

Časopis **Arhe**
Edicija filozofske literature
Propaidea

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
Štamparija Feljton, Novi Sad

Štampa
Štamparija Feljton, Novi Sad

Tiraž
200

Ova knjiga nastala je kao rezultat rada na naučno-istaživačkom projektu „Nastava filozofije u srpskim gimnazijama Vojvodine u međuratnom periodu“, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke.
Broj Projekta: 179007.

ISBN 978-86-6065-101-5

CIP- Каталогизacija u publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3::1(497.113)(091)(082)

TRADICIJA nastave filozofije. 5 / [urednik Milenko A. Perović]. – Novi Sad : Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, 2011 (Novi Sad : Feljton). – 150 str. ; 24 cm. – (Edicija filozofske literature Propaideia / Časopis Arhe)

Tiraž 200. – Bibliografija. – Rezimei ne engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-6065-101-5

а) Филозофија – Настава – Историја – Војводина – Зборници

COBISS.SR-ID 269036807

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

TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE

V

SADRŽAJ

Predgovor

[7]

Interbellum i gimnazijska filozofija

Milenko A. Perović

[9]

*Analiza zastupljenosti filozofskih predmeta i tema
u „Programima“ i „Izveštajima“ Karlovačke gimnazije*

Željko Kaluđerović

[29]

Nužnost duhovnog jedinstva Evrope.

Filozofsko-istorijske refleksije Svetislava Banice

Dragan Prole

[43]

O svrsi filozofske nastave u srednjoj školi.

Predlog njenog određenja kod Dragoslava P. Đorđevića

Damir Smiljanić

[61]

*Značaj filozofske nastave za preispitivanje svrhe
srednjoškolskog obrazovanja*

Mina Okiljević

[73]

Forma i sadržaj nastavnog predmeta u okviru vlastite epohe

Marica Rajković

[83]

Obrazovanje kao vaspitanje: ideja i stvarnost

Una Popović

[99]

*Status gimnazije u prosvetnim prilikama Kraljevine SHS/Jugoslavije
između dva svetska rata*

Nevena Jevtić

[115]

Nastava i udžbenici u međuratnoj subotičkoj gimnaziji

Maja Solar

[127]

*Analiza nastave filozofskih predmeta u „Programima“ i „Izveštajima“
gimnazija u Subotici, Sremskim Karlovcima i Somboru (1918 - 1940)*

Nikola Tatalović

[137]

CONTENTS

The Foreword

[7]

Interbellum and Gymnasial Philosophy

Milenko A. Perović

[9]

*Analysis of Philosophy Subjects and Topic Representations in
“Programs” and “Reports” of Karlovci Grammar School*

Željko Kaluđerović

[29]

Necessity of Europe’s Unity.

Philosophical-historical reflexions of Svetislav Banica

Dragan Prole

[43]

*On the Purpose of Philosophy Courses at Secondary School.
Proposal of Its Determination given by Dragoslav P. Đorđević*

Damir Smiljanić

[61]

*Significance of Philosophy Teaching for Reviewing the Purpose
of High School Education*

Mina Okiljević

[73]

The Form and Content of the School Subject within Its Own Era

Marica Rajković

[83]

Education as Upbringing: Idea and Reality

Una Popović

[99]

*Status of Gymnasium in Educational Setting of Kingdom of SCS/Yugoslavia
Between the Two World Wars*

Nevena Jevtić

[115]

Philosophy Teaching and Textbooks at Subotica Interwar Gymnasium

Maja Solar

[127]

*Analysis of Philosophical Subjects Teaching in “Programs” and “Reports”
of Subotica, Sremska Mitrovica and Sombor Gymnasium (1918 - 1940)*

Nikola Tatalović

[137]

PREDGOVOR

Naša filozofska kultura razvijala se dugo u znaku nedostatka svih onih elemenata filozofskog gradivnog tkiva koje je neophodno da bi ona u punoj meri živela bogatim i utemeljenim životom. Nedostajala su sistematska istraživanja vlastite nacionalne filozofske baštine. Malo je knjiga, studija, ogleđa, prevoda i bibliografija koji bi u svom misaonom i istraživačkom središtu imali problematiku filozofske propedeutike, metodike i didaktike filozofije, kao i same istorije filozofije na našim duhovnim prostorima. Kada osnaži svest o veličini i značenju takvih nedostataka, onda ona bez teškoća otkriva i njihove razloge. Sukus tih razloga čini nepostojanje spontane ili organizovane „podele rada“ među našim filozofskim delatnicima, kako danas, tako i u ranijim generacijama filozofskih delatnika. S druge strane, davno se u našoj filozofiji ukorenio neobični vrednosni stav da predočeni elementi filozofske kulture spadaju u nebitna i rubna njezina područja, u tzv. filozofsku „infrastrukturu“. Naši filozofski delatnici, najčešće se držeći i delujući kao da su pravi i jedini izabranici Minerve, smatrali su da je delovanje na razvijanju i unapređivanju područja te „infrastrukture“ nedostojno njihovog visokog poziva i još viših pretenzija.

Na Odseku za filozofiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu od početka njegovoga postojanja negovan je duh snažnoga uverenja da studije filozofije moraju počivati na klasičnim paradigmama evropske filozofske kulture. U tom duhu kao središnji element oblikovan je stav jasnog otpora kako prema parvenijskom shvatanju filozofije, tako i prema provincijalnoj fascinaciji odbljescima onoga što se uzdiže kao vladajuća mera stvari u savremenoj filozofiji, osobito u anglosaksonskom duhovnom krugu. Na Odseku se iz negovanja smisla za kultivisanu upravljenost pogleda u dubinu evropske baštine filozofije mogao profilirati interes za vlastitu nacionalnu filozofsku baštinu.

Taj se interes najpre opredmetio u trogodišnjem naučno-istraživačkom projektu „Tradicija nastave filozofije u prvim srpskim gimnazijama (Sremski Karlovci, Novi Sad)“. Na Projektu su radili nastavnici i saradnici Odseka za filozofiju, a finansiran je od strane Ministarstva nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije. Rezultati Projekta su objavljeni u četiri sveske tematskog zbornika „Propaideia“ (2008-2010). Na Odseku za filozofiju, na tragu iste istraživačke orijentacije, nastavljen je rad na rekonstruisanju nacionalne filozofske baštine novim naučno-istraživačkim projektom „Nastava gimnazije u vojvođanskim gimnazijama u međuratnom periodu“. Rezultati prve istraživačke godine sabrani su u ovoj, petoj po redu, svesci „Propaideje“. Tako je numerisana da bi se istaklo tematsko i istraživačko jedinstvo s prethodnim sveskama.

Novi Sad, decembar 2011. godine

MILENKO A. PEROVIĆ

INTERBELLUM I GIMNAZIJSKA FILOZOFIJA

Sažetak: Razvitak filozofije kao gimnazijskog nastavnog predmeta u gimnazijama Vojvodine u međuratnom periodu (*Interbellum*) u potpunosti je izveden iz centralističkog sistemskog karaktera prosvjetnog sistema Kraljevine Jugoslavije. Zakonski i programski okviri nastave filozofije bili su potpuno određeni hijerarhijom centralizovanog prosvjetnog sistema. U njemu je pozicija filozofije kao nastavnog predmeta trpjela znatnu redukciju čak i u odnosu na herbartovsku koncepciju nastave filozofije koja je dominirala do Prvog svjetskog rata u srpskim gimnazijama u Karlovcima i Novom Sadu. Autor se u ovom radu usredsredio na istraživanje opšteg političkog karaktera *Interbelluma*, te posebno jugoslovenskog *Interbelluma* u političkom, duhovnom i prosvjetnom smislu. Ovim istraživanjem postavio je koordinate za daljnje istraživanje metamorfoza gimnazijske filozofije.

Ključne riječi: *Interbellum*, Kraljevina Jugoslavija, Vojvodina, gimnazija, filozofija

1. *INTERBELLUM*. POJAM I SADRŽAJ

Pojam „međuratni period“ (lat. *Interbellum*) odnosi se, prije svega u Evropi, na vrijeme između Prvog i Drugog svjetskog rata. Početak mu se statuiru u 11. novembar 1918. godine. Toga dana je zaključeno tzv. Prvo kompjensko primirje između sila Antante i Njemačke (*der Waffenstillstand von Compiègne*). Završetak ovoga povijesnog perioda vezuje se za njemački nacistički napad na Poljsku (*Überfalls auf Polen*) 1. septembra 1939. godine. U dvije decenije njegovog trajanja odvijao se proces ekspanzivnog privrednog, političkog i kulturnog razvitka Evrope. Bitni element toga procesa bila je duboka kriza i nestabilnost svih strana egzistencije evropskoga čovjeka. Kapitalizam Zapada u privrednom pogledu ekspandirao je razvitkom enormne proizvodne snage rada i ekonomskih resursa, kao i planetarizacijom kapitalnog robno-novčanog odnosa. Suptilizacija formi eksploatacije radne snage i konvulzija u odnosima kapitala i rada djelo su Druge industrijske revolucije. Ona je ubrzala stvaranje svjetskoga tržišta i svjetske trgovine, kao i kolonizatorsku ekspoloataciju tzv. Trećega svijeta. Kapitalizam Zapada dobio je imperijalnu formu.

Od druge polovine 19. do početka 20. vijeka dolazi do ekspanzivnog razvitka nauke i mnoštva tehničkih otkrića. Razmjere, obuhvat i dubinu naučnog razvitka najbolje mogu predstaviti primjeri nekoliko važnih naučnih oblasti. Mendeljejev je 1869. godine sistematizovao hemijske elemente prema atomskoj masi i sastavio Periodični sistem elemenata. Marija Sklodovska Kiri i Pjer Kiri otkrili su radijum i polonijum kao elemente koji su sposobni da zrače. Time su podstakli razvitak

atomske fizike i atomske hemije. Ajnštajn je 1905. godine postavio teoriju relativiteta. U medicini Koh je mikroskopski otkrio uzročnike do tada masovnih i neizlječivih bolesti tuberkuloze, a potom i kolere (1882. i 1884.). Paster otkriva uzroke bjesnila i kolere te vakcinu za uspješno liječenje tih bolesti. Utemeljio je bakteriologiju, tj. nauku o bakterijama kao uzročnicima bolesti. U to su doba otkriveni i uzročnici sušice (tuberkuloze) i tifusa, a pronađeni su i prvi vitamini. Rentgen otkriva X-zrake pomoću kojih se može posmatrati unutrašnjost ljudskog tijela. To otkriće višestrano će se primjenjivati ne samo u medicini, nego i u fizici i tehničkim naukama. Tokom druge polovine 19. vijeka dva događaja su uticala da se čovjek i njegovo porijeklo sagledaju u potpuno novom svjetlu. Najprije su u Neandertalu u Njemačkoj 1856. godine otkrivene kosti pračovjeka iz starijega kamenoga doba. Tri godine kasnije Darwin je objavio knjigu „O porijeklu vrsta“ (1859). Njime je iz temelja poljuljao kreacionističku teoriju dokazujući da se život živih bića oblikovao postupnih razvitkom prirodnim izborom i promjenama vrsta.

Potpuno društveno, ekonomsko, ideološko i planetarno etabliranje kapitalističkog ekonomsko-društvenog modela dovelo je tokom 19. vijeka do radikalnih promjena u privredi, poznatih pod imenom „Druga industrijska revolucija“. Od vremena kada je otkrivena kao najefikasniji izvor energije (1859) nafta je postala i glavni izvor pogonske energije. Otkrićem benzinskoga motora (Otova konstrukcija motora s unutrašnjim sagorijevanjem) iskorišćavanje nafte dobiva neslućene razmjere u automobilskom, željezničkom, pomorskom i vazдушnom saobraćaju. Benc i Dajmler u devetoj deceniji 19. vijeka izrađuju prve automobile s benzinskim motorom. Krajem toga vijeka Dizel konstruiše motor koji pokreće nafra. U drugoj polovini 19. vijeka uspostavljaju se temelji elektrotehnike otkrićima Edisona i Tesle, posebno u korišćenju i prenošenju električne energije. To je iniciralo otkriće električnog tramvaja i električne lokomotive. Ta otkrića donose revolucionarne promjene u saobraćaju i transportu. Razvoj teške industrije pokrenut je razvijanjem postupka za proizvodnju čelika (1856). Ova tehnologija će izazvati velike transformacije u nizu privrednih grana, građevinarstvu, ratnoj tehnici etc. Početkom 20. vijeka Ford pokreće serijsku proizvodnju automobila na tekućoj traci. Otkriće i primjena telefona (Bel, 1876. godine) donijeće velike promjene u komunikaciji među ljudima. Na osnovu radova Herca Italijan Markoni je 1902. godine postavio temelje razvitku radijske tehnike, a braća Limije 1895. godine utemeljuju kinematografiju i filmsku industriju. Napokon, Nobel je otkrićem dinamita 1867. godine dao nove impulse kako u brojnim privrednim granama, tako i u razvitku ratne tehnike, načina ratovanja, ali i dijaboličnih mogućnosti ratnih razaranja.

Sprega imanentne intencije kapitala na planetarno rasprostiranje s proširenim reproduktivnim oplodavanjem proizvodne snage rada (uz stvaranje svjetske trgovine i svjetskoga tržišta), kao i s ekonomskim, vojnim etc. ekspanzionizmom zapadnoevropskih zemalja dovela je do planetarnog procesa koji se naziva kolonijalizmom¹. Hegel je anticipirao takvu razvojnu tendenciju modernog građanskog društva, shvatajući da se unutrašnja aporetika u njemu između

1 Hardtwig, Wolfgang (2003), *Utopie und politische Herrschaft im Europa der Zwischenkriegszeit*, München.

kapitala i rada može amortizovati kolonijalizacijama i širenjem po svjetskim morima. U političko-pravnom smislu kolonijalizam znači širenje suvereniteta neke države preko granica njezine matične teritorije. Takav oblik ekspanzionističke osvajačke ideologije i politike naziva se kolonijalizmom jer se odvija metodom stvaranja kolonija. Kolonije su zavisne teritorije na drugim kontinentima. U njima se domicilno stanovništvo stavlja pod vlast države kolonizatora ili uništava, nagoni na iseljavanje ili se stavlja da služi kolonizatoru kao radna snaga za eksploataciju privrednih resursa u kolonijama ili kao novo tržište za proizvode matične industrije. Kolonijalizam u tom pogledu ujedno je i ideološka doktrina kojom se nastoji opravdavati kolonijalistička politika. U osnovu te doktrine najčešće je postavljano „učenje” o rasnoj i vjerskoj superiornosti zapadnjačkih država, vjera, rase i kulture nad narodima i područjima koja su izložena kolonizaciji. SAD i Rusija su tokom 19. vijeka kolonijalistički su zaposjedale i prisajedinjavale ogromne teritorije u susjedstvu svojih izvornih država. Zapadnoevropske kolonizatorske zemlje na sličan način osvajale su teritorije i zemlje Azije, Afrike i Latinske Amerike. U tijesnoj vezi s kolonijalizmom je imperijalizam kao politička doktrina pojedinih zapadnih zemalja prije Prvog svjetskog rata, koja je puni razmah dobila u vremenu *Interbelluma*. Doktrina imperijalizma središte ima u stavu o ekspanziji nad drugim državama i kontroli nad njima radi bogaćenja, zadobivanja i kontrole strateških resursa, kao i održavanja političkog, ekonomskog i vojnog primata u svijetu. Još u 19. vijeku imperijalizam se uobličio u ideologiju opravdavanja imperijalističkih politika. Kao ideologija građen je na socijaldarvinističkoj doktrini, organicističkim i pseudokulturološkim argumentima. Ključni element te ideologije sadržan je u tezi o tzv. „bremenu bijelog čovjeka”, tj. o tobožnjoj dužnosti imperijalističkih država da pokoravaju narode i teritorije u Aziji, Africi, Latinskoj Americi i na Pacifiku, da bi tamošnjem „primitivnom” stanovništvu donijele vlastitu visoku kulturu i civilizaciju. Grabež prekomorskih teritorija od strane zapadnoevropskih zemalja, posebno tzv. „trka za Afriku”, bila je jednim od ključnih faktora izbijanja Prvog svjetskog rata.

Pređeni faktori, osobito potpuno prožimanje zapadnih društava kapitalističkim društvenim principom, planetarizacija toga principa, kao i sama Druga industrijska revolucija s njezinim neposrednim i posrednim posljedicama, usloveli su radikalne promjene u načinu života zapadnih društava. Kapitalizam je u tom društvima doveo do potpune prevlasti ideje urbaniteta nad idejom ruraliteta. Od početka se on utemeljivao kao civilizacija grada. Takvo utemeljivanje neminovno je izazivalo permanentno migriranje stanovništva sa sela u gradove, ali jednako i velike migracije stanovništva iz evropskih zemalja koje su imale planetarne razmjere i značaj. Osvajan je Sibir; naseljavana je Amerika evropskim stanovništvom; osvajan je tzv. Divlji Zapad; naseljavani su Australija i Novi Zeland. Evropa je kolonijalizmom, imperijalizmom i migracijama evropeizirala cjelokupnu planetarnu ekumenu.

U cjelini, kapitalizam je u ekonomskoj sferi donio apsolutni povijesni novum robnog karaktera proizvodnje, čiji se bliži karakter objektivira kao dominacija robno-novčanog odnosa. Taj je odnos postao osa na kojoj se drži i okreće cjelina ekonomske egzistencije društva. Novum kapitalne ekonomije producirao je bes-

krajni niz društvenih posljedica. Napr. unutrašnje migracije u zapadnoevropskim zemljama dovodile su do toga da se oko velikih industrijskih centara, usljed velikih migracijskih kretanja ruralnog stanovništva radi traženja zaposlenja, stalno povećava gustina naseljenosti. Enormni razvitak industrije, kao i uvođenje serijske i masovne proizvodnje stvorili su nove društvene fenomene, kao što su tržište rada, borba na tržištu i ciklične ekonomske krize. S rastom napetosti u odnosima rada i kapitala nastaju novi fenomeni kao što su proleterska svijest, radničko i sindikalno organizovanje, borba za radnička prava, kao i različiti oblici borbe protiv kapitalizma kao takvoga. Uspostavljaju se organizovani oblici međunarodnog radničkog pokreta.

Interbellum je u ekonomskoj sferi započeo tzv. „zlatnim dvadesetim godinama“, naime, periodom oporavka od posljedica Prvog svjetskog rata i velike privredne ekspanzije većine zapadnih zemalja. No, ove godine nijesu bile „zlatne“ za Rusiju, kao ni za Njemačku i Austriju. Okrobarska revolucija, uspostavljanje nove vlasti, kao i period tzv. intervencije doveli su rusku privredu do kraha, da bi tek od kraja druge decenije 20. vijeka počeo proces njezinog oporavka, ubrzanog ekonomskog razvitka i kolosalnog razmaha industrijalizacije. Njemačka i austrijska privreda bile su izuzetno nestabilne. Prolazile su kroz fazu hiperinflacije (od kraja rata do 1923. godine) koja je dobrim dijelom bila izazvana plaćanjem reparacija i ratne odštete zemljama ratnim pobjednicama, kao i finansijskom cijenom ponovne izgradnje privreda koje su propale u ratu. Centralni događaj u ekonomskoj sferi u periodu *Interbelluma* je Velika ekonomska kriza ili Velika depresija (1929-1933)². Krizu su činili slomovi nacionalnih privreda u svim važnijim industrijskim zemljama, kao i poslovni krahovi velikih privrednih subjekata. Praćeni su deflacijom i velikom nezaposlenošću. Kriza je dobila ogromne razmjere, granajući se istovremeni kroz razna područja nacionalnih ekonomija, jer su ta područja bila sistemski povezana, s isprepletenim finansijskim tokovima, s visokom pokretljivošću kapitala kao i s radikalnim oblicima provođenja liberalne doktrine tzv. slobodnog tržišta uz minimalno državno regulisanje tržišta. Svjetska ekonomska kriza prekinula je tzv. „zlatne dvadesete godine“. Započela je u SAD, dovodeći je do privrednog kraha. To je izazvalo obrtanje tokova kapitala koji je bio investirano u druge nacionalne ekonomije. Povlačenje kapitala u Evropi uslovalo je krah evropskih nacionalnih ekonomija, masovne nezaposlenosti i zamiranja međunarodne trgovine. Modeli prevladavanja krize u različitim zemljama počivali su na istoj ideji: državnom intervencionizmu u privredi, ali je on bio konkretizovan prema specifičnostima nacionalnih ekonomija. U Americi je Ruzvelt pokrenuo sistem mjera pod nazivom *New Deal* (finansiranje javnih radova, povećano zaduživanje države etc.). Skandinavske zemlje prešle su na koncept socijalne države s naglašenim intervenisanjem u tržište. Neke zemlje su mjerama monetarne i fiskalne politike pokušavale prevazići krizu. Naprimjer, Velika Britanija nastojala je sačuvati valutne rezerve, a Njemačka (tadašnja tzv. Vajmarska republika) pokušala je

² Jakšić Miomir i Prašćević Aleksandar (2004), *Ekonomska istorija sveta*, Ekonomski fakultet u Beogradu, Centar za izdavačku delatnost.

mjerama jačanja vrijednosti svoje valute da spriječi raspad ekonomije. U Njemačkoj to je imalo za posljedicu slom životnog standarda, veliku socijalnu krizu, a kao neposrednu posljedicu radikalizaciju političkih prilika koja je dovela do uspostavljanja nacionalsocijalističkog režima.

Ekonomske turbulencije u *Interbellumu*, sukobi unutar vladajućih društvenih elita, kao i pojava različitih masovnih političkih pokreta koji su usmjereni protiv građanske demokratije generirali su političku nestabilnost. Ona se manifestovala u propadanju mladih demokratija koje su bile nastale prije Prvog svjetskog rata. U mnogim zemljama uspostavljeni su autoritarni režimi (napr. u Jugoslaviji, Poljskoj, Rumuniji, Grčkoj, Estoniji etc.). U Italiji je uspostavljena fašistička, a u Njemačkoj nacistička diktatura. Da bi se shvatila i objasnila povezanost povijesnih procesa u međuratnom periodu, kao i jedinstvo faktora koji su uslovljavali te procese savremena historiografija došla je do interpretativnog stanovišta u kojemu centralno mjesto ima pojam „Drugi tridesetogodišnji rat“ (*Zweiter Dreißigjähriger Krieg*). Njime se obuhvata hronološka i sadržinska povezanost Prvog svjetskog rata, međuratnog perioda (*Interbellum*) i Drugog svjetskog rata. Bit ovoga shvatanja čini stav da se politička i ekonomska nestabilnost *Interbelluma* može valjano razumjeti samo u tijesnoj povezanosti s oba svjetska rata.

Sliku Evrope u ovom periodu može upotpuniti pregled konflikata i oružanih sukoba na njezinom tlu. Krajem rata izbila je u Njemačkoj „Novembarska revolucija“ (u okviru nje - Bavarska revolucija). Ona je rezultirala stvaranjem Vajmarske republike. Komunistička revolucija izbila je u Mađarskoj. Sovjetska Crvena armija pokušala je prodor u Evropu. Veliki broj evropskih zemalja dao je svoje trupe za intervencionistički pokušaj uništavanja Sovjetskog saveza. Irska republikanska armija vodila je rat za nezavisnost od 1919. do 1921. godine protiv britanske uprave u Irskoj, da bi sljedeće godine on prerastao u građanski rat. U isto vrijeme razgorijevaju se ratni konflikti u Srednjoj i Istočnoj Evropi. Rumunija se sukobljava s Mađarskom oko Transilvanije. Poljska nastoji Češkoj oteti Češki-Tešin. Sukobljava se i s Njemačkom oko Poznanja, a s Ukrajinom oko Galicije (Poljsko-ukrajinski rat). Poljska vodi od 1919. godine i rat sa Sovjetskim savezom (Poljsko-sovjetski rat). S Rusima, ali i uzajamno sukobljavaju se Ukrajina, Bjelorusija, Estonija i Letonija. U Ruru se 1920. godine vodi građanski rat, a tri godine kasnije zasposjeda ga francuska vojska. Jugoslavija se sukobljava s Italijom oko Rijeke, a s Austrijom se oružano sukobljava oko Koruške. Od 1918. do 1920. vođen je Finsko-sovjetski rat, a od 1919. do 1923. godine Grčko-turski rat. Od 1936. do 1939. godine u Španiji je bjesnio građanski rat. Fašistička Italija vodila je rat protiv Abisinije, a nacistička Njemačka izvela je „priklučenje“ (*Anschluss*) Austrije i okupirala Poljsku.

2. JUGOSLAVIJA U INTERBELLUMU

Jugoslavija je u periodu *Interbelluma* postojala od 1918. do 1941. godine kao monarhija. Ni u takvoj niti u bilo kojoj sličnoj političko-državnoj formaciji ova

država nikada prije u povijesti nije postojala. Njezino vezivno tkivo, koje je do određenog stepena imalo uticaja na njezinu unutrašnju organizaciju, bila je ideja jugoslovenstva. Začetnikom te ideje smatra se hvarski dominikanski sveštenik Vinko Pribojević. On je u spisu „O porijeklu i povijesti Slavena“ (16. vijek) izložio ideju slovenske uzajamnosti. U sljedećim vijekovima ideju su prihvatili Juraj Križanić i Pavao Riter Vitezović. Ilirski pokret je ideji jugoslovenstva dao teorijsko utemeljenje. Ona će postati osnovom jugoslovenske ideologije i legitimacijskim principom nove države. Konkretizovana je u ideju o postojanju jedne južnoslovenske nacije s tri imena (Srbi, Hrvati i Slovenci). Ovakva idejna konstrukcija nije se uklapala u identitetske realnosti mnogih stanovnika nove države, ali je trebalo da obezbijedi sintetičku centripetalnu snagu države, a da ujedno i legitimira poželjni model unutrašnje organizacije države. Ogromne razlike u koncipiranjima poželjnog modela, izostajanje pokušaja da se napravi bilo kakav konsenzus oko modela, kao i brahijalnost u nametanju jednoga modela od početka su bili agensi glavne centrifugalne sile koja će rastakati državu, izazivati njezino permanentno unutrašnje političko nejedinstvo, nestabilnost, sukobljenost političkih i nacionalnih aktera, te napokon i usloviti lakoću njezinog ratnog kraha i raspada kao posljedice nametnutih volja i interesa okupacionih sila u Ratu. Ona politička grupacija koja je imala vodeću političku moć i svu silu države snage u svojim rukama kao jedino sredstvo protiv dejstva centrifugalnih sila, od početka do kraja trajanja države, isturala je ideologiju i praksu visoko centralizovane jedinstvene državne strukture³.

Oficijelni naziv države mijenjan je dva puta za kratko vrijeme. Od 1918. do 1921. godine zvala se Kraljevstvo Srba, Hrvata i Slovenaca. Vidovdanskim ustavom iz 1921. godine imenovana je kao Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca (skr. Kraljevina SHS). Zakonom o nazivu i podjeli kraljevine na upravna područja 1929. godine preimenovana je u Kraljevinu Jugoslaviju. Područje države obuhvatalo je teritorije Kraljevine Srbije (s današnjom Makedonijom i Kosovom), Kraljevinu Crnu Goru, područje Bosne i Hercegovine (koje je od Berlinškog kongresa bilo pod okupacijom Austro-Ugarske), ugarsko Kraljevstvo Hrvatske i Slavonije, ugarsku Vojvodinu, austro-ugarsko kraljevstvo Dalmaciju, austrijsko kraljevstvo Kranjsku (Sloveniju), kao i austrijske pokrajine Korušku i Štajersku, naseljene južnoslovenskim stanovništvom. Razgraničenju između Jugoslavije i Austrije prethodio je plebiscit stanovništa Koruške 1920. godine. Tada je utveđena granična linija koja i danas dijeli Austriju i Sloveniju. Područja jugoistočno od Trsta, kao i Istra, danas dijelovi Slovenije, odnosno, Hrvatske pripali su Italiji.

Od početka politička situacija u državi oblikovana je u znaku konflikta između centralistički srpskih partija i federalističkih partija⁴. Hrvatske partije težile su

3 Petranović, Branko (1980), *Istorija Jugoslavije 1918-1978*, Beograd; Petranović, B. (1988), *Istorija Jugoslavije 1918-1988*, Beograd; Petranović, B. (1988), *Jugoslavija 1918-1988* (Tematska zbirka dokumenata), Beograd.

4 Engelsfeld, Nada (1989), *Prvi parlament Kraljevstva Srba, Hrvata i Slovenaca - privremeno narodno predstavništvo*, Globus, Zagreb.

dualističkoj državi, kao okviru ravnoteže između Srbije i Hrvatske. Srpske partije zastupale su ideju jedinstvene države. Takav oblik države uspostavljen je Vidovdanskim ustavom 1921. godine i pored bojkota hrvatskih i slovenačkih delegata. Uspostavljena je snažna centralistička vlast, a povijesne granice država, pokrajina i regiona bile su ukinute. Učinjena je takva podjela u skladu s idejom državnog jedinstva kao centralizovanog identitetskog, nacionalnog i političkog korpusa. Konkretni oblik podjele Kraljevine na ovoj ideji mogao je biti samo mehanički. Od 1918. do 1921. godine administrativno je podijeljena na 61 distrikt (tzv. *administracije*). Od 1921. do 1929. godine na 33 *oblasti*. U sljedećoj deceniji (1929-1939) država je podijeljena na 9 banovina. No, reorganizacijama ni tu nije bio kraj. Od 1939. do početka rata 1941. godine spajanjem Savske i Primorske banovine nastala je autonomna Hrvatska banovina. Vojvodina nije imala ni administrativni niti politički subjektivitet u Kraljevini. Od formiranja banovina 1929. godine našla se administrativno u okviru Dunavske banovine, kojoj je Ustav iz 1931. godine formalno davao karakter upravne i samoupravne jedinice. Dunavska banovina je obuhvatala, pored Banata, Bačke, većeg dijela Srema, i Baranju, cijelu Šumadiju, Požarevačku Moravu i Stig. Samoupravna tijela Banovine bili su Banovinsko vijeće i Banovinski odbor. Međutim, stvarnu vlast imao je ban kao predstavnik kraljevske vlasti.

Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca, odnosno, Kraljevina Jugoslavija bila je višenacionalna država. Međutim, status političkog naroda bio je priznat samo Srbima, Hrvatima i Slovencima. Slijedilo je to iz koncepta svojevrstne političke mitologije s centralnim mitologemom „tri plemena istog naroda“. Iako je bila uređena kao ustavna monarhija, država je bilo visoko unitarizovana i centralizovana, a povremeno je popimala konkretni oblik uprave poznat kao „režim lične vlasti“. Zbog toga, tokom cijelog dvodecenijskog postojanja Kraljevinu su potresale najrazličitije protivječnosti. One su proizvodile stalnu političku, ekonomsku, religijsku, međunacionalnu i pravnu nestabilnost. Država je nastala gotovo mehaničkim spajanjem nesvodivih i nesjedinjivih različitosti. Činili su je povijesni entiteti koji su vijekovima stajali u brojnim oprekama. U istoj državi jednim potezom našla su se područja s zapadnim tradicijama s područjima koja su do prije par godina bila pod upravom Otomanske imperije, a ta uprava je prije toga trajala vijekovima. Narodi koji su se ujedinili u novoj državi stajali su na raznim kulturno-civilizacijskim nivoima razvitka. Unijeli su u zajednicu najrazličitije mentalitete. Država je započela svoje kratko istorijsko trajanje kao kompozitum dvije kraljevine (Srbija i Crna Gora) i dijelova dva carstva (Austro-ugarsko i Otomansko). To ju je odmah učinilo i kompozitumom različitih oblika političke svijesti, različitih nacionalnih ideologija i različitih istorijskih iskustava s modelima političke organizacije države. Prvih godina u državi su važila tri pravna sistema (srpski, crnogorski i austrougarski), a u pojedinim krajevima još je bila na snazi i pravna tradicija važenja šerijatskog prava. Stupnjevi ekonomskog razvitka pojedinih regija države bili su uzajamno beskrajno udaljeni. Prvih godina države, do uspostavljanja jedinstvene monetarne politike, u optičaju su bili kao platežna sredstva srpski dinari, crnogorski perperi i austrougarske krune. Uspostavljenjem

i brzim mijenjanjem parametara konverzije ovih novčanih vrijednosti izvršena je drastična regionalna preraspodjela društvenog bogatstva, posebno iz područja koja su pripadala *K und K* monarhiji prema novoj beogradskoj buržoaskoj oligarhiji. Neopravdanom i nepravednom preraspodjeli društvenog bogatstva doprinijelo je i nelegalno prisvajanje ratnih reparacija i ratne odštete etc. Unutrašnje razlike, suprotnosti i opreke nova država nije uspjela ublažiti ni posredovati. Naprotiv, svjesno i nesvjesno stimulisala je i jačala faktore vlastite disolucije, tako što je unutrašnjim rasporedom političkih, ekonomskih etc. snaga stalno jačala paroksizmalni karakter vlastitog postojanja. Politička povijest Kraljevine jasno to pokazuje. Nova država nije uspostavljena ustavotvornom skupštinom. Prvih nekoliko godina funkcionisala je bez Ustava. Vlast je *de facto* bila u rukama regenta Aleksandra. Vladao je apsolutistički. Iz takvoga režima vlasti proisticalo je uvjerenje, a onda i državno-politička praksa da se državno jedinstvo krajnje heterogene političke supstancije može uspostaviti i na održiv način funkcionisati samo u strogo centralizovanom političkom sistemu. Međutim, heterogena politička supstancija, kao politički sukcesor Kraljevine Srbije, Kraljevine Crne Gore i balkanskih dijelova Austro-Ugarske monarhije, takvom političkom organizacijom nije mogla dobiti odgovarajuću ideološku i političku integrisanost. Naprotiv, postajala je sve heterogenijom i konvulzivnijom. Parlamentarizam kao forma političke organizacije bio je odviše slab da bi bio ozbiljnim činiocem političke sinteze. Regentova, odnosno, kraljeva volja bila je odlučujuća i za sastavljanje Vlade i za rad Parlamenta. Kralj je vladao dekretima, zakonima i tzv. „obznanama”, tj. samoproklamovanim odlukama. Policijska i vojna represija prema protivnicima „bezuslovnog ujedinjenja” ili onima koji su se deklarirali protiv takve države ili takve organizacije države postali su način postojanja Kraljevine. Demonstracija sile režima nad političkim oponentima postala je uobičajena. Nepostojanje ustava impliciralo je prvi veliki politički potres u Kraljevini. Pokrenut je osnivanjem Komunističke partije Jugoslavije (Vukovar, 1919. godine). Kao sjevjugoslovenske partija KPJ je na izborima postala trećom političkom snagom u Kraljevini. Strah režima od velikog uticaja KPJ usloviće donošenje pravno problematičnih akata (najprije „Obznana“ ministra Draškovića, a onda i „Zakon o zaštiti države“). Ovim se aktima *de iure* delegitimira postojanje i pravo na političko djelovanje komunista. Strah od kominista doveo je i do suspenzije brojnih građanskih i političkih prava i sloboda. Oštrica antikomunističke regulative i državne „prakse“ jednako se okrenula i protiv svih koji su bili nezadovoljni režimom.

Kraljevina je tokom svoga kratkoga povijesnog postojanja doživjela niz teških kriznih političkih momenata. Najprije su se dogodili veliki sukobi na Ustavotvornoj skupštini kada je donošen prvi ustav Kraljevine, nazvan Vidovdanskim po datumu donošenja (28.06.1921. godine). Ustavom je i normativno verifikovana izrazito centralistička forma političke organizacije države. Formalna i neformalna ovlašćenja kralja bila su ogromna, dok je Vlada imala vrlo slab politički autoritet. Najbolje to stanje ilustruje činjenica da su u periodu 1921-1929. godina promijenjene 23 vlade, a većinu tih promjena izazvao je kralj. Drugi veliki krizni mome-

nat, poznat kao Atentat u Narodnoj skupštini, dogodio se 20. juna 1928. godine kada je radikal Puniša Račić pucao na predstavnike HSS, među njima i Stjepana Radića, koji je kasnije preminuo od posljedica ranjavanja. Kralj objavljuje 6. januara 1929. godine odluku o ukidanju Narodne skupštine i svih stranaka, kao i zavođenju diktature (poznata kao „Šestojanuarska diktatura“). Kralj zatim donosi Zakon o nazivu i podjeli države kojim se ona preimenuje u Kraljevinu Jugoslaviju, te administrativno dijeli na devet banovina i grad Beograd. Kraljevom voljom „oktroisana“ je jugoslovenska nacija s „jugoslovenskim jezikom“ kao službenim. Diktatura je donijela ubistva i obračune s političkim protivnicima (npr. ubistva komunista Đura Đakovića, pravaša Milana Šuflaja, hsspeovca Josipa Predaveca, pokušaj ubistva i zatvaranje Vladka Mačeka etc.). Kralj Aleksandar 3. maja 1931. godine donosi tzv. Oktroisani ustav. Njime se obnavlja parlamentarizam, održavaju se izbori, ali sve više snaže zahtjevi za federalnim uređivanjem države. U Marseljskom atentatu 1934. godine gine kralj Aleksandar. U ime nepunoljetnog prijestolonasljednika Petra II vlast preuzima regent Pavle Arsenov Karadorđević, koji će s dr Ivom Perovićem i dr Radenkom Stankovićem činiti tročlano Namjesništvo. Diktatura postepeno popušta, ali se dramatičuje tzv. hrvatsko pitanje. Do njega naprije dolazi u „Konkordatskoj krizi“, tj. događajima izazvanim potpisivanjem konkordata između Kraljevine Jugoslavije i Vatikana 1935. godine. Ratifikacija konkordata nije se nikad desila. Zatim se otvara pitanje političke pozicije Hrvatske u Jugoslaviji. Ono će biti riješeno osnivanjem Banovine Hrvatske. Nezadovoljstvo tim činom bilo je opšte, jer su srpski političari smatrali da se time ruši ideja jugoslovenstva, a hrvatski političari da je ta banovina obmana. Nova politička kriza, koja će se završiti ratnim slomom Jugoslavije, započela je izbijanjem Drugog svjetskog rata 1939. godine. Laviranje Jugoslavije između tzv. Sila Osovine i Saveznika kulminiralo je Trojnim paktom 25. marta 1941. godine, državnim udarom, ukidanjem Namjesništva i formiranjem vlade generala Simovića. Poslije kratkog aprilskog rata s Njemačkom, Italijom i njihovim saveznicama Jugoslavija je kapitulirala.

3. JUGOSLOVENSKE APORIJE

Kraljevina Jugoslavija u svom kratkom povijesnom trajanju sadržala je nerješive aporije u svim područjima duhovnog i društvenog života⁵. Prema doktrini o jednoj jugoslovenskoj naciji vlast je provodila rigoroznu jezičku politiku. U oba ustava Kraljevine normirana je pod odredbom službenog jezika politička konstrukcija kojoj nije odgovarala nikakva lingvistička stvarnost. Naime, ustavno određenje službenog jezika bilo je: „srpsko-hrvatsko-slovenački“⁶. Za jedinstvo, ali ne i za identifikovanje, srpskoga i hrvatskoga jezika još se i

5 Dimić, Ljubodrag (1996), *Kulturna politika Kraljevine Jugoslavije*, Beograd.

6 Čl. 3. : „Službeni jezik Kraljevine je srpsko-hrvatski-slovenački“; Čl. 3. : „Službeni jezik Kraljevine je srpsko-hrvatsko-slovenački“.

mogla pribaviti valjana lingvistička argumentacija, bazirana na tezi o istoj lingvističkoj osnovi u južnoslovenskom štokavskom jezičkom sistemu, te istorijska argumentacija u procesu sjedinjavanja ta dva jezika, koji je započet Bečkim književnim dogovorom 1850. godine. Međutim, ni za jedinstvo, niti za izjednačavanje slovenačkog jezika sa srpskim i hrvatskim nije bilo nikakvih lingvističkih argumenata, budući da je slovenački jezik poseban slovenski jezik. Dakako, opšta politička i lingvistička tendencija u Kraljevini kretala se u pravcu prilagođavanja svih drugih južnoslovenskih jezičkih varijanti uzusu i normi srpskoga jezika, kao i nepriznavanju prava postojanja drugih standardnih jezika koji su sa srpskim i hrvatskim jezikom pripadali novoštokavskom jezičkom sistemu. Slovenci su se relativno lako mogli odupirati zahtjevima, tj. jezičkoj politici prilagođavanja, jer su razlike slovenačkog jezika prema srpskohrvatskom bile dovoljno velike i dovoljno jasne, tako da se ni nasilnom ni asimilatorskom jezičkom političkom nijesu mogle premostiti. Za odupiranje „ujediniteljskoj“ jezičkoj politici Hrvati su imali manje argumenata. Iako su imali svoje posebno pismo, razlike leksičkog, sintaktičkog etc. karaktera hrvatskoga u odnosu na srpski jezik nijesu bile takvoga karaktera da bi obezbjeđivale pouzdanu i spontanu odbranu od jezičke asimilacije. Ne manje od slovenačkog makedonski jezik je bio posebni južnoslovenski jezik. Međutim, makedonski jezik još nije bio uspostavljen kao standardizovani književni jezik. Ta činjenica je davala široke mogućnosti vlastima da još od 1913. godine provode srbizaciju.

Religijsko biće Kraljevine Jugoslavije bilo je vrlo heterogeno. Srbi, Crnogorci i Makedonci (ukupno oko 47 %) bili su pravoslavne vjeroispovijesti. Međutim, i ta denominacija je tek 1920. godine dobila svoju novu organizacijsku formu pod imenom Srpske pravoslavne crkve. Ona je nastala sjedinjavanjem Beogradske mitropolije, Karlovačke mitropolije, Crnogorske mitropolije, Mitropolije Bosne i Hercegovine i Dalmatske mitropolije. Hrvati i Slovenci pripadali su Rimsko-katoličkoj crkvi. Zajedno s još nekim manjim nacionalnim zajednicama koje su bile rimokatoličke vjeroispovijesti činili su oko 39 % stanovništva države. Pripadnika islamske vjeroispovijesti (Bošnjaci, Albanci, Turci etc.) bilo je oko 11 %. Protestanti su činili oko 2 % stanovništva (u okviru njemačke, mađarske i još nekih manjih nacionalnih zajednica). Jevrejska nacionalna zajednica i učestvovala je u ukupnom stanovništvu s oko 0,5 %. Visoko političko značenje imao je uzajamni odnos srpske Pravoslavne crkve i Rimsko-katoličke crkve, kao i njihov odnos prema državi. Muslimanska manjina bila je marginalizovana u Srbiji i Crnoj Gori, u kojima je pravoslavno hrišćanstvo faktički imalo status državne religije. Pravoslavlje je političkim sjedinjavanjem Srbije (kao i Crne Gore i Makedonije) s područjima na kojima je dominiralo rimsko-katoličko stanovništvo izgubila karakter državne religije. Istina, u Crnoj Gori je sekularizacija provedena još u vrijeme dolaska knjaza Danila na vlast, ali ta činjenica nije mogla imati veće značenje u novoj državi. Međutim, sami višekonfesionalni karakter države onemogućavao je da se očuva nekadašnje jedinstvo države i crkve. Nije ono više bilo poželjno ni za svjetovne vlasti. U Habsburškoj monarhiji postojao je religijski pluralizam, iako su većinu stanovništva činili katolici. Međutim, sekularizacija i

religijski pluralizam u *K und K* monarhiji usklađivani su nekako sa dugom državnom tradicijom u kojoj je katolicizam bio jedan od bitnih oslonaca Monarhije. Istina, nije bio rijedak slučaj da su katolički sveštenici igrali važnu ulogu u nacionalnim pokretima u okviru Monarhije, posebno u onim zemljama i narodima Monarhije u kojima nije bilo moguće istisnuti stari duh protestantizma. U Hrvatskoj i Sloveniji tradicionalno je Katolička crkva bila izuzetno važan društveni faktor. Katolička narodna stranka u Sloveniji nastavljala je tu tradiciju, pa je sve do početka Drugog svjetskog rata bila respektabilna politička snaga. Preko nje je ostvarivan uticaj Katoličke crkve na političke prilike. U Hrvatskoj je ona manje direktno uticala na političke partije. U Kraljevini Jusuoslaviji između Katoličke i Pravoslavne crkve konflikata jedva da je bilo. Država se držala sekularno, kao i prema Islamskoj zajednici. Međutim, sukob oko konkordata Kraljevine s Vatikanom u velikoj mjeri će pokvariti međuvjerske odnose, a onda u posrednom smislu i međunacionalne odnose.

Analiza demografske, privredne i opšte društvene strukture u bitnim može upotpuniti sliku o jugoslovenskim egzistencijskim aporijama⁷. Po posljednjem popisu stanovništva, sprovedenom 1931. godine, Jugoslavija je imala 14.543.000, a prema statističkim procjenama sredinom 1939. godine imala je 15.596.000 stanovnika. Zaposlenih je bilo 1.032.344 radnika (svega 7,1% od ukupnog broja stanovnika). Kraljevina Jugoslavija bila je izrazito nerazvijena agrarna zemlja s agrarnom prenaseljenošću i velikom nezaposlenošću. Preko 2/3 domaćinstava imalo je posjed ispod 5 ha zemljišta, a većina od njim čak ispod 3 ha, što nije omogućavalo ni elementarno preživljavanje domaćinstava. Procjenjuje se da je seoskom proletarijatu, tj. kategoriji bezzemljaša pripadalo čak oko četiri miliona ljudi, dok je gradskom proletarijatu pripadalo oko 1,2 miliona ljudi. Dakle, seoski i gradski proletarijat činili su trećinu stanovništva. Zanatstvo je bilo relativno razvijeno, ali je zapošljavalo mali broj ljudi u odnosu na ukupnu strukturu stanovništva. Za dvadesetak godina narodni dohotak je povećan za svega nepunih pedeset posto. Prinosi poljoprivrednih kultura nijesu obezbjeđivali ishranu stanovništva. Postojale su velike razlike u razvijenosti pojedinih dijelova zemlje. Najrazvijeniji u industrijskom i svakom drugom pogledu bili su zapadni i sjeverni krajevi države. Po industrijskoj proizvodnji i strukturi malog broja proizvoda Jugoslavija je spadala među najnerazvijenije evropske zemlje. Putna mreža bila je vrlo slabo razvijena. Raspolagalo se s malo transportnih sredstava. Trgovčka razmjena s drugim zemljama bila je slaba. Izvoženi su rezana građa, sirovi bakar, živa stoka, svježe meso i voće, suve šljive, a uvoženi vuna, pamuk, sirova nafta, kava etc. Industrija je postojala u svega 10 grana (ukupno 3.254 preduzeća), mahom prehrambene, drvne i industrije građevinskog materijala. Nije bilo industrije s visokim organskim sastavom kapitala i visokom tehnologijom (mašinogradnja, metaloprerađivačka industrija, brodogradnja i dr.). Skoro polovina industrijskih preduzeća u državi nalazila se u Beogradu i Novom Sadu.

⁷ Goldstein, Ivo (2003), *Hrvatska povijest*, Novi Liber, Zagreb; Pavličević, Dragutin (2007), *Povijest Hrvatske*, Naklada Pavičić, Zagreb.

Pozicija prosvjete i prosvjetnog sistema najbolje se može predočiti podatkom da je prema popisu iz 1931. godine skoro polovina stanovništva bila nepismena. Školska mreža generalno je bila nerazvijena, ali s velikim razlikama u regionalnom rasporedu. Jugoslavija je bila izrazito ruralna zemlja s procentom seoskog u ukupnom stanovništvu koji se kretao između 80 i 90 posto. Kao i u drugim oblastima razvojni indikatori u obrazovnom sistemu pokazivali su ogromnu razliku između sjevera i juga države. Mnoga područja, posebno brdsko-planinska, bila su sa slabom ili bez ikakve školske mreže. Na takvo stanje uticao je niz faktora: preslabe materijalne mogućnosti države za razvoj školstva, nepostojanje snažne političke svijesti i volje vladajućih političkih i duhovnih elita za prosvjeđivanjem naroda, slabe materijalne mogućnosti roditelja da školuju djecu, snažna konzervativna i patrijarhalna shvatanja o nepotrebnosti školovanja djece (naročito, ženske djece) etc. Podaci govore da pred Drugi svjetski rat od oko dva miliona djece školskog uzrasta (od 7-14 godina) više od jedne četvrtine nije se školovalo. Još je nepovoljnija bila situacija s srednjoškolskim i visokoškolskim obrazovanjem. Godine 1939. u državi je radilo ukupno 1.086 škola za srednje obrazovanje. Pohađalo ih je 213.100 đaka. U svim tim školama nastava se izvodila samo na srpskohrvatskom jeziku. Nije bilo škola s nastavnim jezicima nacionalnih manjina. Univerzitetsko školstvo, iako je imalo određenu tradiciju na Zagrebačkom i Beogradskom, kao i na novoosnovanom Ljubljanskom univerzitetu, bilo je u velikom zaostajanju u odnosu na većinu evropskih zemalja. Naprimjer, školske 1938/39. godine djelovalo je 29 univerzitetskih ustanova na kojima je studiralo 17.734 studenata. Za dvadesetak godina postojanja države (1922-1939) diplomiralo je ukupno 29.080 studenata. Poređenja radi, u poslijeratnoj Jugoslaviji samo u jednoj godini (1982) diplomirao je 57.121 student. Statistika socijalne pripadnosti studenata pokazuje visoki stepen socijalne raslojenosti stanovništva. Najveći broj studenata poticao je iz situiranih građanskih slojeva (preduzetnička klasa, viša srednja klasa i tzv. „srednja srednja klasa“). U zemlji u kojoj je seljaštvo činilo između osamdeset i devedeset posto stanovništva pristup univerzitetu imalo je nesrazmjerno malo studenata koji su poticali iz njega: svega nešto preko dvadeset posto od ukupnog broja studenata. Radnička djeca činila su manje od deset posto studentske populacije.

Regionalni razvitak školskog sistema bio je vrlo neujednačen. Centralna Srbija ušla je u Jugoslaviju s relativno rasprostranjenom mrežom osnovnih škola. No, srazmjerno, nedostajalo joj je srednjih škola. U oblastima koje su priključene Srbiji 1912. godine školstvo skoro da uopšte nije postojalo. Bilo je vrlo malo osnovnih škola, a i u njima nije se izvodila nastava na jezicima lokalnog stanovništva. Analfabetski tečajevi bili su najviši oblik školovanja u južnim predjelima. U Vojvodini je stepen razvijenosti školstva bio znatno viši. Postojala je vrlo gusta mreža državnih škola. Pored njih postojale su i crkvene škole (pravoslavne, katoličke i protestantske). Njemački i mađarski jezik, kao manjinski jezici, izučavani su samo u privatnim školama. Školstvo u Hrvatskoj manjim dijelom bilo je državno, a većim dijelom u rukama crkve. Mreža škola bila je vrlo gusta. Slovenija je imala još bolju školsku mrežu od Hrvatske. Bez sumnje, to je bila

posljedica dejstva stare austrijske jezičke politike, koja je tokom druge polovine 19. vijeka bila usmjerena na konzekventno uvođenje obaveznog osnovnog školovanja. Zahvaljujući takvoj prosvjetnoj politici, kao i ukupnom nivou društvenog razvitka Slovenija je u jugoslovensku zajednicu ušla s dobro izgrađenim školskim sistemom. Preko devedeset posto djece pohađalo je državnu ili crkvenu osnovnu školu. Analfabetske tečajeve prošlo je nešto ispod deset posto građana. Poslije Prvog svjetskog rata još se više poboljšava školski sistem u Sloveniji, prije svega, razvijanjem srednjoškolskog obrazovanja (realne škole i gimnazije). Taj se razvitak objašnjava dijelom činjenicom da su ranije škole na njemačkom jeziku u Kranjskoj i Štajerskoj prešle na slovenački kao nastavni jezik, a dijelom činjenicom osnivanja niza novih srednjih škola. Osnivala ih je dijelom Katolička crkva, dijelom država. U Bosni i Hercegovini školski sistem bio je heterogen, kao i na različitim stupnjevima razvitka u zavisnosti od religijske pripadnosti. Najrazvijenije školstvo je bilo u regijama u kojima su Hrvati činili većinu stanovništva. Oni su raspolagali školskim sistemom koji je izgradila Katolička crkva još za vrijeme austrijske okupacije. Po stepenu razvijenosti slijedilo je škostvo u regijama s dominantno srpskim stanovištvom. Školstvo Bošnjaka bilo je najmanje razvijeno, bez ikakve mogućnosti za školovanje ženske djece.

U *Interbellum* Jugoslavija je ušla s dva univerziteta, Beogradskim i Zagrebačkim. Neposredno po završetku rata osniva se 1919. godine Ljubljanski univerzitet kao treći univerzitet u zemlji. To je bilo od velikog značaja, posebno s obzirom na činjenicu da je pod austrijskom vlašću decenijama bilo otežavano ili onemogućavano visokoškolsko školovanje ljudi s južnoslovenskih prostora koji su bili pod austrijskom, odnosno, austrougarskom upravom. U načelu, jugoslovenskoj državi nedostajalo je kako finansijskih sredstava, tako i političke volje da znatnije razvija školstvo u južnim regionima države, posebno za manjinske narode. Veliki napredak školstvo je doživjelo prije svega u Srbiji i Hrvatskoj. Razvoj školstva u Hrvatskoj dijelom je bio motivisan strategijom države da osnivanjem sekularnih škola ublažava i suzbija prevlast Katoličke crkve u školstvu. Ipak, država je bila nužno upućena na saradnju s crkvom. Kraljevina se nije mogla odlučiti na uvođenje opšte obaveze školovanja. Za područja koja su ranije bila pod austrougarskom upravom, a to se odnosi i na Vojvodinu, to je značilo izvjesni nazadak, jer je u njoj sve do 1918. godine bilo obavezno osmogodišnje osnovno obrazovanje.

4. INTERBELLUM I GIMNAZIJSKO OBRAZOVANJE

Specifičnu poziciju filozofije (filozofskih disciplina) kao nastavnog predmeta u gimnazijama međuratne Jugoslavije, kao i u gimnazijama na području međuratne Vojvodine nije moguće na valjan način predstaviti, istraživati niti interpretirati ako nije poznat evropski kulturno-obrazovni kontekst. Posebno značenje u razumijevanju toga konteksta imaju one evropske filozofsko-prosvjetne paradigme koje su na posredni ili neposredni način uticale da se oblikuju filozof-

sko-prosvjetne paradigme srpskih gimnazija u Vojvodini prije Prvog svjetskog rata, ali i jugoslovenske i vojvođanske filozofsko-prosvjetne paradigme u periodu *Interbelluma*. Srpske gimnazije u Vojvodini prije Prvoga svjetskoga rata postojale su u okviru austrijskog (Karlovačka gimnazija), odnosno, ugarskog (Novosadska gimnazija) prosvjetnog sistema. U organizacijskom, duhovnom, pedagoškom i filozofskom smislu one su djelovale kao dijelovi tih sistema, ali i kao nacionalne kulturno-prosvjetne institucije prvorazrednog značaja. Iz tih razloga sama ideja gimnazije, koja je jednoj i drugoj bila u osnovi, izvođena je iz vodećih ideja gimnazije toga vremena, u prvom redu prema modelima pruske, austrijske, a dijelom i ruske gimnazije. Filozofska doktrina, a onda i sama pozicija filozofije kao nastavnog predmeta u ovim je gimnazijama preuzimana iz najrecentnijih filozofskih diskusija vremena, *in concreto* iz sučeljavanja doktrine prosvjetiteljskog filantropizma i humboltvoskog neohumanizma. Filozofija kao nastavni predmet oblikovana je na vodećim filozofskim podsticajima kantizma i hegelijanstva, ali je u drugoj polovini 19. vijeka (sve do Prvoga svjetskoga rata) potpunu dominaciju izborilo herbartijanstvo. Ono se učvrstilo kao doktrina i sadržina gimnazijske filozofije u centralnoj Evropi, kao i u južnoslovenskim zemljama koje su se nalazile u Austrouragskoj monarhiji.

Interbellum donosi određene razvojne promjene kako u filozofsko-prosvjetnoj paradigmi gimnazije, tako i u doktrini i sadržajima filozofije kao gimnazijskog nastanvog predmeta, kao i relativne promjene u duhovnim, filozofskim i prosvjetnim pravcima uticaja na jugoslovensko i vojvođansko gimnazijsko školstvo. U ovom potonjem smislu, snaga uticaja koncepta pruske i austrijske gimnazije nije oslabila. Međutim, dijelom zbog Oktobarske revolucije u potpunosti je zamro uticaj ruskog modela gimnazije, a dijelom zbog novih političkih strategijskih i duhovnih povezivanja Srbije, odnosno, Jugoslavije s Francuskom francusko srednje školstvo, konkretno, licejsko školstvo (posebno vrlo razuđena i dominantna pozicija filozofije u njegovim smjerovima) postalo je novim uzorom jugoslovenske gimnazije. Generalno, modeli međuratne austrijske i pruske (tj. varmarske) gimnazije ostali su mjerilom stvari i za jugoslovensku (i vojvođansku gimnaziju). Model francuskog liceja nije bilo moguće preuzeti u prosvjetni sistem Jugoslavije bez preduzimanja vrlo radikalnih preinaka cijeloga sistema. Tradicija gimnazijskog školstva na cijelom prostoru koji će se ujediniti u Kraljevinu Jugoslaviju bila je zasnovana na austrijskom i pruskom modelu. On je bio neposredna osnova gimnazija u Sloveniji, Hrvatskoj, Vojvodini i Bosni i Hercegovini. Na posredni način na njemu se građene i gimnazije u kraljevinama Srbiji i Crnoj Gori. Zbog toga, francuski licej mogao je služiti dijelom kao model za teorijske komparacije s jugoslovenskom gimnazijom, dijelom kao uzok kojemu su neki pedagoški autori težili, dijelom kao osnova autokritike jugoslovenskog školstva. Zastupljenost filozofije i posebnih filozofskih disciplina kao nastavnih predmeta u francuskom liceju mogla je služiti samo kao nedostižni uzor, ali i u tom obliku samo onim autorima i kreatorima prosvjetnog sistema koji su dijelili uvjerenje o potrebi veće zastupljenosti filozofije u gimnazijskom nastavnom procesu.

Još prije Prvoga svjetskoga rata glavni spor u raspravama o biti gimnazije i njezinim ciljevima nije se kretao oko pozicije filozofije i filozofskih predmeta, nego oko toga da li gimnazije treba da održe svoju staru humanističku orijentaciju na klasično obrazovanje ili da svoje težište premjeste na tzv. realije (prirodne nauke) i moderne žive jezike⁸. Iskustvo ovih diskusija ovdje ćemo predočiti u onovnim crtama. Kada je riječ o konceptu gimnazije na njemačkim prostorima mjerodavno iskustvo se formira pogledom na svijet i pedagoškim stavom Vilhelma fon Humbolta s početka 19. vijeka pod imenom neohumanizma. U Pruskoj je Humboltov model gimnazije, izgrađen na središnjoj ideji nastave bazirane na klasičnim studijama, od 1812. godine do kraja 19. vijeka bio mjerodavan za cjelinu razumijevanja smisla gimnazijskog obrazovanja kao škole koja priprema univerzitetsku humanističku inteligenciju. Intelektualni autoritet Humbolta, autoritet Hegelovih stavova o biti gimnazije i gimnazijske filozofije, kao i politički autoritet Pruske bili su izuzetno mjerodavni faktori uticaja na druge zemlje u kojima se govorilo njemačkim jezikom, ali i zemlje s posve drugačijom nacionalnom kulturom i jezikom da prihvataju humboltovski neohumanistički koncept gimnazije.

Duh vremena, kao i duboke transformacije u ideološkoj, ekonomskoj, tehnološkoj etc. sferi društva usloveli su da se na kraju vijeka morala iz temelja preispitati ideja smisla gimnazije. Ključni događaj na njemačkom govornom području u tom preispitivanju bila je pruska „Junska“, odn. „Školska konferencija“ (*Schulkonferenz*), održana u Berlinu 1900. godine. Bila je posvećena pedagoškim problemima abiture (ispita zrelosti, tj. mature) i tipova gimnazije. Zapravo, na pitanju o tipovima gimnazije prelamao se osnovni spor koji je proistekao iz suprotnosti humanističkog i tzv. realističkog obrazovanja. Filolozi koji su svim silama nastojali da se održi koncept gimnazije zasnovan na latinskom i starogrčkom jeziku podnijeli su tzv. „Braunšvajšku deklaraciju“ (*Braunschweiger Erklärung*) s 15.000 potpisa. Pored pedagoga u radu Konferencije učestvovali su poznati naučnici Momsen (Theodor Mommsen) i fon Harnak (Adolf von Harnack). Kristalisana je osnovna alternativa: jedinstvena gimnazija (s više znanja realija na račun nastave starih jezika) ili gimnazija s više tipova (humanistička, realna i viša realna) od kojih bi svaki omogućavao prohodnost za univerzitetske studije. Većina učesnika Konferencije dijelila je mišljenje poznatog antropologa fon Vilamovic-Melendorfa (Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff) da staro uvjerenje njemačkih klasika o estetičkom primatu antičke literature više nije održivo u modernom vremenu, jer sama nauka ga je razorila. Duh Konferencije ubrzo je pretočen u političku odluku o favorizovanju tzv. obrazovnog realizma u odnosu na staru humanističku doktrinu. Istina, ona nije nestala, ali je znatno kvantitativno reducirana. U tom obliku većina država Njemačkog carstva prihvatila je ovu promjenu. Bilo je i disonantnih mišljenja. Filozof Vilhelm Dilta j iskazao je veliku rezervu prema prirodnim naukama u gimnazijama. Njegova

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

argumentacija je potpuno politička: prirodnjački duh, zasnovan na apstraktnim principima, postao je uticajnim u Francuskoj revoluciji; kada se apstraktno matematičko mišljenje primijeni na društveni život, onda će nove generacije rado prihvatiti prazni ideal države koja je uređena prema načelima jednakosti, a to je u Francuskoj donijelo socijalizam; nasuprot propagandi revolucije nastala je tzv. Istorijska škola; shodno tome borba za očuvanje monarhije pretpostavlja borbu protiv obrazovnog realizma, jer „razvitak društvene svijesti smatramo predškolom jurista i službenika“⁹.

Moderna u Njemačkoj opredmetila se, između ostalog, u ovom obrtu u gimnazijskom obrazovanju prema intencijama vremena i specifičnim zahtjevima koji su, prema diktatima potreba koje je donosila tzv. Druga industrijska revolucija, bili upućivani prosvjetnom sistemu¹⁰. Tu se začinje zaokret prema prirodnim naukama i modernim stranim jezicima¹¹. Humanistička gimnazija, realna gimnazija i viša realna škola dobile su abituru s jednakim pravom pristupa univerzitetu. Taj model bio je baza organizacije gimnazija i u Vajmarskoj republici. Međutim, ubrzo će uslijediti nova reforma, poznata kao Rihertova reforma gimnazije (*Richertsche Gymnasialreform*, 1. godine), nazvana po pruskom ministru Hansu Rihertu. Postojećim tipovima gimnazije dodao je četvrti tip pod nazivom „Njemačka velika škola“ (*Deutsche Oberschule*). Redukcijom nastave starih jezika ona je trebalo da stvori veliki nastavni prostor za njemačku kulturu, u prvom redu za njemački jezik, istoriju, geografiju i jezik, ali i za druge moderne jezike i prirodne nauke. U izvjesnom smislu ovaj tip gimnazije trebalo je da se temelji na nacionalnoj „njemačkoj ideologiji“, tj. nauci o kulturi (*Kulturkunde*) koja je koncipirana kao „izvorna oblast njemačkog života“ (*Quellbezirke des deutschen Lebens*), a tek onda da se širi prema hrišćanstvu i antici (u humanističkoj gimnaziji), modernom evropeizmu (u realnoj gimnaziji), matematici i prirodnim naukama (u velikoj realnoj školi), te „njemačkom idealizmu“ (u smislu *Deutsche Oberschule*). Posljedica reformskih zahvata 1900. i 1924/1925. godinu bila je da se u njemačkim humanističkim gimnazijama jako reducira pozicija starih jezika kao nastavnih predmeta, osobito u korist realija i njemačkog jezika. Sa slabljenjem hegelijanstva u Njemačkoj slabila je i pozicija filozofije kao nastavnog predmeta. Ipak, ova gimnazija sačuvala je visoki ugled kao elitna srednja škola, iako je u Njemačkoj pred Drugi svjetski rat svega 12 % svih gimnazija zadržalo humanističko usmjerenje.

U Austriji inicirali su universitetski profesor starih jezika Herman Bonic (Hermann Bonitz) i filozof Franc Serefin Eksner (Franz Serafin Exner) 1848/1849. godine školsku reformu. U njoj su dominirali stari jezici latinski i grčki kao „humaniora“. Matematika i „istorijski“ predmeti, njemački jezik bili su zastupljeni samo s dva do tri časa nedeljno. Uz to, bilo je malo francuskoga jezika i

9 Schulreform, 1900; cit. prema N. H. Blankertz (1992), *Geschichte der Pädagogik*, S. 169.

10 Blankertz, Herwig (1969), *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*, Hannover.

11 Wolfgang J. Mommsen (1994), *Bürgerliche Kultur und künstlerische Avantgarde. Kultur und Politik im deutschen Kaiserreich 1870 bis 1918.*, Ullstein, Frankfurt am Main, S. 65f.

fizike. Tu obrazovnu jednostranost pristalice „humanizma“ smatrali su prednošću. Kao i u Njemačkoj apsolutisti humanističke gimnazije bili su obrazovna elita. Školski zakon iz 1869. godine (*Reichsvolksschulgesetz*) unio je brojne promjene u austrijski obrazovni sistem (obavezno osmogodišnje školovanje; ograničavanje veličine razreda; ukidanje nadzora crkve nad školstvom i njegovo podržavanje; otvaranje vrata srednjih škola ženskoj djeci, tzv. trgovačkih akademija, a onda i gimnazija; omogućavanje pristupa maturantkinja na univerzitet etc.). Godine 1918. provedena je pod rukovodstvom socijaldemokrate Ota Glekela kao ministra prosvjete (Otto Glöckel) odlučujuća i do danas važeća školska reforma. Među brojnim ciljevima ističe se njegova ideja demokratizacije škole putem organizacione i sadržinske saradnje učitelja, roditelja i đaka i obrt od „škole drila“. Sarađivao je s filozofom i reformatorom prosvjete Vilhelmom Jerusalemom, i imenovao ga je za profesora Bečkog univerziteta. Vilhelm Jerusalem (1854-1923) bio je vodeći filozof austrijskog pedagoškog kruga (*Schönbrunner Kreis*), kao i „Šenbrunske škole“ (*Schönbrunner Erziehschule*) u kojoj je sarađivao s austromarksistima Alfredom i Maksom Adlerom, te s Otom Feliksom Kanizom i drugima. U Austriju, kao i u njemačku filozofsku kulturu, svojim prevodom (1907) Džejmsovog djela „Pragmatizam“ i svojom filozofskom orijentacijom donio je pragmatičku filozofiju.

Njemačka filozofija tokom 19. vijeka, u konkretnim oblicima kantijanstva, hegelijanstva i herbartijanstva, davala je mjerodavni sadržaj gimnazijskoj nastavi filozofskih predmeta u srpskim gimnazijama u Vojvodini (Karlovačka i Novosadska gimnazija). Tendencija ovakve mjerodavnosti nastavljena je i u prvim decenijama 20. vijeka, iako je politički i pedagoški kontekst u dobroj mjeri promijenjen formiranjem južnoslovenske Kraljevine. Međutim, sama sadržina filozofske paideje nužno se mijenjala u prvom redu zahvaljujući činjenici da filozofija u Vajmarskoj republici od dvadesetih godina 20. vijeka više nije imala dominantnu filozofsku školu. U mjeri u kojoj je filozofija bila zahvaćena duhom pluralizma filozofskih ideja, sistema i orijentacija, pedagoška paradigma filozofije u gimnazijama morala je biti prepuštena duhu eklekticizma. Forma toga eklekticizma bila je herbartijanska i modelovala se kao mješavina programa nastave psihologije i nastave elementarne formalne logike (kombinovana s elementima opšte metodologije). Gdje je prostor za predmetno oblikovanje gimnazijske filozofije bio veći ovoj se miksturi psihologije i logike uobičajeno pridavala neka elementarna etika (s elementima religijske „etike“) ili sažeta istorija filozofije. U Vajmarskoj republici odsustvo vodeće filozofske paradigme bilo je dijelom posljedica prodora duha subjektivnosti u filozofiju, a dijelom uticaja na filozofiju specifičnih njemačkih povijesnih prilika. Državno-politički slom Njemačke u Prvom svjetskom ratu u filozofiju je unio duh dešperacije i skepse prema smislu i mogućnostima gradnje „velikih sistema“ (*Großsystemen*). Idealizmu je u filozofiji bilo prošlo vrijeme ne zbog ubjedljivosti filozofske kritike, nego zbog opšteg štimunga ontičke skepse i pesimističke zebnje pred stanjem svih strana povijesne egzistencije koji je dobivao sve moguće oblike „filozofikacije“. Njemačka filozofija je jednako pokazivala i odbojnost prema onome pozitivističkom duhu koji je u

kontinentalnoj, ostrvskoj i američkoj filozofiji počeo preovlađivati pri kraju 19. vijeka, a koji je njegovao veliki entuzijizam u pogledu mogućnosti da se filozofija plodotvorno razvija prema modelima i uzorima egzaktnih prirodnih nauka.

Strah pred sintetičkim smislom praktičke filozofije, kako je ona oblikovana kod Hegela, a posebno prema ogromnom subverzivnom potencijalu kritike praktičke filozofije, odnosno, kritike praktičnosti filozofije, koju su razvili Marks i njegovi sljedbenici, doveo je do toga da se zapitanost o smislu povijesne i društvene egzistencije opredmeti u jednom krajnje defilozoficiranoj formi praktičke filozofije. Toj je formi iščupana i hegelijanska sintetička i subverzivno-kritička marksovska duša, tako da se od dvadesetih godina na njemačkim univerzitetima ona mogla etablirati pod insignijama nove „nauke o drtuštvu“ (*Wissenschaft von der Gesellschaft*) ili sociologije. Prije Prvog svjetskog rata teorijski su je zasnovali Maks Veber i Georg Zimel. U Vajmarskoj republici postala je politički vodećom naukom, u prvom redu u krugovima univerzitetske inteligencije. Na drugoj strani Feliks Vajl (Felix Weil), njemačko-argentinski intelektualac i mecena organizovao je 1923. godine u Ilmenauu (Tiringija) „Prvu marksističku radnu nedjelju“ (*Erste marxistische Arbeitswoche*), u kojoj su sudjelovali brojni marksisti, kao što su Đerđ Lukač (Georg Lukács), Karl Korš (Karl Korsch), Karl Avgust Vitfogel (Karl August Wittfogel), Fridrih Polok (Friedrich Pollock) i drugi. Ovim susretom položeni su temelji osnivanju Instituta za socijalna istraživanja (*Institutes für Sozialforschung*) u Frankfurtu 1924. godine. Dolaskom Maksa Horkhajmera (Max Horkheimer) 1930. godine Institut se razvio u najpoznatije središte društvenu teoriju u Njemačkoj. Djelovao je nezavisno od Komunističke partije Njemačke (*Kommunistische Partei Deutschlands*). Angažovanjem Teodora Adorna, Herberta Markuzea i Valtera Benjamina Institut je dobio prepoznatljivu orijentaciju prema kojoj će biti poznat kao „Frankfurtska škola“ (*Frankfurter Schule*). Njemačkom krugu značajnih filozofa koji su bili inspirisani marksizmom u pripadao je i Ernst Bloh.

Uz lijevu marksističku kritiku društva i kulture razvijao se i imao velikog uticaja u Vajmarskoj republici jedan sasvim drugačiji tip kritike. Naime, u potonjoj ratnoj godini (1918) objavljen je prvi tom knjige Osvalda Špenglera „Propasti Zapada“ (*Der Untergang des Abendlandes*). Svojim pesimističkim istraživanjem povijesti ova je knjiga jedno relativno kratko vrijeme imala ogromni uticaj. Izrasla je na plodnom tlu ratne dešperacije. Tako je njezina osnovna kritička umjerenost protiv linearno-progresivnog shvatanja povijesti i ponovno oživljavanje prastare cikličke teorije vremena i povijesti morala naići na dobar prijem kod njemačke publike. Smatraju ga misliocem tzv. konzervativne revolucije i prethodnikom nacionalsocijalizma, zajedno s Ernstom Jingerom (Ernst Jünger) i Van den Brukom (Arthur Moeller van den Bruck). Ipak, on nije zastupao rasnu ideologiju, a odbio je i da se pridruži nacionalsocijalistima kada su 1933. godine preuzeli vlast u Njemačkoj i ukinuli Vajmarsku republiku.

Pored orijentacija na kritiku društva i kritiku kulture filozofija je u Vajmarskoj republici uspostavila djelovanjem Ernsta Kasirera (Ernst Cassirer) i jedan novi pravac u filozofiji kulture. Bio je reprezent obrazovane građanske Njemačke. Kao

profesor u Hamburgu otvorio je akademsku filozofiju za nauku o kulturi (*Kulturwissenschaft*). Pripadao je prirodnonaučno orijentisanom neokantovstvu Marburške škole. Međutim, kategorijom simboličkih formi, kao i svojom filozofijom jezika uspostavio je genuinu filozofsku struju u samostalnoj filozofiji kulture te filozofsku antropologiju. On odbacuje razlikovanje između prirodnih i duhovnih nauka (prema modelu razlike *Erklären* i *Verstehen* koji su shvaćeni kao naučni principi), kao i filozofiju koja gradi jedinstveni sistem. Oslanjajući se na Helmholca (Hermann von Helmholtz) i Herca (Heinrich Hertz) razvio je pojam simboličkih formi kao shemu tumačenja čovjeka u njegovim doživljajima (*Erlebnisse*). Oni postoje izvan striktnih nauka i izražavaju se u jeziku kao mitovi, religije ili umjetnost. U tom pogledu i tehnika, povijest, nauka, moral i politika su vlastiti doživljaji svijeta.

Martin Buber i Franc Rozencvajg (Franz Rosenzweig) bili su najprominentniji predstavnici jevrejske filozofije u Njemačkoj. Zajedničko im je bilo odbijanje idealističke metafizike i okretanje konkretnom ljudskom životu u njegovom odnosu prema svijetu i bogu. Na taj način obojica su postakli začinjanje novog filozofskog pravca, koji će se javljati pod različitim nominacijama, najčešće kao filozofija egzistencije (*Existenzphilosophie*). U Vajmarskoj republici taj pravac je okupio filozofe koji su pokušavali načiniti radikalni otklon od tradicionalne filozofije prema problematici egzistencije pojedinačnog čovjeka i njegovoj neponovljivosti i neposrednosti. Kod Karla Jaspersa i Martinu Hajdegera filozofija egzistencije dobila je sasvim različite oblike.

Dolazak nacionalsocijalista na vlast 1933. godine prekinuo je mnoge razvojne tendencije njemačke filozofije iz dvadesetih godina. Većina istaknutih filozofa, kao što se Horkhajmer, Benjamin, Adorno, Markuze, Bloh, Kasirer, Buber etc., morali su bježati iz Njemačke pred nacistima. Tek njihovim povratcima iz egzila poslije 1945. godine mogla je njemačka filozofija nastaviti prekinuto postojanje.

Literatura:

- Perović, Milenko, A. (2008), *Evropska gimnazija i tradicija nastave filozofije*, Časopis *Arhe*, Edicija *Propaideia*, I, Novi Sad;
- Perović, Milenko, A. (2009), *Gimnazijska filozofija između političke pragmatike i pedagoške paradigmatske*, Časopis *Arhe*, Edicija *Propaideia*, II, Novi Sad;
- Perović, Milenko, A. (2009), *Humbolt i Hegel: gimnazija između filantropizma i neohumanizma*, Časopis *Arhe*, Edicija *Propaideia*, III, Novi Sad;
- Perović, Milenko, A. (2010), *Filozofska propedeutika kao disciplina i nastavni predmet u gimnazijama*, Časopis *Arhe*, Edicija *Propaideia*, IV, Novi Sad;
- Đorđević, Dragoslav, P. (1930), *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd;
- Đorđević, M. Ž. (1933), *Današnje stanje duhovnih nauka i škola*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd;
- Nedić, Ljubomir (1891), *Filozofska nastava u našim srednjim školama*, „Nastavnik. List profesorskog društva“, Beograd;

Milošević, Miloš, M. (1924), *Metodika više osnovne i srednje nastave*, Beograd; *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama. Nastavni planovi za srednje škole. Nastavni programi*, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1936.

MILENKO A. PEROVIĆ

INTERBELLUM AND GYMNASIAL PHILOSOPHY

Abstract: Development of philosophy as a gymnasial subject in gymnasia of Vojvodina in the interwar period (Interbellum) is entirely derived from centralistic character of educational system in Kingdom of Yugoslavia. Legal and program frames of philosophy courses were completely defined by hierarchy of centralized educational system. Within it, the position of philosophy as a teaching subject was under significant reduction, even more than according to Herbartian conception of philosophy teaching, which was dominant since the World War I in Serbian gymnasia in Karlovci and Novi Sad. The author is focused on exploration of general political character of Interbellum, and particularly Yugoslavian Interbellum in political, spiritual and educational sense. This research brings forth the coordinates for further investigation of the metamorphosis of gymnasial philosophy.

Keywords: Interbellum, Kingdom of Yugoslavia, Vojvodina, Gymnasium, Philosophy

ŽELJKO KALUĐEROVIĆ

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

OD „PETOG PROGRAMA“ DO PODRŽAVLJENJA GIMNAZIJE

Sažetak: Analizu zastupljenosti filozofskih predmeta i tema u „Programima“ i „Izveštajima“ Karlovačke gimnazije autor je započeo od „Petog programa“ za školsku 1857. godinu, dok je poslednje ispitivani bio „Izveštaj kraljevske velike gimnazije sr. karlovačke“ za školsku 1921/22 godinu. Autor je utvrdio da se ovo dugo razdoblje može posmatrati kao jedinstvena celina, bez potrebe za dodatnim segmentiranjem unutar njega. Nastava iz Logike i Psihologije u okviru Filozofske propedeutike odvijala se u celokupnom periodu u dva završna razreda Gimnazije. Dešavale su se promene naziva ovih predmeta, obima nastave iz njih, redosleda izlaganja i korišćene literature, ali one su, u decenijama koje su sledile do podržavljenja Gimnazije, retko koincidirale brojnim izmenama nastavnih planova i programa, kao i donetim zakonima, propisima i uredbama. Štaviše, 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. Filozofske teme i literatura bili su zastupljeni u Gimnaziji i kroz kurikulum klasičnih jezika. Iz Latinskog jezika proučavani su Ciceronovi retorički i filozofski spisi, uz jedinstveno navođenje konkretnog Ciceronovog dela koje je bilo zastupljeno u nastavi (*De officiis*). Osim Cicerona, izučavao se i „pogled na Horacija u filozofskom, religioznom, političnom i pesničkom obziru“. Kada je reč o Grčkom jeziku čitala su se i tumačila dela Ksenofonta, Demostena, Homera, Herodota, Tukidida, Plutarha, Sofokla, Platona i Aristotela. U Gimnaziji su tokom godina obrađivani sledeći Platonovi dijalozi: *Protagora, Odbrana Sokratova, Kriton, Gorgija, Lahet, Fileb, Harmid, Eutifron, Lisid, Fedon, Meneksen*. Ono što dodatno pojačava filozofsku notu gradiva iz Grčkog jezika je obaveštenje, koje se pojavljuje u 24 „Programu“ i „Izveštaju“, da su se iz Grčkog jezika u VII ili u VIII razredu Gimnazije izučavali različiti Platonovi dijalozi „uz literarni uvod o istoriji grčke filosofije“. Konačno, kada je Aristotel u pitanju podaci su znatno skromniji, pošto se u „Izveštajima“, najčešće nalazi informacija da su, uz Platona, prevedeni i komentarisani „i odabrani delovi Aristotela“.

Ključne reči: Karlovačka gimnazija, analiza, „Programi“, „Izveštaji“, filozofski predmeti, filozofske teme

Karlovačka gimnazija bila je izrazito humanistički orijentisana, uz snažan akcenat na učenju klasičnih jezika. U periodu dok je direktor Gimnazije bio Stevan Lazić (1876-1896 godine), izučavanje latinskog i grčkog jezika pretvorilo

se u „pravi kult”. Razlog za ovako naglašen pristup studiranju klasičnih jezika, kao „jedinom i isključivom sredstvu višeg obrazovanja”, Petrović vidi, između ostalog, u posebnoj pažnji koja je njima posvećena u nastavnom planu („Organizacionom nacrtu”) po kome se u Gimnaziji radilo¹. U radu na prethodnom projektu rečeno je da je gradivo s filozofskim predznakom bilo prisutno, osim u planovima i programima filozofskih predmeta, i u okviru planova drugih predmeta, poput Latinskog i Grčkog jezika. Potvrdu ovakve teze najbolje je ilustrovati analizom dostupne građe za klasične jezike u „Programima” i „Izveštajima” Karlovačke gimnazije u periodu od 1857 do 1921/22 godine.

Od 1857. godine pa sve do 1873. godine, u „Programima” Karlovačke gimnazije pored naziva predmeta Latinski jezik jednostavno je stajalo Ciceronovo² ime, i ništa drugo. U „Programu” Gimnazije za školsku 1873. godinu piše da se iz Latinskog jezika u VIII razredu izučavao „pogled na Horacija u filozofskom, religioznom, političnom i pesničkom obziru”³. Narednih 36 godina u „Programima” i „Izveštajima” Karlovačke gimnazije nema nikakvih specifikacija o tome šta je predavano iz Latinskog jezika. U „Izveštaju” za 1909/10 godinu navodi se da je u okviru Latinskog jezika, u VI razredu Gimnazije „u II tečaju (bilo zastupljeno, prim. Ž.K.) čitanje izabranih delova iz filozofskih spisa Ciceronovih (osobito *De officiis*)”⁴. No, već u „Izveštaju” za VII razred iste 1909/10 godine nastavlja se stari manir neodređenih formulacija. U njemu se navodi da će se iz Latinskog jezika izučavati „Ciceronov jedan govor” i „jedan od manjih filozofskih spisa”, da bi na kraju ovog dela „Izveštaja” stajalo da je moguće da umesto navedenih govora i spisa budu izučavani „odabrani delovi iz kojeg većeg filozofskog spisa u originalu”. Narednih 10 godina iz Latinskog jezika u VI razredu Gimnazije biće ponavljani isti podaci kao iz „Izveštaja” za školsku 1909/10 godinu. U „Izveštaju Srpske pravoslavne velike gimnazije sremsko karlovačke za školsku 1919/20 godinu” na časovima Latinskog jezika u VI razredu Gimnazije izučavao se izbor iz Ciceronovih retoričkih i filozofskih spisa. Isto gradivo verovatno je predavano i u naredne dve školske godine, 1920/21 i 1921/22. Iako su informacije šture i uopštene, evidentno je da su veliki rimski pisci i filozofi bili zastupljeni u „Programima” i „Izveštajima” Karlovačke gimnazije, odnosno da su proučavani tokom 65 analiziranih godina rada Gimnazije.

Sudeći prema dostupnim „Programima” i „Izveštajima” u nastavi Grčkog jezika u Gimnaziji, u „Programima” za školsku 1863., 1864. i 1865. godinu piše da se predmet zvao „Ellinskii ezik”, izučavali su se Ksenofont, Demosten, Homer, Herodot, Tukidid, Plutarh i Sofokle.

1 K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 239.

2 Jakov Živanović, profesor gramatikalne klase u Gimnaziji, preveo je Ciceronove „Tuskulanske rasprave”. K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 169.

3 „Program velike gimnazije karlovačke za školsku 1873.”

4 „Izveštaj srpske velike gimnazije karlovačke za školsku 1909/10 godinu.” Ovo je jedini podatak u kome se direktno navodi koje filozofsko delo je bilo zastupljeno u nastavi iz Latinskog jezika u Gimnaziji.

Od Ksenofonta u nastavi bili su zastupljeni istorijski spis *Anabasa*, u filozofskom smislu najzanimljivija *Memorabilia* te *Cyropaedia*. Bilo je godina (1889/90) kada je u „Programu” stajalo: Chrestomathia Xenophontis: Anab. I, II, III, IV, V, Cyrop., ili je, kao u „Programu” za 1893/94 školsku godinu, jednostavno pisalo: Chrestomathia Xenophontis. Kao što je poznato, Ksenofontovi sokratski spisi *O ekonomiji*, *Odbrana Sokratova*, *Gozba*, uz već pomenuti *Uspomene o Sokratu*, predstavljaju neke od najpoznatijih izvora o životu i radu samog Sokrata⁵.

U prvim godinama, sve do „Programa” za 1871. godinu, ali i u poslednjih nekoliko godina (1904/5, 1905/6, 1907/8, 1908/9, 1909/10, 1910/11, 1911/12, 1912/13, 1913/14, 1917/18), podaci o Demostenu bili su svedeni na pominjanje njegovog imena, fraze „Demostenove besede” ili sintagme „Demostenovi manji govori”. Tokom ostalih godina predavanja u Gimnaziji podaci su bivali specifikovaniji, pa je Demosten bio predstavljen kroz sledeće besede: *Olinski govori*, *Filipike*, *Περὶ στεφάνου*, *De corona*, *περὶ τῆς εἰρήνης*, *περὶ Ἀλωνήσου*, *περὶ τῶν ἐν Χερσωνήσῳ*.

Od Homera su tokom svih godina izučavana najpoznatija i za filozofe najrelevantnija dela *Ilijada* i *Odiseja*.

O Herodotu⁶, Tukididu i Plutarhu se ne navode bliži podaci o tome šta je od njih predavano u Gimnaziji.

Od Sofoklovih sedam sačuvanih tragedija tokom godina su, kako u „Programima” i „Izveštajima” Gimnazije stoji, proučavane sve osim *Trahinjanki*, dakle *Antigona*, *Elektra*, *Filoktet*, *Edip na Kolonu*, *Kralj Edip* i *Ajas* (odnosno *Ajant*). Prvi put se na Sofoklovo ime (i *Antigonu*)⁷ nailazi u „Programu” Gimnazije za školsku 1865. godinu. U poslednjem „Izveštaju” za školsku 1921/22 godinu navodi se da je đacima u VIII razredu Gimnazije iz Grčkog jezika predavan, između ostalog, i „Ajant od Sofokla.” Od 54 za istraživanje dostupna „Programa” i „Izveštaja”, na Sofokla tj. neku njegovu tragediju nailazi se na 42 mesta. Najviše predavana je bila *Elektra* (11 puta), zatim *Antigona* (9 puta) i *Ajant* (6 puta). Za devet školskih godina (1904/5, 1905/6 i od 1907/8 pa do 1917/18) podaci su oskudni, odnosno jedino što je u „Izveštajima” navedeno je Sofoklovo ime. U toku sedam školskih

5 Pored Ksenofonta relevantni izveštaji o Sokratu mogu se pronaći i u Aristofanovim *Oblakinjama*, različitim Platonovim dijalozima i u Aristotelovim beleškama. Kao izvori za rekonstrukciju Sokratovog učenja pominju se i autori Atičke komedije toga vremena: Eupolid, Telekid, Kalija, Kratin, Amipsija. Postoje i drugi izvori, poput odlomaka iz dijaloga Sokratovog učenika Eshina, i ostaci iz Aristoksenovog *Života Sokratova*.

6 Možda bi se na osnovu podataka iz „Četvrtog programa” za 1856. godinu, u kome stoji da se u VI razredu Gimnazije izučavala i „Irodotova Istoria”, moglo zaključiti da je Herodot i narednih godina predavan preko njegove *Istorije*.

7 Karlovačkim đacima je u toku proučavanja *Antigone* moglo biti predočeno i nešto od filozofske dimenzije ove tragedije, kao što je konfrontiranje običajnosnih načela u njoj, odnosno sučeljavanje moći božanskog prava Antigone i moći ljudskog prava Kreonta. Hegel je tvrdio da se u *Antigoni* može pronaći apsolutni obrazac tragedije, jer je u njoj sve dosledno izvedeno: sučeljavanje zakona *polisa* sa jedne strane i ljubavi unutar porodice i dužnosti sestre prema bratu, sa druge strane. *Pathos* žene, Antigone, jeste porodični interes, a *pathos* čoveka, Kreonta, čini dobrobit zajednice. Glavna suprotnost koju Sofokle obrađuje je, po Hegelu, suprotnost između države kao otelovljenja moralnog života u njegovoj duhovnoj opštosti i porodice kao otelovljenja prirodne moralnosti.

godina (između 1878 i 1883/4), nasuprot tome, veliki helenski tragičar predavan je u oba završna razreda Gimnazije, sa precizno navedenim delima.

Od filozofa u nastavi Grčkog jezika u Gimnaziji pominju se Platon i Aristotel. Platonovi dijalozi koji su tokom godina obrađivani u Gimnaziji su: *Protagora*, *Obrana Sokratova*, *Kriton*, *Gorgija*, *Lahet*, *Fileb*, *Harmid*, *Eutifron*, *Lisid*, *Fedon*, *Meneksen*. Frekvencija pojavljivanja različitih Atinjaninovih dijaloga u „Programima” i „Izveštajima” Gimnazije vrlo je neujednačena. *Obrana Sokratova* pojavljuje se u ravno četrdeset „Programa” i „Izveštaja”, *Kriton* je predavan najmanje dvadeset i šest godina, *Fedon* sedamnaest, *Protagora* jedanaest, *Lahet* četiri, *Gorgija* tri, *Harmid* i *Eutifron* dve, a *Fileb*, *Lisid* i *Meneksen* samo jednu školsku godinu. Analiza ovog spiska pokazuje da se na njemu nalaze dijalozi iz svih važnijih faza Platonovog rada. Tu se nalaze dijalozi iz tzv. sokratskog razdoblja Platonovog stvaralaštva (*Obrana Sokratova*, *Kriton*, *Eutifron*, *Lahet*, *Lisid* i *Harmid*), zatim, dela iz Platonovog prelaznog razdoblja (*Protagora*, *Gorgija* i *Meneksen*), rad iz Platonove zrele faze (*Fedon*) i jedan spis iz poznog perioda Platonovog rada (*Fileb*).

Ono što dodatno pojačava filozofsku notu gradiva iz Grčkog jezika je obaveštenje, koje se prvi put pojavljuje u „Programu” za školsku 1894/5 godinu⁸, i ponavlja se, sa jednim izuzetkom (za školsku 1906/7 godinu), zaključno sa „Izveštajem” za 1917/18 godinu. U ovom obaveštenju piše da su se iz Grčkog jezika u VII ili u VIII razredu Gimnazije izučavali različiti Platonovi dijalozi „uz literarni uvod o istoriji grčke filosofije”. Može se samo nagađati kako je bio koncipiran ovaj „literarni uvod o istoriji grčke filosofije”, ali je sasvim moguće da se u Gimnaziji osim problemskog pristupa, zastupljenog kroz analizu različitih Platonovih dijaloga, počeo od kraja XIX veka negovati i istorijsko-filozofski pristup.

Kada je Aristotel u pitanju informacije su znatno skromnije, ali i one pokazuju da se najveći antički filozof podrobno izučavao u nastavi Grčkog jezika u Karlovačkoj gimnaziji. Prvi put Aristotel se pominje u „Izveštaju” za školsku 1911/12 godinu, gde se uz navođenje Platonovih dijaloga koji su prevedeni i komentarisani u VIII razredu Gimnazije, dodaje „i odabrani delovi Aristotela”. Na žalost, nema detaljnijih podataka koji su to „odabrani delovi Aristotela” predavani, ali se ova formulacija neprekidno ponavlja narednih deset godina (u varijacijama „Aristotel (izabrani delovi)”, „izabrani delovi iz Aristotela” i „Aristotel (delovi)”), sve do poslednje razmatranog „Izveštaja” za školsku 1921/22 godinu.

Nastavak analize „Programa” i „Izveštaja” Karlovačke gimnazije pokazuje da se počevši od „Petog programa Velike gimnazije karlovačke” za školsku 1857. godinu, Filozofska propedeutika⁹ predavala u VII i VIII razredu gimnazije. U sedmom razredu držala se Empirijska psihologija na oba tečaja po Cimermanovoj

8 „Program srpske velike gimnazije karlovačke” za školsku 1894/95 godinu.

9 Detaljnije o statuiranju Filozofske propedeutike kao filozofske discipline u evropskom duhovno-filozofsko-prosvetnom okviru, i o vodećim paradigmatima filozofskih koncepcija prilikom oblikovanja sadržine Filozofske propedeutike, videti u radu profesora Perovića. M.A. Perović, „Filozofska propedeutika kao disciplina i nastavni predmet u gimnazijama”, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE IV, Novi Sad 2010, str. 9-26.

knjizi. U osmom razredu na prvom tečaju držala se i dalje Empirijska psihologija, dok se na drugom tečaju držala Logika, takođe po Cimermanu.

U „Šestom programu” za 1858. godinu, može se pronaći i kratko obaveštenje o tome šta su đaci konkretno slušali u oba razreda Gimnazije iz Filozofske propedeutike. U sedmom razredu na prvom tečaju držana su predavanja iz Opšte psihologije, odnosno o njenim izvorima i metodi. Zatim su đaci slušali predavanja iz poznavanja duše i „njenog imaterijaliteta”. Na drugom tečaju u istom razredu predavanja su bila o znanju, čuvstvovanju i stremljenju, po Cimermanu. U osmom razredu na prvom tečaju predavano je o silogizmima, a na drugom tečaju obrađivana je Logika, dok je ostala nastava bila identična kao u sedmom razredu.

„Sedmi program” Karlovačke gimnazije za 1859. godinu, donosi u sedmom razredu na prvom tečaju iz Psihologije predavanja o nižem, a na drugom tečaju o višem stepenu čuvstvenosti. U osmom razredu iz Logike na prvom tečaju obrađuju se misli i mišljenje, te sud i prosti zaključci. Na drugom tečaju izučavalo se silogističko mišljenje, kao i pitanje kako upotrebljavati logiku¹⁰. Literatura je i te godine bila oslonjena na Cimermanova dela.

Naredni „Osmi program” štampan je za školsku 1862. godinu, i u njemu se mogu primetiti tri novine. Najpre, redosled predavanja iz Logike i Psihologije menja se u odnosu na dotadašnju praksu. Naime, Logika se predaje u VII razredu a Psihologija u VIII razredu Gimnazije, dok je ranijih godina (1857., 1858. i 1859.) bilo obrnuto. Potom, tečajevi se fuzionišu, tako da su oba tečaja u svakom razredu vezana isključivo za jedan predmet, a ne kao prethodnih godina (1856. i 1857.),

10 Lazić piše da se do 1859. godine Filozofska propedeutika predavala samo u VIII razredu Gimnazije, i to „I. tečaja empirična psihologija, II. tečaja logika.” S. Lazić, *Kratak pregled istorije Srpske pravoslavne velike gimnazije u Sr. Karlovcima*, Novi Sad 1891, str. 43. Lazićeva konstatacija nije u potpunosti tačna ni u jednom od dva navedena aspekta. Naime, Filozofska propedeutika sigurno je predavana u VIII razredu Gimnazije samo školske 1855. i 1856. godine. Za 1854., a posebno za 1853. godinu, ne postoje podaci na osnovu kojih bi se sa izvesnošću moglo utvrditi u kom razredu je Propedeutika predavana. Lazićeva konstatacija nije tačna ako se konsultuju „Programi” iz 1857., 1858. i 1859. godine, jer je, po njima, Filozofska propedeutika predavana i u VII i u VIII razredu Gimnazije. Kada je u pitanju Lazićeva tvrdnja da je na prvom tečaju predavana Psihologija a na drugom Logika, ona, takođe, može važiti samo za školske 1855. i 1856. godinu. Za 1853. godinu nema relevantnih podataka, dok za 1854. godinu stoje podaci da je Psihologija („obšta” i „osobenna”) predavana na oba tečaja, a Logika na prvom tečaju u Gimnaziji. U školskoj 1857. godini Lazićev redosled važio je za VIII razred Gimnazije, dok je u sedmom razredu predavana Psihologija na oba tečaja. Konačno, školske 1858. i 1859. godine u VIII razredu predavana je Logika na oba tečaja, dok je u obe školske godine Psihologija predavana u VII razredu na oba tečaja. Još jednu informaciju koju treba razmotriti s dužnim oprezom donosi Lazić u pomenutom tekstu. On tvrdi da se od 1859. godine Logika predaje u VII a Psihologija u VIII razredu Gimnazije, ne navodeći bliže podatke do kada je važio takav redosled. Lazić je verovatno mislio na 1873. godinu (podnaslov ovog dela teksta je „Novije doba od god. 1852/3-1873”), a možda i na 1891. kao poslednje razmatranu godinu, pošto je njegov tekst prigodno pisan povodom stogodišnjice postojanja Gimnazije. Treba reći, najpre, da se Filozofska propedeutika, sudeći po „Programima” Karlovačke gimnazije, počela predavati u VII i VIII razredu gimnazije počevši od 1857. a ne od 1859. godine. I drugo, Logika u sedmom a Psihologija u osmom razredu Gimnazije nisu predavani po ovom redosledu svih godina u periodu od 1859-1873 (1891) godine. Štaviše, već prve 1859. godine redosled je obrnut (Psihologija u sedmom a Logika u osmom razredu). Isti, „obrnut” redosled važio je i školskih 1871., 1872. i 1873. godine, kada je Psihologija takođe predavana u sedmom a Logika u osmom razredu Gimnazije.

kada je u istom razredu jedan tečaj bio vezan za gradivo iz Psihologije a drugi za gradivo iz Logike¹¹. I treće, nastava se više ne bazira na knjigama Lihtenfelza, Matti?a ili, kao u poslednja tri izveštaja, Cimermana, već se i Logika i Psihologija predaju po Beku.¹²

U sledećih osam godina štampana su samo tri „Programa” Karlovačke gimnazije (za školske 1863, 1864 i 1865. godine), i u njima nije bilo nikakvih promena što se tiče nastave vezane za Filozofsku propedeutiku. To znači da se Logika za oba tečaja predavala u VII razredu Gimnazije po Bekovom udžbeniku, dok se Empirijska psihologija predavala u VIII razredu za oba tečaja, takođe po Bekovom udžbeniku.

Ni „Program” Gimnazije za školsku 1871. godinu nije bio mnogo drugačiji od prethodnih. Jedino što je obrnut redosled predmeta u okviru Filozofske propedeutike, pa je Psihologija, kao i ranije, predavana u sedmom, a Logika u osmom razredu Gimnazije. Predavanja su vršena po Bekovim knjigama, uz dodatak kod Empirijske psihologije da je rađeno i po „sobstvennom rukopisu profesora”¹³.

Školske 1872. godine raspored predavanja u Gimnaziji bio je gotovo identičan kao prethodne 1871. godine, što znači da se Psihologija predavala u sedmom a Logika u osmom razredu, s tim što sada dodatak da se radilo i po profesorovim beleškama stoji kod oba predmeta, a ne samo kod Psihologije.

Filozofska propedeutika se naredne 1873. školske godine u Karlovačkoj gimnaziji predavala standardno: Psiholođija po Beku i učiteljevim beleškama u VII razredu, a Lođika po istom autoru i učiteljevim beleškama u VIII razredu Gimnazije.

Školske 1874. godine u „Programu” Gimnazije može se pronaći podatak da se redosled predavanja Logike ponovo obrće, pa se ovaj predmet predavao u

11 Postoje i „komplikovaniiji” slučajevi. Školske 1854. godine na prvom tečaju iz Filozofske propedeutike predavani su i Logika i Psihologija, dok su na drugom tečaju predavanja držana iz Psihologije i Metafizike.

12 Nekako u isto vreme zamenjen je i profesor koji je predavao Filozofsku propedeutiku, pa je Mihajla Ristića od 1862. godine nasledio profesor Mladen Kolarović. Za Ristića se u literaturi navodi da je „naročito dobro i vešto” predavao filozofiju, i da je zbog želje da proširi polje svoga delovanja tražio dozvolu da izdaje poseban list za istoriju i filozofiju. O filozofskoj orijentaciji Ristića, Branko Bešlin u svojoj knjizi *Evropski uticaji na srpski liberalizam u XIX veku* piše: „Na počecima, krajem 30-tih i tokom 40-tih godina XIX veka, Jovan Stejić, Mihailo Hristofor Ristić, Konstantin Branković, stajali su pod uticajem Kantovog sledbenika Vilhelma Traugota Kruga. Potom su na scenu stupili hegelijanci, Dimitrije Matić i Alimpije Vasiljević. Tek u drugoj polovini 60-tih godina obrazovani Srbi, pa i Matić i Vasiljević, okrenuće se pozitivizmu – „novoj nauci”. U to vreme Srbi će otkriti i klasične liberalne mislioce: Tokvila, Mila, Herberta Spensera. B. Bešlin, *Evropski uticaji na srpski liberalizam u XIX veku*, Izd. knjž. Z. Stojanovića, S. Karlovci-N. Sad, N. Sad 2005, str. 223-224. Detaljnije o Ristićevoj filozofskoj poziciji videti u radovima profesora Aćimovića. M. Aćimović, „Sistem filozofije Mihaila Hristifora Ristića”, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE I, Novi Sad 2008, str. 65-81; M. Aćimović, „Sistem filozofije Mihaila Hristifora Ristića,” drugi deo, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009, str. 23-35; M. Aćimović, „Sistem filozofije Mihaila Hristifora Ristića,” treći deo, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE III, Novi Sad 2009, str. 25-33.

13 Tadašnji profesor u oba razreda Gimnazije bio je Milan Dimitrijević.

sedmom razredu po Beku i profesorovom vlastitom rukopisu. Na mestu gde treba da stoji informacija u vezi predmeta koji je predavan u VIII razredu nalazi se jedno obaveštenje. Tekst ponuđenog obaveštenja čini se ima nameru da uskladi način, redosled i obim predavanja u Karlovačkoj gimnaziji sa predavanjima iz pominjanih predmeta u drugim tadašnjim gimnazijama¹⁴. U njemu se navodi da će se Logika predavati naredne godine i u VIII razredu Gimnazije, „počem su učenici ovoga razreda već po nasleđenom običaju psihologiju u VII. razredu slušali”. Istraživanje je pokazalo da pomenuto obaveštenje nije pretočeno u život. Niti se Logika naredne godine predavala u VII i VIII razredu, niti se Psihologija predavala u VII razredu Gimnazije.

„Programi” Karlovačke gimnazije za školske 1875, 1876, 1877, 1878, 1878/9, 1879/80 i 1880/81 godinu, sadrže identična štura obaveštenja da se Logika predavala u sedmom razredu po Beku, a Psihologija u VIII razredu Gimnazije, takođe, po Beku. Jedina promena koja se dešavala je što se pojedinih godina (1875., 1879/80) predmeti nazivaju Lođika i Psihologija, drugih godina (1878/9) Logika i Psihologija, a nekih godina (1876., 1877., 1878., 1880/81) Lođika i Psiholođija.

„Program srpske velike gimnazije karlovačke” za školsku 1881/2 godinu i dalje obaveštava da se nastava iz Filozofske propedeutike sastojala od predavanja iz Logike i Psihologije. Jednako tako u programu piše da se Logika predavala u sedmom a Psihologija u osmom razredu Gimnazije. Novina je da se ovi predmeti nisu više predavali po Beku, već po Lindneru¹⁵.

Isti obim i organizacija nastave, kao i autor po kome se predavala Filozofska propedeutika (Gustav Adolf Lindner), važiće i u „Programima” Gimnazije za školske 1882/3, 1883/4, 1884/5, 1885/6, 1886/7 i 1887/8 godinu. Školske 1886/7 godine u „Programu” stoji poznati dodatak pored Psihologije, „Empirična”, koji se ponavlja i naredne 1887/8 godine.

„Program srpske velike gimnazije karlovačke” za školsku 1889/90 godinu, pokazuje da se Empirična psihologija i dalje predaje po Lindnerovom udžbeniku, dok se Logika od te godine predaje po Arnoldovom¹⁶ udžbeniku *Logika za srednja učilišta*.

Naredni „Program” za 1890/91, i „Program” Gimnazije za 1891/92 ne izveštavaju po kome se predavala Empirična psihologija, dok za Logiku stoji obaveštenje da se predavala po Arnoldu.

14 Videti obaveštenje u „Programu velike gimnazije karlovačke za školsku 1874. godinu”.

15 Lindner (G. A. Lindner (1828-1887), filozof i pedagog češko-nemačkog porekla, autor sledećih knjiga: *Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode*, Cilli, 1858; *Lehrbuch der formalen Logik nach genetischer Methode*, Graz, 1861; *Einleitung in das Studium der Philosophie*, Wien, 1866; *Das ABC der Anschauung als Grundlage eines rationellen Elementarunterrichtes im zeichnen*, Wien, 1869; *Die Pädagogische Hochschule*, Wien, 1874.

16 Đuro Arnold (1854-1941), hrvatski pedagog i filozof. U pedagogiji se formirao pod uticajem Citera, Rajna i Vilmana, premda su u njegovim radovima vidljivi i značajni uplivi Herbarta i Locea. Arnoldova filozofska pozicija generalno je određivana kao neosholastička. Autor je, između ostalih, sledećih knjiga: *Logika za srednja učilišta*, Zagreb, 1888; *Psihologija za srednja učilišta*, Zagreb, 1893, *Zadnja bića. Metafizična rasprava*, 1888; *Umjetnost prema znanosti*, Glas M. Hrvat. I, 1906; *Vjera, filozofija i umjetnost*, Glas Koncila, Zagreb 2007.

U „Programima” Karlovačke gimnazije za školske 1892/93, 1893/94 i 1895/96 godinu, stoji identična informacija kao i u „Programu ” za 1889/90, da se Logika predavala po Arnoldu, a Psihologija po Lindneru.

U „Programu” Gimnazije za 1894/5 godinu, odnosno u Naučnoj osnovi za ovu školsku godinu, piše da je ona bila ista kao „lanjska i preklanjska” u svim predmetima, osim Latinskog i Grčkog jezika¹⁷. To znači da je nastava iz Filozofske propedeutike bila organizovana tako da se Logika predavala po Arnoldu a Empirijska psihologija po Lindneru.

U „Programu srpske velike gimnazije karlovačke” za školsku 1896/97 godinu, odnosno u „Naučnoj osnovi” za tu godinu, stoji da su se oba kursa, dakle i Logika i Psihologija, predavala po knjigama Đure Arnolda.

U „Izveštajima” Gimnazije za naredne školske 1897/98, 1898/99, 1899/1900, 1900/1901, 1901/1902 i 1902/1903 godine, ponavljaju se informacije o jedinstvenoj upotrebi Arnoldovih knjiga za oba predmeta (Logiku i Psihologiju), po identičnoj „Naučnoj osnovi”.

„Izveštaji srpske velike gimnazije karlovačke” za školsku 1904/5¹⁸ i 1905/6 godinu ne sadrže informaciju po kom autoru su držana predavanja iz Logike i Psihologije.

Potonji „Izveštaji” za školske 1906/7, 1907/8, 1908/9¹⁹, 1909/10, 1910/11, 1911/12, 1912/13, 1913/14 i 1917/18 godinu donose nepromenjene informacije, kako o rasporedu predmeta u okviru Filozofske propedeutike (Logika u sedmom a Psihologija u osmom razredu gimnazije), tako i o autoru po kome su se ovi nastavni predmeti izučavali (Đuro Arnold). Ono što se jedino menjalo tokom ovih godina su izdanja pojedinih Arnoldovih knjiga. Koristilo se tako ponekad drugo a ponekad treće izdanje njegove *Logike za srednja učilišta*, premda su oba korišćena izdanja štampana iste 1907. godine u Zagrebu. Kada je reč o njegovoj knjizi *Psihologija za srednja učilišta*, takođe su se koristila dva njena različita izdanja. Svih školskih godina počevši od 1906/7 godinu pa do školske 1913/14 godinu koristilo se četvrto izdanje ove knjige, štampano u Zagrebu 1905. godine. Jedino se školske 1917/18 godinu koristilo u nastavi peto izdanje *Psihologije za srednja učilišta*, koje je štampano u Zagrebu 1906. godine.

17 „Program srpske velike gimnazije karlovačke za školsku 1894/5 godinu”.

18 U delu „Izveštaja srpske velike gimnazije karlovačke” za školsku 1904/5 godinu, koji donosi tekst o Euripidu, kaže se (str. 100): „Jelinska filozofija, kao uopće i svi počeci slobodnog ljudskog umovanja, imade svoj izvor u religiji”. Sasvim suprotno stanovište desetak godina ranije počinje da zastupa Džon Burnet. On, u savremenom duhu, eksplicitno zagovara i argumentuje sekularni karakter najranije jonske nauke i filozofije. J. Burnet, *Early Greek Philosophy*, Cleveland 1962. Dž. Burnet, *Rana grčka filozofija*, Zav. za udžb. i nas. sred., Beograd 2004.

19 Na plan i program Filozofske propedeutike očigledno nije mnogo uticala činjenica da je 18.08.1908. godine (br. 19665) Zemaljska vlada u Zagrebu propisala novu nastavnu osnovu, koja je trebala da zadovolji one koji su tražili savremeno prilagođavanje Gimnazije tada važećem obrascu kulturnog prosperiteta. Ovim nastavnim planom Karlovačka gimnazija postala je opšta škola, koja je omogućavala đacima izjednačene mogućnosti i napredovanje kako u studijama prirodnih nauka, tako i u studijama prava, filozofije i drugih humanističkih disciplina.

„Izveštaji” za školske 1918/19 i 1919/20 godinu opet ne donose informacije po kom autoru su se predavali Logika i Psihologija, dok dva poslednja razmatrana „Izveštaja kraljevske velike gimnazije Sr. Karlovačke” za školsku 1920/21 i 1921/22 godinu, jednostavno prenose informaciju da je „Naučna osnova” ostala ista kao za školsku 1917/18 godinu. To verovatno znači da se Logika predavala u VII razredu, a Empirijska psihologija u VIII razredu Gimnazije. Iz oba predmeta su se koristile knjige Đura Arnolda, *Logika za srednja učilišta* i *Psihologija za srednja učilišta*.

Analiza zastupljenosti filozofskih predmeta i tema u nastavi u Karlovačkoj gimnaziji pokazala je da njihova učestalost i ritam imaju jedan modusa pojavljivanja, odnosno da se prisutnost filozofskih predmeta u „Programima” i „Izveštajima” Gimnazije može posmatrati kroz jedan jedinstveni period, od školske 1857. godine pa zaključno sa školskom 1921/22 godinom.

Na početku ovog perioda, prema školskom „Programu” za 1857. godinu, „Empirijska psihologija” predavana je u celom VII i na početku VIII razreda Gimnazije. Logika je predavana samo na drugom tečaju u VIII razredu Gimnazije. „Šesti program velike gimnazije karlovačke” za školsku 1858. godinu donosi izvesnu promenu, pa se „Opšte dušeslovie” uz „znanje, čuvstvovanje, stremljenje” predaju na prvom i drugom tečaju VII razreda, dok su oba tečaja VIII razreda bila predviđena za nastavu iz „Umoslovija.” Naredni „Sedmi program” za školsku 1859. godinu donosi istovetan raspored, po kome se „Psihologija” predaje na oba tečaja u VII a Logika na oba tečaja u VIII razredu Gimnazije.

U sledeća četiri programa, „Osmom” za 1862. godinu, i „Programima” za 1863., 1864. i 1865. godinu, zadržano je ovo združivanje tečajeva iz prethodna dva programa, jedino što je redosled predmeta drugačiji. Logika se prema ovim programima predaje na oba tečaja u VII razredu, a „Empirijska” ili „Empirična” psihologija tokom čitavog VIII razreda Gimnazije.

U „Programima” za školske 1871., 1872. i 1873. godinu dešava se ponovni obrt u redosledu predavanja Logike i Psihologije. Psihologija je predmet koji se, slično kao i na početku ovog perioda 1857. godine, predaje prvi u VII a Logika druga u VIII razredu Gimnazije.

Školska 1874. godina je specifična po tome što se, prema njenom „Programu”, osim vraćanja Logike u VII razred, ne daje precizno objašnjenje šta se predavalo u VIII razredu Gimnazije.

„Programi” od 1875. školske godine pa zaključno sa „Izveštajem” za poslednje razmatranu 1921/22 školsku godinu, imaju, uz dva nedovoljno određena „Izveštaja”, jedinstveni sadržaj u pogledu redosleda predavanja Logike i Psihologije u okviru Filozofske propedeutike. Tokom tih četrdeset i šest godina Logika se predavala u sedmom a Psihologija u završnom osmom razredu Gimnazije.

U prvom od dva nedovoljno određena izveštaja, „Izveštaju srpske pravoslavne velike gimnazije sremsko karlovačke za školsku godinu 1918/19”, jednostavno

piše da se Filozofska propedeutika predavala u VII i VIII razredu, bez preciziranja šta se i kada predavalo iz tog predmeta u oba razreda gimnazije.

„Izveštaj” Gimnazije za narednu 1919/20 školsku godinu još je oskudniji od prethodnog, pošto se u njemu ne navodi ni šta je predavano u okviru Filozofske propedeutike, ni u kojim razredima je ona predavana.

Na osnovu toga što u „Izveštaju” za 1918/19 školsku godinu piše da se Filozofska propedeutika predavala po dva časa u VII i VIII razredu Gimnazije, može se ipak nešto utvrditi kao izvesno. Obim nastave iz Filozofske propedeutike ostao je isti kao i prethodnih godina, odnosno kao i u dve poslednje godine. Pošto je i u „Izveštaju” za školsku 1919/20 godinu pored naziva predmeta Filozofska propedeutika napisano „2+2 nedeljno” vrlo je verovatno da je obim nastave ostao istovetan, osim jednog izuzetka, kao u celokupnom razmatranom periodu. Imajući u vidu tendenciju dugu više od šest decenija autor je na stanovištu da je sasvim moguće da su i školske 1919/20 godine u Gimnaziji predavani Logika i Psihologija, i to na sličan ili identičan način kao i ranijih godina²⁰.

Generalno gledano, filozofski predmeti su u ovom periodu predavani po dva časa nedeljno. U podacima kod Logike za školsku 1872. godinu stoji da se na prvom tečaju u VIII razredu Gimnazije predavala dva časa nedeljno, a na drugom tečaju samo jedan čas nedeljno. Nema posebnog objašnjenja za ovo smanjenje obima nastave iz Logike, pošto je ono jedinstveno u svim „Programima” i „Izveštajima” Karlovačke gimnazije u razmatranom periodu (od 1857-1921/22 godine)²¹.

Nastava iz Logike i Psihologije u okviru Filozofske propedeutike odvijala se u pomenutom periodu u dva završna razreda Gimnazije. Dešavale su se promene naziva ovih predmeta (Filozofska propedeutika je u „Programima” i „Izveštajima” nazivana i „Filosofska propedevtika”, „Filozofska propedevtika”, „Filosofična propedevtika”, „Filozofijska propedevtika” i „Filosofijska propedevtika”. Psihologija je, osim kao „dušeslovie”, beležena i kao „Psihologia” i „Psiholođija”, dok se Logika, mimo naziva „umoslovie”, pominje i kao „Lođika”), obima nastave iz njih (istina samo jedne školske godine (1872.), kao što je u prethodnom pasusu i navedeno), redosleda izlaganja (Logika se, ipak, znatno više godina predavala u sedmom a Psihologija u osmom razredu Gimnazije. Psihologija je u sedmom razredu predavana samo sledećih školskih godina: 1857., 1858., 1859., 1871., 1872. i 1873.) i korišćene literature u nastavi (Cimerman, Bek, Lindner, Arnold ili vlastiti rukopisi različitih profesora), ali one su, u decenijama koje su

20 Filozofija se, ustalom, u Karlovačkoj gimnaziji pod nazivom Filozofska propedeutika, sa Logikom i Psihologijom kao predmetima u okviru nje, možda počela predavati počevši od školske 1853. godine, a sasvim sigurno od 1854. godine, i održala se do kraja razmatranog perioda.

21 Samo se još na jednom mestu u svim „Programima” i „Izveštajima” Karlovačke gimnazije navodi da se Logika predavala jedan čas nedeljno. Reč je o rasporedu časova za period od 1792-1798 godine, u kome piše da se *Ars cogitandi* predavala samo ponedeljkom od osam do devet sati ujutro (K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 62). Već 1798. godine Logika je držana dva časa nedeljno, preciznije rečeno, predavana je u prvom semestru drugog razreda *Humanitatis classe* petkom od 9:00-10:00h ujutro i subotom od 8:00-9:00h ujutro. K. Petrović, „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, str. 154, u: *Glasnik istoriskog društva u Novom Sadu*, sv. 36, ur. d-r D.J. Popović, knj. XII, sv. 2, Novi Sad 1939.

sledile do podržavljenja Gimnazije²², retko koincidirale brojnim izmenama nastavnih planova i programa, kao i donetim zakonima, propisima i uredbama. Štaviše, 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.

Izvesno je da su se direktori, profesori i đaci Karlovačke gimnazije trudili da u svom radu ostvare sinergičnost dvaju komponenti, klasičnog humanizma i nacionalnog romantizma. Da se u Gimnaziji negovao evropski duh i građanska orijentacija njenih učenika, možda najbolje potvrđuju reči njenog dugogodišnjeg direktora Jovana Pantelića: „Gimnazija nije samo narodna škola već i učena, koja mora priugotoviti junost za sve klasične jezike i sve naučne struke, i da zadatak njen nije nacionalitet podranjivati i od proči nacionaliteta izolirati, već u mlađane duše učenika i pitomaca svojih ulivati čustva kosmopolitičeska, jednom rečju da je zadatak njen praktični, sveze humaniteta jače i tešnje skupčavati”²³. U Gimnaziji se, istovremeno, od njenog osnivanja, permanentno vodilo računa da ona bude bastion očuvanja srpskog naroda i nosilac snažnog negovanja njegove tradicije. Karlovačka gimnazija je bila institucija koja je nesumnjivo omogućila da se izgradi i profilira nacionalna svest Srba, kao što je radila i na pospešivanju uslova za ujedinjenje srpskog naroda. Konačno, usklađivanje ovih dvaju tendencija u radu Gimnazije nije bio nimalo lak zadatak, što pokazuje i njena turbulentna istorija, a nastava i gradivo iz filozofskih predmeta zasigurno su bili jedna od onih spona koje su tu skladnost omogućavale.

Literatura:

- Barnet, Dž., *Rana grčka filozofija*, Zav. za udžb. i nas. sred., Beograd 2004.
- Bešlin, B., *Evropski uticaji na srpski liberalizam u XIX veku*, Izd. knjiž. Z. Stojanovića, S. Karlovci-N. Sad, N. Sad 2005.
- Burnet, J., *Early Greek Philosophy*, Cleveland 1962.
- Despotović, P., *Škole Srba u Ugarskoj i Hrvatskoj*, „Šumad.” štamp., Kragujevac 1888.
- Kaluđerović, Ž., „Analiza zastupljenosti filozofskih predmeta i tema u „Programima” i „Izveštajima” Karlovačke gimnazije. Period od 1791-1852 godine”, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE III, Novi Sad 2009.
- Kaluđerović, Ž., „Analiza zastupljenosti filozofskih predmeta i tema u „Programima” i „Izveštajima” Karlovačke gimnazije. Period od 1853-1856. godine”, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE IV, Novi Sad 2010.

22 Dvadeset četvrtog aprila 1921. godine (ON br. 15559) ministar prosvete doneo je odluku kojom je Karlovačka gimnazija podržavljena.

23 Ove reči Pantelić, direktor Karlovačke gimnazije u periodu od 1852-1876. godine, je izgovorio kao odgovor na optužbe o „izdajstvu srpske misli” zbog favorizovanja nemačkog jezika u Karlovačkoj gimnaziji. K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 225.

- Klicin, M., *Kraljevski reskript od 10 avg. 1868. god. sa izmenama i dopunama*, Sremski Karlovci 1909.
- Lazić, S., *Kratak pregled istorije Srpske pravoslavne velike gimnazije u Sr. Karlovcima*, Novi Sad 1891.
- Matić, A., *Saborski odbor i srpske škole u Ugarskoj*, Štamp. Srp. knjiž. br. M. Popovića, Novi Sad 1901.
- Miladinović, Ž., *Tumač povlastica, zakona, uredaba i drugih naređenja srpske narodne crkvene autonomije*, Novi Sad 1897.
- Nešković, M., *Istorija srpskih škola u Austro-ugarskoj monarhiji*, Srp. Manast. Štamp., Sremski Karlovci 1897.
- Perović, M.A., „Filozofska propedeutika kao disciplina i nastavni predmet u gimnazijama”, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADI-CIJA NASTAVE FILOZOFIJE IV, Novi Sad 2010.
- Petrović, K., „Iz istorije Karlovačke gimnazije 1791-1851”, u: *Glasnik istoriskog društva u Novom Sadu*, sv. 36, ur. d-r D.J. Popović, knj. XII, sv. 2, Novi Sad 1939.
- Petrović, K., *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991.
- Petrović, K., *Karlovačka gimnazija: za vreme direktora Jovana Pantelića: 1852-1876*, Štamp. Dunav. ban., Novi Sad 1940.
- Potkonjak, N., *Obrazovanje učitelja u Srba*, Učit. fak. u Užicu, Beograd-Užice 2006.
- Radojčić, N., *Karlovačka gimnazija i Dim. Davidović*, Mat. srp., Novi Sad 1953.
- Rakić, L., *Srpska crkveno-školska autonomija u Ugarskoj u drugoj polovini XIX i početkom XX veka*, Istorijski časopis, Knj. XXXVII, 1990, Istorijski institut, Beograd 1991.
- U radu su korišćeni „Programi” i „Izveštaji” Karlovačke gimnazije za sledeće školske godine: 1853, 1854, 1855, 1856, 1857, 1858, 1859, 1862, 1863, 1864, 1865, 1871, 1872, 1873, 1874, 1875, 1876, 1877, 1878, 1878/9, 1879/80, 1880/81, 1881/2, 1882/3, 1883/4, 1884/5, 1885/6, 1886/7, 1887/8, 1889/90, 1890/91, 1891/92, 1892/93, 1893/94, 1894/95, 1895/96, 1896/97, 1897/98, 1898/99, 1899/1900, 1900/1901, 1901/1902, 1902/1903, 1904/5, 1905/1906, 1906/7, 1907/1908, 1908/1909, 1909/10, 1910/11, 1911/12, 1912/13, 1913/1914, 1917/1918, 1918/1919, 1919/20, 1920/21, 1921/22.

ŽELJKO KALUĐEROVIĆ

ANALYSIS OF PHILOSOPHY SUBJECTS AND TOPIS REPRESENTATIONS IN
“PROGRAMS” AND “REPORTS” OF KARLOVCI GRAMMAR SCHOOL

FROM “THE FIFTH PROGRAM” UNTIL
THE GRAMMAR SCHOOL BECAME STATE OWNED

Abstract: The author starts the analysis of philosophy subjects and topics representations in “Programs” and “Reports” of Karlovci Grammar School from “the Fifth Program” for the school year 1857, while the last researched one was the report of the Royal Karlovci Grammar School for the 1921/22 school year. The author found out that this long period

can be viewed as a single entity, and that no additional segmentations within it would be necessary. The teachings of Logics and Psychology as parts of Philosophical Propaedeutics were held during this entire period in the final two grades of the Grammar School. There were many changes of the names of these subjects, as well as the scope of their teachings, sequences of lectures and literature; however they in the decades following the change in status when the Grammar School became state owned rarely coincided with numerous changes of curricula, as well as of adopted laws, regulations and decrees. Moreover, it seems that the teaching of philosophy in Karlovci Grammar School had a specific evolution, relatively independent of implemented curricula. Philosophical topics and literature were represented in the Grammar School also through curricula of classical languages. The Latin language course included the study of Cicero's rhetorical and philosophical manuscripts, and with the specific quotation of the Cicero's work studied (*De officiis*). In addition to Cicero, "the view of Horatio in philosophical, religious, political and poetic form" was studied. As the Greek language is concerned works of Xenophon, Demosthenes, Homer, Herodotus, Thucydides, Plutarch, Sophocles, Plato and Aristotle were read and interpreted. Over the years the following Plato's dialogues were taught in the Grammar School: *Protagoras*, *Apology*, *Crito*, *Gorgias*, *Laches*, *Philebus*, *Charmides*, *Euthyphro*, *Lysis*, *Phaedo*, *Menexenus*. What additionally emphasises the philosophical note of the Greek language teaching is the information that appears in 24 "Programs" and "Reports", stating that in the VII or in VIII grade of Grammar School, as a part of Greek language teaching, different Plato's dialogues were studied "together with the literary introduction on the history of Greek philosophy". Finally, when Aristotle is concerned, the available data is much more scarce, since the "Reports", mostly contain the information, that in addition to Plato, "selected works of Aristotle" were also translated and commented.

Keywords: Karlovci Grammar School, Analysis, "Programs", "Reports", Philosophy subjects, Philosophy topics

DRAGAN PROLE

NUŽNOST DUHOVNOG JEDINSTVA EVROPE

FILOZOFSKO-ISTORIJSKE REFLEKSIJE SVETISLAVA BANICE

Sažetak: U prvom delu rada autor analizira promene koje su usledile u gimnazijskom životu nakon Prvog svetskog rata i formiranja Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca. Među novosadskim gimnazijskim nastavnicima, koji su u međuratnom periodu pružili značajnije autorske doprinose, istaknut je Svetislav Banica. Njegova filozofska aktivnost odvijala se u okvirima šireg društvenog angažmana i modernog pedagoškog programa za koji se zalagao. U pozadini njegovih tekstova nije ležala akademska ambicija, nego uverenje da je jedino posredstvom usvajanja najnaprednijih duhovnih strujanja moguće ubrzati ritam opšteg kulturnog i društvenog napretka. Baničini radovi bili su usmereni ka istorijskom, kulturnom, i duhovnom zadatku da se srpska, odnosno jugoslovenska zajednica konstituiše na najvišim evropskim standardima. Njegova teorijska visprenost i lična odgovornost će posebno doći do izraza u sučeljavanju sa najvećim izazovima toga vremena – italijanskim fašizmom i nemačkim nacizmom. Imajući u vidu potrebu za duhovnom zajednicom kako na nacionalnom, tako i na internacionalnom planu, Banica se zalagao za alternativu koja će biti u stanju da odgovori na izazove fašizma i nacizma, za ideje ravnopravnosti i solidarnosti koje i danas vode glavnu reč u politici Evropske Unije.

Ključne reči: Banica, filozofija istorije, duhovna zajednica, solidarnost, Evropa.

PROMENE U NOVOSADSKOJ GIMNAZIJI NAKON 1918.

Obratimo li pažnju isključivo na status i osnovne odlike nastave filozofije u najstarijim srpskim gimnazijama, nećemo uočiti značajne razlike između plana i programa iz 1910. i 1920. Za nju su, kao uostalom i danas, i dalje bila rezervisana mesta u dva najviša razreda. Doduše, standardni okviri koje su popunjavali *logika*, odnosno *filozofska propedeutika* će u duhu vremena postepeno biti proširivani psihološkim, odnosno pedagoškim temama i problemima. Premda se u ravni forme i sadržaja čini da je sve ostalo isto, usled izuzetno burnih istorijskih okolnosti ukupni karakter gimnazijske nastave je bio izložen drastičnim promenama i korenito drugačijim uslovima.

Kraj Svetskog rata, kako su ga zvali čak i oni koji su se pribojavali njegove reprize, doneo je vojvođanskim gimnazijama sasvim drugačije državne i institucionalne okvire. Slom Austro-Ugarske države, priključivanje Srbiji i formiranje zajedničke države južnoslovenskih naroda će pred gimnaziju i njene nastavnike

doneti nove izazove i neodložne zadatke. Promene će se najneposrednije ogledati u institucionalnim pretpostavkama, a samim tim i u novom imenu novosadske gimnazije. Nekadašnja *Srpska pravoslavna velika gimnazija* će biti najpre biti podržavljena, čime je, pored ostalog, izgubila svoj izvorni veroispovedni karakter. Na sednici održanoj 9.09.1920. Patronat je obavešten o odluci Ministarstva prosvete da se novosadska gimnazija proglašava za potpunu državnu srednju školu. Preciznije rečeno, ona je sada postala Državna muška gimnazija. Time nije nestao samo njen veroispovedni prefiks, nego, što je neuporedivo značajnije, i njena klasična orijentacija. U novim, jugoslovenskim okvirima iz imena gimnazije nestalo je i srpsko i pravoslavno, ali je zadržano u svakidašnjem radu i životu. Naime, gimnazija je i dalje većinski srpska, a pravoslavni katiheta je i dalje, u neizmenjenom obimu, držao nastavu iz nauke vere. Štaviše, u međuratnom periodu se događalo da katiheta preuzme i nastavu filozofije¹, što ranije nije bio slučaj. To znači da ograničavanje na nauku vere više nije bilo strogo, te da su profesori verske nastave mogli biti nadležni i za sekularne predmete. Ako su prefiksi srpskog i pravoslavnog sačuvani u proširenim i preinačenim okvirima, pošto je gimnazijski život u novom, jugoslovenskom miljeu, u značajnoj meri uključivao i druge nacije i konfesije, onda izostanak naglaska na klasičnim sadržajima u nastavi predstavlja najkrupniju promenu u formalnom uobličavanju gimnazijskog života. O dramatičnom tonu s kojim je ta promena dočekana svedoči Vasa Stajić: „...u čitavom Srpstvu nije ostala ni jedna klasična gimnazija, dok su ih Hrvati i Slovenci imali nekoliko. Tada su merodavni krugovi došli do zaključka da ta okolnost može štetno utecati na negovanje onih naučnih grana za koje je potrebno klasično obrazovanje i znanje latinskog i grčkog jezika“².

Gubitak nekada autonomnog statusa novosadske gimnazije i napuštanje njene klasične orijentacije je donekle nadoknađen velikim jugoslovenskim entuzijazmom. Nakon viševekovnog života pod tuđinskom vlašću, življenje u novoj državi je shvatano i interpretirano kao istorijska šansa, u čiju realizaciju treba uložiti sve raspoložive energije, a pre svih edukativnu i vaspitnu moć gimnazije. Otuda se u javnim nastupima pojedinih gimnazijskih delatnika uočava izuzetan, nesvakidašnji polet. Iskreno uverenje gimnazijskih nastavnika da učestvuju u jedinstvenom istorijskom trenutku i da od njihovog stručnog rada ne zavisi tek sudbina učenika, nego mnogo više, sudbina novouspostavljene zajednice, svedoči nam da se zaista nije radilo o pukoj prilici koja se smela i mogla propustiti, nego o sudbonosnom pitanju opstanka i budućnosti u novim istorijskim okolnostima. A one su bile naročite i po tome, što se to pitanje više nije odlučivalo na nacionalnom, nego na multinacionalom nivou. Već je samo ime Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca nagoveštavalo da će tematizovanje nacionalnih sadržaja uvek za sobom povlačiti i uporedni pogled u dvorište naroda sa kojima se izgrađuje zajednička država. Otuda je i brisanje srpskog predznaka sa novosadske, kao i sa

1 Tu mislimo na Kostu Nikolića koji je nastavu iz katehizisa i filozofije držao između 1925. i 1933. Navedeno prema: *Spomenica i izveštaj za školsku godinu 1934/35*, Novi Sad 1935, str. XXI.

2 Vasa Stajić, *Srpska pravoslavna velika gimnazija u Novom Sadu*, Novi Sad 1949, str. 412.

drugih srodnih gimnazija, imalo pre svega simbolički značaj i nije imalo nikakve veze sa stavom negiranja i osporavanja.

Ako je ono bilo motivisano neospornom potrebom da u novoj Jugoslovenskoj državi budu umekšani nasleđeni kliše i krute podele po nacionalnoj i religijskoj osnovi, onda možemo da zaključimo da je ta potreba, barem u ovom slučaju, bila uspešno zadovoljena, jer se na primeru đачkih spiskova novosadske gimnazije nakon 1918. s lakoćom uočava veći broj Hrvata, Nemaca i Jevreja nego ikada ranije. Vredno je zapažanja i značajno veće prisustvo Mađara, Slovaka i Rusina. U posleratnom periodu, za koji je Štefan Cvajg zabeležio da ispostavlja pretpostavke za masovno bujanje savremenih vidova nacionalizma i šovinizma, u Jugoslaviji su, možda više nego bilo gde u Evropi, bile neophodne tendencije koje vode u sasvim drugačijem pravcu. Ako ozbiljno saslušamo Cvajgovu dijagnozu: „Tek nakon rata započelo je sluđivanje sveta posredstvom nacionalizma, a ksenofobija je, kao prvi vidljivi fenomen vremeovala tu duhovnu epidemiju našeg stoleća: mržnja prema strancima ili barem strah od stranaca“³, onda bismo sve izrazitiji multinacionalni sastav novosadske gimnazije morali da pozdravimo kao uspešan i neophodan korak.

Jugoslovenski pečat se nije odrazio samo na nacionalni sastav đaka. Ključna promena u uredničkoj strukturi *Izveštaja* nakon Svetskog rata sastoji se u tome, što su nekadašnji nastavnički radovi zamenjeni odabranim učeničkim referatima, pisanim nakon ekskurzija po nepoznatim krajevima nove države. Nema sumnje da možemo da zažalimo što u *Izveštajima* nakon 1918. više nisu štampani radovi gimnazijskih nastavnika. Reč je o izuzetno dragocenom materijalu, čija svrha je nekada bila da popuni praznine u manjkavoj stručnoj periodici, te da informiše učenike o značajnim temama koje nisu mogle da pronađu mesto u gimnazijskom planu. S druge strane, nastavnički radovi današnjim istraživačima pružaju jedinstvenu priliku da se detaljnije upoznaju kako sa stepenom stručnosti pojedinih nastavnika, njihovim ličnim stavovima kada je reč o konkretnim stručnim, ali i nacionalnim, regionalnim i evropskim pitanjima, tako i sa opštom obrazovanošću. Ona se naročito pokazivala onda, kada su se nastavnici odlučivali da pišu radove čije teme nisu usko vezane za predmet ili predmete koje predaju. Bez tih stručnih radova ne bismo mogli da zaključimo da, barem što se tiče nastave filozofije, u devetnaestom veku uopšte nije bilo neobično da nastavnik koji ne predaje filozofiju pokaže daleko višu filozofsku obrazovanost od predmetnog nastavnika⁴. Pokazaće se da se ni tokom prve polovine dvadesetog veka situacija u tom pogledu nije značajnije promenila.

Kada je pak reč o uređivačkoj politici *Izveštaja*, u novoj državi je procenjeno da učeničkom upoznavanju sa njenim prirodnim lepotama, sa nepoznatim prizorima i običajima, ali i s novom etničkom i religijskom lepezom treba dati prednost u odnosu na čisto stručne radove nastavnika. Nema sumnje da među odabranim

3 Stefan Zweig, *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*, Zürich [s.a.], str. 401-402.

4 O tome više u članku: „Filozofska problemska svest u *Izveštajima* o Srpskoj velikoj gimnaziji u Novom Sadu (1867-1918)“, u: *Tradicija nastave filozofije I*, Novi Sad 2008, str. 40.

učeničkim radovima ima izuzetno nadahnutih prikaza, da oni predstavljaju korisan etnografski i kulturološki materijal, te da se neki od njih odlikuju neospornim književnim talentom ali nam oni, uprkos svemu tome, ne mogu pružiti mnogo filozofski relevantnih informacija.

ANGAŽMAN SVETISLAVA BANICE

Zbog toga smo prinuđeni da tragamo za bibliografijom novosadskih nastavnika koji su pratili domaću i inostranu filozofsku produkciju, a ujedno su i objavljivali radove na filozofske teme u tekućoj periodici. Kada je o njima reč, ispred svih se ističu radovi Svetislava Banice. Kao po pravilu, ni on nije bio predmetni nastavnik filozofije, ali je upravo on, a ne dotični nastavnik, u Letopisu Matice srpske propratio i prokomentarisao objavljivanje knjiga Maksa Šelera, Hoze Ortege i Gasete i Nikolaja Berđajeva, te napisao prigodnu belešku povodom 150. godišnjice smrti Žana-Žaka Rusoa.

Ukupno uzevši, autorski rad Svetislava Banice se nije završavao na praćenju inostranih filozofa. Kada je reč o domaćoj filozofskoj sceni, on se istakao otvorenom i odlučnom polemikom sa špenglerovski i slavanofilski inspirisanim filozofskim idejama Vladimira Vujića. Pored filozofskog doprinosa, ne treba propustiti ni njegov svestrani društveni angažman. Bio je sekretar Upravnog odbora društva za Srpsko narodno pozorište od 1919. do 1924, priredio je 1933. u čuvenoj beogradskoj izdavačkoj kući Gece Kona knjigu Anatola Fransa *Zločin Sivestra Bonara*, a ostavio je i značajan trag u radu međuratnog *Profesorskog društva*.

U retkim svedočanstvima u kojima nam bivši učenici Državne muške gimnazije prenose svoje utiske o nekadašnjim nastavnicima Banićino ime zauzima izuzetno visoko mesto. Ilustracije radi, prenećemo samo sećanja Zlatka Melvingera: „Rođeni pedagog i odličan stručnjak imao je vanredno taktičan odnos prema svojim vaspitanicima. Otmenog držanja, uvek ozbiljan, retko je kada povišavao ton. Nastavu francuskog jezika osvežio je unošenjem savremenijih oblika rada, primenjujući dobrim delom direktnu metodu, a služio se i dijaskopom. Osnovao je i kabinet za nastavu živih stranih jezika. Tu je bio gramofon sa pločama za učenje francuskog jezika. Francusku književnost učili smo iz priručnika koji je štampan u Parizu ... No, desilo se nešto što smo doživeli kao katastrofu. Po službenoj potrebi Banica i još nekoliko istaknutijih profesora premešteni su iz Novog Sada. Izgleda su posredi bile neke nesuglasice u nastavničkom kolektivu. Tako smo, nekoliko meseci pred maturu, izgubili svog omiljenog profesora i dugogodišnjeg razrednog starešinu“⁵. Kako god stajalo sa razlozima koji su doveli do Banićinog napuštanja novosadske gimnazije, u kojoj je službovao od 1912. do 1929⁶, od izuzetne važnosti je činjenica, da njegova

5 Zlatko Melvinger, „Muška gimnazija u Novom Sadu dvadesetih godina ovog veka“, u: *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad 1986/6, str. 476-477.

6 Navedeno prema: *Spomenica i izveštaj za školsku godinu 1934/35*, isto, str. XX.

saradnja s Maticom srpskom nakon prelaska u Niš nije prekinuta. Štaviše, možemo da kažemo da je ona postala čvršća i intenzivnija, pošto najveći deo njegovih značajnih priloga datira iz 1929. i 1931. Nakon službovanja u Nišu, Banicu početkom tridesetih godina zatičemo kao ravnatelja gimnazije u Šibeniku.

FILOZOFSKA ISTRAŽIVANJA U PRAKTIČKOJ NAMERI

Savremeni interes za Baničine radove pre svega se koncentriše oko dve grupe pitanja. Prva, načelno pedagoška, vezana je za ulogu gimnazijske nastave u obrazovanju i vaspitanju mladih naraštaja u okvirima nove državne zajednice. Druga grupa pitanja bi se mogla označiti kao filozofsko-istorijska. Ona je prevashodno vezana za refleksiju duhovne, međunarodno-pravne i političke situacije u Evropi nakon Prvog svetskog rata. Međutim, Banici nipošto nije stalo do pukog prikaza datog stanja. Iz kulturnog, ekonomskog i duhovnog umrežavanja na relaciji Srbi-Jugosloveni-Evropa kod njega je proisticao čitav pedagoško-nacionalni program. Motivi koji su Banicu naveli da piše prikaze filozofskih knjiga zaslužuju posebnu pažnju. Zalažući se za osnivanje jedinstvenog jugoslovenskog književnog časopisa, on je imao u vidu potrebu za sistematskim praćenjem filozofske lektire, što se posebno odnosilo na najviše domete savremene misli. Uveren da neobaveštenost i duhovna izolacija predstavljaju ozbiljnu prepreku ne samo kulturnom razvoju nego i širem sklopu društvenih odnosa, Banica se nije zaustavio na deklarativnom zalaganju za pospešivanje obaveštenosti nego se i sam latio posla. Zbog toga se iza svakog prikaza i rasprave koje je Banica napisao krije čvrsta uverenost da je jedino posredstvom usvajanja najnaprednijih duhovnih strujanja moguće ubrzati ritam opšteg kulturnog i društvenog napretka. Utoliko je i presudni *motto* njegovih tekstova više pedagoške nego akademske prirode: „nije dovoljno da koji retki intelektualac, iz stranih časopisa, bude u sve to upućen, nego je potrebno da širi slojevi budu uvučeni u ta svetska strujanja, da bi time dobili mogućnosti i podstreka za dalje lično usavršavanje“⁷.

Međutim, kakav pedagoški ili kulturni program bismo mogli da uobličimo na osnovu Baničinih prikaza? Na prvi pogled, spisak autora čijim radovima je posvetio svoje prikaze čini se krajnje proizvoljan, nasumičan i neselektivno odabran. Naime, na njemu se nalazi osamnaestovekovni francuski prosvetitelj, i tri Baničina savremenika čija duhovna polazišta se značajno razlikuju, budući da je reč o španskom filozofu i sociologu, ruskom religijski inspirisanom filozofu i nemačkom fenomenologu. Međutim, pažljivijem čitanju pomenutih prikaza neće promaći crvena nit koja tematski spaja njihove radove u zaokruženu celinu. Preciznije rečeno, u pozadini svakog pojedinog prikaza uočiće intonaciju koja potiče iz rakursa koji nastoji da poveže duh filozofije sa duhom vremena. Bez uestezanja bismo mogli da tvrdimo da on to čini u skladu s najmerodavnijim misli-

7 Svetislav Banica, „Naši književni časopisi“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1931/328, str. 221.

ocima svoga doba. Kada to tvrdimo, pre svega imamo u vidu čitav niz međuratnih mislilaca koji su u prvi plan istakli tezu da je kriza savremenog sveta u svojoj srži duhovna kriza. Njima se pridružuje i Banica: „uzroci naše današnje krize nisu samo materijalnog porekla. Naprotiv, moglo bi se reći, oni potiču u vrlo velikoj meri baš iz sukoba kulturne i duhovne prirode“⁸. Naličje tadašnjih sukoba u sebi je krilo mnogo više od pukog sudara nepomirljivih nacionalnih i političkih interesa. Bez idejne infrastrukture, oni po Banici nisu bili ni zamislivi. Premda nema sumnje da njegova skica deluje više nego pojednostavljeno, „partikularizmi“ među kojima besne sukobi za njega predstavljaju izraz trijumfa materijalizma dok, s druge strane, jedino idealistički pogled na svet može da ponudi zadovoljavajući nivo opštosti, te da pomogne u konsolidaciji i da obezbedi integraciju zajednice.

Ukoliko je pak pozadina savremenih trvenja duhovna, uveren je Banica, onda za jednog profesora ništa nije prešnije od potrage za mogućnostima istinskih duhovnih doprinosa neodložnom rešavanju savremenih društvenih problema. Upravo ova logika, čiji središnji impuls najčešće odbija da održava raspravu na elegantnom akademskom i teorijskom nivou, smelo se usmeravajući ka ispostavljanju idejnih i programskih pretpostavki za prevladavanje aktuelnih društvenih tegoba, ispisuje najbolja mesta Baničinih tekstova. Ta ocena, dakako, važi i za prikaze. Premda su, u skladu sa tadašnjom uređivačkom politikom *Letopisa*, potpisani inicijalima da bi se u prvi plan istalo ono prikazano, a ne ime ili autorski pečat prikazivača, Baničini prikazi se s lakoćom mogu objediniti u jedinstveni idejni, ali i istraživački okvir.

O Baničinoj filozofskoj obaveštenosti rečito svedoči citiranje voluminoznih *Osnovnih crta istorije filozofije*, tačnije njenog četvrtog toma koji je doradio i 1923. u Berlinu publikovao Ibervegov učenik T. K. Osterajh. U svojevršnom nastavku, koji je usledio sa višedecenijskim zakašnjenjem nakon trotomnog izdanja i Iberverove smrti, zabeleženo je da u Šeleru valja prepoznati „najproduktivniju glavu u fenomenološkom pokretu“. Posebno je zanimljivo da Banicu ta konstatacija ne motiviše da iskoristi ono, što je navodno najproduktivnije, radi informativnijeg i problemski detaljnijeg izlaganja opštih teorijskih i pojmovnih pretpostavki fenomenološkog mišljenja. Njega fenomenologija naprosto ne zanima kao jedna od središnjih orijentacija savremene filozofije. Naprotiv, čini se da njegov filozofski interes zaobilazi imanentno teorijske domete savremene filozofije. Umesto toga, on je fokusiran na moć fenomenologije da izloži prikladnu, praktički upotrebljivu dijagnozu savremenog istorijskog, društvenog i duhovnog trenutka. U tom duhu, iznoseći sumarnu periodizaciju Šelerovog rada, Banica beleži: „Svetski rat je na Šelera silno uticao. Tu sudbonosnu katastrofu čovečanstva je duboko shvatio, i ona ga je navela da priđe problemima stvarnosti i savremenosti. U toj trećoj periodu rada on postaje prvi ‘Panevropejac’ ... [Šeler] sve dublje prilazi čoveku i njegovom položaju u svetu i odnosu prema kulturi. Iznosi da je pojam čoveka danas ‘problematičan’, više nego ikada dosad“⁹.

8 Svetislav Banica, „Problem srednje škole“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1928/317, str. 11.

9 Svetislav Banica, „Filozofsko delo Maksa Šelera“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1931/328, str. 280.

Osnovne osobenosti, ili „problematičnost“ panevropskog čoveka Banica ipak nije detaljnije elaborirao oslanjajući se na uvide Šelerove filozofske antropologije. Umesto toga, on je radije bio sklon da pokloni pažnju konkretnim fenomenima svoga vremena, a oni su uključivali pre svega neveselu i preteću sliku Evrope u kojoj je na dnevnom redu bio „haos i sukob najoprečnijih socialnih, moralnih i filozofskih ideja, i kod pobedenih i kod pobedilaca“¹⁰. Otuda je Banicu privukao trag koji su za sobom ostavili tekstovi španskog autora, pisca izuzetno čitane *Pobune masa*.

Samouvereno zapisujući da „ovakva filozofija nema nikakve veze sa pozitivizmom niti sa teorijama čistog saznanja“¹¹, Banica se otvoreno suprotstavlja bujanju pozitivizma koji je u njegovo vreme zagospodario gotovo svim duhovnim naukama, stajući u isti mah na stranu sledbenika francuskog vitalizma. U tome je stranputno prepoznavati simptom bilo kakve privlačnosti iracionalističkog načina mišljenja, kako kada je reč o španskom misliocu, tako i o Banici. Relevantnost Ortege i Gasete nije počivala u apostrofiranju bilo kakvih izvanracionalnih moći nego u pokušaju nadilaženja jednostranog partikularizma u ime kreiranja jedinstvene kulture umnosti, tj. radi stvaranja integralnog, nepodeljenog čoveka. Preuzimajući i preinačavajući Ravesonovu *énergie vitale* i Bergsonovu *élan vitale* u svoj ključni termin *razón vital*, Ortega i Gasete je razvio svojevrstnu sponu antropologije, teorije kulture i geopolitičku dijagnostiku Evropskog čoveka. Prilikom interpretacije njegovih radova Banici ipak nipošto nije stalo do apologije, a još manje do pomodnog priklanjanja vitalizmu ili spiritualizmu. Produktivnost *živog uma* se kod Ortega i Gasete gradi na suprotstavljanju apstraktnoj, formalnoj i metaistorijskoj konfiguraciji Kantovog *čistog uma*. Posebnu Baničinu pažnju po svemu sudeći je privukla ideja španskog filozofa da živi um u sebi objedinjuje i „lični provincijalizam“ konkretne, individualne svesti, ali i kosmopolitske strukture kulturnih postignuća koje po pravilu prevazilaze regionalne i nacionalne okvire. Upravo takva vrsta produktivnog spoja nacionalnog, i opšteg, tj. opšteljudskog i nadnacionalnog mu se učinila kao pouzdana vodilja jugoslovenskih naroda u evropskim prilikama. Kao takve, one nisu bile ni najmanje bezazlene, zbog čega je Banica posebno naglasio značaj Ortege i Gasete. Naime, upravo je Španac ukazao na „...opasnost koja preti civilizaciji od preziranja duhovnih vrednosti i duhovne discipline, - što Ortega nalazi u savremenom životu Evrope. Današnja Evropa živi u znaku varvarstva jednog aleksandrijskog specializovanja ... tip ‘masa’ prigrabljuje i isključivo pravo za duhovna odlučivanja zavodeći time opasno duhovno podivljanje“¹².

Kao dosledan završetak putanje koja vodi od Panevrolejca Šelera, preko kritičara zapadnjačkog podleganja raznolikim vidovima površnog duhovnog partikularizma Ortege i Gasete, ispostavlja se Baničin prikaz dela ruskog filozofa

10 Svetislav Banica, „O potrebi slovenske orijentacije“, u: *Izveštaj Državne muške gimnazije u Novom Sadu za školsku 1925-1926*, Novi Sad 1926, str. 42.

11 Svetislav Banica, „Sudbina Evrope“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1931/330, str. 164.

12 Svetislav Banica, „Sudbina Evrope“, isto, str. 164.-165.

Nikolaja Berđajeva. U svom tekstu *Berđajev, filozof stvaranja*, Banica skreće pažnju upravo na umesan spoj nacionalnog i nadnacionalnog, tj. na mogućnosti premošćavanja tradicionalnih, još i dan danas vitalnih podela na Istok i Zapad: „Značajan je danas i uticaj Rusije¹³, koja je most između Zapada i Istoka. Među savremenim filozofima je jedan od najznačajnijih Rus Berđajev, koji je po svojoj suštini ne samo pravi ruski filozof, nego je od evropskog i od opšteg ljudskog značaja i vrednosti“¹⁴. Pri tom, Banica nije iskazao značajniju zainteresovanost za teološke dimenzije religijskog neoromantizma koji je jedan od svojih najsnažnijih pečata dobio upravo u delu Berđajeva. Njega su neuporedivo više dotakle mogućnosti posredovanja slovenskog i evropskog nasleđa. Rečju, duhovno mesto Srba i Jugoslovena on je sagledavao upravo u pomenutoj ulozi *premošćavanja*, u jedinstvenom *stvaralačkom odnosu*, za koji je karakteristično kako odustajanje od tvrdoglavog insistiranja na prošlosti i bespogovornog važenja tradicije istočnih uzora, tako i odbijanje puko mimetičkog odnosa prema zapadnim autoritetima. Kao potpora za takvu vrstu strategije koja neće bespogovorno grliti sve ono što dolazi sa zapada, nego će mu kritički preispitivati i prilagođavaće ga vlastitim prilikama, Banici će poslužiti veliki prosvetiteljski uzor, Žan-Žak Ruso. Prosvetiteljska pozadina Baničinog mišljenja vidljiva je u odlučnom oslanjanju na snage racionalnog prosuđivanja, a one su krajnje skeptične prema svakom vidu veličanja populizma, prema svim oblicima društvene integracije koji se formiraju bujicom praznih reči i zapaljivim parolama. Njegov istrajni prosvetiteljski impuls će naročito doći do izražaja u doslednoj i za svoje doba vanredno pronicljivoj, gotovo proročkoj kritici fašizma. Upravo on će mu pomoći da ne podlegne nametljivom talasu simpatija za „uspehe“ koji pošli za rukom italijanskom fašizmu, a nešto kasnije su učvrstili na vlasti i nemačke naciste. S druge strane, Ruso mu je bio posebno privlačan zbog upozorenja na modernu napetost između tehničkog i moralnog napretka: „danas, u jeku razvoja tehnike, čiji se pronalasci primenjuju u praktičnom životu da bi popravili životne prilike ljudi i uneli u način života više udobnosti, nemoguće [je] držati se Rusoa u njegovim izlaganjima protiv napretka nauke – mada se i danas, možda sve češće, opet postavlja osnovno Rusovljevo pitanje: da li čovečanstvo, sa tehnikom i naukom, i duhovno i etički napreduje“¹⁵.

Napokon, sasvim blizak prosvetiteljskom duhu, Banica u obrazovnim institucijama nije video ništa drugo, do ključni agens preporoda. Upravo ona je bila pozvana da raskrsti sa svim nasleđenim kompleksima, a posebno sa istorijski kreiranim frustracijama o nižoj vrednosti, koja nije bila ni malo neuobičajena kod

13 Jednom prilikom Banica se zalagao za uvođenje ruskog jezika kao nastavnog: „... u sve više razrede srednjih škola treba obavezno zavesti ruski jezik. Držimo da nije potrebno naglašavati važnost ovog predloga sa slovenskog kulturnog i političkog stanovišta“. „Novi zadaci profesorskog društva“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1929/322, str. 309.

14 Svetislav Banica, „Berđajev, filozof stvaranja“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1931/330, str. 165.

15 Svetislav Banica, „Žan-Žak Ruso. Stopedeset godina od njegove smrti“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1928/317, str. 281.

naroda čija istorijska sudbina se odvijala u znaku tuđinske vlasti: „Moramo prestati biti mali, sitni, bedni. Radom, moramo stvoriti bolje uslove života ... Za sve to je potrebno novo društvo ... Za taj preporod je, pored reformi administrativno-ekonomske i sudske prirode, u prvom redu potrebna reforma škole“¹⁶.

BANIČIN PRISTUP POVESTI: IZMEĐU HEGELA I NOVOKANTOVACA

Na osnovu Baničinih prikaza se može reći da je njegova problemska svest bila vanredno zrela i u mnogo čemu dostojna, ne samo svoga, nego i našega vremena. Ukoliko se i danas jedno od presudnih pitanja tiče kreiranja orijentacije, profilisanja kakvog-takvog konsenzusa u nazaobilaznim pitanjima od nacionalnog, međunacionalnog i državnog značaja, onda bi trebalo da budemo naročito pažljivi prilikom slušanja predloga naših umnih sugrađana koji su odavno shvatili da se ključevi nacionalnih kriju u zauzimanju prikladnog stava u internacionalnim odnosima. A budući da je znao da od daljeg toka evropskih međunarodnih odnosa dobrim delom zavisi i sudbina kako njegovog naroda tako i novostvorene države, Baničin pogled ka Evropi nije bio ni rasterećen ni radoznao, nego krajnje zabrinut i odgovoran. Možda već zbog toga njegova osnovna misaona motivacija i danas deluje zapanjujuće aktuelno.

Na početku svog govora na svetosavskoj gimnazijskoj svečanosti 1926. Banica sažima razloge zbog kojih će toliko često analizirati aktuelna dešavanja na burnoj evropskoj pozornici: „Nas Slovane mora opće stanje evropskih prilika naročito da interesuje. Mi ih moramo, radi samih sebe, naročito proučavati; mi moramo tumačiti i rešavati sve male i velike rebuse evropske kulture i politike, jer od tih rešavanja i proricanja zavisi sudbina svih slovenskih država. Stoga je u prvom redu nama Slovenima potrebno da budemo na čisto sa svima suprotnim težnjama i strujama u evropskom duhovnom, ekonomskom i političkom životu, a da imamo čistu, određenu i konzekventno sprovedenu orijentaciju, izrađenu na snažnim i sigurnim idejama – vodiljama, koja će nam dati otpora i snage da uzmognemo prebroditi sve opasnosti, koje bi tok istorije podmetnuo razvoju naših naroda i država“¹⁷.

Nema sumnje da Baničina rasprava o *toku istorije* nije tipična historiografska rasprava. Izuzmemo li članak o Musolinijevom fašizmu, savremeni istoričari bi u Baničinih radovima teško prepoznali svog kolegu. I to ne samo zato, što njegovi tekstovi nisu potkrepljeni mnoštvom datuma, referenci i nalaza iz arhivske građe. Baničine oglede o Evropi pre svega odlikuje ona vrsta sučeljavanja s trenutnim stanjem i aktuelnim događajima, koja zahvata načelno, na uopšten način, imajući u vidu šire tendencije, a pri tom ne ispušta da položi računa o dometima

16 Svetislav Banica, „Problem srednje škole“, isto, str. 12.

17 Svetislav Banica, „O potrebi slovenske orijentacije“, isto, str. 42.

merodavnih interpretacija istorijskog toka. Takav vid rasprave bez sumnje predstavlja jednu vrstu *filozofije istorije*. Ukoliko promena predstavlja prvu kategoriju povesnog mišljenja, pod pretpostavkom da za nju nisu karakteristični haos i proizvoljnost, nego izvesna pravilnost i otisak stvaralačke moći ideja, onda se i Baničine refleksije uobličavaju kao promišljanja promene. Ako se na osnovu sistemskoga promišljanja promene obelodanjuje ono što sačinjava *povesni a priori*, kao prvi preduslov filozofskog mišljenja povesti, onda ga Banica svakako zadovoljava.

Devetnaestovekovna baština filozofskog promišljanja povesti je demonstrirala da pomenuti *a priori* može biti ispostavljen na dva načina. Sledimo li Hegelov idealizam, govorićemo o „objektivnom a priori“, odnosno o konkretnim uobličanjima svesti o slobodi koja je uvek individuirana u okvirima institucija jednog naroda ili države. Sledimo li pak vedete novokantovskog mišljenja, koje su dominirale na najuticajnijim nemačkim univerzitetima u vreme dok je Banica pisao svoje radove, onda ćemo skrenuti pažnju na „subjektivni a priori“. On se pre svega odnosi na jedinstvo ličnosti bez kojeg nema govora o mogućnosti sklapanja raznolikih povesnih momenata u celovitu i koherentnu sliku.

Zapitamo li se kojoj se od ove dve velike tradicije Banica priklonio, uočićemo izvesnu kolebljivost, ali i stidljivi pokušaj da se među njima uspostavi pomirenje. Naime, Banica će otvoreno govoriti o „teškoćama“ promišljanja povesti, imajući upravo u vidu da govor o njoj itekako zavisi od ličnosti koja joj se obraća, ali i da povesna stvarnost egzistira nezavisno od subjektivnog suda te ličnosti. Poput Zimela, koji je insistirao na subjektivnoj pretpostavci istraživanja povesti, a ona implicira da bez *jedinstva ličnosti* „ne bi došlo do razumljivosti i jedinstvenog poretka istorijskih podataka“¹⁸, i Banica govori o mnoštvu interpretativnih mogućnosti koje proističu iz pretpostavke, da su u govor o povesti umešane različite individualne perspektive, tj. da o njoj govori mnoštvo ličnosti. Štaviše, on je uveren da nije moguće izbeći subjektivne nanose reflektovanja o povesti: „Teško je izneti, objektivno i tačno ... jer se o svim pojavama može govoriti sa raznih stanovišta, sa raznim predubeđenjima i iz raznih pobuda, te se može sve i odobravati i osuđivati, i hvaliti i kritikovati: sud o svemu će zavisiti od ličnosti koja govori“¹⁹, ali taman kada pomislimo da se njegovo mišljenje zaputilo novokantovskim tragom, on nas razuverava, i upozorava nas da se povesna stvarnost ipak ipak ne može svesti na subjektivnost njenih interpretatora: „a pored svega tog ocenjivanja stvarnost i dalje postoji, i dalje se razvija prema svojim unutrašnjim zakonima, koji mogu, međutim, da donesu najraznovrsnija iznenadjenja“²⁰.

Kakva je, prema Baničinom mišljenju svrha istraživanja pomenutih *unutrašnjih* zakona? Polazni impuls njegovog spisateljskog rada počiva na filozofskom uverenju u smislenost i produktivnost *kritičkog mišljenja*. Primenjeno na povesnu

18 Georg Simmel, *Die Probleme der Geschichtsphilosophie* (1905-1907), Frankfurt am/M. 1997, Hg. G. Oakes/K. Röttgers, str. 259.

19 Svetislav Banica, „Musolini i fašizam“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1928/316, str. 170.

20 Isto, str. 170-171.

stvarnost, ono ima zadatak da ispostavi samosvest o savremenim društvenim i kulturnim strujanjima što, dakako, uključuje i dijagnostiku minulih i postojećih sukoba: „U našoj nedavnoj prošlosti, bilo je stalno neke kulturne borbe. Proučavajući te borbe, treba da se poučimo, da revidiramo današnje pogreške, zablude i jednostranosti, da vidimo u čemu je pre bilo ponavljanja i lutanja, pa da dođemo do potrebne svesti; da ovako trenutno stanje nije uvek sakrosaktno, nego da se može, i mora, u interesu veće celine menjati, kao što se je ono i menjalo tokom XIX veka“²¹. Ukupno uzevši, Baničin stil pisanja nije striktno filozofski, ali mu nipošto ne manjka promišljena i precizna upotreba filozofske terminologije. U pozadini njegovih ključnih stavova su itekako prepoznatljivije i ideje čije poreklo je vezano za konkretne filozofske adrese.

NAPETOSTI POSLERATNE EVROPE

Jedna od ključnih promena, koju možemo da iščitamo na stranicama koje su potpisane perom novosadskih gimnazijskih profesora nakon Prvog svetskog rata, u odnosu na predratni period, vezana je za neuporedivo drugačiju intonaciju kada je reč o izražavanju stavova o spoljnopolitičkim pitanjima. Nekadašnji distanciran, odmeren, štur i u ambicijama skroman govor o evropskim prilikama, sada je zamenjen suverenim i nemerljivo odlučnijim raspravljanjem. Dakako, nekada se podrazumevalo da ovdašnji gimnazijski službenici imaju razvijen osećaj za samocenzuru, tako da su se itekako trudili da svojim refleksijama ne povrede zvanične stavove austrijske krune ili nadležne vlasti u Budimpešti. Kada je Beograd postao glavni grad, samocenzura je svoje mesto ustupila smelom, odlučnom, ali i, kada su to prilike zahtevale, i bezrezervno kritičkom pogledu ka celokupnoj Zapadnoj Evropi. U tom smislu Banica se nije libio da, u Herderovom duhu, naglasi zlosretni istorijski splet okolnosti kojim su Sloveni potpali pod vlast ratobornijih naroda: „Od 6.-og do 18.-og veka Evropa je sve veće groblje Slovena. Oni su izgubili bitku na polju narodne utakmice u ona prva mutna vremena, kada su narodi hvatali korena; a ispropadale su im države i u toku srednjeg veka u borbi protiv Germana, Turaka i drugih naroda“²².

Ono što je pri tom posebno interesantno sastoji se u činjenici da je otvoreniji kritički pogled ka spolja doprineo uobličavanju otvorenije i konkretnije samokritike. Ona je sada postala mnogo opsežnija i dublja od tradicionalnog lamentiranja nad nesrećnim istorijskim okolnostima, kao i od jalove akademske kuknjave nad sveopštom nepismenošću, siromaštvom, ili nezainteresovanošću puka za više nacionalne i duhovne interese. Baničino poverenje u društvenu produktivnost kritičkog mišljenja je bilo bezrezervno, premda je bio vrlo dobro svestan da tadašnje politička elita nije bila ni malo naklonjena recepciji argumentovane kritiku:

21 Svetislav Banica, „Matica srpska i nova književnost“, u: *Matica srpska 1826-1926*, Novi Sad 1926, str. 357.

22 Svetislav Banica, „O potrebi slovenske orijentacije“, isto, str. 42.

„Danas je kod nas i duh vremena takav da se malo kritikuje: niko ne sme da kaže otvoreno i bez straha svoje mišljenje, jer, ako je zavisan činovnik, i svojom iskrenošću i novinom svojih shvatanja i smelošću svoje kritike uvredi one ‘nadležne’, koji o svemu birokratski rešavaju, mogu da ga zadese velike neprijatnosti. Zato se kod nas danas i čuti, mnogo što-šta prima i podnosi“²³.

Imamo li u vidu, da je i danas primetna neravnoteža u kojoj snažna kritika unutrašnjih prilika nema ni približnu oštricu kada je okrenuta ka spolja, te da obratno, kritika inostranih tokova blagonaklono gleda na ozbiljne unutrašnje poremećaje, onda će nam se intelektualna zrelost i odgovornost Svetislava Banice pokazati u izvanrednom svetlu. Doslednost njegove argumentacije uvek se razvijala u funkciji ostvarivanja vizije modernizovane, na najvišim evropskim standardima sazdane srpske, odnosno jugoslovenske zajednice. Ona će posebno doći do izraza u sučeljavanju sa najvećim izazovima njegovog vremena – italijanskim fašizmom i nemačkim nacizmom.

Političke okolnosti nakon Prvog svetskog rata odvijale su se u znaku bujanja onoga što je Plesner 1923. umesno imenovao *društveni radikalizam*²⁴. I kod zemalja pobednica, a naročito kod poraženih, on je uslovio veliku krizu u mnogim zemljama tek uspostavljene parlamentarne demokratije. Politička sfera naprosto nije bila dorasla velikim zadacima koji su stajali pred njom. Štaviše, umesto da bude agens ravnoteže i rešavanja problema, ona se mnogo češće iskazivala ne samo kao faktor njihovog zataškavanja, nego čak i kreiranja. Već je 1919. Maks Veber zabeležio da su: „Za stranke više uznemiravajući poremećaji u raspodeli radnih mesta nego ometanja njihovog programa“²⁵. Sa svoje strane, Banica uviđa da u okvirima nove, zajedničke južnoslovenske kraljevine politika predstavlja instancu destruiranja, a ne stvaranja zajedništva. Prema njegovom mišljenju, veliko obećanje demokratije je svedeno na simulaciju. Na pitanje gde pronaći alternativu, njegov odgovor je jednoznačan. Amortizaciju destruktivnih učinaka dnevne politike može ponuditi samo dovoljno unapređen, modernizovan i izgrađen školski sistem: „...naša demokratija (često vrlo lažna, maskirana i demagoška) površna je, i mnogo se graniči sa primitivnošću...“²⁶. Uprkos tome, na Banicu nisu ni malo prijatan utisak ostavile one snage političke snage, u čiju misiju se ubrajao i beskompromisan obračun sa svim vidovima „trule“ demokratije.

DUHOVNA ZAJEDNICA VERSUS RELIGIJA NASILJA

Zapanjujuća je brzina i spremnost s kojom je Banica reagovao na Hitlerov dolazak na vlast. Svega četiri dana nakon što je Hitler, 21.03.1933. u Potsdamu i

23 Svetislav Banica, „Problem srednje škole“, isto, str. 9.

24 Helmut Plesner, *Granice zajednice. Kritika društvenog radikalizma*, Sr. Karlovci/Novi Sad 2004, prev. D. Dobrosavljev, str. 10-25.

25 Maks Veber, *Duhovni rad kao poziv*, Sr. Karlovci/Novi Sad 2004, prev. D. Janić, str. 118.

26 Svetislav Banica, „Problem srednje škole“, isto, str. 13.

zvanično postao kancelar, Banica u Subotici drži predavanje pod rečitim naslovom *Uznemirna Evropa*. Zbog toga možemo da istaknemo da je reč o jednom od najbržih evropskih intelektualnih odgovora na dolazak nacista na vlast. Naravno, Baničina munjevita reakcija nije proistekla kao splet slučajnih okolnosti, nego kao posledica njegovog višegodišnjeg studiranja evropskih duhovnih i političkih prilika, a posebno pojave radikalnih ideologija. Pet godina pre toga, 1928. Banica je objavio ogled *Musolini i fašizam*, da bi i nakon toga sistematično pratio kako teorijske i filozofske odjeke, koji su bili prepoznatljivi kod fašističkih ideologa, tako i svakidašnje učinke novog vida vladavine. Otuda ukupan utisak koji odaju njegovi tekstovi o fašizmu i nacizmu ne beleži nedostake koji su često prepoznatljivi kod neposrednih reakcija na istorijske događaje. Kod njega nema užurbanog grča, nema ostrašćenosti, nema prenaglašavanja fenomena koje je vrtlog događaja iznenada izneo u prvi plan. U vrlo retkim prilikama se događa da neposredni svedok referiše o stvarnosti kao da je distancirani, događajima nedotaknuti istraživač. Banica je takvu vrlinu ispoljio naočigled najavljivanja jedne od najvećih istorijskih katastrofa u ljudskoj istoriji. Njemu je odmah bilo jasno, da je pitanje nacističke vladavine prevashodno vezano za pitanje Evropskog rata ili mira: „Danas je jasno i bez uvijanja pred Evropu postavljeno ovo prosto pitanje: da li su mirovni ugovori, sklopljeni posle Svetskog rata, nešto konačno i završeno, ili ima pored njih, i iznad njih, još kakva druga, viša i sigurnija, solucija za uređenje političkih prilika u Evropi?“²⁷.

U kantovskom duhu, pitanje Evrope je i za Banicu primarno bilo svodivo na izbor između međunarodnog prava zasnovanog na miru ili na ratu. Takav izbor se rukovodio uvidom da mirovni ugovor (*pactum pacis*) neminovno ima ograničene domete važenja. Naime, on je u prilici da za izvesno vreme okonča konkretan ratni sukob, ali ne i da isposluje okončanje latentnog ratnog stanja u međunarodnim odnosima. Imajući to u vidu, Banica je kako u Musolinijevim, tako i u Hitlerovim javnim nastupima prepoznao ne samo volju za odbacivanjem postojećih mirovnih ugovora nego i neskrivene namere da se ugrozi suverenitet drugih država, a time i elementarna stabilnost u Evropi. Poput Radbruha, i Banica je znao da države koje dovode u pitanje suverenitet drugih država zapravo nude sliku međunarodnih odnosa koja nalikuje „areni punoj grabljivica od kojih svaka nastoji da jedina zauzme mesto“²⁸. Nasuprot nametanju militantnog nacionalizma, Banica je, po uzoru na Herdera, ulogu slovenskih naroda video u pružanju doprinosa za konstituciju jedne trajno miroljubive, progresivne politike koja će svim narodima podjednako omogućiti da razvijaju vlastite potencijale. Otuda njegovo pitanje o mogućnostima kreiranja političkih odnosa u Evropi s one strane mirovnih ugovora nije bilo puke retoričke prirode. Pri tom svakako valja podsetiti da njegov pogled povrh mirovnih ugovora nije imao nameru da ih dovodi u pitanje. Naprotiv, uveren da trajni mir u Evropi nije ostvariv na osnovu ugovora, zbog toga što je za njega potrebno mnogo više, Banica je pre svega imao u vidu

27 Svetislav Banica, *Uznemirna Evropa*, Subotica 1933, str. 3-4.

28 Gustav Radbruch, *Rechtsphilosophie*, Leipzig ³1932, § 28.

potrebu za oblikovanjem Evrope kao *duhovne zajednice*. Savremena ukazivanja na neophodnost evropskog zajedništva koje nije svodivo na ekonomsku solidarnost pokazuju nam koliko je Banica bio u pravu. S druge strane, aktuelni diskurs o Evropi se takođe kreće po sličnim misaonim putanjama po kojima su se kretali i Baničini tekstovi: „Koncept Evrope je uvek bio koncept mira za Evropu, u osnovi prosvetiteljska ideja ... on se time ne pokazuje tek kao recept za preživljavanje u usko ograničenom svetu država staroga kontinenta već kao jedna od središnjih predstava za uobličavanje međunarodnog poretka u globalizovanom svetu“²⁹.

Duhovno jedinstvo i *duhovna zajednica* predstavljaju ključne reči Baničinih analiza evropskih duhovnih i političkih prilika. Važno je skrenuti pažnju da se duhovno jedinstvo ispostavlja kao vrednosno neutralan termin, dok je duhovna zajednica mišljena isključivo afirmativno. Naime, uspostavljanje duhovnog jedinstva u državi vezano je kreiranje prepoznatljivog konsenzusa u čijoj pozadini se krije zauzdavanje međusobno oprečnih političkih i socijalnih zahteva. U posleratnoj Evropi oblikovanje takvog jedinstva nije bilo samorazumljivi uspeh zemalja pobednica, pošto su međusobno suprotstavljena idejna i politička strujanja žestoko nagrizala njihovu društvenu pozornicu. Ako se sa Piterom Gejom saglasimo da „racionalna politika“ nije bila neophodna samo mladoj Vajmarskoj republici³⁰, nego i celokupnoj Evropi, onda se za Banicu iskustveni sloj te racionalnosti poistovećivao sa umirivanjem snažnih ekonomskih i političkih trzavica. Na takvoj pretpostavci on je došao do zaključka da je Musolinijevom fašizmu prvom pošlo za rukom da uspostavi takvu vrstu jedinstva. Pri tom, Banica nije imao nikakvih iluzija o izvorima fašističke vladavine. Štaviše, premda njegova definicija italijanskog fašizma danas ne bi mogla biti u potpunosti prihvatljiva, u svome vremenu je svakako morala delovati dalekovidno: „Fašizam je, u stvari, pobuna srednjih klasa, pokretanih nacionalističkim i konzervativnim idejama, protiv kozmopolitizma preteranih zahteva proleterskih klasa, i protiv drskih pretenzija novih bogataša ... složena političko-društvena akcija nacionalne misli i interesa kapitala“³¹.

Ostvariti duhovno jedinstvo u slučaju fašizma ne implicira i progresivan korak na putu ka uobličavanju duhovnog zajedništva. To znači da jedinstvo u okvirima jedne zemlje još uvek ne znači i najavu zajedništva na međunarodnom nivou. Naпротив, u posleratnoj Evropi je bilo naročito uznemiravajuće to što se ostvarivanje duhovnog jedinstva konstituisalo u neskrivenom neprijateljstvu prema međunarodnom zajedništvu. Primera radi, kada se pola godine kasnije jedan od najznačajnijih savremenih filozofa i rektor frajburškog univerziteta, Martin Hajdeger „pridružio“³² tekstovima koji su poručivali studentima da na plebiscitu glasaju za istupanje Nemačke iz Društva naroda, Banica je svoje đake podučavao među-

29 Christian D. Falkowski, „Multilaterale Politik in einer sich veränderten Welt. Eine Analyse der Aussenbeziehungen der Europäischen Union“, u: *Bilder von Europa. Innen und Außenansichten von der Antike bis zur Gegenwart*, Hg. B. Drechsel [et al.], Bielefeld 2010, str. 99-100.

30 Piter Gej, *Vajmarska kultura*, Beograd 1998, prev. J. Janičijević, str. 89.

31 Svetislav Banica, „Musolini i fašizam“, isto, str. 179-180.

32 Frédéric de Tovarnicki, *A la rencontre de Heidegger. Souvenirs d'un messenger de la Forêt-Noire*, Paris 1993, str. 49.

narodnoj solidarnosti kao jedinom garantu evropskoga opstanka. Zbog toga je prvi cilj evropske teorije i prakse za Banicu bio istovetan borbi za takvu vrstu unutrašnje kohezije koja ne samo da neće ugrožavati ravnopravnost i stabilnost međunarodnog saveza naroda nego će ih pospešivati. A ta borba se, dakako, ne sme ostvarivati sredstvima bliskim fašizmu. Ona otuda neće popustiti pred lažnim obećanjima koja nudi fašizam, uverena da on opstaje i pada zajedno sa načelom besprizorne sile koji ga održava u životu. Rečju, duhovno jedinstvo se u slučaju italijanskog fašizma svodi na bespogovorni autoritet vlasti, nametnut policijskim sredstvima. Zbog toga Banica umesno određuje fašizam i tvrdi da on nije ništa drugo do: „zanos snage, religija nasilja, sistem ubeđivanja udarcima čizmom ili bar privremenim pritiskom“³³.

Iz savremene perspektive ovi navodi deluju poznato i samorazumljivo, ali u vreme kada je Banica pisao svoje tekstove nipošto nije bilo tako. Bilo je tada u Jugoslaviji i političara i intelektualaca koji su otvoreno gajili simpatije prema fašizmu. Štaviše, počevši od 1930. aktivno učešće u političkom životu najavili su *Jugoslovenska akcija*, zatim *Boj*, a nešto kasnije i zloglasni Ljotićev *Zbor*. Nasuprot njima, i njihovoj ultrakonzervativnoj veri u rešavanje modernih teškoća premodernim sredstvima, Banica uverljivo dokazuje da ni fašizam ni nacizam nisu održivi politički programi. Odmah treba napomenuti da Baničine analize ovde dosežu svoj vrhunac. Njega nisu fascinirali „uspesi“ kojima se dičila Musolinijeva propaganda, kao ni gromoglasna najava novoga poretka i Rajha u Nemačkoj. Njihova zajednička propast je, prema njegovom mišljenju, unapred najavljena na državnom, ali i na ekonomskom planu.

Naime, u Musolinijevoj ideološkoj retorici, ali i potonjoj praksi, bila je više nego upadljiva netrpeljivost prema načelima moderne države. Banici nije promakao taj sukob. Štaviše, on je jednoznačno istakao: „svrha fašizma je da poruši liberalnu državu“³⁴. Tekovine Francuske revolucije se ipak ne mogu tako lako odbaciti, a da nakon toga ne proisteknu ozbiljne teškoće. Rečju, fašistička država pati od hroničnog nedostatka *državnosti*, budući da modernu državu nije moguće misliti ukoliko njena svrha ujedno nije vezana za ostvarenje slobode. A budući da je „država duh koji stoji u svetu i u njemu se *svesno* realizuje“³⁵, neminovno moraju biti neuspešni svi pokušaji da se „svesno“ iskorači iz povesnog procesa i da se točak istorije vrati unatrag. Ukoliko se pak s fašizmom događa to „svesno“ istupanje iz najviših dostignuća u razvoju pravne i političke svesti, onda njemu, iz razloga vlastitoga samoodržanja, ne preostaje ništa drugo nego da zarati s njima. Otuda sistemsko naoružavanje nije bilo vezano za hir fašističkog vođe, nego za logičan sled stvari. Banica se, naravno, nije osmelio da prognozira ishod budućeg rata, ali je izrazio bojazan da bi on, ukoliko se dogodi, bio gori i razorniji od prethodnog: „Najveća opasnost od fašizma je u njegovoj ratobornosti ... Evropa

33 Svetislav Banica, „Musolini i fašizam“, isto, str. 180.

34 Isto, str. 181.

35 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke Band 7, Frankfurt am/M. 1970, § 258.

[bi] postala ponovo poprište strahovitog rata, čije bi moralne, ekonomske i društvene posledice bile teže i sudbonosnije nego poslednjeg, Svetskog Rata“³⁶.

S druge strane, raskid pravne i političke svesti, te žestok spor sa tadašnjim međunarodnim organizacijama, praćeni su i neophodnošću napuštanja tadašnjeg ekonomskog poretka. Musolinijev režim je u tu svrhu posegnuo za drevnom stoičnom devizom, tako da je prvi cilj prenaseljene i ekonomski zaostale Italije bio vezan za ostvarivanje *autarkije*. Ne mareći mnogo za to, da je posredi nelegitimno pojmovno učitavanje i nasilje, sam termin, a još više poruka koji saopštava, je s radošću prihvaćen i od strane Hitlerovog establišmenta. Stoički ideal je nekada bio vezan prevashodno za plan individualne egzistencije. Budući da presudna orijentacija za stoika proističe iz razlikovanja onoga što je u našoj moći od onoga što nije u našoj moći, ideal autarkije moguće je ostvariti tek ukoliko nam pođe za rukom da budemo sasvim ravnodušni spram svega onoga što se događa izvan delokruga naše subjektivnosti. Zbog toga autarkija ne može biti kolektivna. Uprkos tome, ona je glasno proklamovana kao vodeći ideal ekonomskog života. Sa svoje strane, Banica nije podlegao ni ovoj fascinaciji. Ideja autarkije bila mu je poznata, on je i pominje u predavanju *Uznemirena Evropa*, ali nije gajio poverenje u njenu ostvarivost.

Uveren da ekonomija predstavlja agens evropskog zajedništva, što će nekoliko decenija kasnije biti potkrepljeno formiranjem *Evropske ekonomske zajednice*, Banica nije davao ni malo šanse ekonomskom putu koji očekuje da će postići bilo kakav vid napretka potpuno samostalno i nezavisno od ostalih evropskih suseda. Put ka blagostanju naprosto ne vodi kroz samoizolaciju. Rečju, pompezno najavljivana autarkija nije bila ništa drugo nego neostvariva fikcija. Umesto nje, Banica se uzdao u očuvanje opštih civilizacijskih, političkih i privrednih tekovina Evrope, uveren da se posebni interesi mogu ostvarivati tek na bazi ustanovljene opštosti: „Možda će životni interesi evropskih naroda, progres tehnike i nauke, a naročito ekonomska povezanost primorati narode da suzbiju svoje prohteve za prevlašću i da otstrane svoje posebne ciljeve, himere, zanose, i da sporazumno reše svoje sitne nesporazume. Evropske države i narodi su ekonomski toliko upućeni jedni na druge da bez ekonomske solidarnosti i slobodnog prometa za Evropu nema blagostanja“³⁷.

Ako se zapitamo na koju se idejnu podlogu Banica oslanjao zalažući se za alternativu koja će biti u stanju da odgovori na izazove fašizma i nacizma, dospećemo u blizinu iste ideje koja danas vodi glavnu reč u politici Evropske Unije, ali je itekako bila prisutna i u okvirima socijalističke Jugoslavije u čijem uobličavanju su učestvovali njegovi učenici. Reč je o *solidarnosti*. Duhovna zajednica, do koje je toliko držao, nije ni u jugoslovenskim, a još manje u evropskim uslovima bila moguća dokle god je za pitanja od životnog značaja bila zadužena generacija „političkih partikularista ... u kojoj još živi prošlost, a koja govori o boljoj budućnosti i želi je, a nema, međutim, snage da je izvojuje i izgradi“³⁸.

36 Svetislav Banica, „Musolini i fašizam“, isto, str. 186.

37 Svetislav Banica, *Uznemirena Evropa*, isto, str. 21.

38 Svetislav Banica, „U sukobu triju generacija“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1928/317, str. 163-164.

Kao i svaki istinski pedagog, Banica je verovao u mlade generacije. Samim tim je bio uveren da osavremenjena i reformisana škola predstavlja jedini pouzdan oslonac u kreiranju duhovnog jedinstva, preko potrebnog kako u nacionalnim, tako i u internacionalnim okvirima. Čitav svoj nastavnički i životni angažman posvetio je tom zadatku. Činjenica da su istorijske okolnosti relativno brzo opovrgle njegov stav da slovenski narodi mogu i moraju pružiti značajan doprinos evropskom miru i stabilnosti ne govori ništa protiv ključnih ideja koje je proklamovao. Štaviše, one su danas možda življe nego ikada.

Pored vanredne istorijske odgovornosti koju su iskazale, njegove filozofske refleksije su nagovestile konture vremena koje će tek doći. Njegova vizija *Europe to come* je u svojim presudnim crtama saglasna sa našim sadašnjim nacionalnim programom. Vanredno trezven, strpljiv i sistematičan, on je prepoznao opasnosti svog vremena. Naglašeni partikularizam, „naglo obogaćeni arivizam“, drski i razmetljivi populizam, sve su to fenomeni koje i danas možemo da prepoznamo kako na srpskoj, tako i na regionalnoj, odnosno evropskoj sceni. Njegov razboriti savet glasio je da racionalno iskoristimo svoju baštinu i istorijsko iskustvo, da veoma brižljivo preuzimamo evropske uzore, te da ih pažljivo primenjujemo u svojim posebnim prilikama. Da budemo skromni i radeni, a ne razmetljivi i nemarni. Ostaje za žaljenje što je ovaj nastavnik ostao u novosadskoj gimnaziji relativno kratko, kada oduzmemo ratne godine, svega trinaest godina. Možda su našoj sredini nedostajale upravo generacije koje bi bile obrazovane u skladu sa Baničinim vodećim idejama. Njegovi tekstovi su nepravedno ostali zapostavljeni i neprimećeni kod šire publike, ali se nadamo da ćemo tu nepravdu ovim putem bar donekle ublažiti.

Literatura:

Banica, Svetislav,

„O potrebi slovenske orijentacije“, u: *Izveštaj Državne muške gimnazije u Novom Sadu za školsku 1925-1926*, Novi Sad 1926.

„Matica srpska i nova književnost“, u: *Matica srpska 1826-1926*, Novi Sad 1926.

„Musolini i fašizam“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1928/316.

„Problem srednje škole“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1928/317.

„Žan-Žak Ruso. Stopedeset godina od njegove smrti“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1928/317.

„Novi zadaci profesorskog društva“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1929/322.

„Naši književni časopisi“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1931/328.

„Filozofsko delo Maksa Šelera“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1931/328.

„Sudbina Evrope“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1931/330.

„Berđajev, filozof stvaranja“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1931/330.

Uznemirena Evropa, Subotica 1933.

de Tovarnicki, Frédéric, *À la rencontre de Heidegger. Souvenirs d'un messenger de la Forêt-Noire*, Paris 1993.

- Falkowski, Christian D., „Multilaterale Politik in einer sich veränderten Welt. Eine Analyse der Aussenbeziehungen der Europäischen Union«, u: *Bilder von Europa. Innen und Außenansichten von der Antike bis zur Gegenwart*, Hg. B. Drechsel [et al.], Bielefeld 2010.
- Gej, Piter, *Vajmarska kultura*, Beograd 1998, prev. J. Janićijević.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke Band 7, Frankfurt am/M. 1970.
- Melvinger, Zlatko, „Muška gimnazija u Novom Sadu dvadesetih godina ovog veka“, u: *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad 1986/6.
- Plesner, Helmut, *Granice zajednice. Kritika društvenog radikalizma*, Sr. Karlovci/Novi Sad 2004, prev. D. Dobrosavljev.
- Radbruch, Gustav, *Rechtsphilosophie*, Leipzig ³1932.
- Simmel, Georg, *Die Probleme der Geschichtsphilosophie (1905-1907)*, Frankfurt am/M. 1997, Hg. G. Oakes/K. Röttgers
- Spomenica i izveštaj za školsku godinu 1934/35*, Novi Sad 1935.
- Stajić, Vasa, *Srpska pravoslavna velika gimnazija u Novom Sadu*, Novi Sad 1949.
- Tradicija nastave filozofije I*, Novi Sad 2008.
- Veber, Maks, *Duhovni rad kao poziv*, Sr. Karlovci/Novi Sad 2004, prev. D. Janić.
- Zweig, Stefan, *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*, Zürich [s.a.]

DRAGAN PROLE

NECESSITY OF EUROPE'S SPIRITUAL UNITY.

PHILOSOPHICAL-HISTORICAL REFLEXIONS OF SVETISLAV BANICA

Abstract: In part one of this paper, the author analyzes the changes that emerged in the gymnasium life after WWI and the formation of the Kingdom of Slovenes, Croats and Serbs. Amongst the gymnasium faculty of Novi Sad, who made some significant contributions as authors in the interwar period, Svetislav Banica is quite noted. His philosophical activity covered a much wider area of the social engagement and the modern pedagogical program he advocated. In the background of his works, laid not the academical ambition, but the firm belief that only through adopting the most advanced spiritual tendencies, would it be possible to quicken the general and cultural progress. Banica's works were directed towards the historical, cultural and spiritual task of establishing the Serbian, and Yugoslavian community by the highest European standards. His theoretical sagacity and personal responsibility would be most exposed when confronted with the greatest challenges of the era - Italian fascism and German Nazism. Taking into account the need for a spiritual community on both a national and international scale, Banica endorsed the alternative which would be able to respond to the challenges of fascism and Nazism, such as the ideas of equality and solidarity, which are, even today, the corner stones of European Union politics.

Keywords: Banica, Philosophy of history, Spiritual community, Solidarity, Europe

DAMIR SMILJANIĆ

O SVRSI FILOZOFESKE NASTAVE U SREDNJOJ ŠKOLI

PREDLOG NJENOG ODREĐENJA KOD DRAGOSLAVA P. ĐORĐEVIĆA

Sažetak: U narednom prilogu će biti prikazan pokušaj Dragoslava P. Đorđevića da obrazloži centralnu ulogu filozofije u okviru srednjoškolskog obrazovanja. Nastava filozofije prema njegovom mišljenju ima dvostruki zadatak: epistemološki i etički. Ona treba da poveže činjenice pojedinačnih nauka u jednu suvislu celinu i da doprinese izgradnji moralne ličnosti učenika. Oba zadatka u sebi sjedinjuje projekat „školske filozofije kao sistema“ koji apeluje na „metafizičku potrebu“ učenika. Na kraju se razmatra idealistički karakter Đorđevićevih propedeutičkih razmišljanja.

Ključne reči: srednja škola, intelektualistička nastava, moralistička nastava, nastava filozofije, sistem, metafizička potreba, idealizam

I

Promišljanje svrhe i smisla filozofske nastave u srednjoj školi odn. gimnaziji ima takođe svoju tradiciju. Ta činjenica ne čudi, s obzirom na to da je sama filozofija od pamtiveka izložena spoljnom legitimacionom pritisku u vidu zahteva, sa kojim je konfrontira svakodnevna, ali i pedagoška javnost, da obrazloži smisao i svrhu svog bitisanja te koju bi korist javno mnjenje i društvo uopšte moglo imati odatle. Otuda je razumljivo da uvođenje nastave filozofije u srednju školu treba biti opravdano – ili barem obrazloženo. Da li i u kojoj meri srednjoškolska nastava filozofije može doprineti produblivanju već stečenih specijalističkih znanja, formiranju moralnog habitusa učenika i podsticanju njihove intelektualne znatiželje, pitanje je koje su sebi postavljali posebno oni pedagozi koji su držali do klasične odn. humanističke orijentacije srednjoškolskog obrazovanja. Jer činilo se da specijalizacija i „rasparčavanje“ znanja, onako kako su te tendencije vremena bile oličene u sve nepreglednijoj praksi naučnih disciplina krajem 19. i početkom 20. veka, sve više odslikavaju svojevrsnu „križu“¹ znanja, ako tako možemo

1 Treba biti oprezan sa pojmom krize. Kako pokazuje početak prethodnog veka, skoro svaka naučna oblast od matematike do same filozofije je imala neku „svoju“ krizu. Radilo se tu i o „insceniranim“ krizama, pa ne treba nasesti na svaki takav diskurs o krizi.

označiti gubitak ideje celovitosti i opštosti koja je svojevremeno, recimo za vreme dominacije Hegelove filozofije, bila smatrana suštinom naučnosti (ono opšte kao medijum naučnosti). Pre svega opasnost od gubitka mere, od spoznajnog i vrednosnog relativizma, koji se proteže od degradiranja saznanja i kognitivnih kapaciteta sve do osporavanja ili negiranja (viših) vrednosti – teme koje su se promišljale upravo u filozofiji – nagnala je intelektualne krugove na razmišljanje o preventivnim merama protiv tog relativizma. A nije li najefektivnija mera protiv njega da se duh pojedinca učini otpornim na tu relativizaciju svega i svačega – i to baš u procesu sticanja školskog obrazovanja? Tako gledano, borba protiv relativizma je trebala početi već u školskoj klupi, a ne tek na univerzitetskoj katedri.

Da se dijagnoza i rešavanje problema relativističke degradacije znanja i ponašanja mladih ljudi kao potencijalnih pripadnika naučne zajednice ili barem kao duhovno samostalnih članova jednog društva i na našim prostorima videlo u uskoj vezi sa potrebom organizovanja samostalne filozofske nastave u srednjim školama, dakle u jednoj sredini koja nema tako bogatu filozofsku tradiciju, može na prvi pogled da začudi, ali nije neobično za iritiranu svest pedagoške javnosti početkom 20. veka. Pod utiskom rapidnog razvoja prirodno-matematičkih nauka i njihove institucionalizacije javlja se potreba za dodatnim jačanjem ideje humanističkog obrazovanja, koje se polako nalazi u defanzivi pred naletom pozitivističkih tendencija onog vremena (posebno između dva svetska rata)². Javlja se antagonizam između *klasicističke* i *realističke* orijentacije u okviru srednjoškolskog obrazovanja. Međutim, stiče se utisak da što više odmiče moderno doba, zahtev za humanističkim znanjem i obrazovanjem sve više raste. Tako je već 1891. godine Ljubomir Nedić pisao: „Škola treba da proširi umni horizont učenika i da ga naoruža korisnim pozitivnim znanjem. O tome niko ne može posumnjati. Pitanje je samo ... o tome u kojoj meri da se ovo izvede. Jer i ako se veli, da učimo za život, a ne za školu, to, izvesno, niko neće razumeti tako, kao da bi u školi trebalo učiti sve ono, što bi nam poznije, u praktičnom životu, moglo zatrebati, pošto bi se, inače, u školu moralo unositi mnogo što, što na sigurno, niko neće pomišljati, da u nju unosi. Ne poričući, dakle, važnost pozitivnih znanja, a najmanje onih iz nauke o prirodi, mi im nipošto ne možemo priznati onu važnost za srednju školu, koja im se u nas pridavala“³.

Iako sam Nedić pokušava da diskusiju preusmeri u pravcu relativno neutralnog određenja svrhe srednjoškolskog obrazovanja uopšte, izbegavajući davanje primata jednoj od onih orijentacija, navedeni citat nagoveštava trend forsiranja filozofije kao one discipline koja daje prevagu klasicističkom modelu obrazovanja ili koja barem može odigrati „posredničku“ ulogu u konfliktu orijentacija, pa čak i izvršiti svojevrstu sintezu različitih modela obrazovanja. Jedan primer takvog poimanja zadatka filozofije u okviru srednjoškolskog obrazovanja daje Dragoslav

2 Radi se o tendencijama, opširno opisanim u mnogim delima iz opšte metodologije i filozofije nauke. Ovde mogu, ukazati na dela Staniše Novakovića, primera radi: Novaković, S., *Uvod u opštu metodologiju i istorija metodološke misli*, Beograd 1994.

3 Nedić, Lj., *Filozofska nastava u našim srednjim školama*. (Nastavnik. List profesorskog društva, sveska I-VI) Beograd 1891, str. 3 i sl[edeća].

P. Đorđević u svom spisu programatskog karaktera *Filozofska nastava u srednjoj školi iz 1930. godine*⁴. Na narednim stranicama ću dati prikaz glavnih ideja tog spisa koje su reprezentativne za duh onog vremena, a koje bi eventualno mogle biti od koristi i za današnje razmatranje slične tematike.

II

I Đorđević svoje izlaganje započinje osvrtom na opšte duhovno stanje, na dominaciju pojedinačnih nauka i na potrebu da se talas specijalizacije znanja zaustavi ili barem da se podupre filozofskim idejama, bez kojih preti dezintegracija znanja. Nauke u okviru svojih istraživanja bilo kad dolaze do tačke, kada uviđaju da iskoračuju u oblast, u kojoj prestaje njihova kompetencija – a to je obično domen *filozofskog mišljenja*. Pitanja kao što su ona o odnosu telesnog prema duševnom, mišljenja prema bivstvu, pojedinca prema društvu, morala prema religiji i sl. zahtevaju jedan sasvim drugi pristup nego što je onaj u užem smislu naučni – pre svega pojmovnu refleksiju opšteg i dubinskog karaktera specifičnu za filozofiju kao disciplinu mišljenja *par excellence*. Prema Đorđeviću je i ustrojstvo nastavnih predmeta u školi takvo da se i tu – na granici sa oblašću koja pripada filozofiji⁵ – mogu naći opšta i principijelna pitanja čije razmatranje prelazi uži okvir naučne elaboracije. Upravo to su pitanja koja bude filozofski ili širi teoretski interes u svakom nedogmatski nastrojenom naučniku, pa je za očekivati da će bavljenje tim pitanjima već od srednjoškolske klupe još više učvrstiti onaj interes i uopšte intelektualnu potrebu ne samo za proširenjem obima znanja, nego i za njegovim *produbljivanjem*. Stoga Đorđević u svom spisu ukazuje na tendenciju u nekim zemljama – recimo u Nemačkoj – da se filozofska nastava uvede i u srednju školu. Međutim, da bi se uvidela svrha i smisao srednjoškolske nastave filozofije, potrebno je sagledati svrhu i smisao srednjoškolske nastave *uopšte*, pa to i njega navodi da prvo u opštim crtama odredi cilj te vrste obrazovanja, posebno s obzirom na njen *posredujući* karakter (karika između osnovne škole i univerziteta).

Pre nego što uopšte budu određeni ciljevi i zadaci srednjoškolskog obrazovanja potrebno je baciti pogled na *institucionalni* status srednje škole. Đorđević to čini, uglavnom se oslanjajući na distinkcije date na nemačkom jeziku, tako što razlikuje između konceptata *učene škole* [nem. *gelehrte Schule*] i *vaspitne škole* [*erziehende Schule*]. Ona prva „ima za cilj *intelektualno* obrazovanje učenika, pružanje izvesnih konkretnih naučnih znanja, koja su propevdetičnog karaktera za docnije, strogo naučne, stručne studije na univerzitetu“⁶, a cilj ove druge je

4 Đorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Beograd 1930.

5 Pitanje je da li filozofija raspolaže sopstvenom teritorijom znanja ili faktički ispod svakog sloja specijalnog naučnog znanja leži dublji sloj filozofskog razmatranja problema, tako da bi se moglo reći da filozofija u suštini pokriva skoro sve oblasti naučnog znanja (barem kad su u pitanju određenja ključnih pojmova kojima se služe nauke).

6 Isto delo, str. 7.

„*vaspitni*: stvaranje moralnog karaktera u učeniku“⁷. Iako u pedagoškoj teoriji preovlađuje mišljenje da vaspitni cilj ima prioritet u odnosu na naučni, u praksi je po Đorđeviću akcenat više na ostvarivanju „intelektualističkog“ cilja. Ono što otežava krajnje određenje ciljeva srednjoškolske nastave jeste neodređen položaj srednje škole kao institucije – ona je u školskom sistemu, kako to sama reč označava, smeštena u sredini između opšteg i univerzitetskog obrazovanja, a to znači da se s jedne strane nadovezuje na osnovnu školu kao na solidni fundament, a s druge strane treba sama da položi temelj za više akademsko obrazovanje budućeg studenta. U suštini to znači da prva faza celokupnog obrazovanja treba imati čisto moralni karakter, druga (srednja) je mešovito, a treća (konačna) čisto intelektualnog karaktera. Đorđević se slaže sa ovim redosledom, smatrajući da na taj način između tri školska zavoda postoji dublja unutrašnja veza. On čak govori o njihovom *organskom jedinstvu*⁸.

Status srednje škole je u svakom slučaju specifičan: iako je u izvesnom smislu nesamostalna kao institucija, jer bez osnovne škole bi joj nedostajao temelj, a bez daljeg školovanja bi njena vaspitno-obrazovna „misija“ izgubila smisao, ona jeste opet ona karika (da upotrebim anatomsku metaforu: kičma), zahvaljujući kojoj se održava konstitucija „školskog organizma“, kako Đorđević naziva tu celinu. Pa ipak, bez obzira na svoj posrednički karakter, koji ujedinjuje i vaspitno-moralne i obrazovno-znanstvene momente, u pedagoškoj teoriji se pokušavao dati primat ili jednom ili drugom momentu, time dati samostalnost srednjoškolskoj instituciji u jednom ili u drugom pravcu. Đorđević razlikuje dva takva pravca: *didaktički materijalizam* i *didaktički idealizam*⁹. Dok onaj prvi (kojem bi se možda pre trebao dati naziv *didaktički scijentizam*) insistira na sticanju elementarne *naučne kompetencije* kao preduslovu za razvoj naučnih interesa i dobijanje univerzitetskog predznanja, onaj drugi vidi opasnost u preteranom forsiranju (nazovi-)naučnosti i nagomilavanju naučnih činjenica, a umesto toga predlaže da akcenat srednjoškolske nastave bude na izgradnji *duhovne ličnosti* učenika.

Đorđević prepoznaje uskoću vidokruga i slabosti kako materijalističkog (scijentističkog) tako i idealističkog pravca. Umesto pristupa po devizi „ili ... ili ...“, on se zalaže za integrativni koncept „kako ... tako i ...“ Konkretno to znači da učenik mora prisvojiti elementarno znanje glavnih predmeta – matematike, maternjeg jezika kao i stranih jezika, dakle, moraju se znati aksiomi, postulati i obrasci kao i naučiti matematičke operacije, a isto tako proučiti i naučiti gramatika i sintaksa srpskog jezika (mada ne „papagajski“, kako to Đorđević ironično kaže), ali isto tako i ona stranih jezika, s tim što je ovde pored toga važna i leksika, dakle, poznavanje što većeg broja reči, pošto je bez toga skoro nemoguća upotreba strane literature koja čini dobar deo univerzitetskog štiva. Međutim, to je samo deo onoga čemu jedan učenik mora biti podučen u srednjoj školi. Pored toga učenik mora da se obrazuje i u moralnom pogledu, da stasava kao

7 Isto.

8 Upor. isto delo, str. 8.

9 Vidi isto, str. 9.

ličnost i kao odgovorni član društvene zajednice, on mora biti uveden u „nacionalnu sadašnjicu“¹⁰ (*sic!*). „Oba ova zadatka takva su, da se ne može ni jedan primiti ili odbaciti na račun drugoga: činjenice znanja potrebne su i kao *sredstvo*, kao intelektualna podloga za pojavu *moralne volje*, ali potrebne su i kao *takve*, jer su na osnovu njih, kao polaznog znanstvenog kapitala, moguće dalje studije. Stoga treba pokušati, da se ova dva zahteva *izmire* na neki način“¹¹. Dakle, Đorđević zastupa *sintetičko* stanovište (možda pod uticajem Hegelovih ideja) i smatra da se tako mogu izbeći jednostranosti materijalističkog i idealističkog pravca (npr. *pretrpanost* intelektualističke ili *površnost* moralističke nastave).

III

Pošto je odredio doslovno sintetički karakter srednjoškolske ustanove, Đorđević upravo filozofskoj nastavi daje ključnu ulogu u posredovanju scijentističkih i moralističkih modela obrazovanja. Skoro u hegelijanskom maniru, on govori o *izmirenju*, spajanju onih struja pedagoškog mišljenja, a filozofija kao forma u kojoj se to izmirenje treba izvršiti dobija zadatak da čitavo do poslednjeg razreda srednje škole sakupljeno (ili bolje reći: rascepkano) učeničko znanje obradi i objedini u „jedan sistem školske filozofije“¹². Taj sistem bi se sastojao iz dva dela: *teorijskog*¹³ i *praktičnog*. Što se tiče teorijskog dela, on treba da se bazira na obnavljanju, selektiranju, obrađivanju i uređivanju dotadašnjeg znanja učenika, uključujući i rezultate dobijene zasebnim proučavanjem etičkih sadržaja; a upravo iz nastave *filozofske etike* se sastoji praktični deo nastave filozofije. Etika je podjednako važna za obrazovanje duha učenika kao i teorijska filozofija. Njen zadatak je između ostalog i taj „da teorijski sankcioniše moralne principe, postale u duhu vaspitanikâ uticajem dotadanje moralističke nastave“¹⁴. Đorđevićeva vizija srednjoškolske nastave je s obzirom na vremenski tok sledeća: prvih sedam godina je nastava pretežno moralističkog karaktera, a – kao što je već rečeno – poslednja godina treba biti isključivo intelektualistička, filozofska.

Kao prvo, Đorđević razmatra funkciju praktičnog dela nastave, dakle nastavu *etike*. Samim time što je jedan od glavnih (ako ne i najvažniji!) zadatak celokupnog vaspitanja formiranje moralne volje učenika, ovaj deo filozofske nastave je nezaobilazan i upravo on treba da doprinese tome da se „zaokruži“ moralni karakter mlade osobe na kraju preduniverzitetskog školovanja. Na kraju krajeva, čovek koji izađe iz srednje škole mora ne samo da bude spreman da se otisne u visine univerzitetskog naučnog duha, nego i da se snađe u nizinama svakodnevnog života. Đorđević ovde postaje pomalo patetičan i govori o „borbi za opsta-

10 Upor. isto, str. 11.

11 Isto, str. 12.

12 Upor. isto, str. 13.

13 Ili školska filozofija u *užem* smislu.

14 Isto.

nak“ koja čeka pojedinca u takvom životu. No, preskočiću njegove polupesničke opaske o „strahovitom cinizmu modernog vremena“ i prećiću odmah na srž njegove argumentacije. A ona se sastoji u zahtevu da se izvrši *teoretska refleksija* i *sankcija* moralnih pojmova. Potreba za sankcijom tih pojmova se javlja u skladu sa intelektualnim sazrevanjem adolescenata (navodno između 16. i 20. godine), kada se javlja potreba za samostalnošću u suđenju, štaviše, „teorijski interes“, „potreba ne samo za *uređivanjem*, nego i za detaljnijim razumevanjem onoga što se zna, i za izvesnim filozofskim *obrazloženjem* toga“¹⁵. I ne samo to – u tim godinama se javlja potreba, posebno kod samostalnijih i originalnijih mladih ljudi, da *sami* objasne ono prema čemu ih usmerava taj teorijski interes. A to može već biti problematično, posebno ako izostane ili ne uspe etički rukovođena sankcija takvog rasuđivanja. Naime, ako je duh učenika obrazovan pod uticajem autoritativnog, a ne autonomnog morala, postoji opasnost da učenik, koji je sklon preispitivanju autoritetom nametnutih mišljenja i obrazaca ponašanja, revoltira i odbaci takvu vrstu morala, ali isto tako da se zanese svojim „slobodnjaštvom“ („libertinizmom“) i počne da sumnja u *svaku vrstu* morala¹⁶. Negativne efekte ovakvog „slobodomlja“ kao posledice prepuštenosti učenika samom sebi treba izbeći i preusmeriti njegovo mišljenje u pravom pravcu, inače će krenuti stranputicom. Upravo nastava filozofske etike treba da postane korektivom učeničkog mišljenja.

Prema Đorđevićевой viziji nastava etike bi imala cilj da „tretira“ i „sankcioniš“ moralne principe učenikâ. Štaviše, on smatra da „moralna filozofija“ može uzdići „njihov insti[n]ktivni rad do svesnog cilja i nužnosti“¹⁷. Navodi se primer kako učenici moraju uvideti štetnost laganja, jer ono šteti kako samom lažljivcu, tako i prevarenoj osobi; laganjem bivaju potkopani temelji društvenog života, pa i učenici moraju biti u stanju da ga osude kao takvo. Dalji primer je razmatranje uslova pod kojima se uvrede mogu praštati, a pod kojima ne, kada je čak potrebna *odmazda* itd¹⁸. Đorđević ima i konkretne predstave o tome kako bi se mogla sprovesti nastava etike: u vidu „etičkih vežbanja“, koja bi se zasebno održavala, a na kojima bi učenici procenjivali vrednost određenih postupaka prema normativnim kriterijima – ne samo vrednost sopstvenih radnji, već i radnji i postupaka drugih lica (npr. ličnih prijatelja ili čak istorijskih ličnosti). Svaki moralni sud, dat u okviru te diskusije, učenici bi morali dodatno *obrazložiti* i *potkrepiti* činjenicama dobijenim *filozofskom* obradom nastavnog materijala iz etike.

15 Isto, str. 17.

16 Na primeru recepcije Biblije takav destruktivni skepticizam je diskutovao Paulzen, na čiju *Filozofsku propedeutiku* se u više navrata poziva Đorđević. Upor. isto, str. 18, napomena 1. (Istina, ostaje nejasno da li se radi o nemačkom pedagogu i filozofu Fridrihu Paulzenu ili nekom drugom autoru, pošto se ne navodi u potpunosti ime autora i naziv dela odn. izdanje koje je Đorđević koristio.)

17 Đorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, navedeno na drugom mestu, str. 20.

18 Da se odmazda smatra legitimnim sredstvom moralnog sankcionisanja može na prvi pogled da iznenadi, ali to se poklapa sa gledištem hrišćanskog morala, onako kako je ono recimo prikazano kod Fridriha Ničea. Pitanje je da li bi i Đorđević prihvatio Ničevu interpretaciju tog morala kao *morala resantimana*.

Nastava etike je od važnosti i za svest pojedinca (konkretno: učenika) o pripadnosti *društvenoj zajednici*. U prilog tome Đorđević navodi pomalo neobičan argument: naime, on smatra da su pripadnici našeg društva zahvaljujući *slovenskom mentalitetu* skloni ideologizaciji (!), s tim što ostaje nejasno da li on time misli na privrženost (pogrešnim) *ideologijama* ili naprotiv, na pozitivnu tendenciju, da se *idealizuje* pripadnost nekoj društvenoj zajednici¹⁹. Zanimljivo je da se u tom kontekstu kao primer ideologa navode *ruski revolucionari!* „Mi imamo urođenu potrebu za *teorijskim objašnjenjem* svojih odnosa prema društvu i pojedincu i ovih prema nama (otuda se kod nas taj teorijski interes još u školi vrlo intenzivno javlja), a zatim za *podešavanjem svoga praktičnog života po tom teorijskom objašnjenju*“²⁰. Bez obzira na diskutabilnost ovakvog određenja, jasna je njegova poenta: taj poriv, navodno karaktetičan za slovenske narode, treba obuzdati i intelektualno disciplinovati putem etičke refleksije kriterija validnog ponašanja i putem konstrukcije moralnih principa. A jedan od zadataka etičke nastave mora biti i korigovanje mišljenja da je dovoljno pridržavati se *pravnih normi*, kako bi se živelo moralno valjano. Đorđević je rezolutan u odbacivanju takvog mišljenja: kada bi se ljudi upravljali samo prema zakonu, „[I]až, prevara, nepoverenje, nepravda zacarili bi se u čovekovom životu, jer zakon se dâ izigrati i običi, ali savest svoja ne!“²¹. Zato nastava etike treba pokazati „da pravi spas čovečanstva nije u *pravu* već u *moralu*“²².

IV

Pre nego što će izneti svoje mišljenje o svrsi filozofske nastave u užem smislu (ili kako on to još kaže: školske filozofije), Đorđević baca pogled na stanje u drugim evropskim zemljama. On pominje primer Nemačke, Švajcarske, Austrije i Mađarske, u kojima se daleko više pažnje posvećivalo nastavi filozofije u srednjoj školi nego u Kraljevini Jugoslaviji. No, očigledno je da ga posebno fascinira koncept filozofske nastave koji je sproveden u delo u Francuskoj. Tamo je od 1903. godine filozofija bila nastavni predmet na svim gimnazijama: prve četiri godine se predavala etika, a zatim se posle dvogodišnje pauze ponavljala u „srednjim razredima“ da bi naposletku vrhunac bio dostignut u zadnjoj školskoj godini gde su učenici imali čak 8-9 časova iz filozofije, pa je završni razred dobio naziv „filozofski razred“ [*franc. classe de philosophie*]²³. U prilog raznolikosti ponuđenih sadržaja govori i činjenica da se tamo nisu predavala samo dva filozof-

19 Da se pre radi o drugom, dakle, o „pozitivnom“ poimanju može potvrditi sledeći citat: „Svi mogući socijalni ideali, koji se sve sa [sa sve?] više strana ističu i sve češće uznemiravaju društvo, moraju se *etički* obrazložiti i primiti, ili oboriti i odbaciti“ (Isto delo, str. 22). Dakle, reč je o „*idealima*“!

20 Isto, str. 21 i sl.

21 Isto, str. 23.

22 Upor. isto.

23 Upor. isto, str. 24 i sl.

ska predmeta (*logika, psihologija*) kao u domaćim gimnazijama, nego pored toga i *etika sa građanskim vaspitanjem i opšta filozofija* uključujući i probleme *metafizike*. Kako bi ilustrovaao bogat program filozofske nastave osmišljen u zemlji, koja je sama dala neke od najvećih filozofa, Đorđević navodi u glavnim crtama nastavni program filozofije određen dekretom od 03.06.1925. godine. Redom su predstavljene oblasti koje se obrađuju odn. pitanja i problemi koji se u okviru njih trebaju tematizovati: *Uvod, Psihologija, Logika, Etika, Opšta filozofija (Veliki metafizički problemi)*, na kraju i *Dopunska pitanja*²⁴. Od filozofskih autora su za proučavanje ponuđeni: Platon, Aristotel, Epiktet, Marko Aurelije, Lukrecije, Dekart, Paskal, Malbrañš, Spinoza, Lajbnic, Barkli, Hjum, Kondijak, Ruso, Kant, Kont, Renan, Bernar, Mil, Spenser i Kurno. Radi se o nesumnjivo ambicioznom programu koji je impresionirao Đorđevića. Ujedno se može primetiti skromnost nastavnog plana i programa praktikovanog u ondašnje vreme na srpskim gimnazijama.

Kako bi se konačno sagledao pravi značaj filozofske nastave u srednjoj školi, Đorđević se služi *psihološkom* strategijom. On pokušava pokazati da je psihičko ustrojstvo adolescenata oko dvadesete godine takvo da naprosto zahteva postavljanje pitanja koja prevazilaze uži okvir naučnog obrazovanja. A to prevedeno na filozofski jezik znači da se kod mladih ljudi u tom životnom dobu javlja *čist* teorijski interes, štaviše, Đorđević govori o *metafizičkoj potrebi* ili, što je isto, o *spekulativnom* interesu za metafizičkim saznanjem za razliku od onog samo naučno orijentisanog. Nije dovoljno ograničiti se na znanje empirijskih nauka, treba odgovoriti i na „dublja“ pitanja: „Nauke su još uvek deskriptivne i pružaju pojedinačno saznanje, one onu toplu potrebu i srca i uma mladih ljudi, – jer metafizička potreba nije samo potreba uma, nego i srca čovečijeg, da zaviri u unutrašnju strukturu stvari, a zatim da se uzdigne i da iz visine, sa tičijeg leta svojim duhovnim pogledom obuhvati totalitet sveta, – ne mogu da zadovolje“²⁵. Dakle, svrha filozofske nastave treba biti i zadovoljavanje jedne više intelektualne potrebe, pre svega kako bi omladina mogla sama doći do odgovora na neka ključna egzistencijalna pitanja, a ne da im odgovori budu nametnuti sa strane. A ako se zanemari filozofski interes, posledica toga može biti skretanje sa pravog puta na stranputicu „grubog materijalizma i naturalizma“.

Uzimajući u obzir i ove činjenice psihičkog života, Đorđević izvlači zaključak da se humanističko obrazovanje mora zameniti filozofskim, jer samo ovo u potpunosti može zadovoljiti potrebu za *opštom* obrazovanošću. Kako bi se taj univerzalistički impetus filozofske nastave održao, ona se ne bi smela ograničiti na nastavu pojedinih filozofskih disciplina kao što su logika ili etika, nego bi morala poprimiti oblik *sistema*, filozofija bi se i na nivou srednjoškolskog obrazovanja morala podučavati sistematski, kao sistem. Na koji način bi se odvijala ta nastava? Tako što bi se elementi do tada proučenog nastavnog materijala, koji su u filozofskom pogledu značajni i koji bude onaj spekulativni interes u učeniku, zasebno razmatrali, dodatno ispitali i produbili, da bi naposljetku dobili i

24 Upor. isto str. 26–29.

25 Isto, str. 31.

metafizičko objašnjenje. Filozofija, proučavana u formi sistema, obuhvatala bi kako veze među činjenicama na polju jedne nauke tako i veze među činjenicama različitih nauka, dakle, bila bi i od disciplinarnog i od interdisciplinarnog značaja. No, Đorđević ide korak dalje i govori o povezivanju svih tih činjenica u okviru „totaliteta ljudskog saznanja“: „Trudeći se da zagleda u poslednje osnove stvari, pojedinačnih i u celini, i uvodeći krajnje rezultate u jedan naučno-metafizički sistem držeći se pri tome metode ispitivanja i konstruiranja današnje naučne metafizike, ona [nastava filozofije kao sistema – D. S.] će ... koliko je to moguće za godinu dana i u srednjoj školi, pomoći stvaranje filozofske, ili, ako se hoće – metafizičke slike sveta, koju zahteva 'uznemireni duh' vaspitanikov, i koja mu se i inače ... mora pružiti“²⁶. Đorđevićeva koncepcija filozofske nastave dobija tako *idealistički* prizvuk: „[N]astava filozofije svojim idealnim karakterom, izdižući se u krajnjoj liniji iznad svega pojedinačnog, čini da vaspitanik oseti *idealno* u nastavi“²⁷.

Sistematska nastava filozofije sa terena etike mora preći na druga područja, na psihologiju i logiku, ne samo zbog potpunosti samog sistema proučavanja, nego i zbog interesa učenika da se bave pitanjima tih disciplina. Tako se učenici u svakodnevnom govoru služe rečima 'duša', 'osećanje', 'ljubav', 'mržnja', 'svest', 'predstava' itd., a proučavanje psiholoških činjenica bi im omogućilo da još bolje saznaju šta sve znače te naizgled jasne reči. Iako logički interes nije toliko razvijen kod učenika – toga je svestan i Đorđević²⁸ – ipak i on posredno može biti aktiviran, pošto se oni implicitno služe logičkim pojmovima ('pojam', 'sud', 'zaključak', 'analiza', 'sinteza', 'definicija' ...), a razjašnjenje smisla tih pojmova im može biti od koristi prilikom proučavanja nastavnog gradiva drugih nauka. A Đorđević je ubeđen u to da nastava logike pored važnosti za razvoj valjanog mišljenja ima i jednu bitnu pedagošku komponentu, naime, da navikavanjem na tačnost izražavanja misli utiče na „stabilnost volje“. Tako proučavanjem filozofskih osnova psihologije i logike učenik dobija bolji uvid u proces i strukture sopstvenog mišljenja iliti duha, u njegov tok i određenost pravilnostima odn. zakonima, a sve to ulazi u sistem školske filozofije koja pokazuje uzajamnu povezanost unutrašnjeg i spoljašnjeg sveta. *Summa summarum*, tri momenta su bitna za nastavu filozofije kao sistema: (1) samostalan interes za činjenice znanja, a ne njihovo potiskivanje u pozadinu, (2) udubljivanje u te činjenice, čime one postaju razumljivije za učenika, (3) selekcija najrelevantnijih pojmova i zakona iz naučenog materijala kao „intelektualni imetak“ iz srednje škole i „polazni znanstveni kapital“ za univerzitetske studije²⁹.

(Naravno, ne radi se ovde o opšte prihvaćenom modelu filozofske nastave – Đorđević samo *predlaže* kako bi se ona mogla odvijati. Tako recimo Nedić, čiji

26 Isto, str. 33. (Deo citata – od „Trudeći ... ispitivanja“ – je u originalu otštampan masnim slovima, dok je u ostalom delu teksta kurziv korišten za isticanje pojedinih reči. Pretpostavljam da je upotreba masnih slova posledica greške prilikom štampanja.)

27 Isto.

28 „U oblasti logike interes, istina, kod njih [kod učenika – D. S.] nije naročito živ, ali potreba za uvođenjem i ove nastave tim ništa ne gubi“ (Isto, str. 34).

29 Upor. isto, str. 36.

spis o sličnoj materiji je spomenut na početku priloga, ima sasvim drukčije mišljenje o zadacima nastave filozofije: „Od filozofske se nastave u srednjoj školi ... ne traži, da upozna učenike sa različnim metafizičkim teorijama; njena je zadaća druga. Ona treba da ih upozna sa prirodom njihova duha i sa putevima, kojima se ide u istraživanju istine. To je cilj filozofske nastave u srednjoj školi“³⁰. Nedić je takođe protiv sistematskog poimanja srednjoškolske nastave filozofije: „Strogo sistematsko učenje nije u duhu srednje škole. Škola treba da razvije um i da proširi krug ideja, a pravo znanje i sistem, to daje stručna škola“³¹. Za razliku od Đorđevićevog idealističko-metafizičkog usmerenja Nedićevo poimanje svrhe filozofske nastave je logičko-psihološki karaktera.)

Na kraju svoje programatske skice Đorđević se osvrće na neka tehnička pitanja, recimo ona koja se tiču primene adekvatnih nastavnih sredstava. Na primer, smatra da udžbenik iz filozofije nije neophodan, pošto bi on možda pre sputao spontanost i neopterećenost učeničkog mišljenja raznim terminima i teorijama. Po njemu je stvar nastavnika, pre svega njegove volje i ličnog talenta, da u interakciji sa učenicima podstakne njihovu intelektualnu znatiželju i aktivira njihove kognitivne potencijale. Nastava filozofije je zahtevna i iz tog razloga što „zahteva učeničku samoradnju dovedenu do vrhunca“, pa je zato ne treba izvoditi isključivo na osnovu lektire udžbenika. Važnija je predavačka veština nastavnika kao i način kako će učenici biti motivisani da aktivno isprate predavanje i svojim pitanjima i odgovorima sami daju doprinos efektivnosti nastave. Prema Đorđevićevoj ideji bilo bi poželjno da se rezultati časova iz filozofije zapišu u sveskama i to u vidu *dipozicija*, a to bi učenicima omogućilo lakše strukturiranje naučenog i diskutovanog; te dipozicije bi ujedno poslužile i kao priprema učenika za predavanje i diskusiju narednog časa. S obzirom na to da je nastava filozofije zahtevna, posebno ako se koncipira na ovaj način, kao sistem, Đorđević predlaže da ona ima centralnu ulogu u okviru poslednjeg srednjoškolskog razreda, koji bi po ugledu na francuski sistem školovanja trebalo proglasiti „filozofskim razredom“, i stoga bi trebala obuhvatati šest školskih časova. Pozivajući se na mišljenje Rudolfa Lemana, on smatra da je to neophodno, kako se nastava filozofije ne bi svela na jedan ili maksimalno dva časa nedeljno, čime bi ona izgledala „kao tuđinac u nastavnom planu“³². Pitanje je koliko je to realno izvodljivo, a u kojoj meri se radi samo o utopiji. Đorđević je verovatno i sam bio svestan tog problema.

V

Đorđevićev tekst je simptomatičan za duh svog vremena. S jedne strane, on traži model za uvođenje i oblikovanje filozofske nastave u srednjim školama u nastavnim planovima i programima filozofski mnogo razvijenijih sredina – pre

30 Nedić, Lj., *Filozofska nastava u našim srednjim školama*, navedeno na drugom mestu, str. 7.

31 Isto, str. 9.

32 Upor. Đorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, str. 39, napomena 2. Đorđević se tu poziva na sledeće delo: Lehmann, R., *Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik*, Berlin 1905.

svega onih iz Francuske, mada se u obzir uzimaju i oni iz germanskih zemalja. S druge strane, zastupa se pedagoški koncept koji filozofiji daje u neku ruku i ključnu ulogu u obrazovanju učenika. Filozofska nastava prema tom konceptu ispunjava dva važna zadatka: *epistemološki* i *etički*. Epistemološka funkcija se sastoji u izbalansiranosti učeničkog znanja koje naspram specijalizacije, kako je forsira razvoj i ekspanzija empirijskih nauka, dobija svoj drugi pol u filozofiji kao onoj disciplini koja sprečava dezintegraciju znanja i koja ujedinjuje sve činjenice pojedinačnih nauka u jedan sistem. Ali filozofska nastava ispunjava i još važniju etičku funkciju – njome se jača integritet moralne ličnosti učenika, njegova odgovornost prema zajednici i spremnost da se suoči sa svim nedaćama u daljem životu. S obzirom na ispunjenje ova dva zadatka, onaj na prvi pogled glavni, naime priprema učenika za viši nivo obrazovanja, dospeva skoro u drugi plan, verovatno zato što se razume samo po sebi da srednja škola kao takva ima zadatak da prokrči put ka univerzitetu.

Ono što iz današnje perspektive zapada za oko, a što se takođe može tumačiti kao indicija ondašnjeg *Zeitgeist*-a jeste svojevrсни *idealizam* koji se nazire iz Đorđevićevih programatskih razmatranja značaja filozofske nastave u srednjoj školi. Idealizam u dvostrukom smislu: (1) stanovište da specijalizacija znanja u vidu pojave različitih nauka vodi u duhovnu krizu, zbog čega upravo u srednjoj školi treba forsirati filozofiju kao predmet koji može izvesti sistematizaciju tokom obrazovnog procesa razjedinjenih blokova znanja, (2) koncepcija duha kao (moralne) ličnosti koja se postepeno formira u toku školovanju, a na svakom novom nivou obrazovanja poprima sve razvijeniji oblik. Ovde se obrazovanje treba shvatiti doslovno³³: kao *obrazovanje formi duha*. Pojam znanja je takođe koncipiran u idealističkom smislu, a to znači da je akcenat na međusobnoj povezanosti činjenica i totalitetu koji treba da garantuje upravo proučavanje filozofije. U to se uklapa i insistiranje na ideji sistema kao filozofskom pojmu *par excellence*, što vodi do koncepcije sistema školske filozofije. A da na kraju svojih izlaganja Đorđević govori i o spekulativnom interesu i naučnoj metafizici, jasan je znak za njegovu idealističku orijentaciju.

No bez obzira na idealistički „predznak“ njegovih razmišljanja ne može se prevideti pomalo naivni psihologizam koji polazi od postojanja metafizičke potrebe kod svakog učenika. Prema tom stanovištu, koje je blisko nekim nekritičkim svakodnevnim pogledima na ljudsku psihu, psihički život mladih ljudi je buran i nestalan, a kako bi se sprečili negativni efekti mladalačkog duha – pre-

33 Smisao koji podseća na onaj Hegelove *Fenomenologije duha*, mada je diskutabilno da li je Đorđeviću taj model obrazovanja svesti služio kao uzor. Pa ipak i njegov afinitet ka sistematskom načinu razmišljanja pokazuje bliskost Hegelovom mišljenju. A ne sme se izgubiti iz vida da je i sam Hegel bio propedeutički usmeren mislilac, neko ko je problem uvođenja smatrao ne samo sporednim, već jednim od ključnih zadataka pred kojim se nalazi filozofsko mišljenje. U tom pogledu je mogao biti uzor mnogim propedeutičarima, tako i onim našim. Što se tiče samog Hegela upor. njegovu ideju propedeutike u: Hegel, G. V. F., *Filosofijska propedeutika*, Beograd 1985. O Hegelovskoj paradigmi u filozofskoj propedeutici upor. Perović, M. A., „Filozofska propedeutika kao disciplina i nastavni predmet u gimnazijama“, u: ARHE. PROPAIDEIA. *Tradicija nastave filozofije IV*, Novi Sad 2010, str. 9–26, posebno str. 19–21.

terani skeptičizam i radikalni anti-autoritarizam – potrebno je *usmeriti* taj živi duh na suvisle i primerene zadatke. Filozofija u takvoj pedagoškoj koncepciji dobija ulogu psihičkog kvijetiva, sredstva za duhovno smirenje, slikovito govoreći: ona treba biti kočnica suviše ishitrenog učeničkog duha. No, pitanje je da li takva vrsta psihološkog opravdanja nužno mora pratiti zahtev za uvođenjem ili održanjem filozofske nastave u srednjoj školi. A šta tek reći za koncepciju metafizičke potrebe u „postmetafizičkom“ dobu, ako tako možemo označiti 20. vek? Nije li ona neprimerena duhu tog vremena? Na šta bi se onda tek trebali pozivati filozofski propedeutičari na početku 21. veka?

Literatura:

- Đorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Beograd 1930.
Hegel, G. V. F., *Filosofijska propedeutika*, Beograd 1985.
Lehmann, R., *Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik*, Berlin 1905.
Nedić, Lj., *Filozofska nastava u našim srednjim školama. (Nastavnik. List profesorskog društva, sveska I-VI)* Beograd 1891.
Novaković, S., *Uvod u opštu metodologiju i istorija metodološke misli*, Beograd 1994.
Perović, M. A., „Filozofska propedeutika kao disciplina i nastavni predmet u gimnazijama“, u: ARHE. PROPAIDEIA. *Tradicija nastave filozofije IV*, Novi Sad 2010, str. 9–26.

DAMIR SMILJANIĆ

ON THE PURPOSE OF PHILOSOPHY COURSES AT SECONDARY SCHOOL.

PROPOSAL OF ITS DETERMINATION GIVEN BY D. ĐORĐEVIĆ

Abstract: In the following article it will be presented the proposal of Dragoslav P. Đorđević how to clarify the key role of philosophy within the secondary school education. In his opinion the philosophy courses have to tackle a double task – an epistemological and an ethical one. These courses have to connect facts of the particular sciences and to unify them into a coherent system; last but not least they have to help pupils in creating their moral personality. The project of the so-called *system of school philosophy* contains both tasks. Furthermore this system satisfies the “metaphysical need” of the adolescents. Finally the author gives a consideration of the idealistic character of Đorđević’s propaedeutical observations.

Keywords: Secondary school, Intellectual instruction, Moral instruction, Philosophy courses, System, Metaphysical need, Idealism

MINA OKILJEVIĆ

ZNAČAJ FILOZOFESKE NASTAVE ZA PREISPITIVANJE SVRHE SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA

Sažetak: Imajući u vidu Kantov stav o prosvćenosti kao izlasku iz samoskrivljene nezrelosti i Hegelovo poimanje obrazovanja kao doterivanja posebnosti da se ponaša po prirodi stvari, postavlja se pitanje kako je moguće da se sama obrazovanost shvata samo kao sredstvo, a ne uvek u isto vreme i kao cilj. Upravo bi se u takvoj relativizaciji ideje obrazovanosti mogao pronaći uzrok onoga što je Sardžent odredio kao neuspeh obrazovanja u prvoj polovini XX veka. Kada je u pitanju sama filozofija, čini se da je njena uloga u sistemu školovanja specifična, budući da se u njoj još uvek ogleda platonovska predstava o dijalektici kao kruni sveg znanja. Kroz razmatranje teze da filozofskoj nastavi pripada specifičan položaj u sistemu srednjoškolskog obrazovanja, autor nastoji da osvetli put ka odgovoru na pitanje da li bilo koji srednjoškolski predmet – uključujući filozofiju – može uticati na konkretne svrhe koje se tom nivou školovanja pridaju.

ključne reči: obrazovanje, vaspitanje, filozofija, nastava

Svako doba smatra da je baš ono najpozvanije da kritički preispita tradiciju u kojoj nastaje i utre put ka novim modalitetima egzistencijalnosti egzistencije. U tome se, u krajnjoj liniji, odražava i specifikum jednog povesnog perioda – obeležje svake epohe izraženo je kroz tradicionalne vrednosti koje preuzima i novume kojih se poduhvata. Ta jednovremena uronjenost u ono prošlo, praćena preoblikovanjem onog trenutno zbiljskog, uz programatsku okrenutost ka onom budućnosnom jeste fundamentalna okosnica civilizacijskog napretka. Kompleksni odnos prošlog, sadašnjeg i budućeg može se, međutim, izvrgnuti u naličje vlastite intencionalnosti, tj. sadašnjost se može pokazati nedoraslom za propitivanje vlastite zbiljnosti kao one koja stoji na razmeđi prošle budućnosti i buduće prošlosti. Drugim rečima, zdravorazumski provođena ideja *napretka* često se ispostavlja kao suprotnost sebe same, odnosno kao suštinsko reteriranje koje se jedino u pogledu manifestnih oblika može označiti kao napredak, i to samo pod pretpostavkom da pod „napretkom“ misli *razlika uopšte*. Da svaki novum nema pozitivan predznak već time što je novum, već da se njegova bitnost mora zasnovati kao ono *po sebi* i *za sebe*, a onda i *za nas*, nije tako belodano kako bi se moglo pomisliti na prvi pogled. Povesna razmatranja, naime, ukazuju samo na čvorne tačke „razvoja“ čoveka i ljudskog društva, a te su čvorne tačke – po samoj logici vlastite bitnosti – upravo one koje predstavljaju značajan pomak u odnosu na ono prethodeće. Ovakav zaključak ne gubi ništa od svoje nosivosti čak ni onda

kada se kao ključna mesta za interpretaciju povесnih tokova određenog perioda odaberu nesumnjivo tragični događaji – što je bez daljnjeg slučaj sa povešću XX veka, posebno njegove prve polovine koja je u najvećoj meri determinisana faktumima svetskih ratova¹. Takvim sagledavanjem povesti čovečanstva, kao gotovo pravolinijskog hoda sa sporadičnim stranputicama, previđaju se značaj i obim čitavog niza događaja, okolnosti i pravaca koji su u vlastitom vremenu svakako bili označeni kao jednako mogući izbori, a ne kao ono što je nužno moralo ostati samo stranputicama². Otuda se i savremene „stranputice“ teško mogu kao takve recipirati u obzoru same savremenosti, već je tek budućnosna kritička opservacija ta koja će ih na pravi način valorizovati. To je pak pozicija *naknadne svesti*, karakteristične za razum, koja vlastiti predmet poznaje kao ono *završeno*, *konačno* i tek pod tom pretpostavkom se pokazuje spremnom da ga u potpunosti apsolvira. Umnost se, međutim, ogleda upravo u sposobnosti da se u realnom povесnom zbivanju unutrašnja logika događaja razdvoji od aberacija koje se često nameću kao paradigmatске, odnosno u sposobnosti da se uvidi da je – Hegelovim rečima – ono zbiljsko i umsko, a ono umsko zbiljsko.

Kada je u pitanju sfera obrazovanja, kritički stav spram tradicije neretko se očituje pretežno kao negativan, tj. kao permanentna potreba za *reformama* sistema obrazovanja. Pitanje o tome koliko ozbiljnih konsekvenci sledi za neutemeljenim i(li) preuranjenim transformacijama često ostaje u senci trenutnih političkih ili ekonomskih interesa. Recentni pokušaji da se ostvari jedinstven sistem visokog obrazovanja na evropskom tlu rezultirali su gotovo isključivo nastojanjima da se saniraju posledice nanete štete. Takozvani „sistem pokušaja i pogrešaka“ je, uprkos svojoj plodotvornosti na individualnom planu, gotovo poguban za čitave generacije kada je reč o poduhvatima od društvenog značaja. Sistem obrazovanja nije samo mehanizam proizvodnje odgovarajuće radne snage, već i „mehanizam proizvodnje“ ljudskih karaktera. I kao što mehanicističko shvatanje čoveka u potpunosti zanemaruje pitanje ljudskog dostojanstva, tako i mehanicistički pristup obrazovanju, koji celinu školskog sistema razume kao puku produkciju *eksperata* na temelju reprodukcije neophodnih (i *samo* neophodnih!) spoznaja, u potpunosti zanemaruje ne samo dostojanstvo pojedinačnog čoveka, već i ljudskog roda *en générale*.

Podela rada figurira kao jedan od fundamentalnih pojmova uređenja ljudskog društva i u Platonovoj filozofiji – ona je zapravo samo središte određenja pravednosti koje predstavlja temelj uređenja polisa. Podela rada se, dakako, bazira na

1 U Prvom svetskom ratu je, primera radi, prvi put upotrebljen tenk, što svakako ilustruje određenu vrstu napretka. O Drugom svetskom ratu i atomskoj bombi izlišno je i govoriti. Uostalom, sama ideja „trke u naoružanju“ koja nužno prati (ili producira, no to mora ostati izvan razmatranja) ratove u konačnom je *progresivistička*. Osim toga, činjenica da se Prvi svetski rat označava kao „prvi moderni rat“ govori o problematičnom shvatanju samog pojma napretka, budući da modernost u ovom kontekstu upravo i znači ono napredno, savremeno, do tada nepoznato, etc.

2 Dakako, to nije obeležje isključivo praktičkog života – i ono teorijsko podložno je različitim aberacijama. Najočigledniji primer je svakako odnos između geocentrične i heliocentrične teorije. Trebalo je da prođe čitav niz vekova kako bi se utvrdilo da je vodeće uverenje, shvaćeno kao temelj progresa i progres sam, zapravo samo aberacija – stranputica.

svojevrstnoj specijalizaciji obrazovanja kao vlastitom *conditio sine qua non*³. U savremenom svetu je, međutim, platonovsko shvatanje po kome je pravedno da svako obavlja svoj posao i ne meša se u mnoge druge dovedeno do paroksizma u kome se izvrće sama njegova bit: suštinski, svi nivoi otuđenja o kojima govori Marks imaju svoj koren u tako shvaćenom obrazovanju koje služi podeli rada. Razume se samo po sebi da se generacijskim ponavljanjem učvršćuje ovakva matrica građanske običajnosti, a time i onemogućuje vertikalna socijalna pokretljivost. Otuda svaka ozbiljna revalorizacija moderne običajnosti mora počivati na revalorizaciji sistema obrazovanja, a pre svega obrazovnih svrha. O razvoju obrazovanja na evropskom tlu bilo je već reči u prethodnim radovima posvećenim problematici obrazovanja⁴. Ovde se hoće postaviti temelji za istraživanje fenomena obrazovanja u periodu između dva svetska rata, a posebno kada je u pitanju nastava filozofije u srednjim školama.

Kao polazna tačka takvog utemeljenja može biti uzeta Hegelova teza iz dodatka paragrafu 174. *Osnovnih crta filozofije prava*: „Ono što čovjek treba da bude to on nema iz instinkta nego to mora tek steći. Na tome se zasniva *pravo* djeteta da bude odgajano... Glavni momenat odgoja je stega koja ima smisao slamanja samovolje djeteta da bi se time iskorijenilo ono puko čulno i prirodno“⁵. Iz prava deteta na odgoj izvode se sve posebne značajke obrazovanja, ali ono je uzus koji legitimira svaki obrazovno-vaspitni sistem i svaki postupak u okviru njega. Nije tu više reč o kantovskom formalnom pravu deteta na odgoj koje se transformiše u obavezu deteta da pristane na svojevrstni služinski odnos ukoliko se nakon punoletstva ne osamostali, već *izvorno pravo subjektivnosti na objektivaciju*, kao pravo samog duha. Otuda Hegel odgoj određuje kao “drugo rađanje dece”⁶, ono duhovno. To pravo deteta na vaspitanje i obrazovanje koje (pravo) traži stegu kao svoj fundamentalni momenat pokazaće se takođe u sferi građanskog društva kao objektiviranje subjektivne volje kroz proces obrazovanja: „Obrazovanje je stoga u svom apsolutnom određenju *oslobađanje* i *rad* višeg oslobađanja, naime apsolutno prolazište ne više do neposrednog, prirodnog, nego duhovnog, isto tako uzdignuto do lika općenitosti beskonačno subjektivnog supstancijaliteta

3 I Hegel ukazuje na to da „upojedinjavanje sadržaja s pomoću apstrakcije daje *razdiobu rada*. Navika te apstrakcije u užitku, poznavanju, znanju i vladanju sačinjava *obrazovanost* u ovoj sferi – uopće *formalnu obrazovanost*“ Hegel, G.W.F., *Enciklopedija filozofijskih znanosti*, Veselin Masleša-Svjetlost, Sarajevo 1987., par. 525, str. 429. Već u narednom paragrafu Hegel pokazuje i ograničenja tog principa: „Na taj način ujedno apstraktniji rad vodi, s jedne strane, svojom jednoličnošću do lakoće rada i povećanja produkcije, do ograničenja na *jednu* vještinu, a time do bezuvjetne zavisnosti od društvene veze“ (ibid., par. 526).

4 Up. Okiljević M., „Nastavni plan kao izraz svrhe paideie” u: *Tradicija nastave filozofije I*, Novi Sad, 2008., Okiljević M., „Nastavni plan kao izraz duha vremena” u: *Tradicija nastave filozofije II*, Novi Sad, 2009., Okiljević M., „Filozofija obrazovanja i filozofija u obrazovanju” u: *Tradicija nastave filozofije III*, Novi Sad, 2009., Okiljević M., „Značaj protestantizma za razvoj modernog obrazovanja” u: *Tradicija nastave filozofije IV*, Novi Sad, 2010.

5 Hegel, G.W.F., *Osnovne crte filozofije prava*, Veselin Masleša-Svjetlost, Sarajevo, par. 174., str 306-7, podv. M.O.

6 Hegel, G.W.F., *Enciklopedija filozofijskih znanosti*, par. 521., str. 427.

običajnosti. To je oslobađanje u subjektu *težak rad* protiv pukog subjektiviteta vladanja, protiv neposrednosti požude kao i protiv subjektivne taštine osjećaja proizvoljnosti nahođenja... S pomoću tog rada obrazovanja, međutim, događa se da subjektivna volja sama u sebi dobiva *objektivitet*⁷. Obrazovanje je, dakle, onaj nužni element koji omogućuje čoveku da bude članom građanskog društva i koji – suštinski – omogućuje da nešto poput građanskog društva uopšte opstoji. Budući da je, naime, građansko društvo shvaćeno kao sistem potreba čiji je osnovni pokretač *princip posebnosti*, nužno je uspostaviti način posredovanja posebnosti do opštosti. Taj traženi način jeste upravo obrazovanje, koje se zbog kompleksnosti posredovanja neposrednosti i određuje kao „težak rad”.

Stavljene jedna do druge, Kantova teza o prosvetćenosti kao „čovekovom izlasku iz maloletnosti za koju je sam kriv“⁸ i Hegelova tematizacija obrazovanja kao „doterivanja posebnosti da se ponaša po prirodi stvari“⁹ ukazuju na suštinski značaj edukacije na filogenetskom i ontogenetskom planu. Otuda se čini neshvatljivom praksa da se obrazovanju nameću spoljašnje svrhe koje uslovljavaju odstupanje od izvorne suštine obrazovanja – kako po formi, tako i po sadržini. Pod izvornom suštinom obrazovanja ovde se podrazumeva antička ideja paideie – obrazovanje (i vaspitanje) je razumljeno kao postupak kojim se čovek razvija u dobrog građanina dobrog polisa, odnosno – u današnjim kategorijama – države. Dakako, ta ideja je pretrpela značajne povese transformacije, pre svega kroz razdvajanje jednog jedinstvenog procesa paideie na dva praktično nezavisna segmenta: vaspitanje koje postaje gotovo isključiva prinadležnost porodice (i delom predškolskih ustanova) i obrazovanje, kao zadatak na koji treba da odgovori sistem školstva (uz različite vidove samo-obrazovanja, koje u tzv. informatičkoj eri postaje sve značajniji modus usvajanja i širenja znanja)¹⁰. Ova

7 Hegel, G.W.F., *Osnovne crte filozofije prava*, par. 187, str. 322-3. Hegel dalje dodaje: „Kada istinska originalnost proizvodi stvar, ona zahtijeva istinsko obrazovanje, dok se preobražava u neistinite neukusnosti koje padaju na pamet neobrazovanima“. Drugim rečima, istinsko obrazovanje suštinski je preduslov za napredak, ako se pretpostavi da on počiva na izvesnoj originalnosti – stvarna obrazovanost upravo je ona koja ume da razluči partikularitet aberacije od opštosti principa i time se pokazuje kao nužan uslov opstojnosti jednog društva uopšte. Činjenica da se problem obrazovanja razmatra u okviru sekcije o građanskom društvu *Filozofije prava* pokazuje da je obrazovanje jedan od fundamentalnih principa na kojima uopšte počiva moderna običajnost.

8 Kant, I., „Odgovor na pitanje: Šta je prosvetćenost?“ u *Arhe* 01, Novi Sad, 2004., str. 260.

9 Hegel, G.W.F., *Osnovne crte filozofije prava*, dodatak uz par. 187., str. 323.

10 O tome detaljnije: Okiljević, M., „Nastavni plan kao izraz svrhe paideie“, *ibid.* Član 11. Zakona o srednjim školama, trenutno važećeg na teritoriji Srbije, glasi: Prava građana od opšteg interesa u srednjem obrazovanju i *vaspitanju* su: 1) srednje obrazovanje redovnih učenika u trogodišnjem i četvorogodišnjem trajanju; 2) srednje obrazovanje redovnih učenika sa posebnim sposobnostima, obdarenih i talentovanih učenika; 3) srednje obrazovanje, obrazovanje i osposobljavanje za rad redovnih učenika ometenih u razvoju; 4) srednje obrazovanje redovnih učenika na jeziku narodnosti, odnosno dvojezično; 5) obrazovanje redovnih učenika za rad u trajanju od dve godine; 6) uporedno srednje obrazovanje učenika koji postižu izvanredne rezultate u učenju; 7) *vaspitni* rad u domu učenika (podv. M. O., izvor: www.paragraf.rs). Očigledno je da se vaspitanje vezuje isključivo za učeničke domove. U članu 27. navode se doduše oblici „obrazovno-vaspitanog rada“, pod kojima se podrazumevaju različiti vidovi nastave, dopunski rad, praksa i praktični rad, pripremni i društveno-korisni rad „ako se u toku godine pokaže potreba za njim“, ali čini se da je pridev „vaspitni“ naprosto pridev.

disparatnost posebno je uočljiva na nivou srednjoškolskog obrazovanja, budući da se ono po samoj logici vlastitog „srednjeg“ položaja nalazi na raskršću elementarne edukacije i naučnog obrazovanja koje se vezuje za univerzitet, a time i na raskršću pretpostavljenih obrazovnih svrha¹¹. Specifičnost srednjeg nivoa obrazovanja prepoznatljiva je na ovim prostorima i u periodu između dva svetska rata: „Srednja škola se, prvo, shvata kao *učena škola* (gelehrte Schule), tj. ona ima za cilj *intelektualno* obrazovanje učenika, pružanje izvesnih konkretnih naučnih znanja, koja su propedeutičkog karaktera za docnije, strogo naučne, stručne studije na univerzitetu; drugo, kao *vaspitna škola* (erziehende Schule), tj. njen je cilj *vaspitni*: stvaranje *moralnog karaktera* u učeniku“¹². U pogledu navedenih shvatanja, Đorđević ističe da se oba gledišta mogu razviti do ekstrema koje on označava kao *didaktički materijalizam* i *didaktički idealizam*, gde prvi tretira srednjoškolsko obrazovanje kao pripremu za studije, a drugi prenaglašava njegov „čisto moralistički karakter“. Takva distinkcija na tragu je onoga što Marks govori u *Tezama o Fojerbahu*, ističući kako je glavni nedostatak materijaliz(a)ma u tome što „predmet, stvarnost, osjetilnost shvaća samo u obliku objekta ili opažanja a ne kao osjetilnu ljudsku djelatnost, praksu, ne subjektivno. Stoga je djelatnu stranu, nasuprot materijalizmu, apstraktno izveo idealizam, koji naravno ne zna za stvarnu, osjetilnu delatnost kao takvu“¹³. Za razliku od Marksa, međutim, Đorđević razrešenje ove napetosti ne vidi u revoluciji već – u filozofskoj nastavi, koja miri suprotstavljena stanovišta omogućujući ostvarenje „vrhovnog vaspitnog zadatka“ koji „zahteva da srednja škola ima za cilj *obrazovanje moralne volje* i *uvođenje učenika u nacionalnu sadašnjicu*“¹⁴.

U takvoj se konstelaciji odnosa mesto same filozofije u sistemu obrazovanja pokazuje kao lakmus papir zrelosti jednog društva, odnosno njegove spremnosti na izlazak iz samoskrivljene nezrelosti. Započinjući svoju raspravu o filozofskoj nastavi u srednjoj školi, Đorđević navodi: „Dok je u prošlom stoleću (tj. devetnaestom – prim. M.O.) izgledalo, da su nauke osvojile i podelile među sobom sve oblasti ljudskog saznanja i na taj način ne samo romantičarskoj, nego i filozofiji uopšte pokazale vrata, naš vek je počeo da se miri sa filozofijom i da joj sve više i

11 U novije vreme se i u domaćoj javnosti sve češće čuju predlozi da se i srednjoškolsko obrazovanje učini obaveznim. Ukoliko se ostave po strani socijalno-ekonomski argumenti *pro et contra* ovakve ideje, postavlja se pitanje kakvog bi uticaja takva odluka imala na sam karakter ovog nivoa obrazovanja. Čini se da bi takav poduhvat mogao zaustaviti proces istiskivanja praktičkih, tj. vaspitnih svrha iz srednje razine obrazovnog sistema.

12 Đorđević, D.P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd 1930., str. 7. U nastavku Đorđević dodaje: „Međutim, može se reći, da je u pedagoškoj teoriji ovo drugo mišljenje skoro sasvim dobilo prevagu. U praksi, pak, to pitanje još nije definitivno rešeno, ali može se reći, da je u praksi srednja škola većinom *intelektualističkog tipa*“.

13 Prva teza o Fojerbahu. Po Marksovom sudu, dalje, „materijalističko učenje o mijenjanju okolnosti i odgoju zaboravlja da ljudi mijenjaju okolnosti i da sam odgajatelj mora biti odgajan. Stoga ono mora dijeliti društvo na dva dijela – od kojih je jedan iznad društva. Podudarnost mijenjanja okolnosti i ljudske djelatnosti ili samopromjene može se shvatiti i racionalno razumeti samo kao revolucionarna praksa“ (Treća teza). I – konačno: „Sav društveni život u suštini je praktički“ (Osma teza).

14 Đorđević, D.P., loc.cit., str.11. Ovde bi „nacionalnu sadašnjicu“ valjalo sagledati pre svega iz konteksta pominjanog antičkog ideala o dobrom građaninu dobrog polisa.

više povraća stari ugled i prestiž¹⁵. Pitanje je, dakako, da li se ova teza o „vraćanju ugleda i prestiža“ filozofiji početkom dvadesetog veka uopšte može prihvatiti sa stanovišta filozofije, kao i da li je filozofiji samoj stalo do takvog vraćanja. Ono što se ipak doima plauzibilnim u vezi s ovom tvrdnjom jeste fa(k)tum svojevrsnog laviranja između pozitivnog i negativnog stava prema filozofiji koje je prati od samog nastanka. Novum koji će doneti druga polovina dvadesetog i početak ovoga veka ogleda se možda baš u tome što se po prvi put u odnosu znanosti i tzv. javnog mnjenja prema filozofiji vidi ponajpre ravnodušnost ili čak nezainteresovani prezir. U svakom slučaju, prva polovina prethodnog stoleća jeste vreme značajnih filozofija, ali i vreme kada kvantna mehanika, primera radi, pokazuje ograničenost uobičajenih metoda prirodnih nauka i potrebu da se sam naučni pristup preispita i postavi na drugačijim temeljima. Isto tako, međutim, vreme je to poražavajućih posledica velikih naučnih otkrića i zastrašujućeg obzora koje biva otvoreno sa svakim novim korakom ka „razumevanju prirode“. – U takvom kontekstu će nastati i bioetika, kao granična oblast istraživanja u kojoj se susreću gotovo svi relevantni savremeni svetonazori: kako prirodno-naučni, tako i filozofski, ekonomski, pa i teološki. Drugim rečima, ekspanzija prirodnih nauka proizvela je povratno jednu novu ideju angažovanosti znanosti uopšte, a među njima i filozofije (ne više, doduše, kao najmerodavnije za odgovore na opšta pitanja, ali barem kao jednako značajnog sagovornika u civilizacijskoj raspravi koja za cilj ima nekakvo opšte dobro). – U takvom vremenu, dakle, Đorđević dodeljuje filozofiji fundamentalni zadatak održanja dvostrukog karaktera srednje škole: „Momenat izmirenja, spajanja ovih dveju struja ja vidim u *filozofskoj nastavi*. Ona ima da spase srednjoj školi i karakter vaspitni i donekle karakter pripreme škole za univerzitet, skupivši i obradivši celokupno znanje učeničko u jedan *sistem školske filozofije*, koji će uglavnom imati dva dela: *praktični i teorijski*“¹⁶. Koliko je uopšte moguće da jedan predmet, tj. jedna znanost, pa bila to i filozofija, preuzme na sebe tako veliki zadatak, koji bi prevashodno morao spadati pod ingerencije zakonodavnih tela i nadležnog ministarstva, posebno je pitanje. Ukoliko osnovna koncepcija organizacije srednjih škola ne predviđa kao svoj temeljni cilj formiranje moralnog karaktera, filozofija u najboljem slučaju može ukazati na nedostatke takve koncepcije i pledirati za njenu promenu.

Đorđević, međutim, dalje argumentuje da će nastava filozofije kao sistem „tu svoju ulogu vršiti na taj način, što će sve elemente iz dotadašnjeg nastavnog gradiva, koji su od filozofskog značaja i koji su najviše doprineli da se pojavi spekulativni interes u vaspitanika obnoviti i odabrati, i, udubljujući se u njih, dati im poslednje, metafizičko objašnjenje. Ona će iznalaziti dublju, kauzalnu vezu između činjenica pojedinih nauka, zatim vezu njihovu sa činjenicama drugih nauka i, najzad, vezu i značaj njihov, koji imaju u totalitetu ljudskog saznanja“¹⁷. Drugim rečima, filozofija bi tu imala biti nekom vrstom „završnog kamena“ nad

15 Đorđević, D.P., loc.cit., str.5.

16 Đorđević, D:P., loc.cit., str.13.

17 ibid., 33.

naukama, a njen bi se cilj ispunio kroz povezivanje prethodno stečenih znanja u odgovarajući sistem. Pošto bi se srednja škola uspostavila kao „pretežno moralistička“, tj. bila bi takva „svih sedam godina“, a potom u završnoj godini dobila pre svega intelektualistički karakter zahvaljujući maločas opisanom shvatanju filozofije, Đorđević smatra da bi se na taj način postiglo izmirenje dvaju različitih svrha srednjoškolskog obrazovanja. Dočim, on ne navodi na koji bi tačno način nastava bila ustrojena kao „moralistička“, što jeste temeljno pitanje ovakve tematizacije, od koga presudno zavisi sama i mogućnost da se filozofija pojavi kao „posrednik“ između dvaju proklamovanih svrha srednjoškolskog obrazovanja. Problem, naime, nije u *previše moralističkom*, već u *previše intelektualističkom* karakteru srednje škole.

Element koji je od suštinskog značaja za „moralizaciju“ srednjoškolske nastave, odnosno, za ostvarenje vaspitne uloge školskog sistema, jeste praktični segment filozofske nastave, tj. etika. Đorđević polazi od shvatanja da je najviši zadatak celokupnog vaspitanja moralni karakter, „tj. savršena, dosledna i moralna volja vaspitanikova“¹⁸. Za glavni zadatak etike on određuje „teorijsku sankciju moralnog ubeđenja“¹⁹, čiji je cilj „predohrana od moralne krize“ s kojom se vaspitanik suočava po izlasku iz škole i sučeljavanju sa „strašnom i surovom životnom borbom“²⁰. Ako se ostavi po strani emfatičnost izraza, koja zaista odgovara ideji „moraliziranja“, ovde se etika nastoji odrediti kao – s jedne strane – sankcija subjektivnosti, a – sa druge – kao njen razvoj. Ova dvoseklost na izvestan način prati ovu znanost od njenog postanka, na način ukidanja proizvoljnosti onoga subjektivnog čime se omogućuje da se subjektivnost sama postavi kao *istinski* subjektivna, tj. autonomna, ali u isto vreme i kao objektivna. To je, naravno, i probni kamen svake etičke koncepcije: pitanje kako da se zasnivanje onoga individualnog (tj. moralnog praksisa) u isto vreme uspostavi kao zasnivanje onoga opšteg (tj. praksisa uopšte).

Neke formulacije („imperativ dužnosti“, „autonomni moral“, etc.) pokazuju da je Đorđević verovatno upoznat sa kantovskim zasnivanjem moralnosti, iako se kroz čitavu studiju provlače određene nejasnoće u pogledu odnosa između teorijskog i praktičkog, na primer: „Moralni pojmovi... moraju biti još u školi teorijski tretirani i obrazloženi, te da na taj način dobiju i svoju teorijsku (naučno-filozofsku) sankciju“²¹; „da se zadovolji taj teorijski, bolje reći filozofski interes...i da se omogući predohrana od moralne krize“²², etc. Niti se moralni pojmovi

18 *ibid.*, str.13. Ovde se mora ostaviti po strani pitanje mogućnosti nečega poput savršene volje.

19 *ibid.*, str.14. Problematičnost ove formulacije evidentna je i u konkrekciji Đorđevićevih izvođenja vezanih za etiku. Stiče se, naime, utisak da je više reč o teorijskom predmetu, eventualno nekoj vrsti kodeksa ponašanja, nego relevantnoj praktičko-filozofskoj znanosti. Svrha praktičke filozofije je još od Aristotela znanje radi delanja, ali ne teorijsko već praktičko znanje. Time je Aristotel rešio i platonovski problem vezan za mogućnost da se vrlina nauči: uvodeći pojam praktičkog učenja kao *navikavanja*.

20 *Up. ibid.*, str 14. i dalje.

21 *ibid.*, str. 16.

22 *ibid.*, str. 19.

obrazlažu teorijski, niti je moralni interes teorijskog karaktera: to nije postignuće Kantove filozofije, još Aristotel navodi čitav niz kriterijuma po kojima se praktička regija distingvira od teorijske i pojetičke²³. Otuda se takva konfuznost u pogledu razumevanja same *praktičnosti* onoga praktičkog ne može razumeti. Drugo, isticanje pojma „najvišeg dobra” takođe nije u skladu sa dometima Kantove filozofije, kao ni insistiranje na dokazu, dedukciji i indukciji: „*Dokazavši* naučno, na čemu se zasniva opšta obaveznost *pojma najvišeg dobra*, koji stoji na vrhu sistema moralnih pojmova u njihovom (tj. učeničkom, prim. M.O.) duhu, ona će i *deduktivno*, tj. na osnovu tog dokazanog principa najvišeg dobra, i *induktivno*, tj. služeći se metodama izvođenja moderne etike, pokazati na osnovu čega se i ostalim moralnim pojmovima pridaje karakter prinude i opšte obaveznosti“²⁴. Čini se da – uprkos postignućima Kantove filozofije u domenu praksisa – ovde, s jedne strane, još uvek ostaje na snazi intenzivan uticaj teorijske filozofije (ili čak znanstvene svesti), ali i tradicije tzv. etika dobara, s druge strane. Dalje, utemeljenje „moralnih osećanja” je u XX veku naprosto *anahrono*: „I tek onda, kad vaspitanik radi moralno zato što, blagodareći pre svega *silini* svojih moralnih *osećanja*, drukče *ne može* da radi, i, kad radi moralno, zato što *zna*, da drukče *ne treba* i *ne sme* da radi, možemo se nadati da će, kad ga pustimo iz škole, srećno izneti glavu iz krize”²⁵. Naime, silina moralnih osećanja se iz pozicije post-kantovskog sveta može prihvatiti jedino ako se pod tim misli dužnost (pri čemu se ipak mora imati u vidu da „silina moralnih osećanja” i „nužnost jedne radnje iz poštovanja prema zakonu” ne mogu u potpunosti korespondirati jedno drugome), a isto važi i za nastavak rečenice. Treba ipak imati u vidu da je u pitanju programatski spis koji nastoji da definiše ulogu filozofske nastave u nastavnim planovima i programima srednjih škola. Međutim, od koncepcija same etike unutar plana i programa presudno zavisi mogućnost ostvarenja uloge koju Đorđević namenjuje filozofiji.

Kao što je pak ranije već naznačeno, takvu ulogu filozofija ne može preuzeti ukoliko se opšta heksijalnost modernog sveta bitno ne izmeni, budući da to uopšte ne spada u zahteve na koje odgovara *nastava* filozofije. S tim u vezi treba pomenuti još jednu ulogu koju Đorđević namenjuje nastavi etike, a koja, po njegovom sudu, treba da zadovolji potrebu koja proističe iz „slovenske prirode”: „Mi smo svi, s neznatnim izuzecima, rođeni ideolozi”²⁶. S obzirom na tu karakteristiku *slovenske duše*, potrebno je da se „našim ljudima” pruži „zdrav kriterijum” za teorijsko objašnjenje društvenih odnosa i podešavanje delanja prema tom

23 Up. Perović, M.A., *Praktička filozofija*, Grafomedia, Novi Sad 2004., str. 37. Ti kriterijumi proizilaze iz razlikovanja ontoloških statusa, načina života, delova duše, načina spoznavanja, tipova istine, razlike ljudskih habitusa.

24 *ibid.*, str.19, podv. M.O.

25 *loc.cit.* „Srećno iznošenje glave iz krize“ jedna je od karakterističnih formulacija kojima obiluje čitav spis. Međutim, permanentno pominjanje krize kao osnovnog razloga za moralnu naobrazbu implicira (pogrešan) stav da se moralitet ozbiljuje samo u kriznim situacijama.

26 *ibid.*, 21. U nastavku se, sa već svojstvenim *pathosom*, navodi kako ova ideološkičnost često ide i do žrtvovanja života, s ruskim revolucionarima kao primerom.

teorijskom objašnjenju. Pored ponovnog insistiranja na priznavanju autonomije praksisu, mora se još primetiti da, kada je o ideologiji reč, razlika između različitih naroda nije u stepenu „ideologičnosti” (u onom smislu u kome on pod tim misli poštovanje odgovarajućih principa i zalaganje za njihovo sprovođenje), već upravo u „ideologiji”, odnosno u principima za koje se zalažu i sredstvima koja prihvataju.

Konačno, treba reći da nastava filozofije jeste svojevrsni meritum svrha jednog obrazovnog sistema, utoliko ukoliko se na osnovu njenog položaja može uvideti usmerenost čitavog korpusa obrazovnih institucija. Međutim, kao „završni kamen nad ostalim naukama” ona se može pojaviti tek onda kada je obrazovni sistem ustrojen na takav način da se filozofija kao takva objektivno prepoznaje, čime bi takva odredba prestala biti samo omaž Platonu i postala zbilja jednog sveta.

Literatura:

- Hegel, G.W.F.: *Enciklopedija filozofijskih znanosti*, Veselin Masleša-Svjetlost, Sarajevo, 1987.
- Hegel, G.W.F.: *Osnovne crte filozofije prava*, Veselin Masleša-Svjetlost, Sarajevo, 1989.
- Jevtić, Nevena, „Gimnazija kao temelj nacionalnog obrazovanja. Karmanov nastavni plan za gimnazije“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2010.
- Okiljević, Mina, „Nastavni plan kao izraz svrhe paideie“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2008.
- Okiljević, Mina, „Nastavni plan kao izraz duha vremena“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009.
- Perović, M.A., *Etika*, INED CO Media; Novi Sad, 2001.
- Perović, M.A., *Praktička filozofija*, Grafomedia, Novi Sad, 2004.
- Perović, M.A., „Evropska gimnazija i tradicija nastave filozofije“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2008.
- Perović, M.A., „Gimnazijska filozofija između političke pragmatike i pedagoške paradigmatske“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009.
- Đorđević, D.P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd 1930.

SIGNIFICANCE OF PHILOSOPHY TEACHING FOR REVIEWING
THE PURPOSE OF HIGH SCHOOL EDUCATION

Abstract: Kant understands the Enlightenment as a man's emergence from his self-imposed immaturity and Hegel claims that education refines particularity, and enables it to conduct itself in harmony with the nature of the object. Having that on mind, the question emerges: how is it possible that education itself is comprehended simply as a means, and not always at the same time as an end. Exactly in such relativization of idea of education can one find the reason for that what Sargent defined as a failure of education in the first half of 20th century. When it comes to philosophy itself, it seems like its role in the system of education is somewhat specific, faithful to the platonic notion of dialectics as the crown of all knowledge. Through analysis of a thesis that philosophy teaching has a special position in the system of high-school education, the author tries to illuminate the path to an answer on the question whether any high-school subject – including philosophy – can influence particular purposes attributed to that level of education.

Keywords: Education, Upbringing, Philosophy, Teaching

MARICA RAJKOVIĆ

FORMA I SADRŽAJ NASTAVNOG PREDMETA U OKVIRU VLASTITE EPOHE

Sažetak: Autor tematizuje kompleksan odnos između nastavnog predmeta i *duha vremena* vlastite epohe, problematizujući neumitni uticaj društveno-političkog konteksta i ekonomskih, socijalnih i istorijskih faktora na formu i sadržinu nastavnih predmeta, koliko god da su autonomne i utemeljene njihove *izvorne discipline*. Uz primere sadržaja nastave filozofije u okviru nastavnih planova srpskih gimnazija u Vojvodini u periodu između dva svetska rata, razmatra se i *povesni proces reformi* sâmog oblikovanja nastavnih predmeta, njihovog sadržaja i rasporeda. Skreće se pažnja i na pojedine didaktičke teorije koje su bliske značajnim filozofskim koncepcijama, koje razmatraju *učenje uopšte* (Pestalocijeva teorija u odnosu na Sokratovu majetičku metodu). Filozofija kao nastavni predmet prilagođena je ciljevima i potrebama postojeće epohe, kao i svaki drugi nastavni predmet, što je moguće zapaziti i u formi (nastavnom planu) i u sadržini (nastavnom programu) njene konkretizacije.

Gljučne reči: XX vek, filozofija, gimnazija, nastavni predmet, Pestaloci, Sokrat

Povesna razdoblja nose vlastite specifičnosti i pečat duha vremena, koji se protežu na sve strukture društva, uključujući i obrazovne, koje su bitno određene društvenim, političkim i ekonomskim okolnostima. Takve okolnosti istovremeno oblikuju i sâmu istoriju, naročito ako se ona razume kao „delatnost čoveka koji ide za svojim svrhama“¹. Zbog toga, sa jedne strane, ni jedan segment prosvetnog sistema ne može ostati imun na splet kompleksnih društvenih okolnosti i kontekst vlatitog duha vremena, pa tako ni discipline koje važe za „univerzalne“, „večne“, „trajne“ i „autonomne“, kao što je slučaj sa filozofskim predmetima u gimnazij-skom školskom sistemu. Sa druge strane, treba naglasiti i činjenicu da ne postoji ni jedinstveni i „pravi“ obrazovni ideal, već konstantna borba različitih obrazovnih ideala, od kojih svaki teži da postane apsolutan². Sa tim u vidu, može se razumeti da ovaj rad predstavlja pokušaj da se osvetli način na koji istorijsko-kulturološka situacija predstavlja jedan od temelja za razvoj školskog sistema u Vojvodini između dva rata, što dalje predstavlja pretpostavku za pojedinačne elemente tog sistema. Nastavni planovi i programi³ o kojima će dalje biti reči nastaju upravo na

1 Marks, K., Engels, F., *Sveta porodica*, Kultura, Beograd, 1959., str. 149.

2 Đorđević M. Ž., *Današnje stanje duhovnih nauka i škola od E. Šprangera*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1933., str. 56.

3 Nastavni program predstavlja konkretizaciju nastavnog plana: nastavni plan je tabelarni prikaz određenih nastavnih predmeta (*forma*), a nastavni program predstavlja *sadržaj* i konkretnu materiju koja je nastavnim planom propisana.

temeljima svih ovih pretpostavki i u okvirima povesne situacije koja je pomenuto razdoblje obeležila. Iz sledećih reči: „verovatno zbog svih ovih okolnosti, ne moramo posebno naglašavati da se prilično odstupilo i od samog nastavnog plana i programa“⁴, može se uočiti koliko su pomenute okolnosti relevantne.

Organizacija i funkcionisanje obrazovne strukture u srpskim gimnazijama u Vojvodini između dva svetska rata bile su regulisane prosvetnim zakonodavstvom Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca. Metodički priručnici, nastavni planovi i programi, kao i druga stručna literatura postepeno su formulisani kao zvanične celine obrazovne strukture, koja se, nakon ratnog perioda, fundirala tempom kojim su se i ostale državne strukture morale iz temelja obnavljati. Svakako, taj tempo nije bio ujednačen i harmoničan, budući da se svaki element kasnije uspostavljene celine i sâm razvijao neujednačenim tempom, u zavisnosti od sredstava, prioriteta i urgentnosti za funkcionisanje države u celini. Mnogi problemi su rešavani kombinacijom dotadašnjih iskustava i *ad hoc* rešenjima, adekvatnim postojećoj situaciji, a specifičnost gimnazija u Vojvodini dobila je na kompleksnosti i zbog činjenice da je pre Prvog svetskog rata bilo na snazi više elemenata preuzetih iz različitih prosvetnih sistema, prožetih pre svega austrougarskim uticajem. Takve specifičnosti nisu mogle biti zanemarene ni prilikom donošenja uredbi i propisa koji su važili za čitavo područje Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, pa su takvi problemi rešavani delimičnom inkluzijom pomenutih elemenata, podignutom na viši nivo opštosti, koja je prednosti takvih uticaja, didaktičko-metodičkih koncepcija i stručnih programa proširila na čitav prosvetni sistem. Ovakvo stanje uticalo je na modifikovanje konkretnih nastavnih programa, ali je promenilo i razumevanje pojma nastavnih programa, planova, predmeta i rasporeda u celini. Zbog toga je neophodno ukazati na zajedničke tačke relevantnih školskih sistema u istoriji, navodeći prelomne koncepcije koje su oblikovale samo definisanje pedagoških pojmova i podsetiti na ključne odredbe takvih definicija⁵.

4 Bodor, A., *Razvoj gimnazije u Somboru od osnivanja do kraja Prvog svetskog rata*, str. 30. Zbog propusta u sistemu arhiviranja pisane građe početkom XX veka, pojedini dokumenti nisu kompletni, pa nije uvek moguće navesti izdavača i godinu izdanja citiranog materijala (Prim. aut. M. R.).

5 Antička Grčka imala je sistem nastave koji je podrazumevao muziku i gimnastiku kao glavne predmete, uz koje su se učile i filozofija, gramatika, retorika, aritmetika, geografija i astronomija. Stari Rim je nastavne predmete grupisao kroz trivijum i kvadrjum. Feudalno društvo razlikuje crkvene, cehovske, trgovačke i magistarske škole (crkvene škole uključivale su pismenost, teologiju, retoriku i pravo, a ostale knjigovodstvo, bankarstvo, matematiku, geografiju, poznavanje roba i mernih instrumenata). Humanizam i Renesansa tokom svoje epohe proširuju nastavu literaturom, istorijom, geografijom i prirodnim naukama. U XVIII i XIX veku uvode se strani jezici, likovna kultura, tehničke aktivnosti i slične, specijalizovane discipline. U XX veku se brojni stari i novi školski predmeti razvrstavaju prema oblastima – humanističko-društvena, jezička, prirodno-matematička, umetničko-tehnička i proizvodno-ekonomska.

Istorija pedagogije u sklopu nastavnog plana razlikuje tri oblika rasporeda nastavnih predmeta: sukcesivni, simultani i kombinovani. Sukcesivni raspored bio je preovlađujući sve do XVIII veka i podrazumevao je da se nastavni predmeti uče *jedan za drugim*, što je značilo da se jedan predmet može pohađati tek kada se savlada prethodni. Pomenuti trivijumi i kvadrjumi, koji su kao forma ustanovljeni u Starom Rimu, zapravo su označavali broj sukcesivno raspoređenih predmeta: nakon trivijuma, odnosno – gramatike, retorike i dijalektike, prelazilo se na kvadrjum – aritmetiku, geometriju, astronomiju i teoriju muzike. Reforma Komenskog, koja je potpuno izmenila postojeće shvatanje školstva, ipak nije menjala sukcesivnu formu rasporeda nastavnih predmeta: u 1. razredu učila se *gramatika*, u 2. razredu *fizika*, u 3.

SPECIFIČNOST FILOZOFIJE KAO NASTAVNOG PREDMETA I NJEN ODNOS SA KLJUČNIM DIDAKTIČKIM ZAHTEVIMA

Nastavni predmeti formiraju se adaptacijom naučnih, filozofskih ili umetničkih disciplina, koji kroz taj proces postaju adekvatni nastavnom sistemu. Disciplina koja se uobličava u nastavni predmet prilagođava se ciljevima i funkciji škole, što znači da nastavni predmet može značajno da se razlikuje od izvorne discipline čije ime nosi. Brojni faktori utiču na stepen odstupanja nastavnog predmeta od discipline od koje je nastao, ali kao presudni se izdvajaju – duh vremena, opšte karakteristike epohe, socijalni, politički i ekonomski kontekst i potrebe društva. Na samom početku utemeljenja nastavnog predmeta pojavljuju se, dakle, brojne teškoće, koje se tiču odnosa sâmog predmeta prema vlastitoj izvornoj disciplini. Kada je taj nastavni predmet filozofija – teškoće se udvostručavaju.

Ako se, dakle, ima u vidu činjenica da proces modifikovanja naučne discipline u nastavni predmet predstavlja kompleksan problem za sve pojedinačne nauke, koje se po pravilu ne bave refleksijom vlastitih svrha i *smislom* svog konstituisanja⁶, može se naslutiti koliko se taj problem dodatno usložnjava kada je reč o filozofiji, koja pretenduje da „u svojoj celokupnosti predstavlja saznanje univerzuma kao jedan organski totalitet koji se razvija iz svog vlastitog pojma i koji se, ne gubeći ništa od onoga što ga čini takvom celinom čiji su svi delovi među sobom povezani nužnošću, vraća sebi i u tom jedinstvu sa sobom sačinjava svet istine“⁷. Dakle, reč je o duhovnoj disciplini koja je u vreme antičke epohe uključivala i temelje posebnih nauka, budući da je označavala „sve teorijsko znanje“⁸, jer „svaka nauka ima puno pojmova i zakona, koji prevazilaze snagu i oblast njenu i pripadaju filozofskom mišljenju, i, ako se hoće da se ovi potpuno objasne i shvate, mora se *završiti filozofijom*“⁹, pa je potrebno uložiti mnogo veće napore da se po uzoru na takvu vrstu duhovne oblasti konstituiše nastavni predmet. Naravno,

razredu *matematika*, u 4. razredu *etika*, u 5. razredu *dijalektika* i u 6. razredu *retorika*. Na taj način se jedan predmet temeljno izučavao, posvećivala mu se puna pažnja i učio se kao celina, koja se zaokruživala i savladavala u određenom starosnom dobu.

Simultani raspored insistira na istovremenom učenju različitih vrsta predmeta, čime otklanja jednu značajnu manu sukcesivnog rasporeda – činjenicu da je stvarnost šarenolika i raznovrsna, što znači da različitim intenzitetom treba pristupati svim njenim segmentima. Ipak, simultani raspored ne uzima u obzir osnovnu svrhu sukcesivnog rasporeda, prilagođenost uzrastu i dobu učenika, pa vodi u drugačiju negativnu posledicu – zasipanje neadekvatnim sadržajima sa svih strana, bez uvida u adekvatne i realne potrebe određenog uzrasta.

Zbog ovih problema se kao optimalni izbor izdvaja kombinovani raspored nastavnih predmeta, koji sintetiše prednosti pomenuta dva oblika, odbacujući njihove nedostatke – zastupljeni su svi važni segmenti stvarnosti koju učenik upoznaje, ali je ta zastupljenost prilagođena njegovom uzrastu i menja se u različitim stupnjevima starosnih kategorija.

6 Vidi: Hajdeger, M., „Nauka i razmišljanje“, u: *Predavanja i rasprave*, Plato, Beograd, 1999.

7 Hegel, G. V. F., *Estetika I*, BIGZ, Beograd, 1975., str. 25.

8 Gadamer, H. - G., *Um u doba nauke*, Plato, Beograd, 2000., str. 7.

9 Đorđević, D. *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1930., str. 5.

treba imati u vidu da se status filozofije bitno izmenio u odnosu na antičku epohu, ali to nikako ne znači da bi filozofija morala da prilagođava vlastite ciljeve aktuelnim okvirima u koje postojeća epoha želi da je smesti - „nekada, kada su Filozofija i pojedine grane njezine više cenjene, no što se danas cene, ona je imala svoje vrlo viđeno mesto u školi; ona je, upravo, bila osnova svemu obrazovanju i učenju, kao što se to, još do skora, ogledalo i u nazivima, koji su davani pojedinim višim klasama srednjih škola“¹⁰.

Čak i ako se ne prihvataju argumenti zbog kojih je filozofija *nekada imala* toliko značajan status, ne može se osporiti da praksa filozofskog, kritičkog mišljenja predstavlja važan faktor konstituisanja svesti mladog čoveka, pa edukativna funkcija filozofije mora prelaziti okvire pukog nabiranja istorijski relevantnih filozofskih teza, autora i sistema. Uvođenje filozofske nastave u poslednje dve godine obrazovanja u srednjoj školi u nastavnom planu Kraljevine Jugoslavije „nametnuto je samim zadatkom srednje škole“, a kao cilj filozofije kao nastavnog predmeta navodi se razvijanje sposobnosti logičkog suđenja i kritičkog mišljenja, čime će „nastava filozofije mnogo doprineti opštem i osnovnom cilju srednjoškolskog obrazovanja: da se kod učenika što izrazitije formiraju njegove duhovne sposobnosti“¹¹.

Cilj nastave filozofije ne bi, dakle, trebalo da bude memorisanje podataka iz istorije filozofije, već podsticanje filozofskog, kritičkog mišljenja (što je moguće sprovesti putem skandalona, problematizacije, aktualizacije i filozofskog dijaloga)¹², što dalje znači da je *kritičko posmatranje* „bitni cilj filozofske nastave u srednjoj školi, a to je izrazito vaspitni cilj“¹³.

Suštinska ideja nastave filozofije (logike¹⁴) ogleda se u motivisanju i razvijanju kritičkog mišljenja, ali takođe i upućivanja na interesovanje za naučno istraživanje¹⁵, pa nastava filozofije ne treba biti ni nastava „ove ili one filozofske discipline, već nastava filozofije kao sistema“¹⁶, u vidu *uvođenja u filozofiju*. Takvo uvođenje blisko je Fihteovom određenju *filozofiranja o samoj filozofiji*¹⁷. Sopstvena kultura se uvek opaža kao lavirint, pa se može reći da je Arijadina nit koja kroz taj lavirint jedino može da nađe put i izlaz - duhovna nauka¹⁸. Da bi se došlo do pravilnog mišljenja, „treba steći tačan pojam o samom mišljenju“¹⁹, pa se zbog te

10 *Nastavnik, List profesorskoga društva*, sveska I – VI, Beograd, 1891., str. 6.

11 *Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Izdanje državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1936., str. 352 - 353.

12 Opširnije u: Marinković, J., *Metodika nastave filozofije*, Školska knjiga, Zagreb, 1983.

13 *Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, 1936., str. 353.

14 U ovom slučaju misli se pre svega na logiku, što ne menja osnovnu tezu, da je nastava filozofije važan segment vaspitanja i razvijanja duhovnih i intelektualnih sposobnosti – pa je i „cilj Logike u srednjoj školi čisto vaspitni, da izoštri um“. – *Nastavnik*, 1891., str. 13.

15 Više u: Kalin, B., *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*, Školska knjiga, Zagreb, 1982.

16 Đorđević, D., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, str. 24.

17 Fihte, J. G., *Učenje o nauci*, BIGZ, Beograd, 1976., str. 6 - 7.

18 Đorđević M. Ž., *Današnje stanje duhovnih nauka i škola od E. Šprangera*.

19 Štajner, R., *Praktično vaspitanje mišljenja*, Izdanje Jugoslavenskog Antropozofskog Društva, Beograd, 1929., str. 7.

ideje ističe i smisao reforme školskog sistema uopšte, koja je nastavu *ex cathedra*, sa učenicima kao pasivnim recipijentima informacija, unapredila u *aktivnu* nastavu, kojoj je cilj razvoj pojmovnog aparata i načina mišljenja i pristupanja problemu. Metode koje se koriste u aktivnoj nastavi odgovaraju potrebama učenika, čineći nastavu zanimljivom i podstičući interesovanje i radoznalost²⁰, što vodi uspostavljanju čitavog modela razmišljanja, sa posledicama koje su daleko dugoročnije i produktivnije od enciklopedijskog znanja²¹. Osim toga, važno je i razlikovanje dve metode nastave filozofije – istorijske i tematske²². I ovde isključivost jedne ili druge metode vodi opadanju kvaliteta nastave, jer se pomenuti pristupi moraju prožimati, kako bi tematske celine u filozofiji mogle biti savladane, uz pozicioniranje tih celina u adekvatne povodne okvire.

Cilj filozofske nastave je, dakle, dvostruk – filozofska nastava „uvodi učenike u one oblasti ljudskoga saznanja, koje ispituju pojedine filozofske discipline“; ali takođe „razvija kod učenika sposobnosti za filozofsko sintetizovanje onog što je postalo njihovo znanje u pojedinim nastavnim predmetima, da bi u mogućoj meri stekli sposobnost za izradu jednog naučno-filozofskog pogleda na svet, život i same sebe“²³. Oba segmenta se tiču podsticanja filozofskog načina mišljenja, koje je je značajno i van okvira filozofskih ciljeva, jer mora biti podstaknuto na samostalnu aktivnost, vlastitim htenjem. Samostalno zaključivanje i učenje uviđanjem smatraju se u psihologiji toliko značajnim da se često upravo putem njih definiše „ljudsko učenje“, nasuprot životinjskom – naime, „učenje uviđanjem počiva na mišljenju“, pa je zbog toga upravo samostalno uviđanje glavna odlika „ljudskog učenja“²⁴, jer i životinje mogu da uče, ali „ne svesno“²⁵. Uz podsticanje samostalne aktivnosti, od presudnog značaja za nastavu filozofije je i učenje univerzalnim vrednostima, koje će kod učenika izgraditi pojmovni aparat, forme mišljenja i ponašanja, što je bilo je važno kako u Antici²⁶, tako i u modernom dobu, jer su te vrednosti neophodne u svakom obliku društvenosti, kako bi zreli ljudi mogli biti potpuno integrisani i aktivni u građanskom društvu²⁷.

20 Nastavnik mora paziti „da mu predavanje bude ni suviše opširno niti preko mere skraćeno“ (Stojanović, J. *Metodske napomene namenjene nastavnicima hrišćanske nauke I razreda srednjih škola*, Štamparija Branko Radičević, Beograd, 1909., str. 8.); drugim rečima: „priče treba da imaju određenu dužinu, ali toliku da se lako pamti“. – Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, Kultura, Beograd, 1955., str. 19.

21 Up. sa Heraklitovim stavom da mnogoznalaštvo ne uči mudrosti (*Πολυμαθία νόον ἔχειν οὐ διδάσκει*) – fragment 40., u: Laertije, D., *Životi i mišljenja istaknutih filozofa*, BIGZ, Beograd, 1973., str. 294 - 296.

22 Opširnije u: Kalin, B., *Povijest filozofije – priručnik za nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.

23 *Arhiv Jugoslavije*, fond br. 66; fasc. br. 494; jedinica opisa br. 799.

24 Rot, N., *Opšta psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2000., str. 110.

25 Isto, str. 111.

26 Uz napomenu da antički polis ne treba poistovetiti sa modernom državom, „koja je umjetni proizvod novog vijeka“, jer polis ne predstavlja „pravno lice“, koje suvereno vlada – „polis je identičan s građanstvom; polis, naime, to su građani“. - Posavec, Z., *Sloboda i politika*, Hrvatsko filozofsko društvo, Biblioteka Filozofska istraživanja, knj. 94, 1995., str. 118. Polis će čak, prema Aristotelovom shvatanju, sve većim jedinstvom prestati da bude polis – jer će od polisa postati porodica, a od porodice čovek – ako je tendencija da se od mnoštva treba kretati ka jedinstvu, kako Platon zahteva – isto, str. 117.

27 Opširnije u: Canivez, P., *Odgojiti građanina?*, Durieux, Zagreb, 1999.

SOKRATOVA MAJEUTIKA I DIJALOG U NASTAVI

Hegel ističe značaj majeutičke metode za filozofsko mišljenje: „Sokratov princip jeste to da čovek mora da dođe do istine sam od sebe, da on u samom sebi ima da nađe šta je njegova namjena, šta je njegova svrha“²⁸, pa takvo znanje nije nametnuto spolja, već je podstaknuto i aktivirano ono što u svakom od nas već postoji. Majeutička (babička) veština pomaže učeniku (sagovorniku) da *porodi* pravo znanje, koje i za Sokrata i za druge antičke filozofe, pre svega Platona i Aristotela, zapravo znači *opšte* znanje.

Dijalog kao nastavna metoda poželjan je za unapređivanje nastave uopšte, ali se višestruko efikasnim pokazuje upravo u nastavi filozofije, pre svega kao metod uvođenja u kritički, filozofski način mišljenja, „za koje se trudimo da ga učenik stekne“²⁹. Dok Platon tvrdi da je: „dijalektičar samo onaj ko stvari vidi u njihovoj povezanosti, a ko tako ne gleda, taj nije“³⁰, u novijoj pedagoškoj teoriji pod dijalektikom se u širem smislu podrazumeva „dijalogika u kojoj se posredstvom razgovora, raspravljanja, dolazi do biti “stvari” u svakom pojedinom slučaju“, što se odvija preko tri nivoa – ironije, majeutike i definicije pojma – ironijom se „metodički pročišćuje teren za istraživanje istine“, jer Sokrat upravo ovom metodom razobličuje „prividno znanje, to jest neznanje“; majeutičkom metodom pomaže se sagovornicima da *porode* znanje koje je već „sakriveno u njihovim dušama“; da bi se potom prešlo na „određenje pojma“, vodeći sagovornike „korak po korak do jasnijeg neproturječnog razvitka njegovih vlastitih misli“³¹, što predstavlja cilj obrazovno-vaspitnog procesa.

Dijaloško-majeutička metoda pogodna je, dakle, za svako učenje, ali „njezina je dominantna primjena i pripadnost u okviru jednoga širega i značajnijega problema - uvida ili uvođenja učenika u svijet filozofije i filozofskoga mišljenja. Dijalog je svojstven svim nastavnim predmetima, ali ipak je sokratovska forma dijaloga imanetna i prioritetno primjerena filozofiji i nastavi filozofije“³². Nastavnik treba vešto da vodi razgovor, pri tom ne gubeći iz vida ono prirodno i spontano čuđenje koje može da oseti učenik pri prvom dodiru sa filozofijom, i „koje dolazi, kao što je Sokrat već primetio, od iznenadnog saznanja učenikova da ne zna ni ono što je dotle čvrsto verovao da zna“³³. U nastavnom procesu se, dakle, takva metoda i danas koristi, samo u modifikovanom obliku – i to svaki put kada učitelj (nastavnik) postavlja pitanja, a zatim podstiče učenike da se uključe u razgovor otkrivanjem delimičnih saznanja.

Dijaloška metoda u celini, ipak, zahteva visoku pedagošku sposobnost i usavršene veštine podsticanja i motivacije učenika da otkrivaju znanje koje već poseduju, jer

28 Hegel, G. V. F., *Istorija filozofije II*, BIGZ, Beograd, 1964, str. 41.

29 Marinković, J., *Metodika nastave filozofije*, str. 43.

30 Platon, *Država*, BIGZ, Beograd, 2002., 537 c.

31 Zorić, V., *Sokratova dijaloška metoda*, *Život i škola*, br. 20 (2/2008.), god. 56., str. 27 – 40.

32 Isto, str. 38 – 39.

33 *Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, 1936., str. 353 - 354.

svako usiljeno i nametnuto podsticanje učenika da se uključe u razgovor može biti kontraproduktivno: „Sokratovska metoda imala bi istina nesumnjivo pedagoške vrednosti“, pošto ona po svojoj prirodi zahteva najveću saradnju učenika. Ali ova metoda je najteža za rad u srednjoj školi, jer od nastavnika zahteva „izvanredne osobine trezvenosti misli i jasnoće izraza, čvrstoće i gipkosti duha, da bi mogao učiniti plodnim odgovore i obesnažiti primedbe. On bi se mogao upotrebljavati samo u razredima sa relativno malim brojem učenika“, da bi se razgovor nesmetano vodio i omogućio optimalne rezultate. Prema tome, u *Programu i metodskim uputstvima za rad u srednjim školama* iz 1936., uz navođenje brojnih mogućnosti dijaloške metode u nastavi, takav tip nastave se u celini ipak ne preporučuje: „čak i kad su svi uslovi dati, spoprost ove metode je tolika da se ona i pored njene velike teorijske vrednosti, ne može bez rezerve preporučiti kao opšta metoda“³⁴.

Iako je Ministarstvo Prosvete Kraljevine Jugoslavije ne preporučuje kao nastavnu metodu, „to ne znači da se najbolja strana ove metode tj. aktivnost učenika treba da zanemari. Ma koju metodu usvojio nastavnik, čak i kad predaje „ex cathedra“, treba uvek da traži način kako će da izazove saradnju učenika“³⁵, što znači da dijaloška metoda, primenjena u širem smislu, daje nesumnjive rezultate i nosi brojne pedagoške prednosti.

PESTALOCIJEVO SHVATANJE OBRAZOVANJA I CILJEVI NASTAVE FILOZOFIJE

Saopštavanje znanja u gotovom obliku, bez ličnog angažovanja, model je kome se ne protive samo filozofi, već i relevantni pedagozi i didaktičari, jer takav oblik ne zahteva nikakvu samostalnu aktivnost učenika i najmanje ih motiviše za otkrivanje viših i širih znanja. Kao što je napomenuto, metoda dijaloga se još u vremenu Antike pokazala plodotvornom, pa je pedagozi, u njenom širem smislu, zagovaraju i mnogo vekova kasnije: eminentni švajcarski pedagog i reformator Johan Hajnrh Pestaloci (1746 – 1827) smatra je adekvatnom za *buđenje* radoznalosti, *podsticanje* aktivnosti i *izazivanje* motivacije kod učenika. Filozofija prosvetiteljstva, koja Pestalociju pruža temelje vlastitih pedagoških teza, u osnovi je bliska Sokratovom shvatanju da je svaki čovek u načelu sposoban da uči i saznaje, što vodi potrebi da se obrazovanje učini mogućnošću *dostupnom svima*. Ruso i Pestaloci, u nešto drugačijim istorijskim trenucima, u osnovi traže isto – reformu školstva koja bi imala sluha za potrebe učenika, koja bi omogućavala jednaku „startnu poziciju“ svakog učenika u razvitku vlastitih sposobnosti i njegovog ostvarivanja kao *čoveka*, jer „nikad ne treba iz vida gubiti da (filozofska) nastava u srednjoj školi ima pretežno vaspitno obeležje“³⁶.

34 Loc. cit.

35 Loc. cit.

36 Isto, str. 353.

Vlastite temeljne ideje Pestaloci izlaže u delu „Kako Gertruda uči svoju decu“, kojim utemeljuje pedagošku teoriju koja ga je visoko pozicionirala u naučnim i intelektualnim krugovima, budući da su Pestalocija izuzetno poštovali Humbolt, Fihte, Riter i drugi značajni filozofi i pedagozi koji su se bavili problemom vaspitanja i obrazovanja³⁷.

Pestaloci, na tragu Komenskog i Rusoa³⁸, tragajući za odgovorom na goruća pitanja i probleme poznog XVIII veka, uviđa nužnost opšteg obrazovanja, najboljeg oružja protiv nepismenosti, siromaštva, nezaposlenosti i lošeg stanja u društvu. Pestaloci smatra da je važno imati u vidu da je svako pre svega *čovjek*, a tek potom ono *čime se bavi*. Obaveze i nametnute norme predstavljale su paradigmatu postojećeg školskog sistema.

Protiv takvog postojećeg stanja konkretne poteze načinili su Lok, Ruso i Komenski, ističući značaj znanja koje je postignuto vlastitim iskustvom i sopstvenim zalaganjem. (Svakako, ovaj pristup ponekad je vodio u suprotnu krajnost, inicirajući koncepcije koje se zalažu za ukidanje obavezujuće forme *svih* segmenata učenja, što je rezultiralo razvojem čitavih teorija obrazovanja sa idejom „slobodne škole“³⁹). Optimalan odnos ovih krajnosti, ipak, treba tražiti u sistemu koji ima definisan i obavezujući *okvir*, koji sprečava pretvaranje volje u samovolju, ali sa *slobodnim* podsticanjem motivacije i samostalnog rada (*Zakon o narodnim školama* Kraljevine Jugoslavije propisuje sledeće: „rad i igru treba tako podesiti da odgovaraju uzrastu dece i njihovim duševnim i telesnim sposobnostima“⁴⁰). Tak-

37 Pestaloci je bio izuzetno cenjen i van akademskih krugova, kao veliki reformator i humanista, koji je *delima* zaista poboljšao društvo. Na njegovom grobu stoji epitaf u kojem se između ostalog kaže „(...)Utemeljitelj nove narodne škole, učitelj ljudskog roda u Ivertonu. Čovjek, hrišćanin, građanin, sve za druge, ništa za sebe. Blagosloveno neka je njegovo ime!“, što u izvesnoj meri ilustruje odjek koji su njegova dela imala u tadašnjoj javnosti.

38 Komenski zasniva školstvo prema nivoima starosti, koje bi trebalo biti otvoreno za svu decu. Od rođenja do 6. godine života; od 6. do 12. (osnovna škola); od 12. do 18 (srednja škola); i od 18. do 24. godine života (univerzitet). Prosvetiteljstvo donosi reformu školstva i njegovih ciljeva. Ž. Ž. Ruso ograničava ulogu vaspitača u vaspitnom procesu, smatrajući kažnjavanje i druge intervencije suvišnim u svim situacijama u kojima je samo iskustvo već dovoljna „lekcija“. – opširnije u: Ruso, Ž. Ž., *Emil ili o vaspitanju*, Znanje, Beograd, 1950. Na tragu prosvetiteljstva, Imanuel Kant fundira koncepciju zasnovanu na poverenju u sposobnosti vlastitog uma, što u edukativnom smislu otvara brojne mogućnosti razvijanja samih tih sposobnosti, što je važnije od konkretnog *sadržaja* kojim će se one uobličiti – više u: Kant, I., *Vaspitavanje dece*, Ušće, Beograd, 1995. Humbolt takođe smatra opšte obrazovanje temeljom specifičnih poziva, što koncipira u vlastitom školskom sistemu, postavljenom prema starosnoj strukturi, uz naglasak na autonomiji škole u odnosu na državu. Fihteovo razumevanje vaspitanja i obrazovanja izvorno potiče od njegovog razumevanja filozofije, posebno praktičkih principa koji određuju čoveka kao takvog. Fihte smatra da nije moguće razdvojiti čovekovu suštinu od njegovog dela, pa je u svakoj filozofiji uvek moguće posmatrati čoveka koji ju je koncipirao – šira eksplicacija u: Fihte, J. G., *Zatvorena trgovačka država - pet predavanja o određanju naučnika*, Nolit, Beograd, 1979. Za takav stav izuzetno je značajna ideja vaspitanja, sa akcentom na odnos čoveka prema čoveku, čime se odbacuju sve apstraktne i formalne predstave o moralu, a insistira se na *življenju vlastitih principa*, ili čak *življenju vlastite filozofije*.

39 Primeri *slobodnog vaspitanja* mogu se videti u koncepcijama Elen Kej („puštanje“ deteta da odraste) i Berlot Oto-a („slobodna škola“, gde deca postavljaju pitanja, bez kaznenih metoda, prinude i pritisaka bilo koje vrste).

40 *Zakon o narodnim školama*, Izdavačko i knjižarsko preduzeće Geca Kon, Beograd, 1935., str. 31. Uporediti sa Platonovom tezom – „da bi, dakle, što pre mogao da uočiš za šta je svaki pojedinac po prirodi sposoban, treba da decu vaspitavaš uz igru a nipošto silom, dragi moj“ – Platon, *Država*, BIGZ, Beograd, 2002., 537 a.

va sloboda tiče se omogućavanja individualnosti i ostvarivanja ličnosti kroz vlastita interesovanja i usmerenja ka odgovarajućim sferama znanja. Pestaloci u tom smislu insistira na zaključivanju putem *aktivnog učenja*, umesto na verbalnom saopštavanju i recipiranju suvoparnih informacija – jer problem treba rešiti vlastitim delom, a ne tuđim rečima⁴¹.

Pestaloci zapaža da posmatranje nije pasivno recipiranje čulno datih predmeta, nego dovođenje produktivnih misaonih akata do pune zrelosti i jasnoće⁴². Veštim postavljanjem pitanja i sugerisanjem delimičnih odgovora znanje se otkriva kao zadato, a ne kao dato, a svaki zaključak koji je zahtevao *samostalni napor i aktivnost* trajniji je i značajniji od informacije koja nam je naprosto *saopštena*. Uvođenje u filozofski način mišljenja, takođe, ne treba da nudi pojam „u njegovom gotovom obliku, već (da) se oslanja na specifičnu delatnost učenika“⁴³.

Pestaloci se, dakle, zalaže za podsticanje samostalnosti i aktivnosti učenika⁴⁴, koje se najefikasnije može pokrenuti vlastitim iskustvenim zaključcima. Didaktički funkcionalizam, kako se najčešće određuje Pestalocijevo učenje u celini, znači podsticanje *sposobnosti*, a ne enciklopedijsko memorisanje beskrajnog broja činjenica. U ovom kontekstu važno je napomenuti da se 1935. godine, u *Zakonu o narodnim školama* Kraljevine Jugoslavije, pominje slična odredba: „od pedagoške vrednosti je samo ono znanje do koga je pojedinac došao samoradnjom skopčanom sa svesnim radnim naporom“⁴⁵. Iako se u Pestalocijevom školskom sistemu nije izučavala filozofija kao takva, razvoj *mišljenja* radije nego recipiranje podataka možda najviše odgovara upravo ciljevima i funkciji *filozofije* kao školskog predmeta, jer se na primeru filozofije najbolje ilustruje štetnost pasivnog predavanja⁴⁶ i neaktivnosti učenika.

Osim pomenutih primera, u Pestalocijevoj didaktičkoj teoriji može se uočiti bliskost sa još nekim relevantnim filozofskim idejama: majeutičkom i dijalektičkom metodom; značajem iskustva, koje prepoznaju filozofi empirizma; kao i sa idejama predstavnika nemačkog idealizma, posebno onim koje su bile podstaknute prosvetiteljstvom. Ipak, za razliku od Rusoove tvrdnje da „mešanje“ vaspitača u vaspitni proces mora biti svedeno na minimalnu i nužnu meru, Pestaloci naglašava odgovornost učitelja za budući odnos učenika prema drugim ljudima i svetu u celini, što i primenjuje u vlastitoj, eksperimentalnoj školi. Znanja koja učenici prisvajaju, kao što je već naglašeno, ne bi smela biti „gotova“ i „data“, nego „postavljena“ i „zadata“, pa treba da budu postavljena kao proces koji se kreće od jedostavnijih ka kompleksnijim problemima. Optimalna putanja učenja, dakle, razvija intelektualne sposobnosti učenika, ali cilj tog procesa ne može se ograničiti samo na to, jer je osnovna svrha škole stvaranje čoveka, preciznije, omogućavanje čoveku da se izgradi na autonomni, moralni i celoviti način.

41 Komenski u „Velikoj didaktici“ takođe tvrdi da se ne uči za školu, nego za život. - Komenski, J.A. *Velika didaktika*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd, 1954.

42 Đorđević M. Ž. *Današnje stanje duhovnih nauka i škola od E. Šprangera*, str. 42.

43 Saranović-Božanović, N., *Teorijske osnove saznavanja u nastavi – problemi nesaznatog*, Prosveta, Beograd, 1989., str. 89.

44 Opširnije u: Pestaloci, H., *Kako Gertruda uči svoju decu*, Prosveta, Beograd, 1946.

45 *Zakon o narodnim školama*, 1935., str. 240 (§116).

46 *Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, 1936., str. 354 – 355.

Slično Hegelu, putanju ostvarenja Pestaloci ilustruje na primeru drveta/klice⁴⁷, navodeći da je najteži segment sazrevanja upravo opredeljenje za određenu mogućnost koja će se ostvariti, jer je svet pun „upotrebljivih“ ljudi, ali oskudeva u onima koji bi „upotrebljive ljude stavili na pravo mesto“, što je zadatak obrazovanja i vaspitanja.

NASTAVA FILOZOFIJE U SRPSKIM GIMNAZIJAMA U VOJVODINI NAKON PRVOG SVETSKOG RATA

Uspostavljanjem Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, pod vlašću jedinstvene krune i unitarnog sistema našli su se segmenti različitih stupnjeva razvoja i strukture koje su konstituisane na potpuno različitim temeljima i pod drugačijim, višedecenijskim i viševekovnim uticajima. Razlike o kojima je reč nisu samo političko-kulturološke, već obuhvataju i drugačije ekonomske okolnosti, administrativno uređenje i institucionalne forme. Područje koje je već bilo šarenoliko i heterogeno zahvatilo je najnepovoljnije moguće razdoblje – rat – koji je imao nesagledive posledice po sve segmente društva: nezaposlenost, nepismenost i siromaštvo, koji su obeležili i godine nakon završetka rata. Velika svetska ekonomska kriza je zadala još jedan udarac ionako krhkom sistemu Kraljevine, koja se značajno odrazila na ekonomske prilike u zemlji, pa je i sâmo uspostavljanje Kraljevine bilo obeleženo brojnim unutrašnjim nemirima i problemima, koji su bili uzrokovani ratnim gubicima, ali i kontinuitetom razlika koje su postojale i pre ratnog razdoblja.

47 Hegel smatra da klica biljke „ne može izdržati da postoji samo po sebi. Nagon je protivrečnost koja se sastoji u tome što on jeste samo po sebi a ipak to ne treba da je. Nagon istupa u spoljašnju egzistenciju“ (Hegel, G.V.F., *Istorija ?lozo?je*, I, BIGZ, Beograd, 1975. str. 2.), što znači da su sve *mogućnosti* biljke sadržane u klici kao neostvarene, ili ne-još-ostvarene. Pestaloci čoveka posmatra kroz metaforu drveta – u semenu (klici) je sadržan *duh* drveta, koji prožima njegov koren, stablo, grane, lišće i plodove, što znači da su oni kao ideje već sadržane unutar klice drveta. Na taj način i čovek ostvaruje ono što *zapravo*, sve vreme, jeste, svoju suštinu, kroz duh koji ga prožima i zbog kojeg se njegova priroda nikada suštinski ne menja, niti može naknadno usaditi nešto što već nije sadržano u njenoj klici kao mogućnost. Svakako, ovakvo objašnjenje se razlikuje od Hegelove ideje, jer Hegel može dozvoliti ovakvu argumentaciju za objašnjenje svega postojećeg, osim za objašnjenje duha, jer prema njegovom shvatanju – duh predstavlja autonomni proces u kojem početak i kraj „padaju“ zajedno, ali su *vidljivi* kao razvitak i ostvarenje mogućnosti, jer se kroz prizmu *vremena* moraju uočiti kao *postupni*. Hegelova teza je da je duh zapravo uvek isti (ako se posmatra „vremenski“, jer u jednom sistemu isti duh prožima i prirodu i društvo, i državu, i prosvetu i geografiju i istoriju), pa nije moguće govoriti o „duhu drveta“ ili „duhu čoveka“. Pestaloci pod pojmom duha podrazumeva suštinu ili čak svrhu, jer smatra da različiti tretman „zemljišta“ stvara različite uslove za razvoj ili stagnaciju „duha drveta“ – čime želi da kaže da različite metode obrazovanja i vaspitanja mogu različito *oblikovati* čoveka, ali ne mogu *menjati* njegovu prirodu. Okolina i kontekst neće kreirati „duh čoveka“, smatra Pestaloci, ali ga mogu uobličiti, usmeriti i razvijati na različite načine. Ograničenost ove metafore shvata i Pestaloci, jer naglašava da je njena suština da objasni *granice*, ali ujedno i brojne *mogućnosti* dobrog vaspitanja i obrazovanje; a ne da relativizuje činioce koje na tom primeru ne pominje – slobodan izbor i volju. Ako se to razume, Pestalocijevo dostignuće zaista jeste izuzetno značajno, jer suštinski definiše ciljeve i mogućnosti edukacije i škole, koji predstavljaju možda i najteže pedagoške probleme.

Nakon Karlovačke gimnazije, osnovane 1792. godine⁴⁸, i Novosadske gimnazije, osnovane 1810. godine⁴⁹, u Zemunu se 1858. godine otvara Niža realna škola, sa nemačkim kao nastavnim jezikom, koja se nakon Prvog svetskog rata reformiše i nastavlja sa radom kao Realna gimnazija⁵⁰. Tokom Prvog svetskog rata gimnazije i ostale škole služile su uglavnom kao vojne bolnice. Na primerima Zrenjanina⁵¹, Rume⁵², Subotice⁵³, Sombora⁵⁴, Kikinde⁵⁵, Pančeva⁵⁶ i drugih gradova⁵⁷ ilustruje se obrazac i putanja kojom su se škole u Vojvodini, ako se izuzmu specifične razlike, najčešće razvijale. Reforme koje su započinjale krajem XIX i početkom

48 Gimnazija u Sremskim Karlovcima 1921. godine dobija ime Državne realne gimnazije.

49 U Novom Sadu se od 1703. godine pominju brojna imena gimnazija – Petrovaradinska rođestvo-bo-gorodična gimnazija srpsko-latinska, Državna gimnazija Jozefa II, Rimokatolička gimnazija, Srpska pravoslavna velika gimnazija, Državna muška gimnazija, Državna muška realna gimnazija kralja Aleksandra I, Mađarska kraljevska državna gimnazija sa srpskim nastavnim jezikom, Mešovita gimnazija, Prva i druga mešovita gimnazija, Gimnazija „Svetozar Marković“ i Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“.

50 1911. godine osnovana je i njena Đačka čitaonica, kao i prosvetni klub koji između dva rata nosi naziv „Jugoslavenski prosvetni klub Branko Radičević“. Zbog ovih i drugih institucija, zgrada Zemunske gimnazije postaje kulturnim centrom Zemuna, u kojem se otvaraju i druge institucije (bioskop, 1926. godine, Aero-klub, savezi i sportska društva) i održavaju brojne manifestacije. 1925. godine gimnaziju počinju da pohađaju i devojke.

51 Zrenjanin (Bečkerek) u periodu između dva rata dobija Srpsku veliku gimnaziju 1919. godine, koja radi prema donekle izmenjenom programu Novosadske gimnazije. Nastavni jezici koji su se do Prvog svetskog rata smenjivali u gimnaziji u Bečkereku bili su nemački i mađarski. Posle rata nastavni jezik postaje srpskohrvatski.

52 1912. godine u Rumi se osniva Realna gimnazija, na inicijativu Đure Stajića, a 1924. godine, nakon što je zgrada škole tokom rata bila korišćena kao vojna bolnica, osniva se osmogodišnja škola u novoj zgradi, u kojoj se danas nalazi Osnovna škola „Dušan Jerković“.

53 1743. godine carica Marija Terezija Subotici omogućava poseban status i slobode, koji se ogledaju i u domenu prosvete. 1777. godine u Beču je donet prvi zakon o školstvu, kojim su latinske škole podeljene na gimnazije i gramatičke škole. U Subotici se Gimnazija osniva 1795. godine, sa tri gramatička razreda i dva humanistička razreda (pečat škole bio je „Sigil. Gimnasii M. Theresiopolitani 1795“), sa nastavom na latinskom jeziku. 1845. nastavni jezik postaje mađarski, a zgrada gimnazije se izgrađuje 1899. godine. Nakon Prvog svetskog rata, 1919. godine osniva se Gradska bunjevačka gimnazija, sa nastavom na srpskohrvatskom jeziku, a 1920. postaje Državna mešovita velika gimnazija. 1925. otvara se i Ženska realna gimnazija.

54 Sombor dobija Gimnaziju 1872. godine, sa nastavom na srpskom i na mađarskom jeziku. 1919. godine osnovana je Državna gimnazija na srpsko-hrvatskom jeziku, a 1923. godine Ministarstvo prosvete ukida Mađarsku gimnaziju.

55 1858. godine u Kikindi se osniva Velikokikindska gimnazija, sa statusom realne gimnazije, koja od 1877. godine postaje Velikokikindska državna gimnazija, a 1900. godine Velikokikindska viša gimnazija. Nastava je održavana na mađarskom jeziku. Nakon Prvog svetskog rata, u kojem je zgrada Gimnazije korišćena za potrebe vojne bolnice, 1918. godine direktor (upravitelj) gimnazije postaje Marko Jakovljević, nastava na mađarskom jeziku se ukida, a škola počinje sa radom po nastavnom planu Kraljevine Jugoslavije. 1932. godine Ministarstvo prosvete ukida više razrede gimnazije, a samo godinu dana kasnije ta odluka se menja i konstituise se Velikokikindska potpuna realna gimnazija.

56 Gimnazija u Pančevu menjala je strukturu i nazive više puta: 1851-1863. zvala se Carsko-kraljevska niža realka (K. k. Unterrealschule); 1863-1872. Carsko-kraljevska viša realka (K. k. Oberrealschule); 1872-1881. Ugarsko-kraljevska država viša realka (Magyar kiralyi allami forealiskola); 1881-1888. Ugarsko-kraljevska državna realna gimnazija (Magyar k. allami real-gimnazium); 1888-1919. Ugarsko-kraljevska državna viša gimnazija (Magyar kiraly allami forgimnazium), a godinom zvaničnog osnivanja gimnazije smatra se 1863. Nakon Prvog svetskog rata gimnazija postaje osmorazredna, 1919. godine.

57 Gimnazija „Jan Kolar“ u Bačkom Petrovcu osnovana je 1919. godine, a Gimnazija u Bečeju 1925. godine.

XX veka bile su zaustavljane objavom *Velikog rata*, koja nije mogla biti nastavljena punim tempom odmah po njegovom okončanju, već su često bile potrebne godine da bi se sa procesom obnove uopšte i započelo⁵⁸.

Iako je filozofija u srednjim školama u značajnoj meri zastupljena u švajcarskim, austrijskim i mađarskim školama, Dragoslav Đorđević smatra da je najbolji primer uspešne nastave filozofije školski sistem Francuske – jer se od reforme 1903. godine filozofija predaje u svim licejima (gimnazijama) – prve četiri školske godine imaju nastavu etike, koja se prekida na dve godine, a najviši razred ima nastavu filozofije 8 - 9 časova nedeljno, zbog čega se i zove *clase de philosophie* (filozofski razred). Nastava filozofije sadrži različite discipline kao tematske celine – psihologiju, logiku, etiku, elemente metafizike i njihov odnos prema nauci i moralu i istorijski najvažnije filozofske sistema - „metoda se sastoji u predavanju, čitanju filozofskih autora i u pismenim sastavima“⁵⁹. Zbog toga se Đorđević zalaže za usvajanje modela što sličnijeg francuskom: predlažući „da filozofska nastava u poslednjem srednjoškolskom razredu (...) ima centralan položaj sa 6 časova nedeljno. Stoga bismo ovome, po ugledu na Francusku, mogli dati ime „filozofski razred“. Kako bi se to izvelo bez uštrba po ostale nauke, ja u to ovde ne mogu ulaziti“, ali ne sme se dopustiti da se „filozofija sa jednim ili dva časa nedeljno javlja kao tuđinac u nastavnom planu“ (Rudolf Lehmann)⁶⁰.

Prema *Programu i metodskim uputstvima za rad u srednjim školama* Kraljevine Jugoslavije, opšte obrazovanje je obuhvatalo moralno, intelektualno, estetsko i telesno obrazovanje⁶¹. Uz taj program, donet je i Pravilnik o preporučivanju književnih izdanja, koji propisuje opšte uslove koji su potrebni za preporuku⁶² Glavnog Prosvetnog Saveta: a) izdanje mora biti napisano potpuno pravilnim jezikom i književnim stilom; b) treba biti „naučnički tačno i umetnički lepo“ i jedino s tendencijom pravilnog vaspitanja omladine; c) mora biti trajne književne vrednosti⁶³.

58 Uporediti sa tezom da velike reforme imaju pogubne posledice ako su sprovedene naglo: one su „nešto najnesrećnije za jedan narod, ma kako izvršne mogu te reforme teorijski izgledati. One ne bi bile korisne, sem ako bi bilo moguće odjednom izmeniti i dušu naroda. Samo vreme ima takvu moć“. - Le Bon, G., *Psihologija gomilâ*, Knjižara S. B. Cvijanovića, Beograd, 1910., str. 2.

59 Đorđević, D., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, str. 25.

60 Isto, str. 39.

61 *Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, 1936., str. 5.

62 *Arhiv Jugoslavije*, fond br. 66; fasc. br. 494; jedinica opisa br. 798.

63 Spisak koji je Glavni Prosvetni Savet preporučio za srednje škole između ostalog uključuje sledeća dela: *Izabrani govori Demostenovi* – dr A. Musić, *Antropologija* – dr Bor. Ž. Miliivojević, *Izbor iz povijesti Herodotove* – dr A. Musić, *Hrišćanska etika* – P. S. Protić, *Istorija obrazovanosti* – Vlad. Radivojević, *Posebna Didaktika* – dr Dušan Rajčić, *Pravoslavna etika* – Milan Anđelković, *Logika* – dr K. Oswald, *Logika i Psihologija* – Arnold H., *O geniju, od Šopenhauera* – Milan Vujaklija, *Opšta pedagogika* – Ljubomir Protić, *Logika za učen. učiteljskih škola* – dr Blagoje Marković, *Osnovi psihologije* – dr Branislav Petronjević, *Psihologija* – dr Stjepan Cimerman, *Psihologija za srednje i stručne škole* – dr Borislav Lorenz, *Kako da vaspitavamo sinove i kćeri* – Ljub. M. Protić, *Ne puši duvan* – dr Dob. Ger. Popović, *Izbori iz Homerove Ilijade* – dr Nikola Majnarić, *Uvod u filozofiju* – dr Vladan Maksimović, *Žan Žak Ruso i prirodno vaspitanje* i *Herbert Spenser i naučno vaspitanje* – prevodi – Jelisaveta Marković, *O ugledanju na Hrista* – Toma Kempinski, kao i referati – *Logika Luja Liara* – referat dr Borislava Lorenca ta Filozofsku propedeutiku. Nabrojani tekstovi preporučeni su kao udžbenici, privremeni udžbenici, pomoćne knjige ili u cilju obogaćivanja školskih biblioteka. Naslovi i imena autora preneti su prema originalnom spisku, u cilju upoznavanja sa širom duhovno-povесnom klimom koja je vladala u školstvu Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca posle Prvog

Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije 28. 04. 1933. Glavnom prosvetnom savetu šalje predlog za izmenu nastavnog plana i programa iz *osnova filozofije* u VII i VIII razredu realnih gimnazija, što Glavni prosvetni savet odobrava 01.05.1933. godine⁶⁴. Prema toj izmeni osnovi filozofije se u realnim gimnazijama slušaju po dva časa u sedmom i dva časa u osmom razredu, u klasičnim gimnazijama se slušaju po tri časa u sedmom i tri časa u osmom razredu, dok se u realkama osnovi filozofije izbacuju iz nastavnog plana. U argumentaciji za ovu izmenu navodi se da se jedan čas „upotrebljava za gimnastiku“, a drugi se „dodaje etnologiji“⁶⁵. *Zakon o narodnim školama* iz 1933. godine propisuje da je važan segment obrazovanja učenje primernom vladanju, lepom ponašanju, prevencija štetnog uticaja i moralni razvoj⁶⁶, čime se ponovo aktuelizuje pitanje o vezi vodeće ideologije i političkog ustrojstva države sa konkretnim elementima vaspitanja i obrazovanja u njenom sistemu. Iako bi se moglo pomisliti da postoje nastavni predmeti koji su imuni na dejstvo ovih faktora upravo zbog univerzalnosti svojih principa, pokazalo se da su svi predmeti, u manjoj ili većoj meri, podložni uticaju epohe u kojoj se ostvaruju.

Takav slučaj je i sa filozofijom, posebno u domenu njenih praktičkih ideja, koje su najpodložnije manipulaciji prema potrebama državne politike i željenog „modela ponašanja“⁶⁷. Različite istorijske okolnosti utiču na različito koncipiranje nastavnih planova i programa, što je evidentno čak i pri površnom pregledanju nastavnih planova za etiku⁶⁸, istoriju⁶⁹, filozofiju, itd., *koji su se modifikovali prema*

svetskog rata. Primeri različite zastupljenosti udžbenika nastave filozofije u različitim školama i školskim godinama: *Psihologija* Borislava Lorenza, *Logika* Blagoja Markovića, *Psihologija* Stjepana Cimermana, *Osnovi eksperimentalne psihologije* i *Osnovi psihologije* Branislava Petronijevića i *Logika* S. Ristića bile su preporučene kao udžbenici u srpskim gimnazijama u Vojvodini tokom dvadesetih i tridesetih godina XX veka, uz modifikacije u pogledu broja časova, razreda u kojim se nastava održavala i različitih konkretnih dela (od navedenih) koja su bila birana svake školske godine.

64 *Arhiv Jugoslavije*, fond br. 66, fasc. br. 494, jedinica opisa br. 799.

65 Loc. cit.

66 Prema *Pravilniku o vladanju učenika srednjih i stručnih škola* iz 1926. godine, školske vlasti imale su veoma široka ovlašćenja u pogledu sankcionisanja nepoželjnog ponašanja učenika – mogli su čak da insistiraju da učenik promeni mesto gde živi ili se hrani ukoliko procene da nije odgovarajuće. Pored toga, postojao je niz zabrana i pravila za ponašanje učenika u školi, ali i van nje - bez odobrenja školskih vlasti učenici je bilo zabranjeno da objavljuju svoje sastave ili da pokreću ili uređuju listove; da se zadržavaju na ulici zimi posle 19h, a leti posle 20h; kao i da prisustvuju pozorišnim, bioskopskim, cirkuskim i drugim predstavama, svadbama i zabavama.

67 Dijapazon mogućih modifikacija u prosvetnom sistemu dobro ilustruje i činjenica da se pod *Estetikom* 1931. godine podrazumevalo telesno vežbanje, u cilju *lepote* tela, pa je njen termin bio bliži fizičkom vaspitanju nego filozofiji.

68 Na primer, u nastavi etike Milošević uzima za primere književna dela i njihove motive: „Starina Novak i Deli-Radivoje“. Šilerovi „Razbojnici“. U „Kneževini Srbiji“ Milićevića“ (Milošević, M. R., *Metodika više osnovne i srednje nastave*, Beograd, 1924., str. 193.) – tražeći u pesnički prikazanoj pravdi pravu paradigmu za učenje etičkih pojmova; dok na drugom mestu tvrdi sledeće: „Nastava moralne filozofije, koja svoj najviši izraz nalazi u filozofiji religije“ – isto, 182.

69 Nastavni predmet istorije svakako nije iste forme i sadržaja u periodu mira i u periodu nadolazećeg rata, u periodu socijalne stabilnosti i društvenih potresa ili u različitim državnim uređenjima - „ciljevi vaspitanja, da njih uzmemo kao primer, bili su različiti u različitim vremenima“ - Avramović, S. O. „O potrebi građansko-socijalnog vaspitanja u školi“, u: *Rasprave, članci i referati*, Beograd, 1931., str. 13.

*ciljevima*⁷⁰ državne politike. Didaktička suština ovih ciljeva ogleda se, dakle, i kroz konstituisanje školskog predmeta *osnovi filozofije*, što se može videti iz pregleda tematskih celina koje taj predmet obuhvata. U VII razredu se pod predmetom *osnovi filozofije* podrazumevalo sledeće: opšti karakter filozofije, psihologija (I i II tromesečje i deo III tromesečja) i logika (12 časova u III tromesečju), a u VIII razredu *osnovi filozofije* sadrže etiku (I tromesečje), metodološku logiku (prva dva meseca II tromesečja) i naučno – filozofski sitem (poslednja četiri semestra). Autori predloga izmena nastavnog plana naglašavaju da je poželjno i da se „ostali predmeti obrađuju sa gledišta filozofskog“ koliko je to moguće⁷¹, dok je unutar sâmog nastavnog predmeta *osnova filozofije* poželjno povezivati filozofske koncepcije i vaspitne ciljeve⁷².

Međutim, bez obzira na zahteve postojeće ideologije i potrebe aktuelnog doba i sveta „koji nam izgleda sve više tuđ jer smo ga suviše izmenili“, potreba za „filozofskim polaganjem računa (ostaje) jedan beskrajn proces. U njemu se obavlja ne samo razgovor koji svako misleći vodi sa samim sobom, već i razgovor kojim smo svi obuhvaćeni i ne prestajemo da budemo obuhvaćeni – bilo da se filozofija proglasi za mrtvu ili ne“⁷³.

Literatura:

- Arhiv Jugoslavije, fond br. 66; fasc. br. 494.
Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, Kultura, Beograd, 1955.
Avramović, S. O. „O potrebi građansko-socijalnog vaspitanja u školi“, u: *Rasprave, članci i referati*, Beograd, 1931.
Đorđević M. Ž. *Današnje stanje duhovnih nauka i škola od E. Šprangera*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1933.
Đorđević, D. *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1930.
Fihte, J. G. *Učenje o nauci*, BIGZ, Beograd, 1976.
Gadamer, H. - G. *Um u doba nauke*, Plato, Beograd, 2000.
Hajdeger, M. „Nauka i razmišljanje“, u: *Predavanja i rasprave*, Plato, Beograd, 1999.
Hegel, G. V. F. *Estetika*, BIGZ, Beograd, 1975.
Hegel, G. V. F.: *Istorija filozofije*, Beograd, BIGZ, 1964.
Kalin, B. *Povijest filozofije – priručnik za nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb, 2003.
Laertije, D. *Životi i mišljenja istaknutih filozofa*, BIGZ, Beograd, 1973.
Le Bon, G. *Psihologija gomilâ*, Knjižara S. B. Cvijanovića, Beograd, 1910.
Marinković, J. *Metodika nastave filozofije*, Školska knjiga, Zagreb, 1983.

70 U pogledu tih ciljeva, Legrand razlikuje tri vrste morala: zatvoreni lični moral; kolektivistički moral i otvoreni lični moral, kojem bi trebalo težiti. Opširnije u: Legrand, L., *Moralna izobrazba danas: Ima li to smisla?*, Educa, Zagreb, 1995.

71 Arhiv Jugoslavije, fond br. 66; fasc. br. 494; jedinica opisa br. 799.

72 Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama, 1936., str. 149 - 150.

73 Gadamer, H. - G., *Um u doba nauke*, str. 21.

- Marks, K., Engels, F. *Sveta porodica*, Kultura, Beograd, 1959.
- Nastavnik, *List profesorskoga društva*, sveske I – VI, Beograd, 1891.
- Pestaloci, H. *Kako Gertruda uči svoju decu*, Prosveta, Beograd, 1946.
- Platon, *Država*, BIGZ, Beograd, 2002.
- Posavec, Z. *Sloboda i politika*, Hrvatsko filozofsko društvo, Biblioteka Filozofska istraživanja, knj. 94, 1995.
- Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Izdanje državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1936.
- Rot, N. *Opšta psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2000.
- Saranović–Božanović, N. *Teorijske osnove saznavanja u nastavi – problemi nesaznatog*, Prosveta, Beograd, 1989.
- Stojanović, J. *Metodske napomene namenjene nastavnicima hrišćanske nauke I razreda srednjih škola*, Štamparija Branko Radičević, Beograd, 1909.
- Štajner, R. *Praktično vaspitanje mišljenja*, Izdanje Jugoslavenskog Antropozofskog Društva, Beograd, 1929.
- Zakon o narodnim školama*, Izdavačko i knjižarsko preduzeće Geca Kon, Beograd, 1935.
- Zorić, V. *Sokratova dijaloška metoda*, Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56.

MARICA RAJKOVIĆ

THE FORM AND CONTENT OF THE SCHOOL
SUBJECT WITHIN ITS OWN ERA

Abstract: The author thematizes complex relation between the school subject and the *Zeitgeist* of its own era, while problematising inevitable impact of socio-political context and economic, social and historical factors on the form and content of the *school subjects*, no matter how autonomous their *original discipline* is. Using the examples of the content of philosophy subjects within the school curriculum in Serbian Gymnasiums in Vojvodina between two World Wars, it is also necessary to examine the *historical process of the curricula reforms*. It is also important to consider relation between certain didactic theories and philosophical concepts that consider *learning* in general (theory of Pestalozzi compared to Socrates's maieutic method). Like any other subject, philosophy in Gymnasium has been adapted to the needs and goals of the current era, which is particularly evident in the form and content of its concretization.

Keywords: Twentieth century, Philosophy, Gymnasium, School subject, Pestalozzi, Socrates

UNA POPOVIĆ

OBRAZOVANJE KAO VASPITANJE: IDEJA I STVARNOST

Sažetak: Sistem obrazovanja u kraljevini Jugoslaviji u ovom radu analizira se iz perspektive ideološko-teorijskog okvira njegovog zasnivanja i organizacije, te predviđenih praksi ostvarivanja tih ideja. Obrazovanje je ovde shvaćeno kao vaspitanje, budući da je njegov glavni cilj izgradnja moralne ličnosti, angažovane u svojoj društvenoj zajednici, a posredno i izgradnja novog nacionalnog društva. Tako se pokazuje da je ovaj sistem obrazovanja namenjen ne samo učenicima, već i društvu uopšte, i da deluje posredno i van škole. Filozofski aspekt ovih analiza počiva u razmatranjima ideja obrazovanja i njegovih ideala.

Cljučne reči: obrazovanje, škola, učenik, vaspitanje, moral

Obrazovni sistem u Kraljevini Jugoslaviji imao je otvoreno ideološki karakter: on je u celini bio podređen izgradnji novog nacionalnog identiteta – jugoslovenskog – kako u pogledu svesnog identifikovanja, tako i u pogledu emotivnog odnosa spram nove države. Polet nove ideje države ujedinjenih naroda Srba, Hrvata i Slovenaca ipak nije prevideo prepreke koje su stajale na putu njihovog stapanja u jedinstvenu nacionalnu celinu: među najvažnijima bile su konfesionalne razlike, usled čega je, opet i u obrazovanju, naglašeno poštovanje različitih „priznatih” veroispovesti. Ideja nacionalnog jedinstva, koje je trebalo da se izgradi iz nacionalne raznovrsnosti, tako je identifikovana sa samom državom, koja je onda povratno, u cilju održavanja same sebe, vodila računa o izgradnji nove, zajedničke matrice identiteta. Obrazovne ustanove bile su ključno oruđe za ovaj poduhvat, postavljajući stoga obrazovanje kao *oblikovanje* i *vaspitanje*: izgradnja moralne ličnosti bila je neposredni cilj obrazovnih ustanova, ispred strukovnog obučavanja i sticanja naučnih znanja. Drugim rečima, strukovno usavršavanje, kao i sticanje znanja, bili su podređeni vaspitno-oblikotvornoj ulozi obrazovnih ustanova: iako sticanje znanja iz biologije, geografije ili istorije nije bilo zanemareno, odabir njihov u pogledu planova i programa nastave po razredima, u pogledu cilja s obzirom na koji su organizovana, te u pogledu očekivanja i ocenjivanja učenika pokazuju da je ideja vodilja tako postavljenog obrazovanja naglašavala njegovu društvenu funkciju, kako konstitutivnu – stvaranje jedinstvenog naroda jedinstvenim programom obrazovanja, tako i regulativnu – korekcija i restrikcija nepoželjnih oblika ponašanja.

Obrazovanje shvaćeno kao vaspitanje podređeno je ovde izgradnji moralne ličnosti učenika. Moralna ličnost, sa druge strane, shvaćena je kao društveno-anagažovana ličnost: kao odgovoran građanin, zainteresovan za doprinos izgradnji novog društva. Razvojni put pojedinca kao ličnosti tertiran je kao stvar od opšteg značaja, kako društvenog, tako i državnog, a škola je predstavljala poligon takve izgradnje. Pojedinaac je neposredno upućen najpre na zajedništvo na nivou svoje lokalne zajednice, koje u malom treba da predstavlja zajedništvo na opštem, državnom nivou. U tom kontekstu odnos između porodice i škole posebno je naglašen, ali i antagonističan: porodica, kao tradicionalno mesto vaspitanja i usvajanja načelnog pogleda na svet, te osnovnih vrednosti i normi ponašanja, postaje istovremeno i supranica i saradnica škole. Školsko obrazovanje i vaspitanje tako, uz legitimitet koji im daju njihovi ciljevi, prerastaju granice školskog dvorišta i rasprostiru svoj uticaj i na svakodnevni život.

KONSTITUTIVNA ULOGA OBRAZOVANJA KAO VASPITANJA ZA DRUŠTVO

Pod konstitutivnom ulogom obrazovanja kao vaspitanja za društvo ovde podrazumevamo ulogu škole u izgradnji odgovornih i primereno vaspitanih budućih građana, u skladu sa tadašnjim državnim ciljevima i potrebama. Za novonastalu državnu zajednicu oblikovanje novih generacija bilo je od presudnog značaja, jer su upravo one, za razliku od svojih već formiranih roditelja, mogle da postanu kamen temeljac novog društva: ljudi odani novoj državi i posvećeni odbrani njenih ideala¹. Kao što je već pomenuto, država je ovde, preko škole, uticala na celokupan razvoj učenika: ne samo na njihov intelektualni razvoj sticanjem znanja, već i na njihov odnos prema drugim ljudima, prema samima sebi, te prema zajednici u kojoj žive – rečju, na čitav horizont njihovog života i delovanja. Ovaj integralni pristup razvoju učenika potkrepljen je različitim teorijskim aspektima i obrazloženjima čak i u samom *Zakonu o narodnim školama*, koji se često poziva na moderne pedagoške ideje i filozofske škole. Napokon, integralni pristup izgradnji pojedinca posredno je usmeren i na zajednicu u celini: obrazovanje kao vaspitanje za društvo ne samo da pretpostavlja izgradnju jedne nove generacije kao ideološki dobro ustrojene društvene osnove, već ima pretenzije i na delovanje u zajednici kao takvoj – zajednici odraslih ljudi van škole – regulišući mnoge aspekte njihovog ponašanja².

1 Tako u komentaru *Zakona o narodnim školama* nalazimo otvoreno zastupanje državne ideologije, oličene u formulaciji „jedan narod, jedna država, jedan kralj”. „Unošenje ovog principa u Zakon o narodnim školama, iziskivala je verska i plemenska složenost naše države. Kroz narodnu školu, ima da se izgradi nov jugoslovenski građanin, nacionalan i verski trpeljiv”. Up. *Komentar Zakona o narodnim školama*, Beograd, 1934, str. 2.

2 Up. Stanković, Đ., ‘Serbian Bourgeois Elite and the Yugoslavia (1918-1941)’, *Godišnjak za društvenu istoriju*, sveska 1-3, godina X, Beograd, 2003, str. 77.

Ideja škole

„Narodne škole su državne ustanove čiji je zadatak da, nastavom i vaspitanjem u duhu državnog i narodnog jedinstva i verske trpeljivosti, spremaju učenike za moralne, odane i aktivne članove državne, narodne i društvene zajednice”³. Ovaj „najviši cilj vaspitanja i obrazovanja” predstavlja ideju vodilju organizovanja i formiranja celokupnog školskog sistema, te podrazumeva izgradnju nacionalnog, jugoslovenskog osećanja, odnosa prema državi kao jedinstvenom okviru sva tri konstitutivna naroda, i kao posledicu spremnost da se u takvoj zajednici aktivno deluje⁴. U tom duhu učenici se obrazuju u skladu sa sledeća četiri zadatka: 1) da budu posvećeni državnom i narodnom jedinstvu, 2) da budu verski trpeljivi, 3) da budu moralni i 4) odani i aktivni u društvenoj, narodnoj i državnoj zajednici⁵. Ova četiri zadatka obrazovanja kao vaspitanja jasno su struktuirana: prva dva obeležavaju ideološki okvir konstituisanja školskog sistema, dok druga dva fokusiraju konkretne zadatke putem kojih se on ima implementirati u praksi. U tom duhu osnovno obrazovanje obavezno je i besplatno za svu decu određenog doba, kako mušku, tako i žensku. Na taj način državna ideja oživljava kroz direktno oblikovanje svakodnevnog života i pristupa njemu, u konkretnom, kroz vaspitni uticaj škole, koji treba da izgradi matricu vrednosti, ciljeva i normi ponašanja pojedinca kao matricu njegovog novog nacionalnog identiteta.

Obrazovanje u školama svih nivoa strogo je odvojeno od univerzitetskog i stručnog obrazovanja. Dok se za univerzitet smatra da je posvećen nauci kao takvoj, strukovno obrazovanje je rezervisano za strukovne škole – zanate i trgovinu⁶. Drugim rečima, narodne škole oslobođene su ovih naučno-strukovnih ciljeva, te stoga njihova vaspitna uloga može da u potpunosti dođe do izražaja. Tadašnji sistem obrazovanja podrazumevao je obavezno osnovno obrazovanje za svu decu sa napunjenih sedam godina (za posebno naprednu i sa napunjenih 6, u oba slučaja odluku je donosila posebna lekarska komisija)⁷, koje je trajalo osam godina. Prve četiri godine potpadale su pod osnovnu školu, nakon čega je učenik mogao da se opredeli za građansku, srednju ili strukovnu školu, ili da nastavi obrazovanje u višoj narodnoj školi⁸. Ovaj sistem obuhvatao je i niz drugih ustanova, poput obdaništa, škola za defektnu decu, raznih kurseva, ambulantskih škola, a dozvoljavao je i otvaranje privatnih škola, ukoliko su se rukovodile istim

3 Up. *Zakon o narodnim školama, sa svima uredbama, pravilima i pravilnicima za njegovo izvršenje*, Geca Kon, Beograd, 1935, str. 7.

4 Up. *ibid.* str. 236. Situacija je, međutim, ostala donekle nejasna kada su u pitanju manjine: njima je bilo zagantovano pravo očuvanja i negovanja sopstvene kulture i jezika, koje je bilo primenjeno i u školovanju, ali je ostalo nerešno pitanje na koji način se može uklopiti zadatak izgradnje jedinstvenog nacionalnog identiteta jugoslovena i sloboda negovanja nacionalnog identiteta manjina. U osnovi ovog problema zapravo nisu manjinski narodi, već upravo konstitutivni: ne vidi se zašto bi se, na primer, Mađarima ili Slovacima dozvolilo ovakvo nacionalno diferenciranje, a Srbima ili Hrvatima ne. Up. *ibid.* str. 56-58.

5 Up. *ibid.* str. 236.

6 Up. *ibid.* str. 245-246.

7 Up. *ibid.* str. 131-132.

8 Up. *ibid.* str. 58.

idealima i ciljevima kao i državne - drugim rečima, ukoliko nisu podrivale ideal nacionalnog jedinstva. Školski sistem, dakle, bio je veoma obuhvatan i rukovođen istom idejom, te jasno odvojen od strukovnog i naučnog obrazovanja.

Nastava u školama tako je bila shvaćena kao priprema učenika za život. „Škola ima, dakle, da služi životu, te zato njene radne forme moraju se što više izjednačiti sa formama stvarnoga života”⁹. Pored već naglašenih moralno-vaspitnih elementa tako shvaćenog školskog obrazovanja, ovo načelo ovaploćuje se i izborom nastavne građe, kao i načinom njenog prenošenja: sve nastavne predmete i sav njihov sadržaj potrebno je u što većoj meri uskladiti sa potrebama života i njihovom eventualnom primenom. Tako će znanja iz istorije imati bitno moralno-poučni karakter, znanja iz biologije i geografije primenu u poljoprivredi ili industriji, znanja iz matematike primenu u trgovini¹⁰. Ovakva organizacija i usmerenje sticanja znanja legitimise se ne samo izgradnjom društva i njegovim potrebama, već i povratno, reakcijom društva na delovanje škole: praktično usmereno obrazovanje, ono čiji se efekti mogu lako ispratiti i sagledati, te i iskoristiti, biće, smatra se, podržani od strane vanškolske javnosti, od strane zajednice u celini. Na taj način država ne samo da legitimise, već i obezbeđuje podršku za svoje ciljeve: učenik koji je pristojan i moralan, koji je aktivan, te spreman da marljivo i sistematično radi, od strane vanškolske zajednice – zajednice, dakle, koja nije u neposrednom dodiru sa implementacijom školskih ideja – biće pozitivno ocenjen i poštovan. Samim tim, poštovanje se prenosi i na školu, te u konačnom i na samu državu, koje onda ojačavaju svoje delovanje.

U kontekstu morala kao naglašenog cilja obrazovanja i vaspitanja posebno je interesantno uočiti promenu koja se u ovom periodu desila u pogledu izvora i oslonca tog moralnog oblikovanja. Naime, za razliku od dotadašnjeg, tradicionalnog vezivanja moralnosti za veronauku i uopšte za crkvu, u ovom periodu svedočimo pomeranje moralnosti ka sekularnosti. Kao što smo već videli, moralnost koja je u fokusu škole je u službi igradnje zajednice i društva, odnosno ona je usmerena na sekularni domen. Veronauka tu pada u drugi plan: uopšte mesto religije u društvu i školi naglašeno je opet iz perspektive državnog projekta, uvek u formulaciji tolerancije i poštovanja različitih veroispovesti. Za državu je od značaja da svoje narode ujedini, a budući da konfesija može da se ispreči na tom putu, ona zahteva da se izgradi poštovanje prema svakoj od njih – samim tim, ona ne favorizuje ni jednu posebno. Interesantno je primetiti da je učenicima – kao i nastavnicima – učešće u crkvenim udruženjima, prisustvo nedeljnoj službi i rad u crkvenoj zajednici ako ne obavezno, onda pozitivno ocenjeno i podsticano, uz obaveznu ogradu u pogledu izgradnje, odnosno narušavanja nacionalnog jedinstva¹¹. Država i sama primenjuje princip tolerancije, budući da se o

9 Up. ibid. str. 242.

10 „Nastavni program treba da pruži mogućnost za prilagođavanje nastave prilikama i potrebama života u kraju u kome se škola nalazi”. Up. ibid. str. 127.

11 Tako u *Komentararu Zakona o narodnim školama* nalazimo sledeće pojašnjenje: „Prema tome, učenici osnovnih škola van škole mogu biti članovi verskog udruženja „Križari”, „Križarsko bratstvo” i drugih sličnih udruženja, ako ova verska udruženja imaju za cilj samo negovanje religijskih osećanja i moralne nauke. Ako se u ovakvim udruženjima neguje plemenska ili verska netrpeljivost, ili agituje

programu nastave veronauke konsultuje sa crkvenim predstavnicima, ali istovremeno podvlači i vaspitno-obrazovni značaj ovog predmeta, te se, u pogledu same obrazovne prakse, stavlja iznad crkve nizom mera poput ispita za veroučitelje, njihovog ocenjivanja, praćenja njihovog rada i slično. Rečju, „kandidat treba dobro da poznaje značaj religijske nastave za vaspitanje i obrazovanje, u teoriji i u praksi, u celini i u delovima, odnos religijske nastave prema ostalim nastavnim predmetima, obim njenog gradiva i način obrade u narodnoj školi”¹².

Učenik kao subjekt obrazovanja

Sistem obrazovanja kao vaspitanja za društvo i državu u velikoj meri je počivao na određenom razumevanju psihološkog stanja deteta – učenika, kao i na određenim pedagoškim idejama. Ovaj teorijski okvir bio je osnova za utemeljivanje različitih pedagoških praksi, koje su trebale da posluže za ostvarivanje načelnog cilja obrazovanja: da izgrade moralnu i društveno odgovornu ličnost.

U duhu izgradnje moralne ličnosti, te povezivanja nastave sa svakodnevnim životom i pripreme učenika za njega, smatra se da je školska nastava posvećena razvoju celokupne ličnosti, oblikovanju njenog duhovnog jedinstva¹³. Naglašavanje duhovnog jedinstva počiva na ideji da se psihički procesi ne mogu odvojiti jedni od drugih, izuzev u svrhe teorije, odnosno da se različite psihološke funkcije u procesu obrazovanja međusobno prepliću na svakom njegovom koraku. Posledica ovakvog shvatanja je da se dalje i nastava podređuje *principu koncentracije*, pod čim se podrazumeva da se ona ne organizuje oko pojedinih izdvojenih predmeta – u konkretnom istorije i veronauke – već da se vezuje za učenika, preciznije za njegovo pripremanje za aktivan život u zajednici¹⁴. Odnos prema stvarnosti tako organizuje nastavu svakog od predmeta prema jedinstvenom principu, ne praveći suštinsku i sadržinsku hijerarhiju među njima: svaki od predmeta treba da doprinese izgradnji učenika u pogledu njegovog odnošenja prema stvarnosti, kao i da podstakne sve njegove psihičke funkcije na rad i napredovanje. Nastava treba da se shvati kao složen proces od nekoliko važnih i međusobno neodvojivih momenata: 1) sticanje znanja, 2) razvijanje sposobnosti, 3) razvijanje etike, energične i istrajne volje, te 4) osposobljavanje za

protiv postojeće forme države, ili postojećeg režima, učenicima se mora zabraniti članstvo u takvim verskim društvima”. Up. *Komentar Zakona o narodnim školama*, str. 52.

12 Up. *Zakon o narodnim školama*, str. 122.

13 „Ovo je upravo metoda odnosa i veza stvarnosti, koju je dužna nastava da pronade i naglasi, stvarajući na ovakav način *duhovno jedinstvo* koje je neophodan uslov za postanak i egzistenciju *moralne ličnosti*” (podvukla U.P.). Up. *ibid.* str. 256.

14 U konkretnom, „Izvoditi nastavu po načelu koncentracije znači predavati sve predmete u jednoj logičnoj međusobnoj vezi, uzimajući jedan od njih kao glavni, oko koga će se ostali grupisati, tako da svi čine jednu celinu”. Up. *Komentar Zakona o narodnim školama*, str. 54. Drugim rečima, neki predmet predstavlja jezgro ovako organizovane nastave, ali njeno *logičko jezgro*: suštinski, ovaj sistem odbacuje tradicionalnu prednost istorije ili veronauke kao sadržinski nadređenih predmeta. Logička prednost jednog predmeta zapravo znači povezivanje nastave u korist lakšeg njenog usvajanja od strane učenika.

službu¹⁵. Ova četiri momenta nastave, mogli bismo reći njena četiri cilja, mogu se razdvojiti na dve tendencije: *praktičku tendenciju*, koja podrazumeva usvajanje znanja koja trebaju kasnije biti primenjena u praksi, te *vaspitnu tendenciju*, koja polazi od razvoja psihičke celine ličnosti, kako bi se ojačala i oblikovala njena sposobnost i sklonost da dela moralno. Međutim, da bi se obe ove tendencije mogle uskladiti i ostvariti, teorijska pozadina organizacije obrazovanja obremenjena je još jednim važnim principom – *principom aktivnog učešća učenika*.

Princip aktivnog učešća učenika u nastavi označava složenu ideju, koja treba da poveže ciljeve nastave i pedagoške teorije na kojima je ona organizovana. U psihološkom pogledu, ovaj princip ideji o psihološkoj celovitosti ličnosti dodaje i dinamički karakter: ne samo da se različiti psihološki procesi shvataju kao deo jednog višeg jedinstva, već se celokupna ta formacija shvata kao dinamična i aktivna, a ne statična i hijerarhijski organizovana. Jedino tako je moguće opravdati tendenciju da se ovo pretpostavljeno psihičko jedinstvo obrazovanjem unapređuje i harmonizuje do jednog duhovnog jedinstva: u suprotnom, obrazovanje bi moralo da se rukovodi hijerarhijom sposobnosti i da ih zasebno unapređuje. Ova psihološka dinamičnost postaje poligon obrazovanja preko *doživljaja*: doživljaj, a ne razum predstavlja glavni oslonac psihološkog oblikovanja. „Značaj svakog postupka nalazi se u vlastitim doživljajima koje učenik lično preživi pri savlađivanju nekog nastavnog gradiva”, smatra zakonodavac¹⁶. U ovom kontekstu doživljaj treba da bude pandan dinamičkom psihološkom jedinstvu ličnosti, ono što obezbeđuje da se istovremeno deluje na njegovu celinu, ali i podstiče na dalji razvoj i rad, ono što motiviše. Sa druge strane, doživljaj nikako nije strogo racionalna stvar, te se tako u nastavnu praksu uvode vežbe koje odgovaraju ovom cilju harmonizacije psihološkog jedinstva, poput crtanja ili muzike¹⁷.

Ovaj pedagoški model i njegovo uvođenje u organizaciju sistema obrazovanja opravdavaju se novim tendencijama u pedagoškoj nauci, koje su smenile dotadašnju vladajuću paradigmu Herbartove škole. Strogo gledano, na meti kritike ovde su samo dve važne Herbartove ideje: ideja o govoru, jeziku, pa u krajnjem i razumu kao centralnom poligonu obrazovanja, te ideja o formalnim stepenima psiholoških funkcija¹⁸. Kao što smo već naveli, razdvajanje psiholoških funkcija i organizacije utisaka smatra se prevaziđenim i zamenjuje se idealom jedinstvenog i

15 Up. *Zakon o narodnim školama*, str. 237.

16 Up. *ibid.* str. 257.

17 „Treba iskoristiti aktivan učenički rad kao i ostala sredstva kojima se izražava njegova duhovna sadržina: usmen i pismen govor, ilustrovanje, ručni rad i dr. Sva ta izražajna sredstva podjednako su važna za obrazovanje te im se i podjednaka pažnja mora pokloniti. [...] U buduće i ova sredstva, kao način duhovnog izražavanja učenika, treba više negovati, ali ne samo kao posebne predmete, već i uz sve druge predmete koji se tim sredstvima mogu lepo i razumljivo prikazati i izraditi”. Up. *ibid.* str. 240. Na osnovu ovog citata možemo videti da su ne-govorne prakse nastave uključene i kao posebni predmeti, i kao sredstva za bolju obradu drugih predmeta, odnosno da nisu samo sadržaj, već i način izvođenja nastave.

18 Up. *ibid.* str. 257-258.

dinamičnog psihološkog procesa, a primat govora, kod Herbarta oličen u naglašavanju značaja literature i istorije za obrazovni proces, smenjuje se paralelnim praksama više estetskog karaktera. Međutim, druge Herbartove ideje i dalje zatičemo u ovom modelu obrazovanja, pre svega onu o obrazovanju ličnosti za zajednicu, tačnije, o povezivanju individualnog razvoja i društvene odgovornosti¹⁹. Dodatno, Herbartovi stavovi podrazumevaju da se učenikove sposobnosti tretiraju ne samo kao modifikabilne, već i uopšte kao veštački, spolja nametnute: ovde se, dakle, ne radi o preoblikovanju prirodno date baze sposobnosti, već o njihovoj primarnoj izgradnji obrazovanjem – o nametanju određenog oblika spolja. Na taj način, smatra se, prirodno biće može postati moralno i socijalno, što su ideje koje se delimično prihvataju i u okviru sistema obrazovanja koje ovde analiziramo.

Princip aktivnog učešća učenika ima, dakle, dve važne posledice: najpre, kreativan razvoj svih njegovih sposobnosti, uključujući tu i samu kreativnost, a potom naglašavanje slobode učenika u pogledu svog razvoja – on ne treba prosto pasivno da usvaja sadržaje nastave, već treba da o njima razmišlja, diskutuje, da na njih reaguje i da se, angažujući se na taj način, postepeno menja. Ovo dopuštanje slobode učenika ide ruku pod ruku sa njegovom izgradnjom u moralnom pogledu, jer ga tera da obrazlaže svoje postupke, učestvuje u radu sa drugima, preuzima odgovornost. Različite nastavne prakse predviđene su za ostvarivanje ovih ciljeva, od grupnog rada, preko pojedinačnog, sve do razredne nastave – i svaka od njih je zasebno obrazložena i analizirana u pogledu svojih prednosti i mana. Razredna nastava, na primer, posvećena je sa jedne strane izgradnji zajedništva učenika u razredu, ali sa druge strane i njihovom aktivnom učešću u organizaciji nastave: učenici o gradivu treba da ravnopravno rasuđuju, predlažu izmene²⁰. Grupni rad treba da kod učenika razvije samostalnost i odgovornost, organizacione sposobnosti u socijalnom kontekstu, a pojedinačni rad, posebno rad kod kuće, iste te osobine u pogledu odnosa prema samom sebi²¹. Sve ove prakse za pretpostavku imaju ideju da se obrazovanje u punoj meri ostvaruje tek kada se učenik samostalno u njega uključi i aktivno prihvati taj pro-

19 Za Herbarta moralnost je predstavljala i osnovu i cilj obrazovanja, koje je suštinski usmereno na razvoj karaktera, pri čemu se izbegavaju svi ekstremi, a uvažava se ideal harmonične ličnosti. Ova harmoničnost zapravo je upućena na ravnotežu između misli i dela, stavova i akcija. Up. Sharma, K. Y., *The Doctrines of Great Western Educators*, Kanishka Publishers, New Delhi, 2002, str. 334-335. Kritika Herbarta, ipak, ima i svoju političku pozadinu, budući da je Herbartova ideja obrazovanja, nasuprot trendu tog vremena, bila direktno suprotstavljena uplivu države u proces obrazovanja: školski sistem, smatra Herbart, liči na fabriku, i ovaj tip obrazovanja poništava mogućnost da se individualnost učenika u punoj meri razvije. Up. Raithel J., Dollinger B., Hörmann G., *Einführung Pädagogik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Westbaden, 2009, str. 132. Sa druge strane, Herbartova misao posle je doživela izvesnu promenu, budući da je od strane herbartovaca zaživela u jednom više didaktičkom obliku, u kom je bila uticajna i tokom XX veka. Može se pretpostaviti da je upravo ova herbartovska, a ne Herbartova verzija bila značajna za sistem obrazovanja u Kraljevini Jugoslaviji. Up. Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*, V. H. Beck Verlag, München, 2010, str. 84.

20 Up. *Zakon o narodnim školama*, str. 241.

21 Up. *ibid.* str. 243, 245.

ces: samo svesni napor i doživljaji koji ga prate mogu na pravi način da preoblikuju individuu, a takvo preoblikovanje se onda smatra za istinski realizovano učenje. Tako se još jednom potvrđuje da pasivno primanje znanja ne može da posluži za svrhe obrazovanja, budući da je njegov cilj obrazovanje celokupne ličnosti. „Iz ovoga dalje izlazi, da krajnji cilj nastave, odnosno narodne škole, nije da učenik iznese što više knjiškog znanja, već praktičnog znanja u duhu prilika i potreba svoga kraja, koja će umeti da primeni dalje u životu i da se njima koristi”²².

Društvo kao sekundarni subjekt obrazovanja.

Sistem obrazovanja kao vaspitanja za društvo i zajednicu prevazilazi okvire samog rada sa učenicima, i to mnogostruko: ovo obrazovanje se ne zadržava samo na izgradnji budućih aktivnih učesnika u društvenim procesima, već je posredno usmereno i na njegove već aktivne članove, na zrele ljude. Ovo posredno obrazovanje zajednice oličeno je u uzoritosti koju škola treba da predstavlja za zajednicu, a to podrazumeva sve njene članove, kako učenike, tako i učitelje.

Budući da je prvenstveni cilj rada sa učenicima oblikovanje njihove u moralne ličnosti, smatra se da je njihovo ponašanje u zajednici u kojoj žive od velikog značaja. Sa jedne strane, ovo ponašanje može da se posmatra kao prilika da se slobodno, van škole primeni ono što se u školi naučilo – te je stoga ono podložno školskoj kontroli i sankcijama. Otuda u izveštajima rada škola, posebno gimnazija, u ovom periodu nalazimo mnoge disciplinske postupke, kazne, ukore i uopšte procene ponašanja učenika. Sa druge strane, međutim, učenik koji je aktivan u zajednici i doprinosi njenom napretku i blagostanju, a pri tome je oličenje uzoritog i moralnog ponašanja i ophođenja, postavlja pred druge članove zajednice jedan pozitivan model ličnosti, na koji bi se, po pretpostavci, oni mogli ugledati. Uzoritost učenika u zajednici počiva na poštovanju, koje će biti posledica pozitivnog vrednovanja njegovog karaktera i delovanja. Ona svoj legitimitet dobija upravo od škole, kao državne ustanove od koje potiče implementacija ovog pozitivnog modela: tako se posredno država nameće celokupnoj zajednici kao arbitar vrednosti i načina života. Upravo legitimiet koji ona daje posreduje između učenika i zajednice, obezbeđujući mogućnost da se u tadašnjem tradicionalnom društvu mlađa odoba shvati kao uzor za ponašanje starijih, a ne obrnuto. Na taj način država deluje na nekoliko nivoa: obezbeđuje poverenje i poštovanje za sopstvene institucije, oblikovanje celokupne zajednice u skladu sa ideološkim načelima koje proklamuje, te, napokon, motiviše i učenike da predanije pristupe sopstvenom obrazovanju, budući da upravo kao obrazovani ljudi dobijaju poštovanje i uvažavanje zajednice i starijih.

Druga važna veza između škole i društva su predavači i nastavnici. Njihov angažman u školi uopšte nije isključivo usmeren na učenike, već pretpostavlja i šire delovanje u zajednici, te stoga predstavlja i jedan od najvažnijih kriterijuma u

22 Up. *Komentar Zakona o narodnim školama*, str. 55.

proceni njihovog rada i profesionalizma²³. I nastavnici treba da predstavljaju uzorne modele ponašanja u zajednici, kao i učenici: smatra se da je njihov moralni integritet od presudnog značaja, da nastavnik mora strogo da vodi računa o načinu na koji ga zajednica percipira – da mora da izbegava sve poroke, štaviše, da se aktivno bori protiv njih²⁴. Ova uloga je za nastavnike još naglašenija nego za učenike: ako se kod učenika izgredi i mogu tolerisati, pod izgovorom njihove mladosti i budućeg napredovanja i učenja, u slučaju profesora tolerancija je minimalna, budući da se radi o odraslim i zrelim ljudima, te posebno o ljudima koji najpre i treba da na pravi način oblikuju omladinu. Dodatno, nastavnici su u neku ruku otelotvorena institucija, škola od krvi i mesa, te je stoga i njihova odgovornost veća, budući da oličavaju legitimitet države. Za razliku od učenika, međutim, nastavnici imaju i dodatnu obavezu: da aktivno učestvuju u prosvetivanju šire društvene zajednice²⁵. Stoga je preporučan angažman nastavnika u različitim udruženjima tog tipa, osobito onima koje podstiču pismenost i upoznavanje sa književnošću, te razvijanje svesti o glavnim principima državnosti, poput nacionalnog jedinstva i verske trpeljivosti²⁶. Istovremeno, zabranjen je bilo koji angažman, nastavnika i učenika jednako, u organizacijama čije se delovanje kosi sa idealima i ciljevima postavljenim idejom obrazovanja²⁷.

Neposredno obrazovanje i vaspitanje učenika za zajednicu organizovano je kao integralni deo nastave, i uključeno kako u njen sadržaj, tako i u njene metode. Već je pomenuto da je izbor gradiva za svaki od predmeta organizovan s obzirom na njihovu potencijalnu primenu u svakodnevnom životu. Međutim, metode nastave posebno naglašavaju ovo obrazovanje za zajednicu: nastavnik treba da se povuče u pozadinu i da svoj uticaj svede na minimum, te da nastupa samo kao kontrolna instanca u slučajevima kada se sami učenici ne mogu izboriti sa

23 Procena rada nastavnika vršila se jednom godišnje, ali su nadzornici bili podsticani da što češće obilaze škole i vrše kontinuiranu kontrolu izvođenja nastave. Neki od najvažnijih kriterijuma bili su predanost poslu, vladanje u školi i van nje, rad na narodnom prosvetivanju, te karakter i osobine nastavnika koje su posebno pogodne ili nepovoljne za njegov poziv. Up. *Zakon o narodnim školama*, str. 195-196.

24 „Oni su ne samo dužni da vrše svoje redovne dužnosti u školi i van škole, već su po svome pozivu i vaspitači omladine i naroda, pa su kao takvi dužni da ličnim primerom utiču na negovanje društvenih vrlina. Osobito su dužni služiti kao primer građanske, verske političke i kulturne trpeljivosti”. Up. *Komentar Zakona o narodnim školama*, str. 95.

25 „Rad na narodnom prosvetivanju uslovljen je radom van učionice. [...] Rad nastavnika na narodnom prosvetivanju nije fakultativan, već obavezan”. Up. *ibid.* str. 96.

26 Od nastavnika se očekuje „rad na narodnom prosvetivanju, širenju pismenosti, organizovanju kulturnih ustanova, organizovanju i pomaganju zemljoradničkih zadruga, čuvanju narodnog zdravlja, suzbijanju alkoholizma, rad na književnosti, posebno školskoj; rad u organizacijama za jačanje svesti o narodnom jedinstvu i osećanja verske snošljivosti”. Up. *Zakon o narodnim školama*, str. 183. Za poseban uspeh u ovakvim aktivnostima predviđena je čak i posebna nagrada. Up. *ibid.* str. 87.

27 „Svi nastavnici moraju se vadati u službi i van službe onako kako dolikuje obrazovanim ljudima i vaspitačima omladine i naroda. Učitelj je dužan dati primer građanske, verske, političke i kulturne trpeljivosti. Zato on ima izbegavati sve akcije privatnog i javnog naročito čisto političkog karaktera, koje mogu dovesti do ove netrpeljivosti. Toga radi učitelji ne mogu biti ni članovi organizacija koje su u ma kome pogledu štetne po ciljeve narodnih škola, niti se zanimati poslovima koji se ne slažu sa učiteljskim pozivom”. Up. *ibid.* str. 186.

postavljenim izazovima. Ovo je posebno značajno za izgradnju osećaja zajedništva među učenicima, koje treba da posluži kao prvi stepen izgradnje odnosa prema jedinstvu na državnom nivou: ovaj osećaj gradi se postepeno, od razreda – pa čak i manjih grupa unutar razreda, preko škole, lokalne zajednice, do jedinstvenog sagledavanja svih regiona i naroda države. Dodatno, ovaj odnos prema zajedništvu ne gradi se samo na nivou osećaja – koji je vrlo važan, jer pretpostavlja identifikaciju sa datom grupom – već i u pogledu snalaženja u okviru neke zajednice s obzirom na sopstvene sposobnosti, te organizovanja njenog funkcionisanja u cilju ostvarenja zajedničkih ciljeva. Ovo je prvenstveni zadatak razredne i grupne nastave: učenici se organizuju po grupama, ili se postavljaju kao zajednica, a potom im se prepušta da određene zadatke rešavaju sami, samostalno organizujući rad na njihovom rešavanju. U te zadatke spadaju konkretni sadržaji nastave, ali i rasprava o nastavi i školi, kao i o ponašanju i radu pojedinih učenika. Tako se kod učenika izgrađuje svest o unutrašnjim regulativnim principima zajednice, ali se dodatno obezbeđuje i ujednačavanje obrazovnog procesa u moralnom pogledu, budući da se na taj način element pritiska za prihvatanje određenih moralnih vrednosti i normi prebacuje sa institucije i nastavnika na same učenike, što dalje omogućava da se one lakše interiorizuju i neposrednije prihvate. „Razred rasuđuje o radovima pojedinih učenika, ne trpi udaljivanja od predmeta raspravljanja, podstiče pasivne na saradnju, potiskuje nametljive učenike i sam razred kao radna zajednica uređuje svoje vlastito delovanje. Glavna dobit slobodnog nastavnog razgovora leži u vaspitanju za zajednicu”²⁸.

Regulativna uloga obrazovanja kao vaspitanja za društvo

Regulativna uloga obrazovanja u ovom kontekstu izrasta iz njene konstitutivne uloge, i neposredno je sa njom povezana. Radi se o mnogobrojnim predviđenim praksama putem kojih se predviđeni ciljevi obrazovanja, odnosno njihovo ostvarivanje, mogu kontrolisati i obezbeđivati. Ove prakse pokazuju koliko je ovako osmišljen obrazovni sistem bio od interesa za tadašnju državu, odnosno koliko je njegovo uspešno delovanje bilo ideološki važno.

Kao što je već pomenuto, nadzor i kontrola bili su predviđeni kako za učenike, tako i za nastavnike. I dok je za učenike nadzor bio ravnomerno raspoređen na nastavnike, društvo u celini, pa u krajnjem i na njih same, nastavnici su kontrolisani od strane različitih nadzornika. Nadzornici, međutim, nisu kontrolisali samo rad i ponašanje pojedninačnih nastavnika, već uopšte rad škole kao jedinstvene zajednice: upravnik škole jednom godišnje podnosi sreskom nadzorniku izveštaj o stanju škole i njenom radu, „ukazujući naročito na nemarne i nesposobne nastavnike”²⁹, dok je zadatak sreskog načelnika da nadgleda rad upravnika, ali i da poučava nastavnike u praktičnom radu i vodi računa o njihovom usavršavanju – za to je čak predviđeno i da održava posebna predavanja u tom duhu³⁰. Ovu

28 Up. ibid. str. 241.

29 Up. ibid. str. 160.

30 Up. ibid. str. 162-163.

kontrolu na višem stepenu, između srezova dakle, vodi banski odbor i banski nadzornik, koji takođe jednom godišnje priprema izveštaj o radu škola date banovine, koji podnosi direktno ministarstvu prosvete³¹. Svi nivoi kontrole nad radom škola posvećeni su, pored ovoga, i kontroli finansijskog stanja škole, unapređivanju njenog rada u matrijalnom pogledu, primanju učenika i zaposlenju nastavnika, ali je za nas ovde od posebnog značaja kontrola ostvarivanja moralnog vaspitanja učenika i zajednice. Koliko je to važno, vidi se iz sledeće odredbe: u mesni školski odbor uključuje se i pet uglednih građana, čija je uloga da se pojača i legitimiše uticaj škole na širu zajednicu³².

Na kraju, važno je dodati da se škola u ovom kontekstu postavljala kao dominantna za razvoj učenika i za njihovo ponašanje: ona se nameće ispred prava roditelja ili zajednice. Tako je zakonom zabranjena radna eksploatacija učenika³³, roditelji su kažnjavani u slučaju neopravdanih izostajanja učenika sa nastave³⁴, a telesna kazna je potpuno zabranjena³⁵. Razvoj učenika je pitanje od državnog interesa, stoga državna institucija preuzima prvenstvo u rukovođenju ovim procesom. „Za razliku od izvesnih drugih država, gde je pismenost i vaspitanje i versko i moralno, ostavljeno roditeljima ili privatnim ustanovama, naš je zakonodavac ovo pravo i brigu zadržao za državu”³⁶.

OBRAZOVANJE KAO VASPITANJE ZA DRUŠTVO: FILOZOFSKE OSNOVE I PERSPEKTIVE

Ideja obrazovanja kao vaspitanja za zajednicu, kako je prethodno pokazano, imala je svoju konstitutivnu ulogu i funkciju u stvaranju nove nacionalnosti, odnosno u učvršćivanju i ojačavanju nove države i njene ideje. Ona je tako obezbeđivala neposredno zadiranje države i njene ideologije u svakodnevni život, regulišući život i ponašanje učenika i nastavnika ne samo u školi, nego i van nje – regulišući najpre njihov uticaj na celokupnu zajednicu. Na taj način obrazovanje kao vaspitanje postaje integralni deo društvenog života, ono urasta u život i na njega reaguje.

31 Up. *ibid.* str. 169.

32 Up. *ibid.* 169-170.

33 Up. *Komentar zakona o narodnim školama*, str. 157.

34 Up. *ibid.* str. 69.

35 Up. *Zakon o narodnim školama*, str. 164. U komentaru zakona izložena je kratka, ali detaljna rasprava sa tumačenjem Nikole Bačića, koji je smatrao da se ova odedba odnosi samo na one telesne kazne koje bi se odrazile na zdravlje učenika. Ovo mišljenje je u potpunosti odbačeno, budući da je zakon na ovom mestu izričit, ali sama diskusija nam ukazuje na novinu koju ova odredba uvodi u nastavu. Izostajanje telesne kazne je u duhu tadašnjih pedagoških tendencija, ali ono treba i dodatno da posluži pri emotivnom vezivanju i identifikovanju učenika sa školom i njenim ciljevima: učenik se tretira kao integralni deo škole, i cilj je da se on prema školi pozitivno odnosi, jer se na taj način on više i lakše otvara za obrazovni proces. Up. *Komentar zakona o narodnim školama*, str. 76-77.

36 Up. *ibid.* str. 2.

Ova ideja ima svoje osnove u filozofskoj tradiciji problema obrazovanja, praktično počev još od njenih antičkih početaka, pa sve do neposrednog oslanjanja na nemačku filozofsku tradiciju XIX veka, iz koje su i dolazile glavne pedagoške ideje i uticaji na obrazovanje u Srbiji i Kraljevini Jugoslaviji. Naglašeni moralni aspekt obrazovanja tako potiče iz filozofske tradicije obrazovanja kao oblikovanja, odnosno obrazovanja kao poligona igradivanja čoveka kao takvog, izgrađivanja čoveka u duhu onog opšte čovečanskog, u duhu humaniteta uopšte. Ova ideja prožima celokupnu nemačku kulturu i filozofiju XIX veka, a posebno njen najviši institucionalni domet, oličen u Humboltovoj reformi školovanja. U tom duhu moralnost, kao krajnji cilj obrazovanja, uzima se istovremeno i kao dominantna crta čoveka kao takvog: ovu ideju potvrđuje i naglašavanje celokupnog harmoničnog razvijanja ličnosti sa svim njenim sposobnostima u *Zakonu o narodnim školama*. Ista ideja, međutim, uklopljena u konkretni program obrazovanja i povezana sa svakodnevnim životom, zadobija još jednu dominantnu crtu – usmerenje na socijalni, društveni domen. Moralnost kao previđeni cilj obrazovanja kao vaspitanja tako prevazilazi idejni i ulazi u aktuelni okvir, a humanitet, kao njegova ideja vodilja, prerasta svoju poziciju idejnog opravdanja, zasnovanog na zajedničkim osobinama svih ljudi kao takvih i postaje pitanje od praktičkog značaja. U ovom prelazu, koji smo, kako to i zakonodavac primećuje, zaticali već i kod herbratovaca, ideal obrazovanja suočava se sa problemima svog realizovanja u stvarnosti. Pa iako obrazovni sistem Kraljevine Jugoslavije predviđa niz kontrolnih mera koje treba da posreduju u tom ostvarivanju i obezbede ga (ocenjivanja profesora i učenika, rada škole u celini, različiti stepeni nadzora), ovaj problem u principu nije tako lako rešiti. Jedna od tadašnjih reakcija upravo na ovu problemsku situaciju predviđa ulogu filozofije u njenom rešavanju.

Kao što smo već pomenuli, nemačka tradicija školovanja, posebno univerziteta – Humboltov univerzitet – posebno uticajna za izgradnju ideje obrazovanja na našim prostorima, počivala je na ideji integralnog oblikovanja učenika putem integralnog procesa obrazovanja od njegovih najnižih oblika sve do univerziteta. *Zakon o narodnim školama* takođe predviđa da je univerzitetsko školovanje rezervisano za nauku kao takvu, dok su prethodni stepeni školovanja naglašeno moralistički usmereni. U tom sistemu obrazovanja onda srednje škole, kao karika koja povezuje osnovno i univerzitetsko školovanje, treba da izvrše prelaz sa jednog na drugi obrazovni ideal. U radu pod naslovom „Filozofska nastava u srednjoj školi” Dragoslav P. Đorđević, osvrćući se upravo na ovu situaciju, predlaže uvođenje filozofije u nastavu u srednjim školama upravo kao predmeta koji može da utvrdi elemente moralnog, obezbeđene početnim obrazovanjem, te tu bazu preoblikuje u osnov daljih studija nauke³⁷. Iako na prvi pogled deluje da

37 Za nas je ovde od presudnog značaja način na koji se ovde moralni cilj obrazovanja analizira i kritikuje. Ipak, važno je dodati da uvođenje filozofije u nastavu u srednjim školama kod Đorđevića ima još jedan važan cilj, a to je povezivanje stečenih znanja iz nauke u jedan celovit sistem znanja. Ovo povezivanje treba da pripremi učenike za dalje naučno obražavanje na univerzitetu na sličan način na koji praktična filozofija treba da utvrdi njihovu moralnost: podižući njihovu svest na viši, apstraktni nivo. Up. Đorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Geca Kon, Beograd, 1930, str. 23-24.

se Đorđević protivi ovom moralističkom usmerenju obrazovanja, uskoro se pokazuje da je njegov cilj upravo da ojača tu moralnu bazu u oblikovanju učenika: njegovo rešenje, međutim, leži u uzdizanju moralnog vaspitanja na viši, teorijski nivo. „Za ovo tvrđenje bori se jedna neoboriva psihološka istina: *svako shvatanje, svako uverenje naše, koje je spontano postalo u duhu, mnogo dobija i u jasnosti i u jačini, kad uspemo da ga i naročito dokažemo, obrazložimo.* [...] Upoznajući ih sa raznim čovekovim odnosima prema pojedincu i društvu, analizirajući ih u motive i posledice, određujući im vrednost klasificiranjem u moralne i nemoralne, *dokazujući opravdanost i nužnost moralnih postulata i zakona, moralna filozofija će uzdići njihov instinktivni rad do svesnog cilja i nužnosti*”³⁸. Moralna filozofija, odnosno praktična filozofija, etika, ima stoga za cilj da moralnu svest preoblikuje u svest o moralu, usled čega će se, po pretpostavci, sama ta moralna svest utvrditi i ojačati. Drugim rečima, moralnost, kao proklamovani cilj školskog obrazovanja, ne može se ostvariti prostim nametanjem vrednosti i normi ponašanja, odnosno kontrolom od strane nastavnika i zajednice: da bi se zaista razvila moralna ličnost, ona mora biti svesno moralna, rezultat slobodnog izbora³⁹. Đorđevićev tekst ukazuje na praktične probleme zadatog moralizma: on reflektuje tadašnje stanje u društvu, naglašavajući probleme sa kojima se učenici susreću upravo kada se upuste u običan, svakodnevni život – na moralne dileme i lomove, na suočavanje sa relanošću koja se razlikuje od ideala⁴⁰. Ovaj komentar direktna je kritika obrazovnog sistema, budući da je naglašavanje morala kao njegovog cilja upravo opravdano pripremanjem učenika za aktivan život u zajednici, u tom realnom svakodnevnom svetu. Ova kritika, ipak, kritika je obrazovnih praksi, ne njenih ideala: Đorđević ne smatra da je pogrešan cilj, već sredstva za njegovo ostvarivanje. Ipak, njegovo rešenje – uvođenje nastave filozofije u srednje škole – predviđa posledice slobodnog i samosvesnog, filozofskog mišljenja, odnosno pretpostavlja izvesnu ideologizaciju filozofske nastave: ona treba biti usmerena protiv svih ideja, pa i filozofskih, koje se suprotstavljaju matrici tradicionalnih moralnih vrednosti uklopljenih u ideologiju nove države. U ovom kontekstu, na primer, Niče verovatno ne bi našao svoje mesto u nastavi filozofije.

Na samom kraju, važno je naglasiti da je obrazovanje u službu stvaranja i utvrđivanja jedne države i jedne nacije ušlo već sa samim stvaranjem Kraljevine: jugoslovska ideja širila se i pripremala unapred, planski, putem finansiranja i pomoći različitih kulturnih i obrazovnih društava van Srbije, posebno u Hrvatskoj. Istovremeno, mnogi slovenački i hrvatski intelektualci, poput braće Ribnikar i Ivana Meštrovića, uključili su se u ovu borbu i prešli u Beograd, dajući mu

38 Up. ibid. str. 20.

39 U tom duhu Đorđević kritikuje autoritativni princip na kom se u školama izgrađuje moralnost kod učenika. Up. ibid. str. 17-18.

40 „Škola, ma kako se inače pokušavalo da se približi životu, još uvek je nešto sasvim drugo nego što je život, još je i suviše daleko od života. Celo biće njeno, svi sastavni elementi njeni takvi su da neminovno razvijaju moralnost učenikovu; od nje je odstranjeno sve, što u životu ruši i prlja ono veliko i svetlo u čoveku – njegovu moralnost”. Up. ibid. str. 14; o analizi tadašnjeg stanja duha omladine videti još i ibid. str. 15-16.

tako inter-nacionalni karakter, pa i legitimitet⁴¹. Rad na obrazovanju bio je u službi modernizacije države i njenog usklađivanja sa tadašnjim modernim evropskim tokovima, nasprot nasleđu orijentalizma i tradicionalnog društva uopšte⁴². Ipak, velike razlike među regionima u pogledu nasleđa i stepena razvoja u mnogome su otežale ove pokušaje: tako je i politika obrazovanja, kao i kulturna politika, ujedinjena tek 1934. godine⁴³. Ideal obrazovanja kao vaspitanja za društvo svedoči o ovim poteškoćama, ali i o perspektivama zajedničkog života, koje je država uz pomoć tog obrazovanja pokušala da obezbedi.

Literatura:

- Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*, V. H. Beck Verlag, München, 2010
- Draganich, A. N., *The First Yugoslavia*, Hoover Institution Press, Stanford University, Stanford, California, 1983
- Dorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Geca Kon, Beograd, 1930.
- Gonon, P., 'The German Concept of Bildung and schools in 19th Century', *Nordisk Pedagogik*, vol. 15, 1995
- Hahn, H.-J., *Education and Society in Germany*, BERG Oxford/New York, 1998
- Komentar Zakona o narodnim školama*, Beograd, 1934.
- Petranović, B. S., *Istorija Jugoslavije: 1914-1988 knj. 1 Kraljevina Jugoslavija: 1918-1941*, Beograd, Nolit, 1988.
- Raithel J., Dollinger B., Hörmann G., *Einführung Pädagogik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Westbaden, 2009
- Sharma, K. Y., *The Doctrines of Great Western Educators*, Kanishka Publishers, New Delhi, 2002
- Stanković, Đ., 'Serbian Bourgeois Elite and the Yugoslavia (1918-1941)', *Godišnjak za društvenu istoriju*, sveska 1-3, godina X, Beograd, 2003
- Zakon o narodnim školama, sa svima uredbama, pravilima i pravilnicima za njegovo izvršenje*, Geca Kon, Beograd, 1935.

UNA POPOVIĆ

EDUCATION AS UPBRINGING: IDEA AND REALITY

Abstract: The system of education in Kingdom of Yugoslavia is in this essay analyzed out of perspective of its ideological and theoretical foundations and organization, and intended practices of implementation of these ideas. Education is here understood as upbringing, while the formation of moral personality, engaged with its social community, and

41 Up. Stanković, Đ., 'Serbian Bourgeois Elite and the Yugoslavia (1918-1941)', str. 70.

42 Up. *ibid.* str. 71.

43 Up. *ibid.* str. 76.

therefore also the indirect formation of new national society represent its main goals. In this manner author shows how this system of education is designed not only for pupils, but also for society in general, and that therefore it is indirectly effective outside the school. The philosophical aspect of this analysis lays in giving account on these ideas of education and its ideals.

Keywords: Education, School, Pupil, Upbringing, Morals

NEVENA JEVTIĆ

STATUS GIMNAZIJE U PROSVETNIM PRILIKAMA KRALJEVINE SHS/JUGOSLAVIJE IZMEĐU DVA SVETSKA RATA

Sažetak: U periodu između dva rata na ovim prostorima moguće je pratiti istoriju prosvetnih prilika unutar jedne mreže uslovljavajućih odnosa političkog života i same organizacije školstva i smisla edukativnih praksi. Proklamovano podizanje nivoa obrazovanosti je faktički predstavljalo sekundarni cilj jednog prevashodno političkog nastojanja državne uprave. Sistem srednjoškolskog obrazovanja je podrazumevao dostupnost određenog tipa škole određenoj klasi društva, reprodukujući time uslove otežane socijalne mobilnosti. U tom kontekstu je gimnazija bez sumnje bila vrlo restriktivna obrazovna ustanova, kako u pogledu ekonomske moći i klasne pripadnosti svojih polaznika, tako i u pogledu njihovih sposobnosti. S obzirom na elementarnost s kojom je koncipiran, gimnazijski predmet „osnovi filozofije“ je morao doprinositi petrificiranju elitističkog položaja gimnazijskog obrazovanja unutar tog društvenog i političkog konteksta.

Ključne reči: gimnazija, „škola rada“, školska uprava, nastavni program, obrazovanje, Kraljevina SHS, Kraljevina Jugoslavija

I

Kada je u pitanju organizacija školstva i nastave uopšte u međuratnom periodu na ovim prostorima, jača tendencija da se „stara škola“, njeno isključivo forsiranje jednostranog intelektualnog razvoja, zameni novom školom, takozvanom „školom rada“. Prema mišljenju jednog profesora, koji još 1908. godine analizira vodeće aktuelne pedagoške paradigme i teorije ondašnjih intelektualnih centara Evrope, ova ideja ima status jednog ideološkog „pokliča 19. i 20. veka, baš tako kao literarno-estetsko obrazovanje u 18. veku“¹. „Vaspitanje k radu“ predstavlja jedan od glavnih zadataka ove škole, prema ovom stanovištu, budući da ona nužno mora da odgovori potrebama savremenog društva². Ovo novo metodološko stanovište je na prostorima ondašnje Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (kasnije Jugoslavije) u periodu između dva rata vršilo određeni uticaj u

1 Đ. Mihajlović, *Težnje za preobraženjem škole po pedagoškim izveštajima u Nemačkoj*, štamparija D. D. Branika, Novi Sad 1908, str. 3.

2 Ovaj učitelj uviđa da je takode jedan od istaknutijih motiva spora među stručnjacima pedagogije u Nemačkoj, pa i u Francuskoj, smisao i organizacija moralnog vaspitanja i njegova isprepletenost sa problemom verske nastave (Op.cit, str. 33).

didaktičkom smislu na oblikovanje školstva. Međutim, taj uticaj se naprosto nije u većoj meri kanalisao u osnove srednjoškolskog sistema, budući je stari predstavnik i otelotvorenje duha „intelektualističkih“ škola – gimnazija - i dalje imala svoj prepoznatljivi socijalni prestiž. Neosporno je pak, da su i pre podsticaji ka reformaciji školstva dolazili iz potreba dostizanja i ispunjavanja nekih ili čak najvažnijih „savremenih potreba“ i ciljeva. Gimnazijsko obrazovanje je bilo glavni instrument sekularizacije društva i stvaranje jake državne administracije u Habzburškoj monarhiji, te dalje osnov jedne *Kulturkampf* naroda na prostoru dvojne Austro-Ugarske monarhije, unutar specifičnih političkih i duhovno-prosvetnih prilika³. Moguće je i u ovom periodu, u pogledu konkretnih organizacionih nastojanja ondašnje školske uprave pratiti motive uslovljavanja srednjeg i višeg školstva od strane političkog života.

Prema mišljenju jednog istoričara prosvetnih prilika na ovim prostorima, ta instrumentalizacija je izraz reske klasne podeljenosti i postojanja velikih socijalnih nepravdi u društvu toga doba: „Tako su se u školskom sistemu na završenu četvororazrednu osnovnu školu nastavljala, od nje polazila u daljem školovanju, tri tipa škola, takođe sa četvorogodišnjem školovanjem: viša narodna škola, građanska škola i niža gimnazija. Tri škole jednog istog stupnja, istog trajanja školovanja, sa tri različita nivoa obrazovanja, namenjena su trima slojevima građanskog društva. Svakome je dato po meri [...] Samo gimnazija otvara vrata za uspone do vladajućeg sloja [...] Koliko je podešeno da se svakome da po meri, vidi se i po kvalifikovanosti kadra koji u ovim školama radi. U višim narodnim školama – učitelji, u građanskim – nastavnici sa višom pedagoškom školom, a u nižim gimnazijama – profesori, fakultetski obrazovani stručnjaci“⁴. Sistem srednjoškolskog obrazovanja je podrazumevao dostupnost određenog tipa škole određenoj klasi društva reprodukujući time uslove otežane socijalne mobilnosti. To se može videti već u samoj činjenici da je državna školska uprava podsticala na otvaranje onih škola koje je smatrala da su potrebne na datoj lokaciji prema preovlađujućoj klasnoj obojenosti stanovništva. Gimnazija, u svoja tri vida - klasične gimnazije, realne gimnazije i realke - je bez sumnje bila vrlo restriktivna obrazovna ustanova, kako u pogledu ekonomske moći svojih polaznika, tako i u pogledu njihove sposobnosti učenja: „Za upis u I razred gimnazije bio je predviđen prijemni ispit. Kao još jedan stepen selekcije bio je uveden, po završetku četvrtog razreda niže gimnazije, tzv. niži tečajni ispit, tako da se tek posle uspešno položenog ovog ispita moglo nastaviti školovanje u višim razredima

3 O tome videti: Milenko A. Perović, „Gimnazijska filozofija između političke pragmatike i pedagoške paradigmatike“ u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009, str. 9 - 21; Mina Okiljević, „Nastavni plan kao izraz duha vremena“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009, str. 67 - 76; Nevena Jevtić, „Gimnazija kao temelj nacionalnog obrazovanja. Karmanov nastavni plan za gimnazije“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE IV, Novi Sad 2009, str. 77 - 87.

4 Vladeta Tešić, *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije 1880-1980*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1980, str. 119.

gimnazije. Ne samo da je vršila tu dvostruku selekciju nego je i po opremljenosti, po organizovanosti gimnazija bila stvarno elitna škola“⁵.

II

U upravnom i organizacionom smislu je urađeno od 1918. do 1941. godine zaista mnogo na konsolidaciji obrazovanja, ali je ipak dosta ostajalo na deklarativnom nivou. Proklamovano podizanje nivoa obrazovanosti, odnosno prosvetisanje većeg broja sanovništva je faktički predstavljalo sekundarni cilj jednog prevashodno političkog nastojanja. Stoga se može reći da je taj proces bio nosilac drugih – primarnih - političkih ciljeva. „Na šestoj sednici Ministarskog saveta Kraljevine SHS, održanoj 12. marta 1929. godine, dogovoreno je da osnovnim školama prioritet bude „nacionalno” vaspitavanje učenika, a njihovo opismenjavanje postalo je cilj drugog reda. Srednje škole trebalo je da dovrše proces ideološkog oblikovanja ljudi, a od učiteljskih škola tražilo se, imperativno, da stvaraju kadar koji neće ‘dolaziti u koliziju sa bitnim idejama o uređenju države’“⁶.

Okupljeni oko ondašnjih listova („Učiteljski glasnik“, koji je izlazio dva puta mesečno od 1919. do 1921. godine; „Prosvetni pregled“ koji je izlazio u pet brojeva godišnje od 1920. do 1922. godine; „Učiteljski vesnik“, koji je izlazio dva puta mesečno od 1921. do 1923. godine), prosvetni radnici su se prevashodno borili za bolja rešenja u pogledu „materijalne baze škola, organizacije i kvaliteta nastave, za menjanje unutrašnjeg duha škole“⁷. U „Učiteljskom glasniku“ provejava odlučna agitacija u pravcu „škole rada“, kao i u kasnijem „Učiteljskom vesniku“, gde se u cilju unapređivanja razumevanja principa ove škole navode i preporučuju tekstovi klasika poput Pestalocija i T. Karla. Jedan među specifičnijim zahtevima, u cilju razvijanja prirodne potrebe đaka za radom, predstavlja taj da je potrebno stvoriti uslove i okolnosti za uspešnu „samoradnju“ učenika, dok će „učitelj da bude rukovodilac, drug i saradnik“⁸ u nastavnom procesu. Gorepomeniti učitelj Đ. Mihajlović je već 1908. godine utvrdio da ovaj zahtev nije ni u kom slučaju nov, ali da se u konkretnim pedagoškim praksama na njega najmanje pazilo.

Duh ove nove škole ističe značaj i ulogu rada⁹ u vaspitanju kojim se „razvija volja i jača karakter“, nasuprot staromodnoj verbalnoj nastavi, koja pogotovo u

5 Op. cit, str. 118.

6 Ljubomir Petrović, „Jugoslovenski učitelji između ideološke i društvene odgovornosti“, u: *Tokovi istorije*, 2005, broj 1-2, str. 42.

7 Stanka Salonski: „Školstvo i prosveta u pedagoškim časopisima od 1919. do 1923. godine – ‘Učiteljski glasnik’, ‘Prosvetni pregled’ i ‘Učiteljski vesnik’“, u: *Pedagoška stvarnost*, 1975, broj 5, str. 318, 323.

8 Op. cit, str. 322.

9 Za ideju „škole rada“ vezuju se imena poput Dž. Djuia u Americi, a u Evropi ime Keršenštajnera (Kerschensteiner), Gaudiga (Gaudig), Zajnig (Seinig) u Nemačkoj, M. Montesorija (Montessori) iz Italije, O. Dekrolija (Decroly) u Belgiji, Glekel (Glöckel) iz Austrije. Neki od njih su prevashodno

srednjim školama „podržava knjišku kulturu“. Toj činjenici se pridružuje ocena da knjiška kultura za uzvrat proizvodi „inteligenciju koja ništa ne valja“¹⁰ i pored toga što je bogata znanjima. Pobornici ove nove škole su najviše stvorili prostor za razmatranje didaktičkih aspekata organizacije same nastave. Međutim, školska vlast nije bila spremna da da potpuni zamah novim, eksperimentalnim pravcima razvijanja inteligencije. Ranih dvadesetih godina kada su izlazili ovi listovi, problemu školstva uopšte prilazilo se sa namerom promocije novih pedagoško-vaspitnih ciljeva i principa, koji po mišljenju učitelja i profesora, mogu da pomognu opštoj socijalnoj situaciji u kojoj se nalazila „novoformirajuća“ nacija.

Ovi entuzijastični pripadnici stručne javnosti su zaista smatrali da je u adekvatnom školskom sistemu ključ izlaska iz velikog broja neprilika u kome je bilo društvo. Pretpostavke toga su svakako sam unutrašnji preobražaj škola, ali i postojanje određenih zakona i uopšte sistematska državna pomoć prosvetnom procesu (u vidu pomoći pri materijalnom situiranju učitelja i profesora, osnivanju novih škola, što boljem opremanju postojećih škola). Na prvi pogled se čini da je postojala neka linija uticaja ovih ocena stručne javnosti na držanje državne uprave. Međutim, faktički je za potrebe stvaranja budućih administrativnih kadrova školskoj upravi valjao i dalje stari duh gimnazijskog obrazovanja, sa doduše tom karakteristikom da je najdominantniji tip gimnazije bila realna gimnazija. Ono što je odgovaralo državnoj upravi, u ovom pomeranju obrazovnih i vaspitnih ciljeva ka konkretnoj praktičnoj spremnosti đaka da se uhvate u koštac sa životom, vidimo iz dopisa ministra prosvete (19. mart 1928.) Milana Grola velikim županima: „Kroz građanske škole moramo u našoj omladini razvijati smisao za praktičan život, moramo u njoj razvijati pouzdanja i smjelosti da nešto sama poduzme u praktičnom životu. Naše gimnazije, kojih ima velik broj, povećavaju broj ljudi koji hoće da žive samo od države. Građanske škole su jako sredstvo da se to krivo mišljenje našega naroda korigira“¹¹. Programatsko zalaganje za „školu rada“ je imalo svoje otelotvorenje, odnosno realizaciju, u vidu takozvanih građanskih škola, koje su u svojim nastavnim planovima podrazumevale nastavu „muškog i ženskog ručnog rada“, već prema podeli na muška i ženska odelenja. Ta ideja „škole rada“, dakle, najgrublje se realizovala u okvirima jednog predmeta unutar nastavnog plana građanskih škola.

teoretičari, filozofi i pedagozi, dok je Gleker vođa austrijske socijaldemokratske partije koja je pokušavala da praktično realizuje ovu zamisao škole (Leon Žlebnik, *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, Beograd 1962, str. 218). Među raznim pristalicima ove škole postoji kako jedinstveno isticanje značaja rada kao društvene i vaspitne vrednosti, tako i izvesne nesuglasnice. Na primer, rad je viđen, s jedne strane, kao nastavni princip, odnosno didaktičko sredstvo, a s druge, rad je postavljan kao vaspitni cilj i princip, odnosno čak obrazovno-vaspitni cilj školske nastave (Op. cit, str. 219). Kod nas su imena nekih od predstavnika ove škole: Sreten Adžić, Jovan Miodragović.

10 Stanka Salonski: „Školstvo i prosveta u pedagoškim časopisima od 1919. do 1923. godine – ‘Učiteljski glasnik’, ‘Prosvetni pregled’ i ‘Učiteljski vesnik’“, u: *Pedagoška stvarnost*, 1975, broj 5, str. 318, 321, 323.

11 Vladimir Radašin, *Školska uprava u Banatu, Bačkoj i Baranji od 1918. do 1929. godine*, doktorska disertacija (Novi Sad, 1986), str. 135.

Interesantno je napomenuti da, kada je neko šire socijalno integrisanje đaka u život zajednice u pitanju, školska uprava ima vrlo nedobronamerne nazore u pogledu vanškolskog života đaka¹². Poznati primer toga su naredbe sa vrha kojima je prosvetna uprava strogo zabranjivala određeno ponašanje đaka izvan škole, poput odlazaka na ples. Pored toga, u školama je vršeno strogo kažnjavanje međusobne interakcije đaka unutar nastavnog procesa, do one more u kojoj je strogo kažnjavana međusobna komunikacija đaka, njihov razgovor ili pak smeh.

III

I pored svih načelnih organizacionih i legislativnih napora državne školske uprave, prema statističkim podacima iz tog perioda, vidimo da je izrazito loša situacija u školstvu pratila izuzetno teške socijalne i ekonomske prilike. Od državnog budžeta se za potrebe prosvete izdvaja nedovoljno, a i to se ne raspodeljuje u prilog unapređivanja gore pomenutih pretpostavki. U Kraljevini Jugoslaviji prema poslednjem popisu¹³ koji je izvršen 1931. godine zabeleženo je čak 44,6% nepismenog stanovništva. Procenjuje se da je do 1939. godine, od oko 2 miliona dece u dobi od 7-14 godina, bilo 1.470.973 polaznika neke od osnovnih škola. To znači da je oko 530 000 bilo izostavljeno iz obrazovnog procesa, odnosno da je svako četvrto dete bilo obuhvaćeno osnovnim obrazovanjem. Treba imati u vidu da je postojao stanoviti otpor prema ovoj državnoj politici obaveznog osnovnog obrazovanja, kao jednom opresivnom programu¹⁴. Sigurno je da je ovakav odnos stanovništva, pogotovu u prosvetno zapuštenim krajevima, doprinela upisivanju ovako malog broja đaka. Situacija je bila još gora kada je srednjoškolsko i više obrazovanje u pitanju. U 1939. godini bilo je na teritoriji Kraljevine Jugoslavije svega 1.086 škola za srednje obrazovanje koje su upisale 213.100 učenika. Međutim, najmanju socijalnu promociju i najmanji stepen pristupačnosti beleži školovanje na fakultetima i visokoškolskim ustanovama. Na primer, u školskoj 1938/39. godini bilo je 29 visokoškolskih ustanova sa 17.734 studenata, a uspešno je okončalo svoje studiranje sticanjem diplome svega 2.594 studenata. Postoji podatak da je za osamnaest godina, odnosno u periodu od 1922. do 1939. godine, u Jugoslaviji diplomiralo svega 29.080 studenata.

12 Upravo na ovu karakteristiku „starih škola“, nasuprot ideji novih, progresivnih pedagoških vizija, među kojima je jedna podvrsta i „škola rada“, skreće pažnju Leon Žlebnik. Međutim, jasno koliko su nespojive ove modernije pedocentričke vizije o aktivnom učešću učenika u procesu nastave sa faktičkim državnim kontekstom unutar koga je funkcionisao sistem obrazovanja (*Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, Beograd 1962).

13 Statistički podaci koji se ovde navode preuzeti iz: Ibrahim Latifić, *Jugoslavija 1945-1990. Razvoj privrede i društvenih djelatnosti* (preuzeto sa: 21.08.2011.).

14 „Izbegavanje obaveznog školovanja dece u negotinskom kraju početkom dvadesetih godina vršeno je čak i uz podršku stranački angažovanih učitelja koji su dopuštali da deca u selima uopšte ne pohađaju nastavu. Uslov za tu „uslugu“ bilo je učlanjvanje oca porodice u Demokratsku stranku“, Ljubomir Petrović, „Jugoslovenski učitelji između ideološke i društvene odgovornosti“, u: *Tokovi istorije*, 2005, broj 1-2, str. 40.

Što se klasnog porekla studenata tiče, oni su bili uglavnom deca iz bolje situiranih građanskih porodica. Studenti koji su poreklom iz bogatijih zemljoradničkih porodica i veleposednika činili su nešto preko 1/5 od ukupnog broja polaznika fakulteta i visokih škola. Odnos između studenata iz radničkih porodica i siromašnijih porodica iz gradskih sredina, prema svim ostalim studentima bio 1:12. Tome treba dodati i činjenicu da su đaci i studenti bili najvećim delom muška deca, budući se u različitim krajevima ipak različito vrednovalo obrazovanje ženske dece. Takođe je interesantan podatak da je u periodu od 1929. do 1939. godine u Kraljevini Jugoslaviji „proizvedeno“ 3.083 doktora nauka. U procenjivanju ovog broja doktoranata, potrebno je imati na umu da su tada diplomirani studenti medicinskih fakulteta automatski po diplomiranju dobijali naziv doktora nauka. Njih u ukupnom prethodno datom broju doktoranata ima 1761, što znači da je titulu doktora nauka, gde se podrazumevaju doktorske disertacije i odbrana tih radova, imalo je svega 2.322 lica. Vidimo da je broj pripadnika samog vrha inteligencije i stručne javnosti bio izuzetno mali, što je samo još jedan obeshrabrujući podatak.

Sledeće se dve ravni čine u potpunosti komplementarnim: s jedne strane, u očima pedagoga i predstavnika nastavničkog kadra, ova (malobrojna) inteligencija sa svojom „knjiškom kulturom“ nije valjala, jer nije mogla da se adekvatno uključi u sami ekonomski okvir, odnosno „doprinese“ poboljšanju socijalno-ekonomskih prilika toga vremena; na kraju krajeva, da su smeli verovatno bi eksplicitnije formulisali svoju kritiku elitističkih elemenata obrazovnog sistema, te snažno strukovno usmerenje na gimnazijskom stupnju uz često zanemarivanje vaspitne uloge nastave pojedinih predmeta; s druge strane, državna školska uprava smatra da je potrebno usmeravati obrazovni proces tako da se što restriktivnije profilišu oni koji će sutra biti njeni činovnici, a što više oni koji će sutra biti njenom materijalnom privrednom bazom. Dakle, jasno je da je reč o dvema stranama iste tendencije koje se, s jedne strane, očituje u činjenica da gimnazija ima i dalje netaknut status one škole koja zaista proizvodi inteligenciju, dok, s druge strane, postoji velika mreža škola koje će omogućiti obrazovanje onih koji uzimaju najneposrednije učešće u privrednom procesu. U osnovi toga stoji to veliko ograničenje da je nakon pohađanja škola koje nisu gimnazije (građanske, učiteljske, druge stručne škole) za njihove polaznike obrazovni sistem načelno zatvoren. Proklamovano proizvođenje „valjane“ inteligencije, kao krunski rezultat prosvetavanja stanovništva, u okolnostima razdiruće ekonomske i socijalne krize, išlo je prevashodno prema političkim ciljevima oblikovanja generacije onih koji će izneti veliki jugoslovenski ideološki projekat. Ova inteligencija je ostala malobrojna, sudeći prema broju onih koji su obrazovani na institutima visokog školstva, elitistički izolovana te kao i svaka birokratija zatvorena u krug vlastitih mehanizama kontrole i represije.

IV

Konkretne prosvetne prilike u Vojvodini su vremenom, od priključenja do kraja posmatranog perioda, sve manje odstupale od ove šire slike. Posle rata ispr-

va se radilo na osnovu onoga što je bilo zatečeno – krećući se u organizacionom smislu ka sve većem stepenu centralizovanosti¹⁵. Nekoliko meseci nakon donošenja odluke Velike narodne skupštine u Novom Sadu, 25. novembra 1918. godine, o priključenju Banata, Bačke i Baranje Kraljevini Srbiji, Odsek za prosvetu, postavljen od strane Velikog narodnog saveta, počeo je sa radom. Ovaj odsek je bio izvršna vlast sa osnovnim funkcijama vršenja nadzora, donošenja naredbi i uredbi u oblasti prosvete. Ministarstvo prosvete uopšte, te time i Odsek ministarstva prosvete u Novom Sadu, vršilo je direktnu upravu i nadzor nad svima školama, prosvetnim i umetničkim institucijama: „U srednjim i stručnim školama nadzor je stalan i vrši se po predmetnim grupama, preko inspektora nastave. I u narodnim školama je nadzor stalan i vrši se preko oblasnih inspektora i školskih nadzornika“¹⁶. 4. avgusta 1920. konačnim podržavljenjem privatnih škola u Banatu, Bačkoj i Baranji, postignuto je ujednačenje i jednoobraznost u postupanju školske uprave i na ovom području. Međutim, to nikako nije značilo da je saradnja između samog Ministarstva u Beogradu i dotičnog Odseka iz Novog Sada tekla skladno. Nakon intezivnog međusobnog osporavanja, krajem avgusta 1920. godine Ministarstvo prosvete donosi naredbu o prestanku svake dalje funkcije Prosvetnog odseka u Novom Sadu, te su sve važnije ingerencije ovog potonjeg prenete na Ministarstvo, dok su ostale funkcije prenete na županijske uprave. Vidimo u pregledu izveštaja Dunavske banske uprave o radu i funkcionisanju svoga Prosvetnog odeljenja koji je objavljen u Letopisu Matice srpske iz 1930. godine, kakav se apel šalje na osnovu zaključaka iz opisanog stanja prosvetnih i školskih prilika na ovoj lokaciji: „Decentralizacijom državne uprave uopšte moći će i banovine, uz neposredniji nadzor, intenzivnije i uspešnije da upravljaju školskim i prosvetnim ustanovama, te akomodirajući svoj rad prema prilika i potrebama pojedinih krajeva, da vode smišljenu, uravnoteženu i određenu kulturno-prosvetnu politiku. Ovaj je momenat u našoj Dunavskoj banovini od naročite važnosti...“¹⁷.

Veliku ulogu kontrole i uređivanja prosvetnog procesa imali su inspektori za srednje i stručne škole, školski nadzornici za osnovne škole i zabavišta. Prema uredbi Ministarstva prosvete od 6. januara 1922. godine, inspektori vrše nadzor nastave iz pojedinih struka u gimnazijama, realkama, učiteljskim, građanskim i drugim stručnim školama. Pored toga i određenih administrativnih poslova, kao što su izrada naredba, raspisa, instrukcija za nastavu pojedinih struka, oni su imali zadatak i da pripreme izradu nastavnih planova i programa, da sarađuju pri raspoređivanju predmeta na nastavnike, da vrše nadzor nad školskim zbirkama i učilima, kao i nabavkama zbirki, učila, knjiga, te nadzor školskih udžbenika. Nabavljanje i upotreba odgovarajućih i odobrenih nastavnih udžbenika i uopšte literarnih naslova koji su prihvaćeni, imalo je svakako širi ideološko-politički

15 Vladimir Radašin, *Školska uprava u Banatu, Bačkoj i Baranji od 1918. do 1929. godine*, doktorska disertacija (Novi Sad, 1986), str. 15.

16 Loc. cit.

17 *Letopis matice srpske*, knjiga 326, sveska 1-2, 1930, str. 176.

značaj. Kontrola i suzbijanje neodobrivi elemenata u nastavnim udžbenicima imalo je vid suzbijanja političkog otpora. Ponegde je situacija zatečena, odnosno u nekim školama koje su pripadale drugim nacionalnostima ili veroispovestima, poneki zatečeni austro-ugarski udžbenik je bilo moguće korigovati, te ukloniti izvesne „neodbrive elemente“. Neke su pak knjige i udžbenici morali biti u potpunosti izostavljeni iz nastavnog procesa. Veliki župan bačke županije je jednom prilikom predlagao „da se svi mađarski udžbenici za osnovnu školu i dva zemljopisa ‘putem administrativnih vlasti zaplene i unište’“¹⁸.

Međutim, jedna od konstantnih karakteristika rada ove kompleksne mašinerije državne školske uprave, od 1918. do 1929. godine, upravo je njena nedovoljna ažurnost i neefikasnost¹⁹. Tako je tokom čitavog ovog perioda bilo škola i prilika u kojima se nisu koristili odobreni nastavni udžbenici, te je Ministarstvo prosvete uvek iznova slalo dopise da je potrebno još više zaoštriti kontrolu. To vidimo čak iz zapisnika sa VI sednice, koja je održana 12. marta 1929. godine, da je jedno od većih a nerešenih pitanja upravo problem efikasnosti nadzora i inspekcija škola. Pored toga, jedan od stalnih problema je i „haos“ u pogledu upotrebe neodobrenih udžbenika: „U pogledu školskih udžbenika vlada apsolutni nered, koji je omogućivao raznim nesavesnim ljudima, po njih unosnu a po školu vrlo štetnu, veliku udžbeničku industriju. U interesu reda, pravice, kao i jednoobraznog duha i programa nastave, i u smislu državnog narodnog jedinstva, taj se kaos mora što pre preseći, izdavanjem državnih udžbenika“²⁰.

V

Interesantno je da u očima istoričara, a pogotovo kad je reč o najotvorenijim istorijskim primerima državne ideološke cenzure i političke kontrole, kakav je bio period šestojanuarske diktature, iako je po smislu i funkciji nastavnički kadar i čitav nadzorni lanac zaista pripadao državnom činovništvu, školstvo ne zauzima mesto posebnog (pored pravosuđa, policije, žandarmerije) državnog (ideološkog) aparata²¹. Da je prosveta u ovom periodu čak eksplicitno zamišljena i sprovedena

18 Vladimir Radašin, *Školska uprava u Banatu, Bačkoj i Baranji od 1918. do 1929. godine*, doktorska disertacija (Novi Sad, 1986), str. 34.

19 Op. cit, str. 30.

20 *Zapisnici sa sednica Ministarskog saveta Kraljevine Jugoslavije 1929-1931*, Službeni list SRJ, Arhiv Jugoslavije, Beograd 2002, str. 37.

21 „Vojska i njen komandni kadar, grupe „dvorskih“ demokrata i radikala, podranička državna uprava, aparat vlasti (pravosuđe, policija, žandarmerija), krupni kapital – činili su društvenu i političku osnovu diktature“, Uvodna studija, u: *Zapisnici sa sednica Ministarskog saveta Kraljevine Jugoslavije 1929-1931*, Službeni list SRJ, Arhiv Jugoslavije, Beograd 2002, str. XXXVII. Ovdje vidimo sasvim precizno sastavljen klasični spisak državnih ideoloških aparata, kome mi u našem radu smatramo da treba dodati i obrazovni državni ideološki aparat, odnosno školu (pored: religijskog, porodičnog, pravnog, političkog, sindikalnog, informacionog, kulturnog državnog ideološkog aparata). Videti o tome detaljnije: Luj Altiser, *Ideologija i državni ideološki aparati*, Karpos, Loznica 2009.

u funkciji državnog aparata, svedoči u krajnjoj liniji i to što, na jednoj administrativnoj ravni posmatrano, u penziju je mogao da ode školski nastavnik kada ispuni uslov od 10 godina „efektivne državne službe“²². Taj uslov je predstavljao priliku za direktno raspolaganje (pa i zloupotrebljavanje) nastavničkim kadrom, pri čemu je postojala zaista mala, odnosno faktički nikakva, mogućnost zaštite samih prosvetnih radnika u takvom izloženom položaju putem nekih samostalnih stručnih organizacija. K tome ide još i činjenica da je otvaranje novih škola na teritoriji Kraljevine Jugoslavije, stvaralo dodatna opterećenja na administrativni sistem, odnosno suprotno nastojanju da se broj činovnika redukuje, prouzrokovalo je porast u njihovom broju²³. Proučavajući materijal koji čine zapisnici sa sednica Ministarskog saveta od 1929. – 1931. godine, može se uočiti da je veoma čest motiv državnog interesa i pretresa na najvišem nivou, pored brojnih privrednih tema koje svedoče o dubokom siromaštvu i provizornom finansiranju, takođe stalna „nevaljanost“ administracije uopšte.

To je razumljivo upravo stoga što su državni službenici faktički ogledalo svih onih elemenata koji kočile razvoj i ugrožavaju stabilno vršenje vlasti, s jedne, dok bi upravo oni trebalo da budu nosioci „državne ideje“ i *Legitimitätsglauben* u veberovskom smislu, s druge strane. U igri je svakako mnogo više od toga da neadekvatno činovništvo narušava državi odgovarajući imdž. U liku prosvetnih radnika, ono ima ogromnu ideološku ulogu u kulturnomg, socijalnom i (a)političkom²⁴ oblikovanju legitimacijske osnove vlasti. U ovom periodu vidimo specifičnost ovog kapitalističkog režima, u tome što se škola kao ideološki aparat nije predstavljala kao potpuno neutralna (upravo od ideologije „oslobođena“) sredina²⁵, već putem stalne stroge kontrole političkog sadržaja kao od politike „očišćen“ prostor. Pretresanje revnosti, podobnosti, savesnosti pri obavljanju svojih dužnosti bilo je skoro identično sprovedeno u okvirima bilo koje grane službe, pa tako i u sferi prosvete. Činovnici su istovremeno „i sprovednici i žrtve“ tih pretresa i kontrole²⁶. To je posledica stvarne marginalizacije stručne javnosti i službi (što se najbolje vidi na primeru institucije poput Prosvetnog saveta²⁷), kao i opšteg podvođenja svih upravnih pitanja pod nadležstvo Ministarstva unutrašnjih poslova. Prema jednom članu (28.) Zakona o unutrašnjoj upravi iz 1929. godine

22 Zapisnik sa IV sednice, 18. februar 1929. godine, u: *Zapisnici sa sednica Ministarskog saveta Kraljevine Jugoslavije 1929-1931*, Službeni list SRJ, Arhiv Jugoslavije, Beograd 2002, str. 17.

23 Izvod iz zapisnika sa XXXVII sednice, 11.12.1930, kojom je predsedavao Nj. V. Kralj, upravo svedoči o tome. Prema zapisniku Nj. V. Kralj je naredio da se „obradi što veća pažnja na činovnike i da se preduzmu što strožije mere u pogledu vršenja njihove dužnosti. Broj činovnika ne treba povećavati. Prošle godine početa je redukcija pa je i u ovoj godini broj činovnika ponovo povećan“. Odgovor na to je uputio predsednik vlade objašnjavajući da je „povećanje nastalo usled reorganizacije i usled otvaranja novih škola, što se ne može izbeći“ (Op. cit, str. 244).

24 O apolitičnom činovništvu: „Naš rad mora biti inspirisan željom i težnjom, da se uništi svaki trag političkih stranaka u nadležstvima“, Zapisnik sa X sednice, 22. april 1929. godine (Op. cit, str. 63).

25 Luj Altiser, *Ideologija i državni ideološki aparati*, Karpos, Loznica 2009, str. 45.

26 Op.cit. str. LIV.

27 Videti o tome: Vladeta Tešić, *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije 1880-1980*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1980, str. 111 - 135.

vidimo primer normiranja upravo te supsumcije: „Zato stručni organi, gde spadaju i prosvetni organi i ustanove, ne predstavljaju nikakva samostalna stručna nadležstva, već su organi dotične opšte uprave, koji vrše svoj rad po uputstvima i odgovornošću starešine“²⁸.

VI

Konačno, napomenućemo samo da je izvesno i gimnazijska nastava filozofije doprinosila petrificiranju gore opisanog smisla gimnazije, i pored pedagoške kritike protiv proizvodnje jednostranog formalno-intelektualizovanog obrazovanja i ozbiljnih propusta kada je moralno vaspitanje u pitanju. Što se konkretnog mesta i obima nastave filozofije u ovom periodu tiče, čini se da nije bilo suštinskih promena u odnosu na predratni period prosvetne istorije na ovim prostorima. U okviru Privremenih nastavnih planova za realke i potpune realne gimnazije (iz 1920. godine) predviđena je nastava filozofije u vidu „jestastvenice“. Što se broja časova nastave „jestastvenice“ kada su ove škole u pitanju, u obe je raspored časova sličan: u prvom razredu 3, u drugom razredu 2, dalje tek u petom razredu 2, šestom razredu 3 i konačno sedmom razredu 2 časa nedeljno, kada je realna gimnazija u pitanju. U realci pak, raspored i broj časova je sličan prethodno navedenom rasporedu, s tom razlikom što se u realci u šestom razredu predviđa 2, a u sedmom razredu 3 časa nedeljno. Za školsku 1927/28. godinu donešen je za više razrede realne gimnazije novi privremeni nastavni plan, prema kome se uvodi između ostalog (uslovno rečeno) nov predmet „filozofska propedeutika“, za koju je predviđeno po 4 časa za sedmi i osmi razred. Zajedno sa tim privremenim nastavnim planom, ministarstvo prosvete je propisalo i zajednički nastavni program za sve predmete u okviru viših razreda realnih gimnazija u kraljevini SHS, sa precizno predviđenim nastavnim ciljevima u pogledu svakog predmeta ponaosob²⁹.

Konačno 1930. i 1931. godine nastavni planovi za realnu i klasičnu gimnaziju predviđali su u najvišem razredu nastavu iz novog predmeta „osnovi filozofije“ (koju konceptijski čine psihologija i logika), i to u prvoj nastava iz ovog predmeta se obavlja u toku 2 časa nedeljno, a u drugoj 3³⁰. Ovo je možda i jedina novina, da tako kažemo, uvedena u ovom periodu u odnosu na ranije prosvetne prilike kada je nastava filozofije u pitanju. Predmet „osnovi filozofije“ je definitivno podrazumevao još svedeniji („elementaran“) sadržaj nastavne građe u odnosu na filozofsku propedeutiku. Godine 1936. donešeno je i detaljno metodičko uputstvo u kome je preciziran zadatak nastave iz ovog predmeta, u kome se u principu

28 Preuzeto iz: Op. cit, str. 112.

29 Podaci o detaljima privremenog nastavnog plana i programa preuzeti su od: Vladimir Radašin, *Školska uprava u Banatu, Bačkoj i Baranji od 1918. do 1929. godine*, doktorska disertacija (Novi Sad, 1986), str. 142 – 150.

30 Videti o tome: Vladeta Tešić, *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije 1880-1980*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1980, str. 130 - 131.

ponavlja poznata uloga filozofske kulture, koja učenicima daje viši stepen solidnosti opšteg obrazovanja i potpuniji zamah razvoju njihovih intelektualnih i duševnih sposobnosti³¹.

Literatura:

- Altiser, Luj, *Ideologija i državni ideološki aparati*, Karpos, Loznica 2009.
- Jevtić, Nevena, „Gimnazija kao temelj nacionalnog obrazovanja. Karmanov nastavni plan za gimnazije“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE IV, Novi Sad 2009;
- Latifić, Ibrahim, *Jugoslavija 1945-1990. Razvoj privrede i društvenih djelatnosti* (preuzeto sa: <http://www.znaci.net/> 21.08.2011.);
- Letopis matice srpske*, knjiga 326, sveska 1-2, 1930;
- Mihajlović, Đ., *Težnje za preobraženjem škole po pedagoškim izveštajima u Nemačkoj*, štamparija D. D. Branika, Novi Sad 1908;
- Okiljević, Mina, „Nastavni plan kao izraz duha vremena“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009;
- Perović, Milenko A., „Gimnazijska filozofija između političke pragmatike i pedagoške paradigmatske“ u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009;
- Petrović, Ljubomir, „Jugoslovenski učitelji između ideološke i društvene odgovornosti“, u: *Tokovi istorije*, 2005, broj 1-2;
- Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Izdanje i štampa državne štamparije Kraljevine jugoslavije, Beograd 1936;
- Radašin, Vladimir, *Školska uprava u Banatu, Bačkoj i Baranji od 1918. do 1929. godine*, doktorska disertacija (Novi Sad, 1986);
- Salonski, Stanka, „Školstvo i prosveta u pedagoškim časopisima od 1919. do 1923. godine – ‘Učiteljski glasnik’, ‘Prosvetni pregled’ i ‘Učiteljski vesnik’“, u: *Pedagoška stvarnost*, 1975, broj 5;
- Tešić, Vladeta, *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije 1880-1980*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1980;
- Zapisnici sa sednica Ministarskog saveta Kraljevine Jugoslavije 1929-1931*, Službeni list SRJ, Arhiv Jugoslavije, Beograd 2002;
- Žlebnik, Leon, *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, Beograd 1962.

31 *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Izdanje i štampa državne štamparije Kraljevine jugoslavije, Beograd 1936, str. 350 – 356.

STATUS OF GYMNASIUM IN EDUCATIONAL SETTING OF KINGDOM
OF SCS/YUGOSLAVIA BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Abstract: The history of education between the two World Wars in this region enveloped itself within complex relationships between the school system and educational practices, and politics. The proclaimed process of establishing wider educational system was state's secondary goal - secondary to its more pressing political agenda. The high school system supported having only certain types of schools available in every region of Kingdom of SCS/Yugoslavia, thus reproduced very slow social mobility. In that context, gymnasium had the meaning of one of the most restrictive educational facilities, concerning both the economical power of its pupils and their learning abilities. Given the very basic concept of „fundamentals of philosophy“, this philosophy course must have had contributed to further solidification of the elitist stature of gymnasial education in aforementioned social and political context.

Keywords: Gymnasium, “Work school“, School administration, Curriculum, Education, Kingdom of SCS, Kingdom of Yugoslavia

MAJA SOLAR

NASTAVA I UDŽBENICI FILOZOFIJE U MEĐURATNOJ SUBOTIČKOJ GIMNAZIJI

Sažetak: Autorka se u ovom radi bavi analizom nastave i udžbenika filozofije u Subotičkoj gimnaziji u međuratnom periodu. Analiza se provodi ispitivanjem sažete istorije Subotičke gimnazije od osnivanja do 1941. godine, ispitivanjem gimnazijskih međuratnih izveštaja i mapiranjem mesta nastave filozofije, te analizom logičkih udžbenika koji su činili osnov nastave filozofije u tom periodu.

Ključne reči: Subotička gimnazija, nastava filozofije, udžbenici logike, Svetomir Ristić, Blagoje Marković

Postaviti pitanje šta čini jedan period znači ne misliti ga samo faktografski i ne određivati ga samo hronološkom računicom. Tako se dvadeseti vek ne mora ispostavljati kao period koji traje utvrđeni broj godina (sto godina), već kao period koji je određen posebnim događajima i mislima. Dvadeseti vek se u interpretacijama različito određuje, za neke je reč o *kratkom veku* (Hobsbaum ga određuje kao period od prvog svetskog rata do raspada Sovjetskog Saveza), za druge pak o *dugom dvadesetom veku* (Raunig ga proširuje od Pariske komune 1871. godine do antiglobalizacijskih protesta 2001. godine). Badiou misli da filozofsko pitanje nije šta se u jednom veku događalo, nego šta se u njemu *mislilo*, te se jedno stoleće određuje na osnovu dokumenata koji upućuju na to kako je stoleće mislilo samo sebe.

Da bismo preispitali kako je međuratni period u filozofskoj nastavi jedne gimnazije mislio sebe, u ovom radu ćemo se fokusirati na sledeće: i.) na sažetu istoriju nastavnih planova i programa Subotičke gimnazije od njenog osnivanja do 1941. g.; ii.) na analizu sačuvanih gimnazijskih izveštaja u međuratnom periodu, sa akcentom na propitivanje mesta filozofskih predmeta; i iii.) na filozofske i logičke udžbenike na osnovu kojih se vodila nastava filozofije u subotičkoj međuratnoj gimnaziji.

Subotičku gimnaziju su osnovali i vodili franjevci, upućujući 1747. godine franjevačkog profesora Tomu Porubskog da podučava latinskoj gramatici subotičke mladiće. Poznavanje latinskog jezika bilo je tada najznačajniji kriterijum za nastavak daljeg obrazovanja, kao i za mogućnost rada u javnim društvenim službama. Zahtev za klasicističkim obrazovanjem, prožetim i humanističkim idejama, proizilazi iz jezuitskog vaspitno-obrazovnog sistema i nastavnog programa „Ratio Studiorum“. „U subotičkoj gimnaziji (kao uostalom i u cijeloj

Monarhiji) radilo se prema *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* – dokumentu kojim se određivala struktura nastavnog plana i programa isusovačkih škola i davale upute za organizaciju i izvođenje nastave i odgoja. (Ovaj dokument je izrađen 1584. godine, a konačna redakcija je bila objavljena 1599. godine) Prema ovom školskom redu bile su uređene sve jezuitske škole (i ostale katoličke) u svijetu, pa i u Austrijskoj carevini. Latinske škole su prema spomenutom dokumentu radile po sistemu 3+2, što znači da su se u niža tri razreda učili: *prava, principia grammatica i sintaksa*, a u dva viša razreda humanistički predmeti: *poetika, retorika, logika, fizika, metafizika i uvod u teologiju*. U Subotici je u to vrijeme postojao samo niži tečaj, koji je ipak bio dovoljan kao priprema za studije¹. „Ratio studiorum“ je, dakle, delio nastavu u gimnazijama na tri niža razreda (tzv. gramatikalni razredi) i dva viša razreda (tzv. humanistički razredi), pri čemu je gimnazija u Subotici na početku radila kao nepotpuna gimnazija sa tri niža razreda. U jezuitskom nastavnom programu dominirala je retorika kao predmet kojim su se razvijale govorne veštine, učenici su se isticali nadmetanjem u besedama, a učenje se zasnivalo na hrišćanskim principima pedagogije. Ovaj program se promenio 1777. godine reformom školstva prema uredbi carice marije Terezije i objavljivanjem novog nastavnog programa „Ratio educationis“. Ovom reformom se škole počinju sekularizovati, država osmišljava školski program koji dobija važnost zakona. U nastavu se uvodi i nemački jezik. Uredbama cara Josifa II ovaj program se dopunjuje – inicira se ukidanje učenja napamet, dvomesečni raspust se pomera za juli i avgust, i uvodi se nemački jezik kao službeni i nastavni jezik. Ovakav program je u subotičkoj gimnaziji bio bojkotovan, te se, zbog sve manjeg broja gimnazista, gimnazija 1789. godine preselila u Novi Sad. Međutim, reforme Josifa II bile su kratkog veka, već 1790. godine latinski jezik ponovo postaje službeni i nastavni jezik. 1791. godine subotička gimnazija nastavlja sa radom u Subotici, a 1794. godine dobija i drugi humanistički razred, čime postaje potpuna gimnazija. 1806. godine „Ratio educationis“ je preradila komisija Ugarskog sabora, pri čemu su gimnazije postale šestorazredne (gramatički deo gimnazije je proširen na četiri razreda), a 1849. godine objavljen je novi nastavni plan i program „Organisations Entwurf“. „Ovim dokumentom izvršeno je definitivno podržavljenje svih javnih škola, a zadržava se pravo nadzora i privatnih škola i odgojnih ustanova. Prema ovom dokumentu gimnazija je trebala biti osmorazredna, a gdje još nisu bili stvoreni uvjeti za ovako zasnovanu gimnaziju, moglo se pribjeći rješenju da to bude samo niža gimnazija. U Subotici se upravo to dogodilo. Dakle, od školske 1851/52. godine u Subotici djeluje niža gimnazija, da bi nakon mnogo uloženog truda i sredstava od strane grada od školske 1862/63. godine opet bila upotpunjena kao osmorazredna gimnazija“². Ovaj nastavni plan uvodi veći broj novih predmeta, nastava više nije razredna nego predmetna, a

1 J. Ivanović, *Četvrt milenija subotičke gimnazije u: Gymnasium 1747-1997*, Pannon Press, Szabadka 1997. g., str. 213.

2 J. Ivanović, *Odgojno-obrazovni rad Subotičke gimnazije, u: Gymnasium 1747-1997*, Pannon Press, Szabadka 1997. g., str. 260.

filozofijska propedeutika se predaje u VIII razredu tri časa nedeljno. Plan je davao okvir za nastavni rad sve do pada Austro-Ugarske Monarhije, sa malim promenama. Na početku XX veka Subotička gimnazija uvodi i fakultativne predmete, a gimnazijski profesori pokreću razne publikacije u kojim sve više obrađuju pedagoške, didaktičke i psihološke teme. Za vreme Prvog svetskog rata gimnazija nastavlja sa radom u drugom prostoru (premeštena je u Građevinsku školu, jer je gimnazijska zgrada bila pretvorena u vojnu bolnicu). Završetkom rata zvanični nastavni jezik postaje srpsko-hrvatsko-slovenski, koji se uvodi u nastavu 1919. godine - otvaranjem Gradske bunjevačke gimnazije sa prvim i drugim razredom. Ipak, nastava se i dalje odvijala prema mađarskom nastavnom programu do 1920. godine, kada je izvršena reorganizacija školstva Zakonom o srednjim školama Kraljevine SHS. Nova nastavna reforma uvodi *realne* obrazovne sadržaje, čime gimnazija gubi karakter lingvističke i humanističke škole. „Komparativnim promatranjem i analizom svih navedenih nastavnih planova i programa vidi se polagani i postupni prijelaz od čisto klasične, preko klasično-lingvističke, do realne gimnazije. Uvodi se, kao što se vidi, čitav niz prirodno-matematičkih predmeta na račun klasičnih jezika, čime se polako stvarala osnova da gimnazija ide ukorak s potrebama solidne pripreme za univerzitetske studije bilo koje struke“³. Ovom promenom se ne odbacuje učenje klasičnih jezika, ali se njihov obim umanjuje i uvode se novi, praktični i realni nastavni sadržaji. Nastavni predmeti u novom programu su: veronauka, srpsko-hrvatsko-slovenski jezik, francuski jezik, nemački jezik, latinski jezik, istorija, geografija, biologija, hemija, fizika, matematika, osnovi filozofije, higijena, crtanje, pevanje, gimnastika i lepo pisanje. Osnovi filozofije se predaju dva časa nedeljno u VIII razredu. 1925. godine u Subotici se otvara i niža ženska realna gimnazija (sa četiri razreda), a 1933. godine postaje potpuna ženska realna gimnazija sa osam razreda.

Kako je u ovom nastavnom okviru smeštena nastava filozofije moguće je ispitati iz sačuvanih međuratnih gimnazijskih izveštaja.

Izveštaj državne *mešovite* gimnazije za školsku 1922/23. godinu samo putem spiska nastavnčkog osoblja daje uvid da se filozofija predavala dva časa u VIII razredu (pored imena profesora Dragoslava Đorđevića za odeljenja sa srpsko-hrvatskim jezikom pojavljuje se i ime profesora Gustava Tonča, kao predavača filozofije u odeljenju za mađarski jezik). U izveštaju državne *muške* gimnazije u Subotici za školsku 1926/27. godinu ne postoji nacrt plana i programa, ali je opet sačuvan spisak nastavnčkog osoblja, iz kojeg se može iščitati ime profesora (Ozren Obradović) koji je predavao filozofiju u VIII razredu i to da se nastava filozofije odvijala dva časa nedeljno. U mađarskom odeljenju gimnazije filozofija se takođe predaje dva časa u VIII razredu. U izveštaju za školsku 1928/29. godinu, pored ove informacije, nalazi se i spisak učenika i njihovih zaključnih ocena iz svih predmeta, stoga se mogu iščitati i ocene iz predmeta filozofska propedeutika (pri čemu je prosek ocena te godine iz ovog predmeta 3.5). Izveštaj za 1929/30. godinu daje slične informacije, jedino što sada postoji spisak ocena učenika VIII razreda

3 Isto, str. 264.

za dva srpska i jedno mađarsko odeljenje (prosek ocena iz filozofije u VIIIA je 2.96, u VIIIB 3.09, a u mađarskom odeljenju osmog razreda prosek je 3.54). Putem izveštaja iz 1930/31. godine vidimo da filozofiju nisu predavali profesori čija je struka filozofija (u jugoslovenskim odeljenjima filozofiju predaje profesor čija je struka francuski i srpski jezik, dok u mađarskom odeljenju predaje profesor čija je struka mađarski i nemački jezik). U ovom izveštaju se pojavljuje i spisak udžbenika prema kojima se predaje i uči gradivo iz školskih predmeta. Među udžbenicima za VIII razred nalazi se „Logika“ Svetomira Ristića (pored toga i „Osnovi psihologije“ Branislava Petronijevića, što zajedno čini korpus udžbenika za filozofsku propedeutiku). Izveštaj iz 1931/32. godine ima malu izmenu u nazivu gimnazije, jer sada se ona zove državna muška *realna* gimnazija u Subotici. Filozofiju te školske godine u svim odeljenjima predaje suplent (pripravnik, zamenik redovnog nastavnika) čija je struka logika, psihologija saznanja i etika. Na spisku udžbenika korišćenih u nastavi i u VII i u VIII razredu nalazi se Ristićeva „Logika“ (za VII razred je navedena „Psihologija“ Borislava Lorenca, a za VIII „Osnovi psihologije“ Branislava Petronijevića). Iako se filozofski udžbenici nalaze i na spisku za VII razred, iz nastavnog programa se vidi da se filozofija nije predavala u VII, nego samo u VIII razredu. U izveštaju za 1932/33. godinu, među udžbenicima za VII razred, navedena je „Logika“ Blagoja Markovića, a za VIII razred „Logika“ Svetomira Ristića (za oba razreda navodi se i knjiga „Osnovi psihologije“ Branislava Petronijevića). Izveštaj državne muške realne gimnazije za 1934/35. godinu među udžbenicima za filozofiju navodi samo „Logiku“ Blagoja Markovića i to, ovaj put, kao udžbenik za VIII razred. Izveštaji iz 1937/38. i 1938/39. godine donose jedan novum u delu gde je određena glavna i sporedna struka svih nastavnika. Filozofska struka se drugačije specifikuje, te se pored imena dva nastavnika navodi da je njihova glavna i sporedna struka: i.) pedagogija, psihologija i etika; ii.) istorija filozofije, logika i estetika (za profesore Belikov Aleksandra i Naftali Davida). Izveštaj iz 1938/39. godine daje i tabelu nastavnog plana, gde se može videti da su se *osnovi filozofije* predavali dva časa u VIII razredu. U ovim izveštajima, za VIII razred se među udžbenicima našla opet „Logika“ Svetomira Ristića, dok je u izveštaju za 1939/40. godinu opet navedena Markovićeve „Logika“.

Iz sačuvanih izveštaja ženske realne gimnazije takođe se može rekonstruisati mesto nastave filozofije u međuratnom periodu. S obzirom na to da je ženska realna gimnazija osnovana 1925. godine kao nepotpuna gimnazija sa samo četiri razreda, tek od 1933. godine, kada je pretvorena u potpunu žensku realnu gimnaziju sa osam razreda, pojavljuju se i filozofski predmeti. Filozofiju predaje profesorica čije su glavna i sporedna struka istorija i francuski jezik (Medenica Varvara). U izveštaju za školsku 1933/34. godinu na spisku upotrebljvanih udžbenika se za oblast filozofske propedeutike navode Lorencova „Psihologija“ za VII razred i Ristićeva „Logika“ za VIII razred. U izveštaju za 1934/35. godinu oba ova udžbenika su navedena na spisku samo za VIII razred. Izveštaj za 1935/36. godinu umesto Ristićeve navodi Markovićevu „Logiku“. U izveštaju iz 1936/37. godine filozofiju predaje profesor čija je struka pravoslavna teologija

(Povolni Teofan), a na spisku udžbenika za filozofsku propedeutiku nema promena. U izveštajima iz 1937/38, 1938/39 i 1939/40. godine nema promena po pitanju nastave filozofije.

Iz sačuvanih izveštaja subotičke mešovite, muške i ženske gimnazije jasno je da se nastava filozofije programski zasnivala na udžbenicima za logiku Svetomira Ristića i Blagoja Markovića, stoga ćemo propitati filozofsko-logičke postavke ovih priručnika.

Svetomir Ristić zasniva logiku na Kantovom kriticismu, te se „Logika za školsku i privatnu upotrebu² izlaže kao naučna i kritička filozofija. Filozofija je opšta nauka koja ima za predmet pojmove svih ostalih nauka, ali filozofija ne normira pojedinačne nauke, već se pita o samim zakonitostima. Stoga se logika definiše kao nauka „koja se bavi formalnim pretpostavkama naučnog mišljenja a osobito nužnim zakonima i oblicima mišljenja“⁴. Logički zakoni su apriorni zakoni, prema tome oni su nužni i važe apsolutno. Udžbenik logike deli se na dva dela: 1) nauku o elementima (koji obuhvata poglavlja o pojmu, sudu, zakonima mišljenja kao logičkim kriterijumima istine i zaključku); i 2) nauku o metodama (deo koji izlaže sistematske oblike mišljenja i istraživačke metode). Kako filozofsku propedeutiku čine psihologija i logika, učenicima se na samom početku jasno predočava razlika između psihološkog i logičkog mišljenja. U psihološkom mišljenju veza između predstava je asocijativna, „ovo vezivanje predstava određeno je osećanjima, emocijama. Zavisi od toga kakvo osećanje vlada toga trenutka u našem duševnotelesnom jedinstvu, da li će se javiti u našoj svesti jedna ili druga predstava. Možemo reći, da osećanja uslovljavaju veze u psihološkom mišljenju“⁵. Kako su psihološki sadržaji svesti neposredni sadržaji, psihologija za svoj predmet mišljenja ima neposrednost svesti kao doživljajnost. Ona ispituje proces mišljenja kao doživljaja. Međutim, logičko mišljenje kao pojmovno mišljenje ne nastaje asocijativnim vezama (slučajnim vezama), već se veze među predstavama i njihovim značenjima uspostavljaju nužno. Upravo same „predstave svojim značenjem određuju vezu“⁶, a ove veze između značenja pojmova se ne tiču osećanja. Nadovezujući se na Kantovu podelu izvora saznanja na čulnost i mišljenje, Ristić smatra da se iskustvom počinje samo vremenski. Stoga je iskustvo povod i prilika za mišljenje, ali ne i genuini izvor saznanja. Prema tome, filozofsko i logičko saznanje je ono saznanje koje *ne* ide iz iskustva. „Filozofija je tako postala naukom, koja se bavi *mogućnošću* drugih nauka ili uopšte mogućnošću ljudskog saznanja, a logika je filozofska disciplina, koja se bavi formalnim pretpostavkama i nužnim zakonima mišljenja, a to su pretpostavke bez kojih ne bi bilo mišljenja, pa ni nauke uopšte. Pod mogućnošću ljudskog saznanja podrazumevamo ispitivanje porekla, značenja i obima značenja onim pretpostavkama u pojedinačnim

4 S. Ristić, *Logika za školsku i privatnu upotrebu*, izdanje knjižarnice Rajkovića i Đukovića, Beograd – Terazije, 1923.g, str. 12.

5 Isto, str. 16, 17.

6 Isto, str.18.

naukama, koje u tim naukama stečenim istinama služe kao osnov“⁷. Mišljenje je ranije po važnosti i značenju, a ne vremenski ranije.

U odeljku o pojmu, u Ristićevoj logici, definiše se pojam kao opšta, apstraktna i diskurzivna predstava pomoću oznaka, te se pomoću Porfirijevog drveta objašnjavaju rodni odnosi među pojmovima. Ristić posebno ističe razliku između *rodnih* pojmova koji se dobijaju postupkom apstrakcije i *zakonskih, funkcionalnih* pojmova koji čine jedinstva u kojima se nalaze raznovrsnosti. „To je pojam, koji nije postao time, što je na mnogim predmetima primećeno nešto zajedničko, pa spojeno u jedinstvo, već on znači *prvobitno neko jedinstvo*, po kome se izvesna raznovrsnost upravlja, po kome ona biva na neki način *određivana*. Funkcionalni, zakonski, pojmovi jesu principi (načela) određivanja, dakle, opšte predstave, kojima se izvesna raznovrsnost određuje. Oni nisu neodređeni kao rodni pojam“⁸. Funkcionalni i zakonski pojmovi daju pravila, principe i funkcije prema kojima se predmeti uređuju i određuju. Prema tome, rodni pojmovi su opšti pojmovi pod koje se supsumiraju posebni pojmovi, dok se u zakonskom/funkcionalnom određivanju posebni pojmovi nalaze u opštim pojmovima. Ristić smatra da se tek ovim drugim pojmovnim određivanjem, zakonskim i funkcionalnim, uspostavlja naučno mišljenje. „Prema tome odrediti nešto ne znači samo naći širi pojam za to nešto i podvući ga podanj, već znači, i to u pravom smislu, naći mesto toga nečega *u* nekoj opštosti. Aristotelova nauka zna za ono drugo određivanje, a moderna nauka, od Galileja na ovamo, osniva se na funkcionalnom pojmu“⁹. Osim podele pojmova na rodne i funkcionalne, oni se dele na opšte i pojedinačne, pa na apstraktne i konkretne, pozitivne i negativne, relativne, korelativne i dispartne.

Kao i kod Kanta, i kod Ristića pojam suda i proces suđenja čine samo mišljenje, jer je bez veza među pojmovima nemoguće bilo šta misliti. Za Kanta je veza, sinteza, osnovni akt subjektivnog samodelanja, te je suđenje osnovna funkcija mišljenja (pojmovna, kategorija razuma, osnovnih sintetičkih stavova, uma). Za Ristića logičko mišljenje je istovetno sa suđenjem. Od teorija sudova navode se 1) teorije po obimu (subsumciona teorija i teorija poklapanja po obimu) i 2) teorije po sadržini (teorija identičnosti po sadržini i teorija o sadržavanju predikata u subjektu). Podela sudova je u potpunosti preuzeta od Kanta (sudovi po kvantitetu, kvalitetu, relaciji i modalitetu), uz dodatak impersonalnih sudova – sudova koji nisu čisto logički, već su i psihološki.

Posebnu oblast udžbenika za logiku čine zakoni mišljenja kao logički kriterijumi istine, a koliku važnost Ristić pridaje ovim zakonima (osobito zakonu identiteta), jasno je i isticanjem zakonitosti i identičnosti već u predgovorima. Predgovor napisan za prvo izdanje (1913. godine) „Logike“ naglašava: „Ova logika ističe dvoje kao važne stvari: identičnost i zakonitost. U ovim pojmovima leži ključ logike“¹⁰. A predgovor drugog izdanja (napisan 1923. godine) ovo

7 Isto, str. 21.

8 Isto, str. 28.

9 Isto, str. 29.

10 Isto, str. 3.

naglašavanje dopunjuje još jednim problemom koji se nadovezuje na zakone mišljenja: „Ova mala logika, koja je naročito istakla identičnost i zakonitost, dopunjena je piščevim shvatanjem odnosa između logične i stvarne mogućnosti“¹¹. Logika sa svoja četiri zakona mišljenja (zakon identiteta (istovetnosti), zakon protivrečnosti, zakon isključenja trećeg između dvoga kontradiktornoga i zakon dovoljnog razloga ili osnova) daje kriterijume za *formalnu* istinu. Zakon identiteta je najvažniji i nužni zakon mišljenja, ništa bez njega nije logički moguće. Prema zakonu dovoljnog razloga iz istinite posledice se zaključuje o razlogu. No, važno je jasno diferencirati pojam *razloga* (pojam koji se odnosi na logičko) i pojam *uzroka* (pojam koji se odnosi na stvarno). Ristić smatra da su ovo razlikovanje logičkog razloga i stvarnog razloga tj. uzroka prvi načinili Hjum, Krucijus, R. Bošković i Kant. Ovo razlikovanje je veoma važan momenat u istoriji filozofskog mišljenja, jer se na nju nadovezuje i razlika između formalne i materijalne istine. Zakoni mišljenja su formalni kriterijumi istine, ali stvarnost nije isto što i pojmovnost. „*Zakoni mišljenja jesu u isto vreme i zakoni stvari*, oni važe i za stvari, ali se na osnovu njih ne može o stvarima odlučivati, jer ove imaju *svoje* zakone, koji se mišljenjem ne mogu izvesti, već se mogu pomoću mišljenja istraživati, ispitujući same stvari“¹². Prema tome, u mišljenju su *razlog* i posledica vezani zakonom identičnosti, dok su u prirodi *uzrok* i posledica vezani na osnovu opažaja. Ovo objašnjenje se oslanja na Kantovo razlikovanje analitičkih i sintetičkih sudova, kao jednu od ključnih razlika u istoriji filozofije, čime je moguće misliti odnose među pojmovima, ali i odnose onoga što je stvarno. Dakle, zakon identiteta jeste najvažniji zakon, ali on je zakon *mišljenja*, dok je za opažanje (drugi izvor saznanja), potreban drugačiji odnos od identitetskog. Ristić naglašava i jezički smisao pojma istine u srpskohrvatskom jeziku, jer pojam istine proizilazi iz pojma *isto*, dakle iz zakona istovetnosti, identiteta. U poglavlju o analitičkim i sintetičkim sudovima objašnjava se Lajbnicovo shvatanje razlike istina razuma i faktičnih istina, te Kantovo razlikovanje sudova. Oslanjajući se na Kantovo shvatanje, Ristić smatra da je ovime učinjen pomak u filozofiji shodno kojem je logički moguće misliti i *realnu* mogućnost. Ističe se da je ovaj važan pomak u filozofiji pre Kanta načinio Ruđer Bošković. Prema tome, logika se oslanja na zakon identiteta, a da bi mislila neidentitetske odnose u samim stvarima, ona mora stvarati pojmove zajedno sa pojedinačnim naukama.

Iz sudova se izvode drugi sudovi, te je u logici poseban element saznanja i zaključak. Zaključci se dele na neposredne (zaključenje ekvipolencijom, zaključenje obrtanjem, zaključenje preokretanjem, zaključenje preuređenjem, zaključenje suprotnošću i zaključenje modalitetom) i posredne ili silogističke (hipotetički, disjunktivni i induktivni, a govori se još o zaključku po analogiji, skraćenom zaključku ili entimenu, složenom zaključku i verižnom (lančanom) zaključku ili soritesu). Pogrešni zaključci su paralogizmi i sofizmi.

11 Isto, str. 4.

12 Isto, str. 42.

Ristićev udžbenik logike se dovršava odeljkom o metodi, jer nema nauke bez puta i načina kojim dolazi do vlastitih istina. Nauka o metodama se razlaže na deo o sistematskim oblicima mišljenja (definicija, dokaz i klasifikacija) i na deo o istraživačkim ili heurističkim oblicima mišljenja (analiza, sinteza, indukcija i dedukcija). Na kraju udžbenika nalazi se i mali rečnik osnovnih logičkih pojmova i imena.

Među nastavnim materijalima u subotičkoj međuratnoj gimnaziji nalazi se i „Logika“ za učenike učiteljskih i drugih škola Blagoja Markovića. Analizirajući gimnazijske izveštaje vidi se da se ovaj priručnik u međuratnom periodu pojavljuje ređe kao udžbenik iz oblasti filozofske propedeutike od Ristićeve „Logike“. Primetno je i da je Markovićeve logika jedostavnija, izložena sa manje istorijsko-filozofskog materijala, ne pretpostavlja neokantovsku poziciju (kao Ristićeve) i daje više primera. Uvodi se i jedan novum (u III izdanju, iz 1933. godine) - zadaci za vežbanje i, na kraju svakog poglavlja, pitanja za rekapitulaciju gradiva. Jasno je da se Marković, sastavljajući ovaj logički priručnik, prevashodno rukovodio pragmatičkim metodičkim principima (što je i bilo u skladu sa dominantnom pedagoškom tendencijom i uspostavljanjem *realne* gimnazije sa praktičnim sadržajima). „Pri sastavu ovog udžbenika, koji je u prvom redu namenjen učenicima naših ugostiteljskih škola rukovodio sam se sledećim principima: 1. Gradivo što više nasloniti na *psihologiju*, koja se ovde, sasvim prirodno, uči *pre* logike, čime se postizava, da se ovo ne samo bolje razjasni, već u mnogome izgubi i od svoje svojstvene suhoparnosti; 2. Količinu gradiva odmeriti prema broju časova za ovaj predmet ovde, i izbor materijala izvršiti s pogledom na *što veću i što opštiju korisnost* od istog po učenike, iz kojih su razloga mnoge nevažnije stvari iz *elementarne* logike, osobito silogistike, izostavljene, dok je, u naknadu za to, *metodološki* deo znatnije proširen“¹³. I ova logika se se deli na 1) elementarnu logiku (koja obuhvata nauku o pojmovima, nauku o sudovima, nauku o zaključcima i zakone logičkog mišljenja) i 2) metodologiju (koja obuhvata nauku o metodama naučnog istraživanja i nauku o oblicima naučnog sređivanja (sistematisanja)). Udžbenik se dovršava dodatkom iz kratke istorije logike, pregledom novijih logičkih pravaca i zaključuje se poglavljem koje izlaže u čemu se sastoji korist od poznavanja logike. U delu o novim logičkim pravcima Marković ističe da saradnja logike sa psihologijom i teorijom saznanja proizvodi plodnija logička istraživanja, ali i različite pravce logičkog shvatanja. Navode se tri nova pravca mišljenja: 1) psihologističko shvatanje (u ovaj pravac se ubrajaju Ben, Mah, Bergson, Džems i Brentano); 2) antipsihologističko ili logističko shvatanje (ovde se ubrajaju Koen, Natorp, Huserl, Dževons i Rasl); i 3) sredinu između ovih ekstremnih shvatanja (ovde se ubrajaju Vunt i Zigvart). Kao poglavitu korist od učenja logike Marković navodi razvijanje smisla za istinom, ističući da je nemoguće mišljenje koje nikada ne bi grešilo, ali učenjem logike se verovatnoća od zabluda smanjuje.

13 B. Marković, *Logika*, Za učenike učiteljskih i drugih srednjih škola, II izdanje, Izdavačka knjižarnica Napredak, Beograd 1926. godine, str. 3 (predgovor prvom izdanju, napisan 1925. godine)

Iz analize istorije nastavnih programa Subotičke gimnazije, međuratnih gimnazijskih izveštaja i udžbenika logike vidi se kako jedno nastavno doba misli sebe, te kako se sve više kretalo ka pragmatičnom i praktičnom obrazovnom idealu.

Literatura:

- S. Ristić, *Logika za školsku i privatnu upotrebu*, izdanje knjižarnice Rajkovića i Đukovića, Beograd – Terazije, 1923.g.
- B. Marković, *Logika, Za učenike učiteljskih i drugih srednjih škola*, II izdanje, Izdavačka knjižarnica Napredak, Beograd 1926. g. i IV izdanje iz 1939. g.
- Programi i Izveštaji mešovite i muške u Subotici za 1922/23, 1926/27, 1928/29, 1929/30, 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1934/35, 1937/38, 1938/39, 1938/39 i 1939/40. školsku godinu.
- Programi i Izveštaji ženske gimnazije u Subotici za 1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39 i 1939/40. školsku godinu.
- 244.godina Subotičke gimnazije, *IZVEŠTAJI 1747-1991*, Gimnazija "Svetozar Marković", Subotica, 1990/91. g.
- J.Ivanović, *Četvrt milenija subotičke gimnazije u: Gymnasium 1747-1997*, Pannon Press, Szabadka 1997. g.
- J.Ivanović, *Odgojno-obrazovni rad Subotičke gimnazije, u: Gymnasium 1747-1997*, Pannon Press, Szabadka 1997. g.

MAJA SOLAR

PHILOSOPHY TEACHING AND TEXTBOOKS
AT SUBOTICA INTERWAR GYMNASIUM

Abstract: The author of this paper analyzes philosophy teaching and textbooks at Subotica Gymnasium in the interwar period. The analysis was conducted by examining a succinct history of Subotica Gymnasium since its founding up to 1941, examining the interwar gymnasium's reports, mapping the position of philosophy teaching and by analyzing logic textbooks that constituted the basis for philosophy teaching in this period.

Keywords: Subotica Gymnasium, Philosophy teaching, Logic textbooks, Svetomir Ristić, Blagoje Marković

NIKOLA TATALOVIĆ

ANALIZA NASTAVE FILOZOFSKIH PREDMETA U „PROGRAMIMA“ I „IZVEŠTAJIMA“ GIMNAZIJA U SUBOTICI, SREMSKOJ MITROVICI I SOMBORU (1918-1940)

Sažetak: Da bi se utvrdilo opšte stanje filozofije kao nastavnog predmeta u gimnazijama na području Vojvodine u periodu između dva svetska rata, nije dovoljno analizirati *Nastavne planove i programe*, već je, i pre svega, na temelju *Izveštaja* neophodno utvrditi, u meri u kojoj je to moguće, koji je obrazovni profil nastavnika držao nastavu filozofije, po kojim udžbenicima, u kojim razredima, i u kom obimu. Razlog tome počiva u činjenici da *Nastavni planovi i programi* sami po sebi predstavljaju jedno *treba*, međutim, s obzirom da se Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca oporavlja od rata i nastoji konsolidovati na svim planovima, situacija nastave filozofije „na terenu“ može u značajnoj meri odstupati od predviđenog, te je nju pre svega potrebno ispitati kako bi se stekla celovita slika o stanju filozofije kao nastavnog predmeta. Iz tog razloga akcenat u radu je stavljen na analizu *Izveštaja*, a zbog obimnosti zadatka autor se u radu ograničio na analizu *Izveštaja* i *Nastavnih planova* gimnazija u Subotici, Sremskoj Mitrovici i Somboru. Prvo se daje kratak prikaz nastanka i razvoja svake od gimnazija do prvog svetskog rata, sa ciljem kako da se razume povesna situacija u okviru koje gimnazija deluje i stanja u kojem se nalazi, tako i da se pokuša utvrditi početak nastave filozofije u svakoj od gimnazija koje se uzimaju u razmatranje. Nakon toga se prelazi na detaljnu analizu nastavnih *Izveštaja* koji su dostupni za period od 1918. do 1940. godine.

Ključne reči: filozofski predmeti, analiza, Izveštaji, Programi, gimnazija, Subotica, Sremska Mitrovica, Sombor

I

Proces osnivanja i razvoja gimnazija u Vojvodini od sredine devetnaestog veka kreće se u pravcu ujednačavanja organizacije institucije gimnazije, njenih *Nastavnih planova i programa*, sa gimnazijama u ostalim delovima Hazburške, odnosno, Austrougarske monarhije. Gramatičke škole, kao osnova nastajanja većine gimnazija na području Vojvodine, vremenom dobijaju sve veći broj viših razreda, te napokon postaju niže, a potom i više gimnazije, prestajući na taj način da budu podređene isključivo cilju savladavalja latinskog jezika. Nemački postaje jezik na kome se izvodi nastava, da bi ga postepeno zamenili srpski i mađarski

jezik. Postepeni razvoj gimnazija u Vojvodini koji vodi ka nastanku potpunih, osmorazrednih gimnazija prekida se izbijanjem Prvog svetskog rata. Nastava se za vreme rata uglavnom odvijala u reduciranom obliku, povremeno je i obustavljena, iz razloga što je veliki broj kako nastavnog kadra tako i učenika završnih razreda gimnazije bio na frontu, te što je većina gimnazijskih zgrada pretvorena u bolnice.

Godine nakon rata su godine u kojima se nastoji uspostaviti normalan život gimnazija, pri čemu najveći problem predstavlja nedostatak nastavnog kadra, jer je veliki broj profesora je nastradao u ratu. *Privremeni nastavni plan* od 1.1.1919. godine, za skraćenu školsku godinu januar-juni 1919., nastoji da reguliše rad škola u posleratnim uslovima, ali se u njemu ne spominje nastava filozofije. Prvi zvanični podaci o uređenju nastave filozofije koji su nam dostupni iz međuratnog perioda tiču se *Projekta novog nastavnog plana za realne i klasične gimnazije i realke*, koji je Glavni prosvetni savet usvojio 9.4.1930. godine. Po novom *Nastavnom planu* nastava filozofije se uopšte ne odvija u realkama, u klasičnim gimnazijama nastava filozofske propedeutike se odvija u VII i VIII razredu dva časa nedeljno (ukupan broj časova u VII razredu je trideset, u VIII razredu trideset i jedan), dok se u realnim gimnazijama nastava filozofije odvija u VIII razredu dva časa nedeljno (od ukupno trideset časova). *Nastavni plan* određuje cilj nastave Osnova filozofije dvojako: „1. Uvodi učenike u one oblasti ljudskog saznanja, koje ispituju pojedine filozofske discipline; 2. razvija kod učenika sposobnost filozofskog sintetizovanja onog što je postalo njihovo znanje u pojedinim nastavnim predmetima, da bi u mogućoj meri stekli sposobnost za izradu jednog naučnofilozofskog pogleda na svet, život i same sebe“. Nastava filozofije po *Nastavnom planu* iz 1930. godine podeljena je u VII razredu na: uvodni deo koji upućuje učenike u opšti karakter filozofije kao nauke, psihologiju koja se predaje u prva tri tromesečja, nastavu formalne logike u trajanju od 12 časova u trećem tromesečju; u VIII razredu: etika se predaje u prvom tromesečju, metodološka logika u pva dva meseca prvog tromesečja (metode naučnog i filozofskog ispitivanja, definicija, klasifikacija, dedukcija-indukcija, analiza-sinteza), i naučno filozofski sistemi u poslednja četiri meseca (glavna filozofska učenja, mesto posebnih nauka unutar sistema nauka, sistem - sinteza - najviših principa do koji se došlo u nastavi posebnih filozofskih disciplina).

Predlog za izmenu *Nastavnog plana i programa* iz osnova filozofije u VII i VIII razredu prihvata odobrava Ministarstvo prosvete 28.4.1933. godine. Izmenjeni *Nastavni plan* za realne gimnazije predviđa izvođenje nastave osnova filozofije u VII i VIII razredu dva časa nedeljno (od ukupno trideset i jednog časa). U realkama se nastava filozofije i dalje ne predaje, dok se u realnim gimnazijama povećava sa dva časa na tri časa nedeljno u VII i VIII razredu (sadržaj nastave u najvećem delu ostaje isti). Devetog avgusta 1933. godine dolazi do usvajanja izmene *Nastavnog plana i programa* iz osnova filozofije u VII i VIII razredu za realne i klasične gimnazije. Nastava filozofije će se od usvajanja ove izmene do početka Drugog svetskog rata u realnim gimnazijama odvijati samo u VIII sa po

dva časa nedeljno, dok će u kalsičnim gimnazijama osnovi filozofije predavati samo u VIII razredu dva časa nedeljno.

Da bi se utvrdilo opšte stanje filozofije kao nastavnog predmeta u gimnazijama na području Vojvodine u periodu između dva svetska rata, nije dovoljno analizirati *Nastavne planove i programe*, već je, i pre svega, na temelju *Izveštaja* neophodno utvrditi, u meri u kojoj je to moguće, koji je obrazovni profil nastavnika držao nastavu filozofije, po kojim udžbenicima, u kojim razredima, i u kom obimu. Razlog tome počiva u činjenici da *Nastavni planovi i programi* sami po sebi predstavljaju jedno *treba*, međutim, s obzirom da se Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca oporavlja od rata i nastoji konsolidovati na svim planovima, situacija nastave filozofije „na terenu“ može u značajnoj meri odstupati od predviđenog, i nju je pre svega potrebno ispitati kako bi se stekla celovita slika o stanju nastave filozofije. Iz tog razloga akcenat u radu je stavljen na analizu *Izveštaja*, a zbog obimnosti zadatka autor se u radu ograničio na analizu *Nastavnih planova i Izveštaja* gimnazija u Subotici, Sremskoj Mitrovici i Somboru.

II

Počeci gimnazijskog obrazovanje u Subotici vezuju se za 1747. godinu, kada na molbu gradskog magistrata franjevački provincijal šalje prvog profesora gimnazije Tomu Porubskog¹. Gimnazija koja je bila pod nadležnošću katoličke nadbiskupije imala je za cilj prevashodno podučavanje osnova latinskog jezika. Do 1776. godine gimnazija je imala tri gramatikalna razreda sa dva profesora franjevca. Nastava se odvijala isključivo na latinskom jeziku sve do školske 1787/88. godine, a potom i na nemačkom jeziku. Promena *Zakona o uređenju škola* iz 1777. godine postavlja zahtev da škola pored tri gramatikalna razreda mora imati još dva humanistička (*poetica* i *rhetorica*), što dovodi do ukidanja gramatičke škole u Subotici 21.09.1778. godine. Gramatička škola se nakon četiri godine ponovo otvara 15.03.1781. godine, i nakon dve godine celokupna nastava odvija se na nemačkom jeziku. Školske 1793/4. godine otvoren je treći gramatikalni razred (*syntaxis*). Naredne školske godine otvoren je prvi humanistički razred (*poesis*), a školske 1795/96. godine i drugi humanistički razred (*rhetorica*), čime gimnazija postaje potpuna. Promenom *Nastavnog plana* 1803. godine, treći razred narodnih škola priključuje se gimnaziji kao prvi gramatički razred, što dovodi do toga da gimnazija ima ukupno četiri gramatička i dva humanistička razreda. Školske 1851/52. godine gimnazija u Subotici radi po novom *Nastavnom planu* koji je jedinstven za celu Monarhiju i koji menja osnovni zadatak gimnazije - učenje latinskog jezika; cilj novog *Nastavnog plana* bila je germanizacija. Po novom zakonu gimnazija u Subotici je klasifikovana kao viša gimnazija sa osam razreda,

1 224. godina Subotičke gimnazije - izveštaj 1747-1991. godine, Gimnazija „Svetozar Marković“ Subotica, 1990/91, str. 5.

ali kako grad nije mogao da izdrži potpunu gimnaziju ona je svedena na nižu (četiri razreda) iste godine.

Kako je gimnazija u Subotici funkcionisala kao niža gimnazija, tako *Nastavni plan iz 1852/53.* školske godine ne sadrži nastavu filozofskih predmeta². Sa uvođenjem V i VI razreda školske 1861/62. godine, te naredne školske godine VII i VIII razreda, prvi put se u gimnaziji javlja mogućnost držanja nastave filozofskih predmeta. Po *Izveštaju za 1872/73.* školsku godinu nastava filozofije odvijala u VII i VIII razredu. Značajnijih događaja u životu gimnazije nema sve do početka rata, kada ratni uslovi ometaju redovno izvođenje nastave. Neposredno nakon rata gimnazija menja ime u *Gradska bunjevačka gimnazija*, da bi postajući državna dobila naziv *Državna Mešovita Velika Gimnazija*. Jedini *Izveštaj* iz ove gimnazije koji nam je dostupan je *Izveštaj za školsku 1922/23.* godinu, u kojoj nastavu filozofske propedeutike drži Dragoslav Đorđević u VIII razredu; *Izveštaj* ne navodi udžbenike koji su se koristili prilikom izvođenja nastave. Ubrzo nakon toga gimnazija se deli na mušku i žensku. Ukazom Kralja Aleksandra 1925. godine zvanično je i otvorena *Ženska realna gimnazija u Subotici*, koja će postati potpuna gimnazija sa osam razreda 1933. godine.

Državna Muška gimnazija u Subotici. Prvi *Izveštaj Državne Muške gimnazije u Subotici* iz perioda između dva rata kojim raspolazemo je *Izveštaj za školsku 1926/27.* godinu. U *Izveštaju* stoji da je filozofsku propedeutiku predavao dr Julije Petenj u VIII razredu, dva časa nedeljno. Međutim, *Izveštaj* nas ne obaveštava o udžbenicima koji su korišćeni pri izvođenju nastave. Pored prethodnog, *Izveštaj* ne navodi ni stručnu spremu profesora, tako da ne postoji mogućnost da se sa sigurnošću utvrdi da li je profesor Petenj završio studije filozofije ili ne. *Izveštaj za 1927/28.* školsku godinu nije dostupan, a *Izveštaji za naredne dve školske godine* navode profesora Petenja kao onoga koji i dalje drži nastavu filozofije u VIII razredu, opet bez bilo kakvih informacija o udžbenicima filozofije.

Sa udžbenicima po kojima je držana nastava filozofije prvi put se susrećemo u *Izveštaju za školsku 1930/31.* godinu. Za razliku od prethodnih godina u gimnaziji je držana nastava filozofske propedeutike u VII i VIII razredu dva časa nedeljno. U VII razredu po *Osnovama psihologije* od Branislava Petronijevića predaje profesor Ferdo Rihter, struka - mađarski i latinski jezik, dok u VIII razredu nastavu drži Borislav Novaković - struka francuski i srpski jezik, po *Logici* Svetomira Ristića. Iste godine je primljen za suplenta Damir Đuzelović čija je primarna struka filozofija, ali na temelju rubrike „Primarna stručna sprema“ ne može se ništa sigurno zaključiti o fakultetu koji je neko završio, iz razloga što ona govori pre svega o osposobljenosti za vršenje nastave nekog predmeta, ali ne nužno o tipu završenih studija.

Školske 1931/32. godine nastavu filozofije u VII razredu drži suplent Danilo Vujadinović, čiju struku čine logika, psihologija i etika. Kako struku čine po prvi put filozofske discipline moguće je da je u pitanju svršeni student filozofije. U

² *Izveštaj za školsku 1852/53.* godinu uključuje sledeće predmete: veronauka, latinski jezik, grčki jezik, mađarski jezik, nemački jezik, istorija i geografija, matematika, priroda.

VIII razredu nastavu filozofske propedeutike drži Aleksandar Belikov, struka - filozofija i nemački jezik. Nastava se i dalje odvija po istim udžbenicima i tako će ostati sve do početka rata. Naredne školske godine nastavu filozofije u VII i VIII razredu drži Varavara Medenica, struka - francuski i ruski jezik, koja će nastavu filozofije držati i u *Ženskoj realnoj gimnaziji u Subotici* školske 1933/34. godine.

Za razliku od prethodnih godina u školskoj 1933/34. godini filozofija se predaje samo u VIII razredu po dva časa nedeljno. Predaju je suplent Novica Kraljević, čiju struku sačinjavaju teorija saznanja, logika, psihologija, istorija filozofije, te je vrlo verovatno da se radi o diplomiranom studentu filozofije, i profesor Aleksandar Belikov. Profesor Belikov će biti jedini profesor filozofije u periodu od 1934/35. školske godine pa do početka rata, sa izuzetkom školske 1937/38. godine, u kojoj nastavu filozofske propedeutike drži profesor David Naftali. Kako je su pod rubrikom „Primarana i sekundarna“ stručna sprema navedeni pedagogija, psihologija i etika, odnosno, istorija filozofije, logika i estetika, vrlo je verovatno da se radi o profesoru sa filozofskim obrazovanjem.

Ženska realna gimnazija u Subotici. Prvi *Izveštaj* kojim raspolažemo za *Žensku realnu gimnaziju u Subotici* je *Izveštaj* za školsku 1930/31. godinu, koji nas obaveštava da nastava filozofije nije bila predviđena *Nastavnim planom i programom*. *Nastavni plan* se neće menjati sve do 1933/34., kada *Ženska realna gimnazija* postaje potpuna gimnazija sa osam razreda. Nastavu filozofske propedeutike dži profesorica Varvara Medenica u VIII razredu. Nastava filozofije se u VIII razredu odvijala po *Psihologiji* od Borislava Lorenca i *Logici* od Blagoja Markovića, i tako će ostati sve do početka rata. Medenica će držati nastavu filozofske propedeutike i 1935/36. školske godine, a školsku godinu ranije je zamenjuje profesor Milutin Mihailović, čiju stručnu spremu čine fizička geografija, geologija, mineralogija i klimatografija. U periodu od školske 1936/37. godine do početka Drugog svetskog rata nastavu filozofije drži profesor Teofan Povolin, čuju glavnu stručnu spremu čine pravoslavna veronauka i filozofija.

III

Gimnazija u Sremskoj Mitrovici nastaje na temelju naredbe *Dvorskog ratnog veća* od 2. jula 1838. godine, naredbe kojom je odobren zahtev da se pri već postojećem *Oberschoole*-u uz četvrti razred otvori drugo godište³. Na taj način se *Oberschoole*, čije se postojanje da pratiti unazad do 1765. godine, transformiše u nižu srednju školu, koja je, prvo pod nazivom *Risarske škole*, a zatim *Nesamostalne male realke*, pokrivala područje cele Slavonske Krajne, i koja kao takva radi u kontinuitetu sve do prerastanja u potpunu realnu gimnaziju.

Polovinom devetnaestog veka nastupa proces ujednačavanja obrazovnog procesa u školama na teritoriji Vojvodine sa školama u drugim delovima

3 Prica, Radimir, Gimnazija u Sremskoj Mitrovici 1838-1958, nije navedeno, str. 6.

Hazburške monarhije. Reforma školskog sistema sprovodi se na temelju *Osnove za organizovanje austrijskih gimnazija i realki*, dokumenta koji uzima u obzir uređenje kako klasičnog gimnazijskog obrazovanja tako i tzv. realnog. Realka se na temelju tog zakona deli na višu i nižu. Kako zakon za nižu realku previđa da može imati dva, tri ili četiri razreda, tako se 1851. godine dvogodišnji četvrti razred pretvara u dvogodišnju malu realku.

Proces reformi nastavlja se i nakon ukidanja Bahovog apsolutizma, posebno od 1871. godine prateći reorganizaciju Vojne Granice. Zadatak koji se postavlja jeste dovršenje procesa koji je započet nekih dvadeset godina ranije - potpuno ujednačavanje sa austrijskim realkama⁴. Godine 1878. škola menja naziv u *Červorazredna mala realka u Mitrovici*, i kao takva traje do 1887. godine, kada joj se *Carskim rešenjem* od 11. maja dopušta postepeno razvijanje u pravcu četvororazredne realne gimnazije. Time je započet proces koji će na kraju dovesti do nastanka klasične gimnazije u Mitrovici. Do podele trećeg i četvrtog razreda na klasično i realno odeljenje dolazi 1895. godine. Godine 1910. otvara se peti razred, a 1911. godine šesti razred. Izbijanjem Prvog svetskog rata škola prestaje sa radom, da bi 1917. godine ponovo počela sa radom otvarajući VII razred, a naredne školske godine i VIII razred. Time mala realna gimnazija postaje velikom realnom gimnazijom. Kao takva radi do 1929. godine, do dovršenja procesa reforme iz 1925. godine, koja predviđa jedinstven sistem gimnazijskog obrazovanja na području Krajevine Srba, Hrvata i Slovenaca. Mitrovačka gimnazija od 1929. godine pa sve do početka Drugog svetskog rata radi nesmetano kao *Državna realna gimnazija*.

Na osnovu materijala kojim raspoložemo, kao i na osnovu običaja da se nastave filozofije, odnosno filozofskih predmeta, po pravilu odvijala u završnim razredima gimnazije, možemo opravdano pretpostaviti da se nastava filozofije nije odvijala unutar gimnazije u Sremskoj Mitrovici sve do osnivanja VII razreda 1917. godine, odnosno VIII razreda naredne školske godine. Prvi *Izveštaj* kojim raspoložemo, a koji spada u period između dva rata, je *Izveštaj* za 1918/19. školsku godinu. Međutim, u njemu nema reči o nastavi filozofije, tako da se može zaključiti da filozofski predmeti vrlo verovatno nisu predavani pre 1919/20. školske godine. Kada zapravo nastava filozofije postaje sastavnim delom obrazovnog procesa unutra Mitrovačke gimnazije teško je sa sigurnošću utvrditi jer nam nedostaju *Izveštaji* za period od 1919/20. do 1928/29. školske godine.

Prvi *Izveštaj* u kome se spominje nastava filozofije je *Izveštaj* za školsku 1929/30. godinu. Ono što je posebno skreće pažnju jeste da su te školske godine u gimnaziju primljeni za suplente čak četiri diplomirana studenta filozofije: Matić Ljubomir (primljen 10.10.1929. godine), Debeljević Branko (primljen 10.11.1929. godine), Simeunović Milica (primljena 7.12.1929. godine), i Stanković Aleksandra (primljena 21.1.1929. godine). Međutim, niko od navedenih svršenih studenata

⁴ Novim nastavnim planom 1871/72. školske godine za četvrti razred predviđa sledeće predmete: veronauk, hrvatski jezik, nemački jezik, geografija i istorija, matematika i geometrijsko crtanje, prirodnonpis, fizika, hemija, prostoručno crtanje i kaligrafija.

filozofije nije predavao filozofske predmete: Matić predaje srpsko-hrvatski jezik, Debeljković predaje matematiku, Simeunovićeva srpsko-hrvatski jezik, Stankovićeva srpsko-hrvatski jezik i istoriju. Rubrika „Primrna i sekundara struka“ ili „Glavna stručna sprema“ u *Izveštajima* nije uređena tako da se na osnovu nje može izvesti siguran zaključak o tipu škole koju je neko od profesora ili suplenata završio, već pre govori o nečijoj osposobljenosti za držanje nastave iz određenih predmeta. Tako je nastavu filozofije, tačnije filozofske propedeutike, 1929/30. školske godine držao Josip Pelc, čija je glavna stručna sprema rimokatolička veronauka. Pelc je filozofsku propedeutiku držao u VIII razredu, a udžbenik koji se koristi u nastavi je *Logika* Svetomira Ristića. *Izveštaj* za narednu školsku godinu nije dostupan.

Školske 1931/32. godine u nastavni proces je uključena još jedna diplomirana studentkinja filozofije - Dobrila Grbić (postavljena za suplenta 21.10.1931.), međutim, ni ona ne drži nastavu iz filozofskih predmeta, već predaje nemački jezik u III, IV, i V razredu. Filozofske predmete predaju Milorad Lozjanin, stručna sprema - srpsko-hrvatski i latinski, u VII razredu, i Krešimir Georgijević, stručna sprema - srpsko-hrvatski jezik i jugoslovenska književnost. Za razliku od prethodnog perioda gde se nastava filozofije odvijala samo u VIII razredu, a ukoliko se uzme u obzir udžbenik po kome je predavana verovatno se ograničavala na nastavu logike, ove školske godine ona uključuje dva predmeta: filozofsku propedeutiku držanu po udžbeniku *Psihologija* od Stjepana Cimermana u VII razredu, i filozofiju u VIII razredu, držanu po udžbeniku *Logika* od Svetomira Ristića. *Izveštaji* za školsku 1932/33. i 1933/34. nisu dostupni.

Školske 1934/35. godine za suplente bivaju primljena dva diplomirana studenta filozofije: Bogdanović Vidosava (20.08.1934.) i Karadžić Teohar (20.08.1934.). Bogdanovićeva ne drži filozofske predmete već predaje prirodno-pis, gimnastiku i pisanje. Karadžić, čija je struka te godine pedagogika, filozofija i biologija, kao suplent drži nastavu filozofije u VIII razredu. Kako je Karadžić jedini profesor koji drži nastavu filozofije i to u VIII razredu, i kako u *Izveštaju* nema literature za filozofske predmete u VII razredu, možemo zaključiti da se za razliku od prethodnog perioda nastava filozofije svela na jedan predmet i to u završnoj godini gimnazije. Udžbenici su i dalje *Psihologija* od Stjepana Cimermana i *Logika* od Svetomira Ristića.

Do promene udžbenika koji su korišćeni u nastavi filozofije dolazi 1935/36. školske godine. U nastavi se koriste *Logika* od Blagoja Markovića i *Osnovi psihologije* od Branislava Petronijevića, tako će ostati do početka rata. Karadžić i dalje predaje filozofiju u VIII razredu. Školske 1937/38. godine za suplenta biva primljna Đekić Jelena, svršeni filozof, ali ne predaje filozofske predmete, to će činiti Karadžić sve do 1939/40. školske godine, kada umesto njega filozofiju predaje Milorad Lozjanin, koji je već držao nastavu filozofije u školskoj 1931/32. Iste godine primljen je za suplenta Petrović Aleksije, diplomirani student filozofije, ali on predaje matematiku. Najveći kontinuitet ostvario je Teohar Karadžić koji predaje filozofiju od školske 1934/35 zaključno sa 1938/39. godinom, kada i biva primljen u zvanje profesora, i nakon koje odlazi u Sombor.

IV

Sombor je kao slobodni kraljevski grad pod vlastitim patronatom izdržavao *Nižu realku* od 1853. do 1869. godine, koja je imala tri razreda, i u kojoj se nastava odvijala na nemačkom jeziku⁵. Krajem 1869. godine magistrat Sombora ukida *Nižu realku* i osniva umesto nje *Realnu gimnaziju* sa jednim razredom, u okviru koje se nastava odvijala na srpskom i mađarskom jeziku⁶. Naredne školske godine otvara se i drugi razred, ali se škola sa završetkom školske 1870/71. godine ukida. *Ministarstvo vere i prosvete* Mađarskog kraljevstva je prvobitno planiralo da osnuje gimnaziju u Bačkoj županiji, ali kako su Novi Sad, Subotica i Baja već imali gimnazije, odlučuje se za Sombor. Nova gimnazija zvanično počinje sa radom 15. oktobra 1872. godine, sa izvođenjem nastave na mađarskom i srpskom jeziku, koja počinje 11. novembra⁷. Gimnazija je otvorena sa prva četiri razreda. Narednih godina otvaraju se i ostali viši razredi: 1873/74. školske godine otvoren je V razred, 1874/75. školske godine VI razred, i 1876/77. školske godine VIII razred⁸. U periodu rata zgrada gimnazije služi kao bolnica, veliki broj učenika je na frontu, a nastava se redukuje i povremeno prekida. *Izveštaji* nakon prvog svetskog rata nisu štampani sve do 1929. godine tako da su jedini izvori o životu gimnazije za taj period kazivanja učenika i *Izveštaji* iz vremena drugog svetskog rata u kojima se spominje ovaj period. Od značajnijih događaja u međuratnom periodu postojanje paralelnih gimnazija - mađarske i srpske - u periodu od 1918. do 1923. godine⁹. U istom periodu primetan je nedostatak kvalifikovanog nastavnog kadra, usled odlaska mađarskih profesora i pogibije velikog broja srpskih profesora. Od 1930. godine *Državna gimnazija* menja naziv u *Državna realna gimnazija*. *Reformom školstva* iz 1925. godine, koju smo spominjali kada je bilo reči o gimnaziji u Sremskoj Mitrovici, dovodi do promene organizacije gimnazije u Somboru, primenjuju se novi *Nastavni planovi i programi*, koji predviđaju nove lektire i udžbenike.

Nakon ponovnog osnivanja gimnazije u Somboru 1972. godine nastava se odvijala po *Nastavnom planu* donetom 1871. godine. *Nastavni plan* je za VII razred predviđao sledeće predmete: veronauka jedan čas nedeljno, mađarski jezik tri časa, latiski pet časova, grčki četiri časa, nemački jezik dva časa, srpski jezik dva

5 Bodor, Antal, „Razvoj Gimnazije u Somboru od osnivanja do kraja prvog svetskog rata“, u *Sto godina gimnazije u Somboru (1972-1972)*, urednik Matarić Franja, izdavač Veljko Petrović, str. 9-43, 9.

6 Nastavni plan i program realne gimnazije predviđao je sledeće predmete: latinski jezik šest časova, mađarski jezik tri časa, srpski jezik tri časa, zemljopis dva časa, prirodne nauke dva časa, matematika dva časa, crtanje četiri časa, krasnopis jedan čas i telesno vežbanje dva časa nedeljno.

7 Interesano je primetiti da se nijedan od postavljenih nastavnika nije spremao za nastavnički poziv.

8 Broj učenika se povećava iz godine u godinu, sve do školske 1879/80. godine kada je iznosio 348. Broj učenika opada sve do 1889/90. školske godine. Od naredne školske godine pa do 1903/4. školske godine ponovo raste, nakon čega ponovo počinje opadati.

9 Marišević, Leposava, „Somborska Gimnazija između dva svetska rata“, u *Sto godina gimnazije u Somboru (1972-1972)*, urednik Matarić Franja, izdavač Veljko Petrović, str. 43-77, 43.

časa, geografija dva časa, istorija četiri časa, *osnovi filozofije* dva časa, prirodopis tri časa, matematika tri časa i gimnastika dva časa nedeljno. U VIII razredu je takođe držana nastava iz osnova filozofije sa nepromenjenim brojem časova, s tim što je ukupan broj časova bio veći za jedan čas nedeljno. Promena *Nastavnog plana* iz 1899. godine nije uticala na promenu predmeta niti na broj časova pojedinih predmeta, tako da broj časova filozofije ostaje jednak u VII i VIII razredu sve do *Nastavnog plana* iz 1914/15. školske godine, kada je nastava filozofije u VIII razredu svedena na jedan čas nedeljno. Školske 1915/16. godine broj časova većine predmeta se dodatno reducira, ali nastava filozofije ostaje pri stanju od prethodnog smanjenja broja časova. Kako *Izveštaji* za period od školske 1918/1919. do 1928/29. godine nisu štampani, tako ne možemo reći u kom razredu, sa kolikim fondom časava, po kojim udžbenicima, niti da li je uopšte držana nastava filozofije u ovom periodu.

Prvi *Izveštaj* iz perioda između dva svetska rata koji je dostupan je *Izveštaj* za školsku 1929/30. godinu. Te godine nastava filozofske propedeutike se drži u VII razredu po udžbeniku *Logika* od Blagoja Markovića, a u VIII razredu udžbenik je *Psihologija* od Borislava Lorenca. Nastavu drži profesor Vioslav Mioč, čiju stručnu spremu čine filozofija i francuski jezik. Ranije smo već naznačili da se na osnovu stručne speme ne može sa sigurnošću zaključiti da li je profesor diplomirani filozof ili ne.

Naredne 1930/31. školske godine dolazi do promene profesora. Nastavu drži suplent Mladen Leskovac. Sa promenom profesora dolazi i do promene obima filozofskih predmeta i promene udžbenika. Naime, nastava filozofije svedena je na nastavu logike i to u VII razredu, a udžbenik koji se koristio pri izvođenju nastave bio je *Logika* od Svetomira Ristića.

Do povećanja broja filozofskih predmeta dolazi već naredne 1931/32. školske godine. Nastava filozofske propedeutike se odvija u VII razredu po udžbeniku *Psihologija* od Borislava Lorenca, a nastavu drži suplent Mladen Leskovac. U VIII razredu nastavu filozofije drži profesor Bogoljub Gorunović, stručna sprema - istorija, srpsko-hrvatski jezik, ali u *Izveštaju* nije naveden udžbenik po kome se nastava držala. Mladen Leskovac će u narednoj 1932/33. školskoj godini držati nastavu filozofske propedeutike u VII i VIII razredu, međutim, spisak udžbenika po kojima se držala nastava filozofije nije dostupan.

Nedostupnost informacija u *Izveštajima* povodom literature koja je korišćena u izvođenju nastave filozofije važi i za naredne dve školske godine. Školske 1933/34. godine nastava filozofije se ponovo redukuje na jedan predmet i to u VIII razredu, a nastavu drži direktor škole Vaso Zorić, čiju stručnu spremu čine slavistika, istorija, geografija. I naredne 1934/35. školske godine nastava filozofske propedeutike se izvodi samo u VIII razredu, a nastavu drži profesor Nebojša Uvalić, stručna sprema - istorija, geografija.

Broj filozofskih predmeta ostaje i dalje jednak, stim što se sa promenom profesora školske 1935/36. godine menjaju i udžbenici po kojima se izvodi nastava. Profesor Jakov Slavička, čija struku čine latinski i nemački jezik, izvodi nastavu filozofije u VIII razredu koristeći, prvi put do sada, dva udžbenika:

Osnove psihologije od Branislava Petronijevića i *Logiku* od Blagoja Markovića. U nardenoj školskoj godini ne dolazi do bilo kakvih promena.

Sve do početka rata nastava filozofije će se odvijati isključivo u VIII razredu sa po dva časa nedeljno, i to po udžbenicima koji su uvedeni u nastavu 1935/36. školske godine. Jedine promene do kojih dolazi jesu promene profesora. Tako u školskoj 1937/38. godini filozofiju predaje profesor Angelina Popović, stručna sprema - srpsko-hrvatski jezik i jugoslovenska književnost. Naredne školske godine filozofiju predaje profesorica Neda Kruška, stručna sprema - jugoslovenska književnost i francuski jezik. Školske 1938/39. godine filozofiju predaje profesor Bogoljub Gorunović, stručna sprema - opšta i narodna istorija, jugoslovenska književnost. Iako je diplomirani filozof Karadžić Teohar, profesor *Realne gimnazije u Sremskoj Mitrovici*, u kojoj je predavao filozofske predmete pet školskih godina (1934-39.), bio premešten u Sombor 11.08.1939. godine, filozofiju je i dalje predavao Bogoljub Gorunović.

Literatura:

„Izveštaji“ *Državna Muška gimnazija u Subotici* za sledeće školske godine: 1926/27, 1928/29, 1929/30, 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39, 1939/40;

„Izveštaji“ *Državne mešovita gimnazija u Subotici* za školsku 1922/23. godinu;

„Izveštaji“ *Državne realne gimnazije Kralja Petra I Velikog Oslobođioca Sremska Mitrovica* za sledeće školske godine: 1918/1919, 1929/30, 1931/32, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39, 1939/40;

„Izveštaji“ *Državne realne gimnazije u Somboru* za sledeće školske godine: 1929/30, 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39, 1939/40;

„Izveštaji“ *Ženske realne gimnazije u Subotici* za sledeće školske godine: 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39, 1939/40;
224. godina Subotičke gimnazije - izveštaj 1747-1991. godine, Gimnazija „Svetozar Marković“ Subotica, 1990/91;

Bodor, Antal, „Razvoj Gimnazije u Somboru od osnivanja do kraja prvog svetskog rata“, u *Sto godina gimnazije u Somboru (1972-1972)*, urednik Matarić Franja, izdavač *Veljko Petrović*, str. 9-43.

Marišević, Laposava, „Somborska Gimnazija između dva svetska rata“, u *Sto godina gimnazije u Somboru (1972-1972)*, urednik Matarić Franja, izdavač *Veljko Petrović*, str. 44-77.

Pravilnici, Nastavni planovi i programi, Arhiv Jugoslavije, fond br. 66, fasc. br. 494, fac. br. 249.

Prica, Radomir, *Gimnazija u Sremskoj Mitrovici 1838-1958*, nije navedeno.

Tradicija nastave filozofije I, Arhe: edicija filozofske literature *Propaidea*, Novi Sad, 2008.

Tradicija nastave filozofije II, Arhe: edicija filozofske literature *Propaidea*, Novi Sad, 2008.

Tradicija nastave filozofije III, Arhe: edicija filozofske literature *Propaideia*, Novi Sad, 2009.

Tradicija nastave filozofije IV, Arhe: edicija filozofske literature *Propaideia*, Novi Sad, 2010.

NIKOLA TATALOVIĆ

ANALYSIS OF PHILOSOPHY SUBJECTS TEACHINGS IN “PROGRAMS”
AND “REPORTS” OF SUBOTICA, SREMSKA MITROVICA AND SOMBOR
GYMNASIUM (1918-1940)

Abstract: In order to determine the general state of philosophy as a subject in gymnasia in the area of Vojvodina in the period between two World Wars, it is not enough to analyze the *Programs*, but is above all necessary to determine in *Reports*, to the extent possible, what is educational profile of teachers teaching philosophy subjects, in which books, classes, and to what extent they kept teaching philosophy. The reason lies in the fact that the *Programs* themselves talking only about how it should be, however, given that Kingdom of Yugoslavia is recovering from war and trying to consolidate at all levels, the situation of teaching philosophy, on “the ground” may to a considerable extent deviate from the expected, and it is this situation above all other things necessary to examine in order to reach a comprehensive picture of the state of philosophy as a subject. For this reason, emphasis in the paper is placed on analyzing the *Reports*, and the extensiveness of the task the author of the paper has limited to an analysis of *Programs* and *Report* in Subotica, Sremska Mitrovica and Sombor Gymnasium. The paper first gives a brief overview of the origin and development of each of the gymnasium before the First World War, with the aim to understand the historical situation in which gymnasium operates, and to determine when exactly for the first time teaching philosophy appears in each of the gymnasiums which are discussed in the paper. It then undertakes a detailed analysis of the *Reports* that are available for the period since 1918 until the 1940 year.

Keywords: Philosophy Subjects, Analysis, Reports, Programs, Gymnasium, Subotica, Sremska Mitrovica, Sombor

BELEŠKA O AUTORIMA

Milenko A. Perović (1950) redovni je profesor Etike i Istorije filozofije na Filozofskom fakultetu 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.

Željko Kaluđerović (1964) je docent na predmetu Antička filozofija, šef Odseka za filozofiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Objavio je knjigu *Aristotel i presokratovci*, kao i više tekstova u značajnim filozofskim časopisima.

Dragan Prole (1972) je vanredni profesor 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.

Damir Smiljanić (1972) je docent na predmetima Filozofska metodologija i epistemologija. Objavio je: *Filozofska pozicionalnost u svetlu perspektivizma. Metafilozofski ogled*, *Sinestetika. Skica patičke teorije saznanja*, kao i veći broj filozofskih tekstova.

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

Marica Rajković (1984) je asistentkinja na predmetima Estetika, Filozofija umetnosti, Filozofija kulture i Filozofija tehnike. Polja interesovanja: estetika, filozofija umetnosti, filozofija kulture.

Una Popović (1984) je asistentkinja na predmetima Filozofska metodologija i Srednjevekovna filozofija. Polja interesovanja: filozofska metodologija, filozofija srednjeg veka, novovekovna filozofija i estetika.

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

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

Nikola Tatalović (1982) je saradnik u nastavi na predmetima Antička filozofija i Savremena filozofija. Polja interesovanja: antička grčka filozofija, savremena filozofija, istorija filozofije.

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 at 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.

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

Dragan Prole (1972) is the Associate 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.

Damir Smiljanić (1972) is the Assistant Professor of Philosophical Methodology and Epistemology. He published: *Philosophical Positionality in the Light of Perspectivism* (2006), *Synaesthetics* (2011) and several articles in philosophical journals.

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

Marica Rajković (1984) is the teaching Assistant of Aesthetics, Philosophy of Art, Philosophy of Culture and Philosophy of Technic. Fields of research: Aesthetics, Philosophy of Art, Philosophy of Culture.

Una Popović (1984) is the teaching Assistant of Philosophical Methodology and Medieval Philosophy. Fields of research: Philosophical Methodology, Medieval Philosophy, Contemporary Philosophy and Aesthetics.

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

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.

Nikola Tatalović (1982) is the teaching Assistant of Ancient Philosophy and Contemporary Philosophy. Fields of research: Ancient Greek Philosophy, Contemporary Philosophy, History of Philosophy.

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