmrtnosti. Te novozavetne postavke koje Arnold sledi, jasno su ocrtane u sklopu njegovog priklanjanja supranturalističkom stanovištu.

### 3.

Pomenuli smo da stanovište „verske svesti” predstavlja svojevrsni vrhunac Arnolodovog izvođenja u udžbeniku „Psihologija za srednja učilišta“. Tom stanovištu prethodi opsežna analiza koja se proteže kroz celu knjigu. Ona kreće poglavljima nazvanim „Pojave duši i tijelu zajedničke” i „Niže duševne tvorevine”. U tim poglavljima Arnold pristupa analizi brojnih segmenata sfere „duševnog” sa namerom da pokaže razvojni, dinamički karakter psihičkog. On nastoji, u krajnjem rezultatu, pokazati kako se na osnovu „nižih duševnih tvorevina”, zahvaljujući „zakonima duševnog mehanizma”, razvijaju više duhovne tvorevine koje ih prekoračuju i u kojima se u potpunosti „očituje sloboda duše”<sup>8</sup>. Odeljak „Verska svest” pripada, uz odeljke „Logička svest”, „Estetička svest” i „Etička svest”, trećem poglavlju „Psihologije” koje nosi naziv „Više duševne tvorevine”. Arnold ističe da „više duševne tvorevine” predstavljaju „očito nove duševne pojave”, te da nisu posledica „pukoga očučivanja”, nego „posljedak obrazovanosti”, odnosno dokaz veze „višeg obrazovanja” i „nutrine duše”<sup>9</sup>. Niže duševne tvorevine nam „bivaju vanjštinom narinute“, one (očuti) nastaju po zakonima „duševnog mehanizma“ neposredno u vezi s telom, te se „ne dadu mijenjati“. Za razliku od njih, više duševne pojave podrazumevaju postepeni duševni razvoj, one su „unutrašnje pojave“ koje nam nisu „vanjštinom nametnute”, već ih sama duša stvara<sup>10</sup>. Njima se, dodaje Arnold, „prekoračuju čutilnost i odaje sloboda“. Kao duša, čovek je slobodan, ali je kao telo, podvrgnut prirodnim zakonima. Arnold stoga govori o „dvobitku čovjeka“, dodajući da „čovek nije samo tvar nego je i duša, koja trajno tvar razvija”<sup>11</sup>.

„Više duhovne tvorevine“ koje duša sama stvara na osnovu nižih, nastaju posredno i mogu se zato usavršiti. Niže omogućuju čovekovu receptivnost, a više njegovu spontanost. Duša je upućena da „kaotičnu i bezobličnu građu“ koju pružaju „čutila“ nekako sredi i oblikuje. Mišljenjem (suđenjem i zaključivanjem) ona razaznaje šta je istina, a šta nije i tako dolazi do novih pojava kojih u „nižim tvorevinama“ nije bilo. Znanje takvih pojava sačinjava našu „znanstvenu ili logičku svijest“<sup>12</sup>. Sljedeća sfera prekoračenja puke čulnosti je *estetska sfera*. Čuvstvom milja i prepoznavanja sklada,

8 D.Arnold, nav. delo, str. 92.

9 D.Arnold, nav. delo, str. 93.

10 D.Arnold, nav. delo, str. 93.

11 D. Arnold, nav. delo, str. 38.

12 D.Arnold, nav.delo, str 92.

kaže Arnold, razaznajemo „što je lijepo, a što nije“, a znanje novih duševnih pojava tako nastalim sačinjava našu „ljepotnu ili estetsku svijest“. Arnold smatra da naša metafizička potreba rađa umetnost i da je čovek kao čovek, upravo zato što nije čisti duh već i „ćutilno duševno biće“ upućen na umetničko stvaranje<sup>13</sup>. Kao što na osnovi estetskih sudova niču „viša ljepotna čuvstva“, tako se i na osnovi etičkih sudova rađaju „viša moralna čuvstva“. Etičke pojave nastaju, takođe, prekoračenjem „ćutilnosti“. Te pojave predstavljaju, po Arnoldu, najčistiji i najplemenitiji plod našeg duševnoga razvoja, jer „ne podaju samo najveću sreću nego i najblaženiji mir“. Jednom rečju, sa istinom, lepotom i dobrotom „prekoračuje čovjek granice tvarnog svijeta i ulazi u svijet idealni, koji nije tu od prirode, nego ga traži i po mogućnosti stvara uzgoj“. Nasuprot materijalnom stoji „svijet idealni“. U tom kontekstu važna su dva Arnoldova određenja - *sloboda* i *ideal*. Istina, dobrota i lepota, kojima se bave logika, etika i estetika, predstavljaju ideale kojima čovek po biću svom teži. Arnold kaže: „Sve lijepo, istinito i dobro u svijetu nastaje u povodu idejala“<sup>14</sup>. Svet konstituišu ideali, a ljudi su „potpuni ljudi“ tek ako ih vode ideali. Osnov povezanosti svih sfera „viših duhovnih tvorevina“ je sama sloboda. Arnold je upravo u ovom kontekstu nastojao pokazati kako sve forme slobode „uviru“ u versku svest, koja je „objedinjujuća“ i daje smisao svemu, pa i filozofiranju: „Ako pojave logičke, estetske ili etičke svijesti pomislimo u jednom biću usavršene tako, da u njemu nikada ne nastane sumnja o tom što je istinito ili neistinito, lijepo ili ružno, dobro ili zlo - onda smo dobili pojam o Bogu kao najsavršenijem biću“<sup>15</sup>. Bog predstavlja osnovu istine dobrote i lepote, te svrhu realiteta i čini „svijet tekar zaokruženom i skladnom cjelinom“<sup>16</sup>. Realna bića nalaze se tek u „razvojnog približavanju tome cilju“, te stoga između „oživotvorbe najviše svrhe i svrhe same, vazda opstoji neki raspon, kojega ni znanstveno, ni ćudoredno, ni umjetničko delo ne mogu prekoračiti“ (Despot). Iz svesti o tom rasponu između idealnog i realnog rađa se ona vrsta „nadznanstvenog, nadesetskog i nadetičkog „dodira“ između duševih bića, kojima se svijest „oštiri“, i apsolutno svijesnog bića, koji dodir Arnold naziva vjerom (Despot). Vera se, po Arnoldu, ne treba tumačiti kao neka prolazna faza u „razvoju čovječanstva“, ona nije puka posledica neukosti ili „privatna stvar“ kao surrogat stvarnih neprilika nego bitni odnos čovjeka kao takvog spram „otajstvene“ prirode onoga što istinski jeste, ona je veza s bogom<sup>17</sup>. U spoznajnom pogledu vera je „funkcija ili organ za neistražive dubine svemira“<sup>18</sup>.

---

13 B.Despot, „Filozofija Đure Arnolda“, Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1970., str. 65.

14 D. Arnold, Filozofija, prirodne nauke i sociologija (Riječ u prilog metafizici); Govor nastupajućeg rektora, Zagreb, škol. god 1899/1900., str. 41.

15 D. Arnold, „Psihologija za srednja učilišta.“, str. 93.

16 D. Arnold, „Može li umjetnost da zamjeni vjeru“, Glas Matice Hrvatske, Zagreb, 1908., str 55.

17 B.Despot, „Filozofija Đure Arnolda“, str. 94.

18 D. Arnold, „Može li umjetnost da zamjeni vjeru“, Glas Matice Hrvatske, Zagreb, 1908., str 55.

Posebno značajno je Arnoldovo povezivanje sfere moralnosti sa stanovištem „verske svesti“. U načelnom smislu, Arnold zastupa stav da se moral mora zasnovati na versko-teološkom stanovištu: „Viša vjerska čuvstva nijesu samo znatna, što nam dušu dižu u nadzemni svijet i što nam pružaju utjehu u nezgodama ovoga života, nego su znatna osobito stoga, što vjerska svijest dovodi u tjesan savez sa moralnom. Bez vjerskih čuvstava pričinjali bi se zakoni čudoredni tekar kao zahtjevi uma, a po njima se oni nužno pričinjuju kao zapovijedi Božje“<sup>19</sup>. U okviru odeljka „Verska svijest“, govoreći o moralu i zasnivanju etike, on ponavlja klasičnu hrišćansko-teološku argumentaciju ističući boga kao „moralni apsolut“, oličenje pravde i najsavršenije biće. Po Arnoldu, „dionikom tih dobara postaje onaj koji živi prema dužnostima, čovjekoljubno i kreposno“, a kao moralni uzor navodi „Spasitelja“<sup>20</sup>. Sledеći postavke monoteističkih religije, posebno hrišćanstva, Arnold smatra da „nalozi“ moralnosti potiču od boga kao moralnog apsoluta (moralnog uzora) i nepogrešivog izvora moralne istine. Ideja dobrote vodi ka „večnoj“, odnosno „svetoj pravednosti“ i pretpostavlja nužno „savršeno biće“. Moralni zakoni su, ističe Arnold, „zapovijedi Božje“, a ne „puki zahtjevi autonomnog uma“. U više svojih dela Arnold je iskazao uverenje da ukoliko se odbace metafizika i religija, ostaju samo relativizam, egoizam i negiranje svakog morala. Arnold zagovara rehabilitaciju stanovišta „verske svesti“ kao rešenje za, po njemu, negativne tendencije unutar evropske civilizacije. Njegovo naglašavanje važnosti stanovišta „verske svesti“ koje presudno karakteriše njegovu filozofsku poziciju, predstavljalo je istovremeno i odgovor na određene tendencije koje su bile aktuelne u periodu u kom je ovaj mislilac živeo. U tom kontekstu, važno je pomenuti i Arnoldovu kritiku pozitivizma. Ta kritika pokazuje značajne sličnosti sa kritikom velikog broja drugih filozofa tog doba. Arnold je u pozitivizmu video opasnost, svojevrsnu „duhovnu napast“, te se može reći da Arnolordova filozofija predstavlja tipičan primer reakcije sa stanovišta hrišćansko-teološke pozicije na sve veću dominaciju tzv. razumskih nauka i pozitivizma. Njegov odnos prema tome iskazan je u formi radikalne kritike, podrazumevajući isticanje nedovoljnosti tih stanovišta, te upozorenje u pogledu posledica njihove apsolutizacije. Te tendencije su, po Arnolдовom mišljenju, u izrazitoj suprotnosti sa teološkim nasleđem: „U novom vijeku ili u vijeku prirodnih nauka istaklo se češće mnjenje, da bi osnovom vjere trebalo smatrati prirodni zakon, a vjeru uopće da bi trebalo odijeliti od znanosti. Ali ne uvezši u obzir, da je lakoumno tvrditi prirodne zakone bez umnog zakonodavca, ti bi zakoni u najboljem slučaju zadovoljili samo u našem razumu, dok se vjera u razvoju svome - kako vidjesmo - osniva na čuvstvu, a u savršenstvu svome povrh toga na umu“<sup>21</sup>. Arnold je „očitavajući kvalifikaciju 19. stoljeća kao pozitivistički znanstvenu“ bio kritičan, a ne „fasciniran i zaslepljen uspesima znanosti“<sup>22</sup>. On je nastojao ukazati

19 D. Arnold, nav. delo, str. 127.

20 D. Arnold, nav. delo, str. 121.

21 D. Arnold, nav. delo, str. 129.

22 D. Arnold, Filozofija, prirodne nauke i sociologija (Riječ u prilog metafizici); Govor nastupajućeg rektora, Zagreb, škol. god 1899/1900, str. 23.

da je nauka „kvantitativno porasla”, ali „kvalitativno stradala”, jer se „sve više stao gubiti općenit prijegled, pak po tome univerzalno filozofjsko shvatanje kako pojedinih disciplina kao i čitavog znanstvenog organizma”. Arnold ističe dilemu: „Što pak vrijeđe pojedina makar i najezaktnija data, ako ih nijesmo u stanju svrstati pod principe u kojima su tek osnovana?”<sup>23</sup>. Analizirajući „misleni duh XIX stoljeća“ smatrao je da je on podeljen u dve krajnosti: metafiziku i antimetafiziku. Metafiziku je uopšteno odredio „kao znanost o svetu idejala“<sup>24</sup>. Antimetafizički duh pospešen je, po njegovom mišljenju, tamo gde se „znanost materijalizirala izgubivši općeniti prijegled“. Pozitivizam je svojom negacijom filozofije kao metafizike odbacio svaku metafiziku pozivom na nauku, ali, Arnold smatra da koliko god da je naučno istraživanje duboko prodiralo u „otajtvenost svijeta i života, nije na posljednja pitanja spoznaje još odgovorilo“. Nasuprot nedostacima moderne civilizacije, Arnold želi istaći da filozofija mora biti *conditio sine qua non* svake kulture. Govoreći o svom shvatanju odnosa nauke i filozofije naglašava da „uz svu tu nužnu diobu znanstvenog rada“ ne treba, ipak, zaboraviti, da „jednom velikom cilju vode, naime, k spoznaji prave istine“. Svest o zajedništvu znanosti i „uzvišenu cilju njihovu treba da filozofija podržava“. Zato je filozofija, po Arnoldu, „znanost svih načela od pojedinih znanosti“<sup>25</sup>. U svojoj „Logici“ filozofiju naziva „kraljicom znanosti“<sup>26</sup>, te zagovara usmeravanje „pravcem prema filozofiji“<sup>27</sup>. Filozofija je nauka koja hoće „ispitati zadnji uzrok svoj zbiljnosti“<sup>28</sup>, odnosno „znanost svih načela pojedinih znanosti“<sup>29</sup>. U filozofiji kao metafizici Arnold traži, nasuprot promenljivosti i protivrečnosti pojavnosti (“bivanja”, prirode) ono stalno, nepromenljivo i neprotivrečno (“bitak”) koje jedino i može biti podloga prirode. Zato postoji potreba da se „filozofija opet stavi u središte čitavog naučnog sistema znanosti“<sup>30</sup>, ali takva filozofija „mora da bude skopčana s vjerom u bitak idejala“<sup>31</sup>. Po njemu, to može biti samo filozofija koja „sve promatra *sub specie aeternitatis* i za koju po tom postoji i svijet idejala“. Zato ona filozofija koja „idejale smatra metafizičkim tlapnjama, ne može biti pokretalom znanosti, niti može po ovima dati kulturi idealno obeležje“<sup>32</sup>. Ovde se postavlja pitanje na koju i kakvu filozofiju Arnold misli. Po njegovom shvatanju, čovek koji bi ostao prepušten samo svom filozofskom „samoosvešćenju i pukom pojetičkom

23 D. Arnold, Filozofija, prirodne nauke i sociologija (Riječ u prilog metafizici); Zagreb, škol. God 1899/1900., str. 23.

24 D. Arnold, „Filozofija, prirodne nauke i sociologija (Riječ u prilog metafizici)“, Govor nastupajućeg rektora, Zagreb 1899., str 41.

25 D. Arnold, „Logika za srednja učilišta“, Zagreb 1917, str. 137.

26 D. Arnold, nav. delo, str. 138.

27 D. Arnold, nav. delo, str 136.

28 D. Arnold, „O psihologiji bez duše“, JAZU 1909, knj. 176, str. 162.

29 D. Arnold, „Logika za srednja učilišta“, str 128.

30 D. Arnold, Filozofija, prirodne nauke i sociologija (Riječ u prilog metafizici); Govor nastupajućeg rektora, Zagreb, škol. god 1899/1900, str. 36.

31 D. Arnold, Filozofija, prirodne nauke i sociologija (Riječ u prilog metafizici); Govor nastupajućeg rektora, Zagreb, škol. god 1899/1900, str. 41.

32 D. Arnold, Filozofija, prirodne nauke i sociologija (Riječ u prilog metafizici); Govor nastupajućeg rektora, Zagreb, škol. god 1899/1900, str. 40.

“i praktičkom djelovanju“ izgubio bi se u besmislenosti „zemaljskih stvari“ koje za sebe nemaju nikakve trajnosti. Tek vera, posebno hrišćanska vera, povezujući sve prolazno sa „nečim zaista trajnim“, rešava sve stvari „ništavnosti“ i pribavlja umu „uvjetovani dio bitne realnosti“ (Despot). Čovek ne nalazi svoj zavičaj u „pukoj zazbiljnosti“ nego tek u „idejalnim krajevima metafizičke spekulacije“. Stoga opravданu protivtežu „današnjem materijalističkom pravcu“ kao nosiocu antimetafizičkog razdoblja može pružiti samo metafizika koja je skopčana „s vjerom u bitak idejala“.

Na samom kraju rada navodimo nekoliko autora koji su se podrobnije bavili Arnolдовom filozofijom, posebno teološkom pozadinom njegove koncepcije, nastojeći da utvrde naročito neosholastičke uticaje. To su, pre svega, P. Grgec<sup>33</sup>, Z. Posavac<sup>34</sup>, B. Despot<sup>35</sup> i M. Josipović<sup>36</sup>.

#### **Literatura:**

1. Đ. Arnold, „Psihologija za srednja učilišta”, Zagreb, izd. 1893; 1895; 1898; 1905; 1916; 1920; 1923.
2. Đ. Arnold, „Logika za srednja učilišta”, Zagreb, 1917.
3. Đ. Arnold, „Vjera, filozofija i umetnost”, Glas Koncila, Zagreb, 2007.
4. Đ. Arnold, „Umjetnost prema znanosti”, Glas Matice hrvatske, I, Zagreb, 1906, br. 1-2.
5. Đ. Arnold, „O psihologiji bez duše“, Rad JAZU, Zagreb, 1909, knj. 176.
6. Đ. Arnold, „Može li umjetnost da zamjeni vjeru“, Glas Matice Hrvatske, Zagreb, 1908.
7. Đ. Arnold, „Monizam i hrišćanstvo. Poglavlje iz vjerske filozofije“, JAZU, Zagreb, 1909, knj. 176.
8. B. Despot, „Filozofija Đure Arnolda“, Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1970.
9. P. Vuk Pavlović, „Stvaralački lik Đure Arnolda“, Zagreb, 1934.
10. Z. Posavac, „Arnold kao estetičar“, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 1996.
11. „Novija hrvatska filozofija“ (prir. F. Zenko), Školska knjiga, Zagreb, 1995.
12. „Hrvatska filozofija u prošlosti i sadašnjosti“ (zbornik), Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 1992.
13. P. Grgec, „Arnold Đura u filozofskom i pedagoškom razvoju“, Hrvatska enciklopedija, Zagreb, 1941 sv. I, str 642.

---

33 P. Grgec, „Arnold u filozofskom i pedagoškom razvoju“, Hrvatska enciklopedija, Zagreb, 1941 sv. I, str. 642.

34 Z. Posavac, „Arnold kao estetičar“, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 1996.

35 B. Despot, „Filozofija Đure Arnolda“, Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1970.

36 M. Josipović, „Pojam i pregled neoskolastike“, Filozofska istraživanja, Zagreb, 1994, br. 53-54.

SLOBODAN SADŽAKOV

THEOLOGICAL INFLUENCES ON THE PHILOSOPHY TEXBOOKS

**Abstract:** In this paper the author deals with the “religious awareness” standpoint in high-school textbook „Psychology for high-school“ written by Djuro Arnold. The leading idea is to clarify the basic characteristics of Arnold’s philosophical standpoint through analysis of the aforementioned position and to mark the most important influences (especially those of the theological orientation) which have formed Arnold as a philosopher and which have been mediated through his textbooks used in philosophy teaching at Gymnasium in Sremski Karlovci.

**Keywords:** Djuro Arnold, Theology, Religious Awareness, Philosophy

## SLOBODAN JAUKOVIĆ

# O FILOZOFSKIM BELEŠKAMA IZ „EVANGELIJSKOG LIKEJA“ U POŽUNU.

*Školske godine 1843/44*

**Sažetak:** Požun je bio jedan od obrazovnih centara u kome je studirala mladež iz Sremskih Karlovaca. Na osnovu beleški sa predavanja posvećenim metafizici koje je vodio jedan karlovački student, pokušava se rekonstruisati filozofski kontekst u kom se izlažu ta predavanja, pošto će taj materijal postati konstitutivni deo nastave filozofije u sremsko-karlovačkoj gimnaziji.

**Ključne reči:** Požun, metafizika, sremsko-karlovačka gimnazija

## UVODNE NAPOMENE

U vremenskom razdoblju od 1825. godine do 1852. godine, koji se u istoriji sremsko-karlovačke gimnazije rubricira kao „Treći period“<sup>1</sup>, desila se jedna značajna novina koja će imati dugoročne implikacije, kada je posredovanje evropske filozofije u pitanju. Naime, kada je mitropolit Stratimirović za direktora gimnazije imenovao profesora Jarkova Gerčića. Gerčić je po svedočenjima bio polihistorijska figura, te se kao takav nosio i mišlju da napiše „svetsku istoriju“, u čemu ga je nepovoljan splet okolnosti onemogućio. Iz takve perspektive uvida u evropska kulturna kretanja, on je intenzivirao nastavu latinskog jezika upravo da bi učenicima omogućio studijske posete glavnim evropskim obrazovnim centrima. U tom smislu napomenimo i ono što se nameće kao neposredna asocijacija imajući u vidu i naše vreme: koliko danas imamo specijalista za klasične jezike, pri čemu uopšte ne govorimo o „običnim“ učenicima, koji mogu da posreduju latinsko i starogrčko nasleđe?

Oslonivši se na privilegiju koju je karlovačka gimnazija dobila od cara Leopolda II, koja dozvoljava da „Patronat može sam propisivati nastavni plan prema potrebama srpskog naroda“<sup>2</sup>, Gerčić je tu potrebu proveo tako da latinski jezik sada postaje najvažniji predmet. Uz to, pored latinskog, sada i nemacki postaje drugi jezik na kome se obavlja celokupna nastava, pa je lako zamisliti s kojom konfornošću se đak karlovačke gimnazije mogao kretati po evropskim kulturnim centrima.

1 Petrović, K., *Istorija karlovačke gimnazije*, Matica srpska, 1951., str. 138.

2 Isto, str. 140.

U rekonstrukciji ovog ambijenta, međutim, treba ispitati jednu intuiciju. Naime, Gerčić biva izabran pošto su četiri prethodna direktora bili stranci, „pa je postavljen Srbin koji poznaje narav i običaje našeg naroda, koji je podoban da odgaja učenike kao otac svoju decu“<sup>3</sup>. Da li, imajući ovo u vidu, kao i stalni rimokatolički prozelitski impuls, karlovačka gimnazija diskretno propagira studijske posete protestantskim obrazovnim centrima? Odgovor na ovo pitanje nije, naravno, predmet ovoga rada, ali ko god se imalo uputio u istorijat sremskokarlovačke gimnazije, našao je pregršt empirijskog materijala za ovakvu tezu. Jedan od „poželjnih“ evropskih obrazovnih centara, u prethodno pomenutom smislu, bio je i „Evangelijski Likej“ u Požunu (Bratislavi)<sup>4</sup>.

## POKUŠAJ IDENTIFIKACIJE FILOZOFSKOG KONTEKSTA

Upravo na „Evangelijskom Likeju“ u Požunu, studira i đak sremskokarlovačke gimnazije Stefan A. Popović, čije beleške se odnose na predavanja iz predmeta *Metaphysica*, školske godine 1843/44<sup>5</sup>. Nipošto, naravno, nije lako rekonstruisati koja filozofska tradicija tada vlada na pomenutoj školi, te da li se škola nalazi pod izričitim uticajem neke druge škole, filozofskog učenja ili čak neke dominantne filozofske figure. To nije lako ne samo zbog toga što o tome nema izričitih iskaza, nego možda neočekivano, zbog toga što ta predavanja svedoče o potpunom sleđenju evropske filozofske tradicije u najboljem filozofsko-istorijskom smislu; drugim rečima, pominju se svi najznačajniji filozofi, uključujući i Šelinga. To govori da je ta škola „indiferentna“, u najboljem smislu te reči, u odnosu na bilo koju uticajnu orientaciju, ili pojedinca, te da ona očigledno samosvojno posreduje filozofsku tradiciju. S druge strane, to da se razmatraju Šeling, ali i Fichte i Hegel, i da se radi o pomenutoj školskoj godini, svedoči o skoro neverovatnoj brzini školskog posredovanja najrecentnijih filozofskih sistema.

Pred nama se nalaze 22 strane kaligraforskog rukopisa<sup>6</sup>. Slobodni smo da procenimo da ovaj relativno mali broj strana govori o sledećem: autor je, o čemu govori kaligrafski izgled teksta, sigurno sređivao beleške sa tekućeg predavanja i time vršio neizbežna sažimanja; ukoliko ovaj student nije bio iz određenih spoljašnjih razloga sprečavan da

---

3 Isto, str. 138.

4 U ogranku Arhiva SANU u Sremskim Karlovcima postoji oko 400 beležaka sa studija koje su pohađali daci sremskokarlovačke gimnazije na studijama u Lajpcigu, Beču, Požunu, Zagrebu, itd.; govorimo isključivo o beleškama na latinskom jeziku. Ako se tome doda i građa na nemackom, madarskom i ruskom jeziku, te slična građa koja se nalazi u Matici srpskoj, te Arhivu SANU u Beogradu, postaje jasno kakav zamašan poduhvat tek predstoji. Analiza te građe i hermeneutička rekonstrukcija koja joj pripada, uveliko bi bacila neuporedivo šire svetlo na evropske kulturne uticaje na prostoru današnje Srbije u 18., 19. i 20. veku. Jasno je da jedno takvo, sigurno višegodišnje istraživanje, uveliko prevazilazi zadatak našeg tekućeg projekta.

5 Arhiv SANU, odeljenje u Sremskim Karlovcima, „Fond Karlovačka gimnazija“, Đačke beležnice, kutija 34.

6 Autor, kao i ceo tim na ovom projektu, duguju veliku zahvalnost uvaženoj koleginici Snežani Vukadinović, članu Odseka za istoriju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, koja se nesebično potrudila da ponudi srpski prevod ovog latinskog teksta, da predloži neka terminološka rešenja i strpljivo rekonstruiše često teško čitljiva mesta.

redovno pohađa nastavu, tada se može zaključiti da je broj predavanja bio relativno mali, imajući u vidu današnje kriterijume<sup>7</sup>.

Zanimljiv je „sadržaj“ (da li možemo reći i „program“ ovoga predmeta):

## UVOD

### O METAFIZICI

1. O znanju i uslovima pomoću kojih zadobijamo svest o bliskim stvarima koji muče čoveka u procesu opšteg saznanja
2. O procesima saznanja koji rađaju filozofiju

## O OBJEKTU FILOZOVIJE

1. O umu
2. O talentu koji se nalazi u čovekovoj prirodi
3. O važnosti pamćenja

## ŠTA JE FILOZOVIJA

1. Duša kao vitalni pokretač
2. O temeljnim počecima koji proizvode iskustvo
3. O filozofiji kao besmrtnom vođi života

## DELOVI FILOZOVIJE

1. Duh
2. Priroda

## PRELAZAK NA METAFIZIKU

- a) Logika
- b) Estetika
- c) Etika
- d) Kako se saznaće i kako nastaje potpuna univerzalnost stvari

Moramo se zapitati da li bismo, naravno uz neophodna „osavremenjavanja“, drugačije i danas koncipirali kurs pod imenom „Metafizika“? Bez obzira na sve, sigurni smo da možemo pretendovati na jedan izuzetno važan uvid, ako se u vidu imaju konačni domeni našeg projekta-istraživanja: autor se uverio i detaljnim i letimičnim pregledom materijala koji stoji na raspolaganju, da su *filozofija i matematika, upravo te dve discipline i to u najjačem smislu*, izlagane po evropskim standardima u karlovačkoj gimnaziji, te da su u tom smislu najsamerljivije sa današnjim stanjem stvari. To se, nažalost, ali i iz sasvim objektivnih razloga, ne može reći za većinu drugih predmeta. Naime, treba imati na umu da su često neki predmeti izlagani od strane nastavnika koji su to radili po nuždi, da su predmeti često bili naplavljeni snažnim religioznim raspoloženji-

<sup>7</sup> Autor je u više navrata pregledao veliki broj sličnih beleški koje su u istom maniru pravili studenti sremskокарловачке gimnazije na raznim evropskim visokim školama tog doba i ustanovio da je njihov obim skoro identičan: postavlja se pitanje da li se iz toga može da zaključi o prosečnom broju časova u tim školama toga doba?

ma i spoljašnjim zahtevima, te da, verovatno, nastavni planovi i programi nisu bili administrativno dovoljno utemeljeni i sistematski sprovođeni. Sve u svemu, ponavljamo, već na počecima naših istraživanja o tradiciji nastave filozofije u sremsko-karlovackoj gimnaziji, možemo tvrditi: nastava u ovoj gimnaziji posredovala je u najvišoj meri potpunu kongruenciju sa istorijsko-filozofskim ocenama evropskih univerziteta, ali i sa tekućom filozofskom situacijom vremena, što posebno impresionira!

## BLIŽE O BELEŠKAMA

U „Uvodnom delu“ i delu „O metafizici“ govori se „o uslovima pomoću kojih zadobijamo svest o bliskim stvarima“<sup>8</sup>. Nama je važno da sa reprezentativnim stavovima dokačimo poziciju sa koje se stvari tu razmatraju. Tako, na primer, kada se kaže: „Ljudi, pošto imaju dušu, mogli bi da se uzdignu tako da bi sami u sebi to prepoznali i time bi mogli iznutra da posmatraju ... jer to su doživljaji u fizičkom svetu i oni jesu saznanje objekta“<sup>9</sup>, čini nam se da prepoznajemo hhumovski skepticizam, zato što se kaže da ne postoji nikakva spoznaja o tome šta su stvari i kako deluju: mi jedino možemo da kažemo šta osećamo, te koje prostorne i vremenske konfiguracije i koje odnose sličnosti između njih doživljavamo. U tom smislu, ako izvor znanja potiče iz opažaja, tada u opažaj ne treba ništa drugo da se umeša što se u njemu ne sadrži.

Autor, nadalje, očigledno prenosi i tadašnju Hegelovu patetiku „nagovora na filozofiju“: „Ovim se nastoji da se u svakoj duši pobudi potreba za sopstvenom spoznajom. Tako smo trajno osvojeni ovim pitanjem koje se ne šalje na sve strane, nego postoji u svakom pojedincu. Ovu želju za saznanjem imaju gotovo jednakako kako ljudi u mладости, tako i u zrelosti“<sup>10</sup>. Ali, kada se nastavi i kaže: „samo kod zrelih ljudi kod kojih je mudrost prisutna; to se može videti po radu same spoznaje iz duše negovanjem želja, što je preduslov za neku vrstu dobrog rasuđivanja“, tada se dolazi do mogućih zanimljivih zaključaka: prvo, ali i manje važno, primećuje se da se dovoljno ne diferenciraju *sophia* i *phronesis*, dakle, teorijska i praktička mudrost i njihova uloga u saznanju. To, međutim ukazuje na nešto drugo i, moguće, mnogo zanimljivije: autor je primetio da u ovim i drugim beleškama grčka pojmovnost nije ni izdaleka tako brižljivo i precizno obdelavana kao što je to slučaj, na primer, kada su u pitanju sholastika ili novovekovna filozofija. Dokaz za to, doduše sasvim spoljašnji, je da nije moguće, bar u ovakvim beleškama, sresti starogrčku transliteraciju nijednog grčkog termina<sup>11</sup>!

Kada nađemo na odeljak koji govori o „duhu“, tu стоји: „Svi su pokušali da utvrde šta pokreće filozofiju ... ali Duh je onaj koji pokreće sve filozofije, ne samo aktivnostima, već na kraju krajeva istražuje temeljne početke mišljenja, univerzalije, zakone,

8 Arhiv SANU, Odelenje u Sremskim Karlovcima, „Fond karlovačka gimnazija“, Đačke beležnice, kutija 34, str 1.

9 Isto.

10 Isto, str. 3.

11 Autor se seća, što uopšte ne mora biti pouzdano, jedne davnašnje privatne opaske prof. S. Žunjića, koji je smatrao da je postojao jak antivizantijski afekat koji se ogledao u tome da se još od sholastike svuda izbegava starogrčka transliteracija, da bi se raskinula svaka asocijacija sa vizantijskim grčkim nasledem.

uzroke svih stvari i prirodu, tj. talenat koji bih ovde označio kao ono što pokreće sve stvari“<sup>12</sup>. Aluzija, i to sasvim već školski posredovana i očigledno pedagoški stabilizovana, se sasvim očigledno odnosi na Hegela, što govori da je u toj školi, dakle u Srednjoj Evropi, studiranje nemačkog idealizma sasvim već utemeljeno kao vladajuća paradigma.

Dokaz za ovu tvrdnju nalazimo već u sledećim stavovima:

„1. Filozofija se razume iz ovog zadatka. Pa pošto je duh subjekt filozofije, iz toga sledi:

„2. Znanje ne može biti drugo do *apsolutno* i potpuno završeno, pošto se saznaće čista istina“<sup>13</sup>.

Dakle, um, duh i apsolut su glavne teme u „Evangelijskom Likeju“ u Požunu, što će reći posredno i u karlovačkoj gimnaziji.

Što se samog određenja filozofije tiče, ono je unekoliko naivno, pošto je ona „sama priroda duše i treba da se razume kao njen vitalni pokretač. Ona predstavlja početke onoga što se uopšte može proizvesti i stalno teži uočavanju osobito najlepših primera vrednosti u svakom aktivitetu, pa je ona besmrtni voda života“<sup>14</sup>, što govori o pokušaju povezivanja filozofije s moralnim vrednostima. Dalje se tvrdi da je tu reč prvi upotrebio Pitagora.

Zanimljivo je da se Platonovo metodsко postupanje u dijalozima naziva „promišljanje kojim se preko iskustva dolazi do istine“<sup>15</sup>. Ipak, težište je na Aristotelu pošto se tu citira i „Metafizika“, pa s tim u vezi je „filozofija bila saznanje prvih stvari i njihovih uzroka“<sup>16</sup>, dok je to „za Cicera saznanje božanskih stvari“<sup>17</sup>. U dalnjim određenjima koja su orijentisana istorijsko-filozofski, dospeva se do filozofije prosvetiteljstva koje vrhuni u Kantovoj filozofiji koja je „saznanje uma“<sup>18</sup>, dok je kod Fihtea i Šelinga „saznanje iz apsolutnog, a kod Hegela saznanje apsolutnog“.

Iz beležaka nije moguće ustanoviti da li su ova određenja dogmatski tvrđena, ili su, verovatnije, razvijana, ali u svakom slučaju se radi o upućenosti u tada najskorašniju filozofska učenja.

Dakle, zaključak je nedvosmislen: nastava u gimnaziji u Sremskim Karlovcima sledila je istorijsko-filozofsku orientaciju posredovanu sa mnogih vodećih evropskih filozofskih škola toga doba. Mi smo ubedeni da će dalje izučavanje ovoga i ostalih spisa znatno doprineti skoro potpunoj rekonstrukciji nastave filozofije u sremsko-karlovačkoj gimnaziji.

---

12 Isto, str. 4.

13 Isto.

14 Isto, str. 6.

15 Isto, str. 7.

16 Isto, str. 8.

17 Isto, str. 9.

18 Isto.

SLOBODAN JAUKOVIĆ

ON PHILOSOPHY NOTES FROM “EVANGELIC LICEUM” AT POŽUN.  
*School year 1843/44*

**Abstract:** Požun was one of the educational centres where the youth from Sremski Karlovci had studied. Based upon the notes taken during courses on metaphysics by a student from Karlovci, this article attempts to reconstruct the philosophical context in which those lecture were conceptualised, because subsequently that material became a constitutive part of philosophy courses at Sremski Karlovci Gymnasium.

**Keywords:** Požun, Metaphysics, Sremski Karlovci Gymnasium

## BELEŠKA O AUTORIMA

**Milenko A. Perović** (1950) redovni je profesor Etike i Istorije filozofije i šef Odseka za filozofiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Autor je više od deset knjiga, neke od kojih su: *Granica moraliteta*, *Problem početka u filozofiji*, *Istorija filozofije* (tri izdanja), *Etika*, *Praktička filozofija*. Objavljivao je tekstove u domaćim i međunarodnim časopisima.

**Mirko Aćimović** (1950) redovni je profesor Logike i Filozofije prirode. Najznačajnije su mu knjige: *Logika naučne filozofije*, *Ontologike*, *Metalogike*, *Filozofija mišljenja*. Autor je velikog broja filozofskih tekstova, objavljenih u značajnim filozofskim časopisima.

**Dragan Prole** (1972) je docent Ontologije i Filozofske antropologije. Autor je dela *Huserlova fenomenološka ontologija* i *Um i povest. Hajdeger i Hegel*. Napisao je i objavio više desetina filozofskih tekstova.

**Željko Kaluđerović** (1964) je docent na predmetu Antička filozofija. Objavio je knjigu *Aristotel i presokratovci*, kao i više tekstova u značajnim filozofskim časopisima.

**Mina Okiljević** (1984) je asistentkinja na premetima Etika i Filozofija politike. Polja interesovanja: etika, filozofija politike, filozofija ekonomije, filozofija religije, bioetika.

**Maja Solar** (1980) je asistentkinja na premetima Logika i Filozofija prirode. Polja interesovanja: logika, filozofija prirode, filozofija nauke, filozofija matematike, filozofija duha.

**Nevena Jevtić** (1982) je asistentkinja na premetima Ontologija, Filozofska antropologija i Istorija filozofije. Polja interesovanja: filozofija nemačkog klasičnog idealizma, ontologija, filozofska antropologija.

**Durdica Crvenko** (1959) je specijalista pedagogije. Napisala je *Priručnik za metodiku nastave filozofije*; objavljuje tekstove u pedagoškim i filozofskim časopisima.

**Slobodan Sadžakov** (1974) je asistent na premetima Filozofija prava i Bioetika. Autor je knjige *Novozavetni moral*. Objavljuje u zemlji i regionu.

**Slobodan Jauković** (1947) je docent Estetike i Filozofije kulture. Polja interesovanja: estetika, filozofija kulture, filozofija tehnike. Autor je knjige *Hajdegerov projekt prevaziđanja filozofije putem umetnosti*. Sarađuje sa značajnim filozofskim časopisima.

*Svi autori zaposleni su na Odseku za filozofiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.*

## NOTE ON AUTHORS

**Milenko A. Perović** (1950) is the full Professor of Ethics and Classical German Idealism and Head of the Department of Philosophy. His most important books are: *Border of Morality* (1992), *The Beginning in Philosophy* (1994), *History of Philosophy* (1994, 1997, 2001), *Ethics* (2002), *Practical Philosophy* (2004). He publishes texts in domestic and international philosophical journals.

**Mirko Aćimović** (1950) is the full Professor of Logic and Philosophy of Nature. The most important books are: *Logic of Scientific Philosophy* (1994), *Ontologic* (1995), *Metalogic* (1997), *Introduction in Logic* (1999), *Logos and Physis* (2005), *Philosophy of Thinking* (2007). He is the author of significant number of philosophical articles.

**Dragan Prole** (1972) is the Assistant Professor of Ontology and Philosophical Anthropology. He is the author of the books: *Husserl's Phenomenological Ontology* (2002) and *Reason and History. Heidegger and Hegel* (2007). He wrote and published several dozens of philosophy articles.

**Željko Kaluderović** (1964) is the Assistant Professor of Ancient Greek Philosophy (University of Novi Sad). He is an author of several texts and the book *Aristotle and Pre-Socratics* (2004).

**Mina Okiljević** (1984) is the teaching Assistant of Ethics and Philosophy of Politics. Fields of research: Ethics, Philosophy of Politics, Philosophy of Economics, Bioethics.

**Maja Solar** (1980) is the teaching Assistant of Logics, Mathematical Logics, Philosophy of Nature and Philosophy of Science. Fields of research: Logic, Philosophy of Nature, Philosophy of Science, Philosophy of Mathematics, Philosophy of Mind.

**Nevena Jevtić** (1982) is the teaching Assistant of Ontology, Philosophical Anthropology and History of Philosophy. Fields of research: Classical German Idealism, Ontology, Philosophical Anthropology.

**Durdica Crvenko** (1959) is specialised in Pedagogy and she wrote *The Manual for Methodic of Philosophy Teaching*. So fort she published texts in pedagogical and philosophical journals.

**Slobodan Sadžakov** (1974) is the teaching Assistant of Philosophy of Right and Bioethics. He is the author of the book *The New Testament Moral*. He is the author of many articles published in domestic and international journals.

**Slobodan Jauković** (1947) is the Assistant Professor of Aesthetics and Philosophy of Culture. He is an author of the book: *Heidegger's Project of Overcoming of Philosophy through the Art*. He writes for significant philosophy journals.

*Contributors work at the Department of Philosophy at the Faculty of Philosophy in Novi Sad.*