

Arhe XIX, 37/2022

UDK 1

37:50 Glasnik Jugoslovenskog prof. društva“1930/1941“
373.5“1930/1941“

DOI <https://doi.org/10.19090/arhe.2022.37.161-203>

Originalni naučni rad

Original Scientific Article

DAMIR SMILJANIĆ¹

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

FILOZOFSKI PRILOZI U *GLASNIKU* *JUGOSLOVENSKOG PROFESORSKOG DRUŠTVA* U PERIODU IZMEĐU 1930. I 1941. GODINE

Sažetak: Pre izbivanja Drugog svetskog rata *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva* bio je glavni pedagoški organ u Kraljevini Jugoslaviji. Autorova namera je da pokaže kako je tada razmatran status filozofije kao nastavnog predmeta u srednjim školama. Razmatraće se posebno perspektiva tzv. *radne pedagogije*, njen pogled na nastavu filozofije, ali će da se ukaže i na filozofski karakter njenih pretpostavki. Na kraju članka će u fokus dospeti zahtev za didaktičkom primerenošću obrazovanja što su ga na filozofskom fakultetu sticali budući profesorski kandidati kao i gorući problem njihove nezaposlenosti. Pokazaće se da je taj problem bio od važnog društvenog značaja, a on ni do današnjeg vremena nije rešen.

Ključne reči: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, srednjoškolska nastava, filozofija, etičko i estetičko obrazovanje, radna pedagogija

1. NEŠTO VIŠE OD ČASOPISA: *GLASNIK JUGOSLOVENSKOG* *PROFESORSKOG DRUŠTVA*

Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva je u periodu između 1930. i 1941. godine bio, slobodno se može reći, glavni pedagoški organ u Kraljevini Jugoslaviji. Ali i više od toga – izraz želje jugoslovenskih pedagoga da kroz međusobnu saradnju u okviru ove

¹ E-mail adresa autora: dr_smiljanic@ff.uns.ac.rs

periodike doprinesu jačanju volje za nacionalnom pripadnošću slovenskom rodu. Time je nastavljen program započet osnivanjem *Glasnika Profesorskog društva* od strane navedenog društva u Srbiji 1920. godine. Kako to u svom osvrtu na pionirske godine ovog časopisa i samog društva, Jovan J. Babić, jedan od glavnih urednika časopisa, kaže, Profesorsko društvo postalo je „stožer svekolike jugoslovenske ideologije“, a njegovi članovi „protagoniste naprednih političkih pogleda, borci i vođi pokreta za oslobođenje i ujedinjenje svih Južnih Slovena“.² Tendenciju takvog nacionalno obojenog raspoloženja prati čitav predistorijat časopisa sa osnivanjem Jugoslovenskog profesorskog društva u periodu od 5. do 8. oktobra 1920. godine na kongresu u prostorijama II beogradske muške gimnazije. Misija čitavog društva, kao i njegovog glavnog organa, nije bila samo pedagoške prirode, već i opštekulturna, prožeta idejom ujedinjenja svih južnoslovenskih naroda. Tako i Nedeljko Divac, izvesno vreme predsednik *Profesorskog društva*, govori o „duhovnom dejstvu“ što ga je Jugoslovensko profesorsko društvo imalo „na provođenje misli i osećanja o našem narodnom i državnom jedinstvu, i to ne samo u srednjim školama, već i u mnogobrojnim drugim ustanovama koje služe kulturnom i prosvetnom podizanju našega naroda“.³ Zahvaljujući naporima i inicijativama članova Jugoslovenskog profesorskog društva došlo je do poboljšanja statusa nastavnika u srednjim školama, a takođe su izdejtstvovane promene u zakonima, npr. u zakonu o učiteljskim školama, zatim onom o srednjim poljoprivrednim školama kao i zakonu o trgovačkim akademijama i školama. Poseban fokus *Glasnika* bio je pak na pitanjima o materijalnoj obezbeđenosti nastavnika, na pitanjima od značaja za uređenje srednjih škola, a takođe i na pitanjima povezanim s kulturnim i prosvetnim prosperitetom južnoslovenskih naroda.

² Upor. Babić, J. J., „Profesorsko društvo u Srbiji (1888–1920)“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga X. Sveska 6–8: Juni–avgust 1930 (Jubilarno izdanje *Glasnika*), Beograd 1930, str. 496–505, citat: str. 499.

³ Upor. njegov tekst retrospektivnog karaktera u jubilarnom izdanju *Glasnika*: Divac, N., „Prvih deset godina“, u: navedeno delo, str. 403–406, citat: str. 406.

Kao glavni organ Jugoslovenskog profesorskog društva *Glasnik* je pre svog preimenovanja imao deceniju rada iza sebe. Ispočetka je obim časopisa iznosio dva-tri tabaka, a bio je štampan u hiljadu primeraka, da bi na početku nove decenije obim bio gotovo udvostručen na pet tabaka, a izdanje na čak tri hiljade primeraka. U pozivu za saradnju u okviru ovog časopisa jasno je naglašen njegov pedagoški značaj: „Kao glasilo našega Društva, ‚Glasnik‘ je slika života i rada naše društvene organizacije i tribina za raspravljanje raznih prosvetno-školskih pitanja, novina u nastavnim planovima i programima kod nas i na strani, kao i za propagiranje ideje izgradnje nove škole i novog duha u njoj, stvaralačkog, aktivnog, savremenog. [...] Uz to naš ‚Glasnik‘ ima i poseban zadatak. U nedostatku stručnih časopisa, a naročito pedagoških, on treba da bude bar za nas informator o kretanju savremene pedagogije i da nas upozna sa najnovijim rezultatima onih naučnih disciplina, koje se uče u našim srednjim školama.“⁴ Kako je to već pokazao sadržaj njegovih ranijih brojeva, kada je nosio naziv *Glasnik Proforskoga društva*, ovaj časopis je imao razgranatu strukturu: prilozi su štampani u rubrikama „Članci i rasprave“, „Proforsko društvo“, „Ocene, prikazi i beleške“, povremeno i pod naslovom „Nova škola“, „Prilozi“, „Prosvetne prilike“, „Pregled listova i časopisa“ i „Polemika“. Iako je u sveskama štampan priličan broj priloga, autori navedenog poziva žale se da njihov časopis u redovima Proforskog društva ima znatno više čitalaca od autora i otuda su pozivali na intenzivniju saradnju sa srednjoškolskim nastavnicima i svim ostalim pedagoški zainteresovanim pratiocima ondašnjeg dešavanja u prosveti. I ovde se ukazuje na dodatnu (a možda i najvažniju) funkciju *Glasnika*: povezivanje sa ostalim slovenskim profesorskim društvima. Iz toga se dodatno vidi važna nacionalna i kulturna misija glavnog glasila *Jugoslovenskog profesorskog društva*.

Otuda ne čudi da je *Glasnik* bio i organ za identifikaciju interesa prosvetnih radnika u međuratnom periodu. U njemu se dobrim delom artikulišu potrebe nastavnog osoblja, njegove brige i problemi, što se tiču

⁴ „Poziv za saradnju na ‚Glasniku‘“, u: navedeno delo, Sveska 12: Decembar 1930, str. 815–816, citat: str. 815.

i njegovog socijalnog statusa u novoj državi, a današnjim proučavaocima srednjoškolskog sistema u Kraljevini Jugoslaviji upravo mnogobrojne sveske *Glasnika* mogu da posluže kao bogat izvor za proučavanje prosvetnih (ne)prilika onih koji su u periodu između 1930. i 1941. godine imali zadatak da edukuju nove generacije učenika. U znatnoj meri su aktivnosti članova *Profesorskog društva* dokumentovane učesćem na domaćim i inostranim manifestacijama odn. kongresima.⁵ Svakako najznačajniji je *Prvi slovenski pedagoški kongres* koji je održan od 1. do 5. jula 1931. godine u Varšavi. O tom kongresu je kao jedan od učesnika izveštaj dao naš čuveni pedagog Milan Šević u predavanju održanom u Pedagoškom društvu 28. oktobra 1931. (Taj izveštaj je u dva dela objavljen u XII knjizi *Glasnika Jugoslovenskog profesorskog društva*.⁶) Na tom velikom kongresu predavanja su održali Jovan S. Jovanović u svojstvu predsednika jugoslovenske sekcije Međunarodne lige za novo vaspitanje i sâm Šević kao reprezent Pedagoškog društva. Šević je dao „predlog da se sastavi istorija pedagogije u slovenskih naroda“,⁷ čime se direktno dotakao glavnog tematskog kompleksa kongresa: „da [se] prikaže sadašnje stanje školstva u pojedinim slovenskim zemljama, da [se] raspravlja[ju] pedagoška pitanja koja su

⁵ O jednom takvom relevantnom internacionalnom kongresu na kojem je u avgustu 1925. godine Beograd ugostio stručnjake iz zemlje i inostranstva upor. u prilogu autora: Smiljanić, D., „Filozofski prilozi u *Glasniku Profesorskoga društva* između 1921. i 1930. godine“, u: *Tradicija nastave filozofije X*. Časopis ARHE. Edicija filozofske literature. Propaideia, Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, Novi Sad 2020, str. 33–65 – o kongresu: str. 41–44. Upor. prisećanje Jeremije Živanovića, jednog od učesnika tog kongresa, povodom njegovog jubileja: „Jedna desetogodišnjica“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XV. Sveska 11–12: Juli–avgust 1935, Beograd 1934/35, str. 974–977.

⁶ Upor. Šević, M., „Prvi slovenski pedagoški kongres (I)“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XII. Sveska 3: Novembar 1931, Beograd 1931/32, str. 250–258; Šević, M., „Prvi slovenski pedagoški kongres (II)“, u: isto, Sveska 4: Decembar 1931, str. 337–346.

⁷ Upor. Šević, M., „Prvi slovenski pedagoški kongres (I)“, str. 256.

naročito važna za slovenske zemlje“,⁸ kao i „da [se] izradi i pretrese“ zajednička osnova „za trajnu *Slovensku centralu pedagošku*“.⁹ Ono što se panslavisti Ševiću nije dopalo bila je tendencija da se „Slovenska pedagoška zajednica“ stavi „u zavisnost od Međunarodne lige za novo vaspitanje“.¹⁰ Ceo Ševićev prilog odiše idejom potrebe za artikulacijom humanističke ideje ujedinjenja svih Slovena,¹¹ pa ne čudi da on završava stihovima dva velika slovenska pesnika, Adama Mickijevića i Petra Preradovića.¹²

Pored ove panslavističke orijentacije Jugoslovensko profesorsko društvo odlikovao je i progresivan stav po nekim drugim pitanjima. O tome svedoči i članak Katarine Jovičić „Profesorsko društvo u svetlosti feminizma“ objavljen u jubilarnom broju *Glasnika* iz 1930. godine. U njemu autorka ukazuje na spremnost Profesorskog društva da pomogne u poboljšanju statusa ženskog nastavnog osoblja. To se vidi i u uključivanju nastavnica u rad samog Društva – ona ističe činjenicu da su tri nastavnice ženskih gimnazija bile u njegovoj upravi. Prema jednoj uredbi Profesorskog društva nastavnice su dobile: „1) ukazno postavljenje; 2) naziv profesor i suplent; 3) plate jednake sa platama svojih drugova na istom poslu i 4) priznanje onim nastavnicama koje su bile stalno ometane u svome školovanju od čestih promena u planu vaspitanja ženske dece, a koje su se istakle svojom odanošću i ljubavi prema poverenom poslu i aktivnim učešćem u radu na prosvetivanju širokih narodnih masa“.¹³ Na VII Svesokolskom sletu u Pragu kao izaslanica Profesorskog društva učestvovala je i jedna upravna članica,

⁸ Upor. o tome isto, str. 250.

⁹ Vidi takođe isto, str. 250 i sl[edeća].

¹⁰ Upor. isto, str. 251.

¹¹ O tome svedoči sledeći citat: „I naše ujedinjavanje kao Slovena samo je danište da se najzad ujediniimo kao ljudi, kao što smo već ujedinjeni u tolikim naukama, a to je bilo istaknuto već i na ovom Prvom slovenskom pedagoškom kongresu.“ (Na istom mestu.)

¹² Vidi Šević, M., „Prvi slovenski pedagoški kongres (II)“, str. 346.

¹³ Jovičić, K., „Profesorsko društvo u svetlosti feminizma“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga X, str. 521–523, citat: str. 522.

što je naišlo na iznenađenje Tomaša Masarika, predsjednika tadašnje Čehoslovačke republike, koji je prilikom prijema jugoslovenskih izaslanika zbog takvog gesta izrazio svoju nadu da će i u Kraljevini Jugoslaviji, slično kao u njegovoj domovini, svim ženama biti dodeljena ista građanska i ostala prava kao i muškom delu populacije. Kao dodatni argument u prilog naprednosti Profesorskog društva Jovičićeva navodi podatak da ono prilikom svakog svog kongresa donosi rezolucije protiv selektivnog pristupa u raspodeli prava i počasti među nastavnicima i nastavnicama. Na nekim rukovodećim pozicijama u prosvetnim ustanovama našle su se članice Društva, iako po autorki još postoji prostor za pomak. Tako ona zaključuje: „Ženska deca neće više biti ometana u svojim stremljenjima ka boljem kulturnom životu i neće dolaziti u nepriliku da im se zatvaraju vrata prosvetnih ustanova kao što je to bio slučaj u svima krajevima naše Jugoslavije pre rata.“¹⁴ Profesorsko društvo pratilo je pozitivne trendove tog vremena. Na narednim stranama treba videti da li i na koji način je to učinjeno i u njegovoj glavnoj periodici.

2. FILOZOFIJA NA MARGINI DEŠAVANJA

Kao što je već prikaz priloga posvećenih filozofiji u okviru *Glasnika Profesorskoga društva* između 1921. i 1930. godine pokazao, fokus autora bio je uglavnom na filozofskim komentarima o duhovnim prilikama onog vremena i perspektivama estetičkog i etičkog obrazovanja u srednjim školama, a tek ponegde spominjao se i problem adekvatnog izvođenja nastave filozofije i logike.¹⁵ Sličan slučaj je i sa odgovarajućim prilozi u *Glasniku Jugoslovenskog profesorskog društva*. Možda je ovde slučaj još delikatniji – gotovo da nedostaju prilozi o nastavi filozofije kao posebnog predmeta. Jedina dva izuzetka su prilozi Zagorke Mičić, naše pionirke u fenomenološkoj filozofiji, i Stevana Patakija, predstavnika „radne škole“, pa će poseban akcenat biti

¹⁴ Isto, str. 523.

¹⁵ Upor. autorov prilog: Smiljanić, D., „Filozofski prilozi u *Glasniku Profesorskoga društva* između 1921. i 1930. godine“.

na tim tekstovima. Istina, u *Glasniku* su tokom tridesetih godina svoje priloge objavljivali i dva eminentna predstavnika naše međuratne filozofije, Miloš N. Đurić i Branislav Petronijević. Đurić je u više delova objavio prilično obiman tekst o Aristotelu,¹⁶ jedan kraći¹⁷ i znatno duži o pesniku Hesiodu,¹⁸ kao i tekst o piscu tragedija Sofoklu,¹⁹ a seriju svojih priloga u *Glasniku* zaokružio je višedelnom studijom o Sokratu;²⁰ znatno skromniji je Petronijevićev doprinos: on je u dva dela objavio čisto matematički tekst u kojem se bavio Njutnovom fizikom kao i prilog o Borovoj atomskoj teoriji.²¹

Pored toga postoji i nekoliko kraćih priloga,²² između ostalog recenzije nekih filozofskih knjiga (pre svega onih s pedagoškim

¹⁶ Đurić, M., „Jedan nov pokušaj objašnjenja Aristotelova shvatanja katarse“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIII. Sveska 2: Oktobar 1932, Beograd 1932/33, str. 114–128, Sveska 3: Novembar 1932, str. 209–222, Sveska 4: Decembar 1932, str. 301–310, Sveska 5: Januar 1933, str. 423–435, Sveska 6: Februar 1933, str. 510–516.

¹⁷ Đurić, M. N., „Hesiod prema Homeru“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIV. Sveska 7: Mart 1934, Beograd 1933/34, str. 607–617.

¹⁸ Đurić, M., „Hesiod i grčka filozofija“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XV. Sveska 8: April 1935, Beograd 1934/35, str. 688–702, Sveska 9: Maj 1935, str. 797–810, Sveska 10: Juni 1935, str. 888–897, Sveska 11–12: Juli–avgust 1935, str. 1033–1038.

¹⁹ Đurić, M., „Sofoklov život i pogled na svet“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XVI. Sveska 7: Mart 1936, str. 603–617.

²⁰ Đurić, M., „Sokrat i njegovo etičko učenje“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XVIII. Sveska 6: Februar 1938, str. 524–534, Sveska 7: Mart 1938, str. 610–627, Sveska 8: April 1938, str. 718–734.

²¹ Petronijević, B., „Geometriško izvođenje zakona i formula za centralno kretanje“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIII. Sveska 9: Maj 1933, Beograd 1932/33, str. 811–835, Sveska 10–12: Juni–avgust 1933, str. 1010–1045; Petronijević, B., „Osnovni stavovi prve atomske teorije Borove“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIV. Sveska 8: April 1934, Beograd 1933/34, str. 728–736.

²² Izuzetak predstavlja nešto duža studija o Hegelu što ju je priložio Kosta Grubačić: Grubačić, K., „Hegelova filozofija istorije“, u: *Glasnik*

značajem, npr. dela Eduarda Šprangera, Bertranda Rasela i Džona Djujija). Među recenziranim knjigama svakako se ističe Kantova *Kritika čistoga uma*, u prevodu Nikole Popovića, kao jedan od prvih prevoda ovog važnog dela na neki od jezika kultura s manje razvijenom filozofskom tradicijom.²³ Na to ukazuje i recenzent knjige: „Originalna filozofska literatura na našem jeziku veoma je siromašna, a prevodna još siromašnija.“²⁴ (Ovaj komentar može nažalost da se primeni i na današnje vreme.) Umesto da se pozabavi strukturom samog Kantovog dela, Popadić dalje ukazuje na potrebu da se prevode i drugi klasici filozofije na naš jezik jer bez postojanja takve literature gotovo je nemoguće sistematski se baviti filozofskim problemima. Smatrajući da je Popović ovim prevodom „stekao ... sebi ugledno mesto u skromnoj istoriji naše filozofije“²⁵ – sud s kojim se svakako možemo složiti –, recenzent ukazuje na značaj prevoda za jednu kulturu: „[U]poredo sa samostalnim naučnim radom preko je potrebno da se obrati ozbiljna pažnja i na posrbljavanje [*sic!*] velikih filozofskih tvorevina.“²⁶ Savet koji nije izgubio ništa od svog značaja, kako pokazuje i današnje stanje što se tiče filozofske literature, s tim što se današnji nedostatak prevoda relevantne literature može pravdati i primenom kvantitativnih kriterija naučne produkcije što ne dopuštaju navođenje prevoda kao deo sopstvenog naučnog rada zbog čega potencijalni prevodioci unapred odustaju da se prihvate tog zadatka.

Da su se i u Kraljevini Jugoslaviji pratila filozofska dešavanja u zapadnom svetu ukazuje i nekrolog objavljen povodom smrti Vilhelma Ostvalda, nemačkog naučnika i filozofa, dobitnika Nobelove nagrade za

Jugoslovenskog profesorskog društva, Knjiga XX. Sveska 10: Juni 1940, Beograd 1939/40, str. 737–744.

²³ Popadić, S., „Imanuel Kant: Kritika čistoga uma“ (recenzija), u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XII. Sveska 9: Maj 1932, Beograd 1931/32, str. 873–874.

²⁴ Isto, str. 873.

²⁵ Vidi isto, str. 874.

²⁶ Na istom mestu.

hemiju 1909. godine.²⁷ Ovaj neumorni intelektualac zalagao se za popularizaciju nauke, a posebno onog pogleda na svet što ga je zastupao u svojoj filozofiji: *energetskog monizma*. Poznat je po formulaciji „energetičkog imperativa“: „Ne rasipaj nikako energiju, već je iskoristi!“²⁸ Između ostalog, pokušao je da primeni svoje energetičke uvide i u pedagoškom kontekstu. Ostvald je 1901. godine osnovao *Anale filozofije prirode* – svakako najpoznatiji tekst što je izašao u tom organu bio je Vitgenštajnov *Tractatus logico-philosophicus* (1921).

3. FILOZOFSKE PRETPOSTAVKE „RADNE PEDAGOGIJE“

Pojava novih pravaca i orijentacija u okviru srednjoškolske pedagogije bila je povod i da se promisle filozofski osnovi same pedagogije. Posebno su zagovornici tzv. *radne škole* nastupili sa imperativom duboke reforme dotadašnje srednjoškolske nastave, nastavljajući tako tradiciju reformske pedagogije započetu s Komenijusom, Rusoom i Pestalocijem. Posebno je u Nemačkoj početkom XX veka ovaj pokret došao do jakog izražaja. Koji uticaj je on imao, može se videti po tome što je na već navedenom pedagoškom kongresu u Varšavi glavni akcenat bio upravo na diskusiji teza i tema „nove pedagogije“ (to je napomenuo i Šević u svom izveštaju). Na spregu ovog zaokreta u okviru pedagogije i određenih filozofskih i psiholoških ideja ukazao je u svom prilično obimnom tekstu u *Glasniku hrvatski pedagog Stevan Pataki*.²⁹ Kako to navodi u podnaslovu svog članka, on želi da prikaže koji kulturno-istorijski procesi su prethodili razvoju ideje „nove škole“. Glavni predstavnici na radu zasnovane ideje

²⁷ Ilić, P. M., „Viljem [sic!] Ostvald“ (nekrolog), u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XII. Sveska 10–12: Juni–avgust 1932, Beograd 1931/32, str. 1052–1053.

²⁸ Isto, str. 1053.

²⁹ Stevan Pataki, „Radna pedagogija u svijetlu filozofije i psihologije. Kulturno-historiska pozadina nove škole“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XIII. Sveska 10–12: Juni–avgust 1933, Beograd 1932/33, str. 896–913.

novog obrazovanja, nemački pedagozi Georg Keršenštajner i Hugo Gaudig, pominju se ovde ukratko na početku i na kraju članka, ali je ipak fokus na istorijskom razvoju ideje obrazovanja koji je početkom XX veka rezultirao navedenim reformskim stremljenjima u evropskoj pedagogiji.

Pataki govori o evropeizaciji kulturnog života koja u modernom dobu uzima sve više maha. Hrišćanska religija je takođe tu odigrala važnu ulogu, posebno zahvaljujući razradi ključnog dualizma između tela i duše. Kasnija podela rada na materijalni (fizički) i duhovni samo potvrđuje ključni dualizam koji dominira evropskom kulturom od ranog vremena. Pozivanje na autoritete i njihovo očuvanje daje pečat ljudskom duhu i njegovim tvorevinama. Um postaje glavno određenje ljudske prirode. No koliko to određenje imalo smisla u užem antropološkom kontekstu, ono razvija ograničavajuće dejstvo u onom pedagoškom. Javlja se *intelektualizam* koji glavni autoritet vidi u ljudskom umu, ali ovaj je potpuno pasivan: „Njegova glavna funkcija bila je u tome da *sluša* i *prima* a ne da *otkriva* i *daje*.“³⁰ Volja i emocije su na taj način sputane, a previđa se upravo njihov značaj za duševni život, jer često upravo volja pokreće umske aktivnosti, a posebno stvaralački um nezamisliv je bez zamajca snage volje. Patakijeva teza je da je upravo ovaj intelektualizam imao najvećeg uticaja na razvoj ideje obrazovanja i same pedagogije. Intelektualizam i pasivizam idu ruku uz ruku, a nažalost su zapadnoevropska filozofija i psihologija doprinele tome da oni dominiraju i u okviru školskog obrazovanja.

Posebno je negativnu ulogu u tom kontekstu odigrala Herbartova koncepcija pedagogije, „herbartovština“, kako to pomalo zajedljivo kaže Pataki. „Nova pedagogija stvarala se kao protuteža i protest protiv herbartovštine, što u stvari znači protiv intelektualizma i pasivizma.“³¹ I to se odrazilo na način kako je koncipirana nastava u okviru „stare škole“: „U staroj se školi zaista mnogo učilo a još više pamtilo. Ta ‚stara‘ škola nije još ušla sva u historiju. Mi smo izašli iz nje, a naši đaci,

³⁰ Isto, str. 905.

³¹ Isto, str. 906.

čini se, uglavnom, još uvijek sjede u njoj.³² U takvom modelu nastave nastavnik zauzima centralno mesto, on je taj koji vodi glavnu reč, „podučava“, predstavlja neprikosnoveni autoritet; učeniku u takvom sistemu ne pripada aktivna rola, on je pasivni primalac znanja kojem ga podučava nastavnik, a guši se njegova kreativnost i fantazija. Kako to Pataki ironično primećuje: „Mirno sjedenje prekrštenih ruku u klupi najbolje oličava tu poslušnu pasivnost učenika.“³³ U nastavnom programu dominirali su klasični jezici, gramatika i matematika kao formalne discipline nauštrb kreativnosti i stvaralačke energije kod učenika. Iako je jedan od glavnih motora razvoja kreativnih sposobnosti kod dece *igra*, ova didaktički nije iskorišćena, naprotiv, čak je sistematski iskorenjivana. A pošto su i postavke psihologije na kojima je počivao ovakav koncept nastave bile prožete intelektualizmom, onda ne može da začudi da se pubertet, „ta revolucija u razvoju ljudske duše“,³⁴ nije uzimao u obzir kao ona faza duševnog razvoja čoveka kada on konačno stiče duhovnu zrelost. Tako je mnogo prepreka trebalo otkloniti kako bi se otvorio put novim pedagoškim idejama i koncepciji „radne škole“.

U završnom delu Patakijeveog teksta ukratko je prikazan trend savremenih pedagoških pravaca okupljenih oko koncepta radne škole. Ispočetka je njihov fokus bio isključivo na ručnom radu, dakle na tendenciji da se učenici vežbaju u tehničkim i fizičkim aktivnostima (npr. izradi manje ili više korisnih predmeta). Poenta takvog pristupa ležala je u aktivnom učestvovanju učenika u procesu koncipiranja i izvođenja rada umesto u distanciranom posmatranju predmeta kako ga je forsirala stara, intelektualistička pedagogija. Rezultat takvog preorijentisanja u nastavnom radu sastojao se u jačanju praktičnih kompetencija učenika, negovana je njihova samostalnost i spontanost, a pozitivno je vrednovana njihova inicijativa u svetlu „aktivnog zora“. „Učenik slobodno bira što će raditi, bira nadalje i sredstva kojima će ostvariti zamišljeno. Učenik dakle radi, radi sam, ispravlja se i završava

³² Isto.

³³ Isto.

³⁴ Vidi isto, str. 908.

vlastitim zaključkom da li je urađeno dobro svršeno ili ne.“³⁵ Ali ubrzo je prepoznat nedostatak takvog forsiranja materijalne strane rada: nedostatnost ručnog rada kao vaspitne mere; izvesna površnost, nedorečenost i nesistematičnost takvog rada;³⁶ suviše rano uvlačenje dece u proces proizvodnje (primer tzv. „produkcioni“ škola u okviru kojih je ručni rad trebalo da bude stavljen u službu izdržavanja škole i učenika), čime je taj rad mogao preći u puki zanat; naposljetku potiskivanje smisla dece za neku drugu stvarnost osim one materijalne. Umesto toga radikalniji reformisti predložili su da „rad treba da bude *princip nastave uopće* a ne samo jedan poseban predmet među mnogim ostalima“.³⁷ Tako se nametnula alternativa: ili rad kao poseban predmet ili rad kao princip same nastave.

Keršenštajner se shodno svom reformskom stanovištu zalagao za ovo drugo, ali je tražio da rad ne bude izjednačen samo sa onim materijalnim, nego da se poima kao sinteza telesnog i duhovnog rada. Insistirao je na unapređenju didaktike crtanja kao tehnike u kojoj zajedno deluju ruka i duh, kao i na forsiranju specijalizacije, tako da se učenici radno osposobe za neko konkretno zanimanje. Potrebe običnog života traže od školskog obrazovanja diferencijaciju različitih zanimanja (póziva) umesto da se ono stavi u službu neke idealizovane potrebe za opštim obrazovanjem. Kod Keršenštajnera specijalno obrazovanje ima prednost u odnosu na opšte, iako se i ovo smatra važnim, ali ne i primarnim. Za razliku od njega Gaudig je imao drugačiju viziju ideje rada i radne škole. U skladu s njegovim humanističkim usmerenjem on je zahtevao razvoj ličnosti kao krajnji cilj svakog obrazovanja, tako i onog zasnovanog na principu rada. Pred kraj svog života i Keršenštajner se približio Gaudigovom stanovištu da rad treba da bude medij produhovljenja same ličnosti i kritikovao tendenciju da koncept radne škole bude sveden samo na potrebu za radionicama i zanatima „bez duha“. „Duhovne vrijednosti treba da budu svrhom rada, a ne virtuoizitet ruke. Rad treba da bude u bezuvjetnoj službi visokih duhovnih

³⁵ Isto, str. 910.

³⁶ Kako to Pataki primećuje: „*Radilo se a nije se uradilo.*“ (Isto.)

³⁷ Na istom mestu.

vrednota.“³⁸ Ovako osmišljen didaktički princip rada značio bi u nastavnoj praksi sledeće: Učenik je u centru pažnje a ne više „sveznajući“ nastavnik. Svrha podučavanja je u razvoju spontanosti aktivnosti učenika a ne u „predavanju“ građe. Učenički rad mora da bude „doživljen“ i „proživljen“, što znači da se njegova esencija manifestuje u *doživljajima* učenika (tipičan postulat reformske pedagogije). *Aktivizam* je ključna reč, dakle, od učenika se traži da dela iz sopstvene spontanosti bez spoljašnjeg pritiska: „*Rad treba da bude samorad.*“³⁹

Pataki primećuje da i ovakva koncepcija nastave stoji pred određenim izazovima i problemima. Pitanje je u kojoj meri princip rada može da se ispolji i ostvari u vidu spontanog rada („samorada“), zatim dokle seže sloboda i aktivnost rada, te, najzad, da li pedagogija utemeljena na psihologiji uopšte može adekvatno da obuhvati kategoriju rada. Što bi se reklo, to su bila otvorena pitanja za ondašnju pedagogiju. Patakijev prilog imao je zadatak da pokaže istorijsku pozadinu koja je prethodila pojavi radne pedagogije, kao i da pokaže koje filozofske i psihološke implikacije ona sadrži u sebi. Iako ovde nije bilo reči o nastavi filozofije, pokazuje se u kojoj meri filozofija (ili makar određena vrsta filozofije: ona praktički orijentisana, sa akcentom na individualnim doživljajima i humanističkim sadržajima – mogli bismo reći: filozofija diltajevskog tipa⁴⁰) može da podrži onu vrstu obrazovanja koja počiva na principu rada.

U istoj knjizi *Glasnika* objavljen je rad dubrovačkog estetičara i književnog kritičara Alberta Halera „Filozofija i pedagogija“ u kojem je dao kritički osvrt na Patakijevu knjigu *Problemi filozofijske pedagogije*⁴¹ (1933). Iz njegove kritike Patakijevih pogleda nazire se Halerova idealistička orijentacija, što potvrđuje i njegovo navođenje stanovišta

³⁸ Isto, str. 911.

³⁹ Isto, str. 912.

⁴⁰ Pataki među pedagozima navodi i Teodora Lita kao predstavnika duhovnonaučne struje u okviru filozofije.

⁴¹ Pataki, S., *Problemi filozofijske pedagogije* (Odnos filozofije i pedagogije). Uvod napisao Albert Bazala, univerzitetski profesor, Zadruga štamparija, Zagreb 1933.

Benedeta Kročea, italijanskog neohegelovca. Potreba da se pedagogija osvetli iz filozofske perspektive po Halerovom mišljenju je neminovna: „Pedagogija koja ne vodi brige o čovjeku i o njegovoj prirodi i ne zaslužuje ime pedagogije; samo što pedagogija nije posebna normativna nauka koja treba da se oslanja na filozofiju, nego, kao *misao* o čovjeku i čovječjim moćima što se nalaze u djetetu, ona je direktno filozofija, ukoliko, kako se u posljednje vrijeme ispravno uzima, filozofija nije nikakva sistematizacija apstraktnih norama, nego misao o pojedinačnim pojavama, misleno osvijetljavanje individualnoga.“⁴² Haler ne zamera Patakiju što je ideja o čoveku u centru njegovog shvatanja pedagogije, već način na koji se poima ljudska priroda. Rascep između vitalne i duhovne prirode je ono što iritira Halera: „Duhovnost i vitalnost međusobno su ireduktibilne, i u tome je baš kardinalna pogreška pravaca kao što je ovaj G. [gospodina – D. S.] Patakija, što ih nasilno stavljaju u odnos subjekta i objekta.“⁴³ Dakle, sa idealističke tačke gledišta kritikuje se odvajanje života od duha, umesto da se pojmi njihova međusobna prožetost. Umesto da se poimaju kao dva aspekta jedne stvarnosti, kod Patakija su ono „vitalno“ i „predvitalno“ odvojeni kao dva zasebna ontička principa. Pasivnom subjektu je kod Patakija apstraktno suprotstavljena datost predmeta. S druge strane, time što se poziva na noviju empirijsku psihologiju, Pataki prema Halerovom mišljenju naginje ka klasifikaciji i shematizaciji osećanja, zapostavljajući njihov individualni momenat: „Filozofija ima da pođe s činjenica, s *realnih*, individualnih činjenica, a ne s njihovih klasa i shema.“⁴⁴ Posebno idealistu Halera iritira Patakijeva „multiformna“ koncepcija duha: duhovnosti navodno manjka „težište“, „centralizacija“, „žarišna točka“, time „jedinственost u svim ... različitim tendencijama i izrazima“.⁴⁵ Uopšte je nedostatak Patakijevog shvatanja čoveka što se ne poima

⁴² Haler, A., „Filozofija i pedagogija“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XIII. Sveska 10–12: Juni–avgust 1933, Beograd 1932/33, str. 973–985, citat: str. 973.

⁴³ Isto, str. 974.

⁴⁴ Isto, str. 977.

⁴⁵ Upor. sažet Halerov prikaz Patakijeve pozicije isto, str. 980.

adekvatno njegova jedinstvenost u svemu onome što čini, ono čime se ljudska misao, emocija i akcija poimaju kao jedinstvo: „Čovjek kao čovjek (ne kao apstraktni empirijski individuum) nosilac je svih ljudskih aktiviteta u njihovoj pojedinačnosti, koji i sačinjavaju njegovu humanost.“⁴⁶ Tipično u hegelovskom maniru kritikuje se apstraktnost određenja čoveka kod Patakija, a kao glavni (teoretski) razlog tome navodi se njegovo naginjanje k stanovištu predstavnika moderne nemačke *filozofije kulture* (Haler čak govori o „mentalitetu“ koji je zajednički tom pravcu kao i ostalim dominantnim strujama poput empiriokriticizma ili psihologizma).

Naposletku, Pataki prihvata ideju „multiformnog“ obrazovanja u kulturnoj pedagogiji, a to je posledica njegovog filozofskog shvatanja onog ljudskog i duhovnog. Haler ukazuje na kontradikciju koja postoji kod Patakija: s jedne strane, on apstraktno zastupa apsolutistički pojam obrazovanja (tendencija da se kultura održi po svaku cenu), a, s druge strane, tvrdi da se obrazovanje javlja bez „centralne težišne ideje“ i „posljednje svrhe“. „Ako postoji jedan pojam obrazovanja, obrazovanje ne može biti multiformno. [...] [D]uhovne funkcije nemaju žarišta, i baš zato obrazovanje koje razvija jednu duhovnu stranu kao centralnu ubija duhovnost, koja je jedinstvo svih svojih pojedinačnih akata.“⁴⁷ Svoj kritički prikaz Patakijeve knjige Haler završava preporukom mlađem autoru da se „okane“ „neplodnih pravaca savremene njemačke filozofije“ koji spajaju ono nespojivo (teoriju i empiriju), što je „jedna vrlo mutna i hibridna metafizika“.⁴⁸ No ostaje pitanje kako bi izgledalo obrazovanje u idealističkom duhu što ga favorizuje dubrovački estetičar na tragu Kanta, Hegela i Kročea. Izgleda da je ovde posredi jedno konzervativno, klasicistički orijentisano poimanje kulture i vrednosti kojima se trebaju rukovoditi prenosioci kulture i vaspitači duha (tipična predstava međuratnog *Bildungsbürgertum*-a kojemu je očigledno pripadao i Haler). Koliko god insistirao na ideji konkretnog i individualnog, i Halerova

⁴⁶ Isto, str. 981.

⁴⁷ Upor. isto, str. 984.

⁴⁸ Upor. zaključak Halerovog prikaza: isto, str. 985.

polemika u navedenom tekstu ostaje na tlu apstraktnog i uopštavajućeg mišljenja, bez praktičnih predloga za konkretnu pedagošku praksu.

4. MORALNO VASPITANJE BEZ ETIKE, ESTETSKO VASPITANJE BEZ ESTETIKE?

Već je napomenuto da u *Glasniku Jugoslovenskog profesorskog društva* nedostaju čisto didaktički radovi u vezi sa izvođenjem nastave filozofije u srednjim školama. Pa ipak, ponegde se može naići na prilog u kojem se diskutuju određeni filozofski relevantni aspekti srednjoškolske nastave uopšte. Ako se od vaspitanja srednjoškolske omladine nije očekivalo samo da se učenicima prenese znanje, nego i da se utiče na formiranje (ili barem stabilizovanje) njihovog karaktera – dakle, da ne budu samo bolji znalci, nego i bolji ljudi – , onda ne mora da čudi da se povremeno skretala pažnja i na moralne i estetske aspekte vaspitnog procesa. Pitanje je onda da li se u sklopu takvih priloga i filozofskoj nastavi dodeljivao određen zadatak. Analiza nekoliko priloga pokazaće kako je status filozofije bio nedovoljno jasno određen.

Na problem etičkog vaspitanja (ili tačnije: *nedostatak* istog) ukazao je u svom kratkom prilogu slovenački autor Petar Zavrtanik iz Ljubljane. Zavrtanik se poziva na odluku tadašnjeg Ministarstva prosvete Kraljevine Jugoslavije 27.100 od 14. septembra 1933. godine prema kojoj je redukovana nastavni program filozofske propedeutike: ukinuta je psihologija u VII razredu, a nastava logike prebačena u nastavni program VIII razreda, te ukinuta etika u VIII razredu. Zavrtanik u svom tekstu pokazuje nezadovoljstvo ovom odlukom, pošto tako srednjoškolska nastava filozofije biva uskraćena za jedan važan aspekt, čime ne može u potpunosti da se ostvari njen konačni cilj. Zanimljivo je šta dodatno tvrdi ovaj autor – naime, da će se izostavljanje etike iz srednjoškolskog nastavnog plana i programa negativno odraziti na „nacionalno vaspitanje u našim gimnazijama“: „Nema ni jednog drugog predmeta koji bi tako jačao patriotsko mišljenje naših učenika, kao što je etika. [...] Na času etike [učenik – D. S.] sazna da je nacionalna ideja eminenter moralna i

da je moral uslov opstanka i napredovanja društva i pojedinaca u društvu.⁴⁹ Nastavnicima filozofije koji bi isključivo trebalo da predaju i etiku poveren je ne samo pedagoški, već i važan socijalni zadatak: „Oni imaju zadatak da u učenika duboko usade nacionalno osećanje, ljubav prema svom narodu i ljubav prema nauci, kao i da razviju u njih osećanje dužnosti.“⁵⁰ Ova sprega između etike i nacionalnog osećanja, odn. patriotizma može iz današnje perspektive da iritira, ali može da se opravda s obzirom na vreme u kojem je *Glasnik* izlazio. Druga stvar je ne bi li nastava etike trebalo da jača upravo ideju povezanosti sa drugim narodima i univerzalne vrednosti koje nisu ograničene samo na jednu nacionalnu zajednicu.⁵¹

Sa Zavrtanikovim mišljenjem složio se i Milan M. Jovanović iz Čuprije koji je u istom duhu ukazao na „značaj jugoslovensko-etičkog vaspitanja kako za nas Jugoslovane tako i za sve čovečanstvo“,⁵² dajući zanimljivo objašnjenje zašto je to tako: „[A]ko je nešto dobro za nas Jugoslovane, onda je dobro i za celo čovečanstvo, pošto smo se mi Jugoslovani, boreći se za svoju slobodu, u isto vreme borili i za pravdu u svetu.“⁵³ Ukoliko se ukine nastava etike u gimnazijama, posledica toga

⁴⁹ Zavrtanik, P., „Promene u nastavi filozofske propedeutike u gimnazijama“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIV. Sveska 4: Decembar 1933, Beograd 1933/34, str. 376–378, citat: str. 377.

⁵⁰ Isto, str. 378.

⁵¹ U recenziji udžbenika iz etike novosadskog profesora Koste Nikolića izvesni Lj. Rajić ukazuje i na potrebu da se bliže odredi odnos između etike i religije, ali isto tako pravi razliku između hrišćanskog i filozofskog altruizma. Upor. Rajić, Lj., „Kosta Nikolić, profesor Muške realne gimnazije u N. Sadu: *Etika*“ (recenzija), u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XII, Sveske 1–12, Beograd 1931/32, str. 584–585.

⁵² Vidi Jovanović, M. M., „O nastavi etike u gimnazijama“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIV. Sveska 6: Februar 1934, Beograd 1933/34, str. 543–545, citat: str. 543.

⁵³ Na istom mestu. (Ovde je makar ukazano na internacionalnu dimenziju etičkog vaspitanja, mada se argumentacija može i preispitati – nisu li i zagovornici diktatorskih režima umeli često da navode „borbu za svetsku pravdu“ kao opravdanje za svoja nedela?)

će biti ugroženost moralnog i nacionalnog vaspitanja u Kraljevini Jugoslaviji. Nije dovoljno uzdati se u psihologiju i od implementiranja etičkih sadržaja u njen nastavni program očekivati da će učenici biti adekvatno moralno obrazovani. Psihologija se zadovoljava deskripcijom etički relevantnih situacija i problema, a poenta je da učenici budu upoznati sa glavnim etičkim principima i vrednostima, tako da psihološki pristup nije dovoljan. Ne treba samo dogmatski iskazivati etički princip, već ga i kritički obrazložiti: „[U]čenici treba da znaju ne samo: šta je dobro, već i zašto je to dobro, a ne nešto drugo.“⁵⁴ Smanjivanje obima nastave etike u VIII razredu dovešće i do toga da se do te životne dobi usvojena „ispravna“ moralna gledišta ne prodube, a ona „rđava“ ne preispitaju. Učenici moraju da se senzibilizuju i za socijalne probleme, posebno u fazi puberteta, pa bi isključivo bavljenje etikom u VIII razredu došlo suviše kasno. Zato je Jovanovićev apel – slično kao i onaj slovenačkog kolege – da se etika počinje predavati već od V razreda, posebno što u zadnjoj godini školovanja opada motivacija učenika ili se ona preusmerava k maturskim predmetima. Jovanović s pravom zaključuje: „O nastavi pojedinih predmeta mora se voditi računa ne samo da se uče, nego i kad treba i moraju da se uče.“⁵⁵

U članku „Moralno vaspitanje naših učenika“ Dušan Andrijašević, inače autor udžbenika iz zoologije za niže i više razrede srednjih škola,⁵⁶ bavi se dijagnozom moralnog karaktera srednjoškolskih učenika i mogućim perspektivama njegovog poboljšanja u obrazovnom sistemu. On se poziva na prvi paragraf tadašnjeg Zakona o srednjim školama u kojem stoji sledeće: „Zadatak je srednje škole da vaspita moral i karakter, da stvori disciplinu rada i svest o zadacima života i o

⁵⁴ Isto, str. 544.

⁵⁵ Isto, str. 545.

⁵⁶ Upor. između ostalog Andrijašević, D. K., *Zoologija*: za više razrede srednjih škola. Deo 1. Nauka o čoveku, sa 146 slika, 2. izmenjeno i dopunjeno izdanje, Kreditna i pripomoćna zadruga Proforskog društva, Beograd 1942, zatim Andrijašević, D. K., *Zoologija*: za više razrede srednjih škola. Deo 2. Nauka o životinjama, Kreditna i pripomoćna zadruga Proforskog društva, Beograd 1938.

socijalnim i građanskim dužnostima.⁵⁷ Nije dovoljno da se obrazovanje svede na usvajanje znanja – potrebno je i vaspitati omladinu u duhu moralnih vrednosti. Pojedinaac treba da se *potčini* „svesno“ i „svojevoljno“ društvenoj zajednici (izraz ‚potčiniti‘ zvuči problematično, ali autor ovde smera na neku vrstu prevazilaženja egocentričnog stava učenika, pa je zato primat na socijalnom okruženju). „[C]ilj vaspitanja je izgrađivanje socijalnog čoveka.“⁵⁸ U to spadaju „kult rada na opštem dobru“, „saosećanje prema bližnjem“ i „samopregor“. Priznavanjem tuđeg rada jača osećanje učenika za dostojanstvo čoveka; oni se na taj način navikavaju na red i disciplinu; pokazivanjem saosećanja prema drugome uče se da savlađuju sami sebe i svoj egoizam; samopregor pak podrazumeva da je pojedinac spreman da se žrtvuje za drugog. Zanimljivo je da Andrijašević bogat materijal za ovakav razvoj socijalne odgovornosti kod učenika nalazi u nastavi istorije i književnosti – filozofija (makar u vidu etičkog učenja o vrlinama) se ovde čak ni ne spominje.

Kao ideal navodi se *aktivno vaspitanje* ili *samovaspitanje* učenika na individualnom planu, a na organizacionom kao uvođenje *đačke samouprave* („pomalo jeretička reč u sadašnjim prilikama“,⁵⁹ kako priznaje autor). Pod ovim zadnjim misli se, pre svega, na prepuštanje inicijative učenicima tokom obrade gradiva u okviru radnih grupa u kojima učenici sami prave raspodelu zadataka, ali isto tako organizovanje đaćkog života i izvan zidova učionica (na odmoru, tokom ekskurzija, na sednicama đaćkih udruženja itd.). Na institucionalnom nivou *internati* bi mogli da odigraju ključnu ulogu u sprovođenju đaćke samouprave.

Glavne prepreke efikasnom vaspitanju učenika Andrijašević vidi uglavnom u ekonomskim faktorima: prezaposlenosti ili, upravo suprotno, nezaposlenosti roditelja, pa čak i čestim primerima siromašnih

⁵⁷ Citirano prema Andrijašević, D., „Moralno vaspitanje naših učenika“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XVII. Sveska 6: Februar 1937, Beograd 1936/37, str. 428–440, citat: str. 428.

⁵⁸ Isto, str. 429.

⁵⁹ Upor. isto, str. 435.

porodica koje ne mogu deci priuštiti ni minimalne kvalitetne uslove za školovanje. Zatim tome pridolazi i u ono vreme zastupljena mnogobrojnost učenika što je otežavalo individualni rad sa njima. Pa ipak, glavni problem predstavljala je prilično loša materijalna situiranost porodica iz kojih su dolazili srednjoškolci: loši stambeni uslovi, besposlica, nedostatak zdrave ishrane. Andrijašević konsternirano primećuje: „Od Boga je grehota a od ljudi zazor i sramota dopustiti da se siromašni učenici, drugovi naše rođene dece muče i zloplate. Da žive po sumnjivim i vlažnim udžericama i da se hrane po nehygijenskim ašćinicama.“⁶⁰

Šta je valjalo činiti u tako nepovoljnim uslovima? Beogradski nastavnik predložio je tri načina da se kriza prevaziđe: jačanjem nastavničkog autoriteta, individualnim i prisnijim pristupom učenicima i – ono što mu se činilo najvažnijim – osnivanjem internata. Nastavnici u svom radu treba da inkorporiraju gore navedene aktivnosti, odn. vrednosti: volju za rad u korist zajednice, osećaj za red i tačnost, saosećanje prema nevoljama drugih ljudi i spremnost za samopregor. No ono ključno je socijalno-ekonomske prirode: da se izgrade internati u kojima će prebivati pre svega omladina iz siromašnih porodica („spasavanje ovih siromašnih učenika pretstavlja [tako piše u originalu – D. S.] za nas kategorički imperativ“⁶¹). Prema Andrijaševićevom mišljenju, u tu inicijativu trebalo bi uključiti opštine i mesne zajednice, posebno „Zajednicu doma i škole“. U takve internate mogli bi da budu primljeni i „platežni pitomci“ pod daleko povoljnijim materijalnim uslovima nego u tadašnjim privatnim domovima. Poenta prebivanja učenika u takvim internatima ne bi bila samo da imaju siguran krov nad glavom i obezbeđen dnevni obrok, nego i da se sami angažuju i svojim radom pomognu u izgradnji te zajednice (tako što bi obrađivali zemljište, uzgajali biljne kulture, brali voće i povrće i izvodili slične lakše poslove, dok bi za one teže bili zaduženi fizički radnici). „Eto“, zaključak je Andrijaševića, „u tim i tako uređenim internatima mogu se naši siromašni učenici učiti i vaspitati. I što je za vaspitanje vrlo značajno, to

⁶⁰ Isto, str. 438.

⁶¹ Na istoj strani.

neće biti milostinja koja uvek ponižava čoveka, već će učenici u znoju svoga lica zasluživati bar parče nasušnog hleba.“⁶² Moglo bi se reći – umesto hleba i igara, bilo bi za učenike hleba i rada!

Ostaje pitanje u čemu se sastoji moralno vaspitanje o kojem je reč u Andrijaševićevom prilogu. Očigledno ovde etika nije od tolike koristi, već ekonomska domišljatost, kako pokazuje ideja o osnivanju srednjoškolskih internata. Iako bi se očekivalo da individualni pristup učenicima traži i sagledavanje mogućih uticaja na formiranje moralnog karaktera pojedinca, kod Andrijaševića nedostaje filozofska refleksija uslova poboljšanja tog karaktera. Verovatno bi se filozofska nastava u kojoj bi se predavali etički sadržaji smatrala ne baš korisnim teoretisanjem. Umesto preskriptivnog pristupa (istraživanja vrednosti kojima bi učenici trebalo da teže) Andrijašević preferiše deskripciju stanja u društvu i predlaže više tehnička rešenja problema kao što je forsiranje institucije internata i predlog odgovarajuće radinosti u okviru ovih (npr. zemljoradnja, uzgoj biljnih kultura i sl.). Tako ovaj stručni članak ostaje nedorečen u pogledu filozofskih uvida, a to i ne čudi s obzirom na njegov više apelativan i popularan karakter.⁶³—

Kakva je situacija bila sa estetskim vaspitanjem? Jedan od retkih priloga o ovoj temi delo je izvesnog S. V. Ristanovića iz Zemuna.⁶⁴

⁶² Isto, str. 439.

⁶³ Sličan utisak ostavlja lektira članka Živojina Cvetkovića „Moral i zajednica“ u kojem autor prezentuje svoj, reklo bi se, privatni stav o tome kako sagledati socijalnu dimenziju obrazovanja i delovanja morala. Iako navodi da se moralom bavi „moralna filozofija“, on ne navodi nijednog relevantnog filozofskog autora, kako bi potkrepio argumentaciju u svom tekstu (jedino spominje holandskog komunistu Antona Panekuka). Upor. Cvetković, Ž., „Moral i zajednica“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XXI. Sveska 3: Novembar 1940, Beograd 1940/41, str. 190–198.

⁶⁴ Čak ni puno ime autora nije navedeno na kraju teksta – moja pretpostavka je da se radi o Savi V. Ristanoviću, profesoru srpskog jezika koji je priredio više čitanki za razrede osnovne i srednje škole, ali i o neobičnim temama kako pokazuje naslov jedne njegove kraće publikacije: Ristanović, S. V., *Alkohol u našoj književnosti*, Izdanje Mesnoga središta Saveza trezvene mladeži, Užice 1932.

Razmatranje estetičkog aspekta srednjoškolskog obrazovanja treba zajedno sa „fizičkim“ i „socijalno-političkim vaspitanjem“ da bude dopuna opštem trendu forsiranja „nacionalnog“, „moralnog“ i „umnog vaspitanja“ srednjoškolaca – a možda čak i njegova suvisla nadgradnja. Ristanović na početku svog priloga ukazuje na propuste u okviru estetskog vaspitanja u srednjim školama u Srbiji. On redom navodi predmete i discipline u kojima bi trebalo više pažnje posvećivati estetički relevantnim elementima. Tako se kao prvi predmet navodi veronauka čije bi sadržaje trebalo više razmatrati sa estetičke tačke gledišta. U tu svrhu on – makar na nivou nastave u višim razredima – preporučuje istraživanje umetničkih dela relevantnih za prikazivanje religioznih tema ili negovanje religioznih osećanja i raspoloženja. Posebno poželjno bilo bi razmatranje religiozne beletristike, a trebalo bi predavati i određene lekcije iz istorije religije. „Veronauku u višim razredima treba što više svesti na etičko-estetički princip.“⁶⁵ Na taj način estetičkim sadržajima i razmatranjima obogaćena nastava veronauke (makar u višim razredima) ne samo da bi podigla ovaj predmet na viši nivo u okviru srednjoškolske nastave, nego bi i doprinela razvoju etičkog i estetičkog ideala, a navodno bi i sprečavala omladinu da se odaje ateističkim idejama (!). Nešto manje konzervativan stav Ristanović pokazuje na polju maternjeg jezika⁶⁶ i književnosti. Posebno se kritikuje preterano forsiranje udžbeničkog znanja iz gramatike. „Jezik se ne uči samo pamćenjem, pameću i navikom“, već ‚svom dušom‘. Stoga gramatika treba da ima za pomoćnicu ne samo logiku, nego i estetiku.“⁶⁷ Što se tiče nastave književnosti, kritikuje se preteran pozitivistički pristup u vidu navođenja i memorisanja „beznačajnih biografskih i bibliografskih činjenica“. Zbog preterano nacionalnog usmerenja zapušta se proučavanje velikana svetske književnosti, pa se autor zalaže za uključivanje komparativne perspektive. On se zalaže za uvođenje teorije književnosti sa estetikom i

⁶⁵ Ristanović, S. V., „Estetičko vaspitanje srednješkolske omladine“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XVII. Sveska 9: Maj 1937, Beograd 1936/37, str. 732–744, citat: str. 734.

⁶⁶ Kao takav navodi se „srpskohrvatskoslovenački“ jezik.

⁶⁷ Ristanović, S. V., „Estetičko vaspitanje srednješkolske omladine“, str. 735.

uporednom književnošću u višim razredima srednje škole. Zanimljiv je njegov predlog da se poseban akcenat stavi na negovanje pismenosti: „[K]ad bi pismenost imala zasebnu ocenu, onda se ne bi dešavalo da nedovoljno pismeni učenici svršavaju srednju školu.“⁶⁸ Ovaj predlog bi i u današnjem vremenu imao smisla, kako pokazuje sve izraženiji trend degradacije pismenosti koji ne ostaje ograničen samo na osnovne i srednje škole, nego je, nažalost, zastupljen i u visokom školstvu.

Ristanović pored veronauke, maternjeg jezika i književnosti navodi i niz drugih predmeta u okviru kojih bi se moglo više pažnje posvetiti negovanju estetskih elemenata – tako on navodi latinski jezik, oduvek omražen među srednjoškolcima, istoriju, ali – ono što je posebno zanimljivo – i prirodne nauke poput zemljopisa (geografije),⁶⁹ prirodopisa (biologije), fizike, hemije i geometrije. Svoje razmatranje predmeta u kojima bi više trebalo implementirati estetske elemente i sadržaje on završava (negde i logično) filozofijom: „Najzad, *filosofska propedeutika* treba da teoriski [*sic!*] upozna učenike sa smislom i značajem estetike, izvodeći iz svih predmeta sintezu estetičkih elemenata.“⁷⁰

Svoje metodičke i didaktičke preporuke Ristanović ne ograničava na teoretske predmete, već ukazuje na potrebu da se estetički fokus proširi i na praktične predmete. Tako on daje kratke savete kako da se učenici estetski vaspitaju i prilikom izvođenja veština kao što su: crtanje, muziciranje, gimnastičke vežbe, ručni rad (koji ne treba biti ograničen samo na podučavanje učenica!). Time se (barem kad je muzika u pitanju) nastavlja tradicija negovanja antičkih pedagoških ideala, a takođe se uzimaju u obzir i tendencije modernog vremena (slučaj tzv. *sokolskih društava* širom Kraljevine unutar kojih se akcenat stavljao kako na telesni, tako i na duševni i moralni razvoj omladine). Posebno u okviru telesnog vaspitanja treba ukazati na značaj estetičkih

⁶⁸ Isto, str. 735 i sl.

⁶⁹ Neobični su propratni efekti te nastave, kako pokazuje sledeći citat: „Upoznavanjem učenika sa lepotama naše domovine postiže se razvijanje patriotizma.“ (Isto, str. 737.)

⁷⁰ Na istom mestu.

principa. Pored „starih Jelina“, navode se i pozitivne ocene o lepoti tela kod Imanuela Kanta i Artura Šopenhauera. Ukazuje se i na potrebu uske saradnje nastavnika fizičkog vaspitanja i školskih lekara, odnosno na povezivanje *gimnastike* i *higijene*. Što se tiče ručnog rada, njime se razvijaju estetske kompetencije i prijemčivost za estetska osećanja, ali on ima i jedan pozitivan psihološki efekat: njime se trenira i pospešuje učenička koncentracija. Autor uzor za razvijanje raznih praktičnih veština poput duboreza, grnčarstva, korićenja knjiga, pravljenja raznih modela i dr. nalazi u anglosaksonskom školskom sistemu (tamo su u srednjim školama u upotrebi dobro snabdevene radionice).

Edukaciju iz estetike takođe treba pratiti odgovarajućim vanškolskim aktivnostima poput rada u literarnim druženjima, odlaska u knjižnice i čitaonice, obilaska muzeja, odlaska u pozorište i bioskop, slušanja radija i sl. Naravno – i sadržaji moraju da budu adekvatni: kvalitetne knjige, poučni filmovi (pre svega oni dokumentarnog žanra – a manje filmovi sa „erotičnom i kriminalnom sadržinom“⁷¹).

Naposletku, estetsko vaspitanje ima i važan opštedruštveni cilj: jačanje *jugoslovenske svesti*. Ali ono mora da se rukovodi i filozofskim idejama – to pokazuje i Ristanovićevo forsiranje stanovišta „estetskog idealizma“ što ga valja implementirati u „širokim narodnim slojevima“. On svoj članak završava konkretnim predlozima: 1. Estetika bi trebalo da bude više uključivana u srednjoškolske nastavne planove i programe („Estetika bi dovela u organsku vezu celokupno nastavno gradivo, izmirila religiju, umetnost, filosofiju i nauku dovodeći ih u „prisniju saradnju“⁷²) 2. Potrebno je po mogućnosti u svim predmetima pronalaziti i razvijati estetske i etičke elemente („Svi predmeti služe opštem dobru, svi su predmeti lepi“⁷³, tvrdi Ristanović). 3. Srednje škole trebalo bi da budu u dovoljnoj meri opremljene nastavnim sredstvima i stručnim kadrom koji će posebno biti zadužen za predmete u kojima dominira estetika. 4. Nije dovoljno organizovati sportska takmičenja,

⁷¹ Upor. isto, str. 741.

⁷² Isto, str. 742.

⁷³ Na istom mestu.

nego i „umetničke utakmice“. 5. Država treba da izdvoji više novca za razvoj umetnosti i estetskih veština, time i samog estetskog vaspitanja. Ukoliko se ne uloži više truda, vremena i novca u takvu vrstu vaspitanja, mladež će krenuti sumnjivim stranputicama – „tražiće ‚razonođenja‘: u pornografskim spisima, u kriminalnim i erotičnim filmovima, u alkoholizmu i kockanju, u grubim telesnim nasladama, u preteranom sportu, u svemu što ruši njen idealizam, što je umno i duševno degeneriše, a telesno iznurava.“⁷⁴

Šta reći o Ristanovićevim predlozima za poboljšanje nastave srednjoškolskih predmeta u estetičkom pogledu? Iako on u svom tekstu pominje nekoliko filozofa (pored već pomenutih Kanta i Šopenhauera poziva se u fusnotama i na *Filozofiju umetnosti* francuskog pozitiviste Ipolita Tena, te na *Estetiku* italijanskog neohegelovca Benedeta Kročea⁷⁵), motivacija njegovog predloga poboljšanja nastave nije u užem smislu filozofski motivisana. Pre bi se reklo da je njegovo poimanje estetskog popularnog ili čak zdravorazumskog karaktera. U prilog tome govori podatak da je filozofskoj nastavi iz estetike posvećena svega jedna (!) rečenica u okviru njegovog teksta. Umesto da se upravo filozofiji da izvestan primat u odnosu na druge nauke i discipline, te da se eventualno ukaže na potrebu jačeg forsiranja estetičkih sadržaja u okviru filozofske propedeutike, pojam estetike je do te mere razvodnjen, da se čak gubi veza s filozofskim promišljanjem pojma i fenomena lepog i ostalih relevantnih estetičkih odrednica. Da se ovde spominje i estetika telesnog vaspitanja, na šta ukazuje Ristanovićevo pozivanje na Miroslava Tirša, osnivača sokolskog pokreta, u okviru kojeg je idealizovan koncept telesnog (mada i duševnog) zdravlja, te pominjanje uže kooperacije gimnastike i medicine, svakako može da se objasni s obzirom na duh vremena, gde su, istina, slični ideali propagirani i u

⁷⁴ Isto, str. 743 i sl.

⁷⁵ U XV knjizi *Glasnika* izašao je prikaz Kročeoovog dela *Estetika kao nauka o izrazu i opšta lingvistika* – upor. Kovačević, B., „Kročeova estetika“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjiga XV. Sveska 1: Septembar 1934, Beograd 1934/35, str. 80–84, što ukazuje na to da je italijanski idealista bio recipiran i kod nas.

nemačkom omladinskom pokretu (*Jugendbewegung*), ali i ideološki iskrivljeni u koncepciji eugenike. Pa ipak, mogao bi biti zadatak i jednog filozofski inspirisanog istraživanja da se prouči koneks ideja lepote, zdravog tela i estetičkih pogleda u međuratnom periodu.

5. IDEJA NAUČNO-TEORIJSKOG OBRAZOVANJA U NASTAVI FILOZOFIJE

Svakako najsadržajniji filozofsko-metodički prilog u okviru *Glasnika Jugoslovenskog profesorskog društva* delo je jedne od najjemenitnijih predstavnica među- i posleratne filozofije na prostoru bivše Jugoslavije. Reč je o Zagorki Mičić (1903–1982), vedeti fenomenološke filozofije na našim prostorima, koja je lično studirala filozofiju kod Edmunda Huserla u Frajburgu (Brajsgau). Njena studija *Fenomenologija Edmunda Huserla*⁷⁶ (ujedno tekst njene doktorske disertacije što ju je 1934. godine odbranila u Beogradu) može da se smatra početkom recepcije Huserlove fenomenologije u Srbiji.⁷⁷ Mičićeva je i sama predavala filozofiju u gimnaziji, i to u Obrenovcu i Beogradu, a radila je i na Filozofskom fakultetu u Skoplju.

U članku „Filozofsko obrazovanje u srednjoj školi“ Zagorka Mičić ukazuje na kritični status filozofije u srednjoškolskom obrazovanju. Niti se samom predmetu pridaje neka velika važnost, niti je struka previše razvijena, pa nedostaje potreban kadar za filozofiju. Međutim, nasuprot tako sumornoj situaciji Mičićeva se u svom prilogu odvažava na smelu tezu: „[M]noge mora začuditi naše tvrđenje: da je

⁷⁶ Upor. novo izdanje te studije: Mičić, Z., *Fenomenologija Edmunda Huserla*: studija iz savremene filozofije, Književna zajednica Novog Sada, Novi Sad 1988.

⁷⁷ Upor. o recepciji tog spisa i polemici s Momčilom Seleskovićem: Žunjić, S., *Istorija srpske filozofije*, Plato, Beograd 2009, str. 296–297. O mestu Zagorke Mičić u međuratnoj jugoslovenskoj filozofiji upor. Prole D., „Recepcija fenomenologije u međuratnoj Jugoslaviji“, u: *Tradicija nastave filozofije IX*. Časopis ARHE. Edicija filozofske literature. Propaideia, Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, Novi Sad 2019, str. 9–30, posebno str. 18–27.

filozofsko obrazovanje u srednjoj školi danas potrebnije nego ikada i da je sticanje filozofskih osnova neophodno za snalaženje u današnjem nivou nauka, bolje reći, u njihovom današnjem obimu.⁷⁸ Njen prilog je tako u stvari reakcija na jedan principijelni nedostatak orijentacije i sistema u tadašnjem srednjoškolskom obrazovanju. Prema njenom mišljenju u nastavi dominira usmerenje ka *specifičnim znanjima*, a zanemaruje se rad na osnovama raznih nauka, iako bi po svom glavnom određenju upravo gimnazijska nastava trebalo da obezbedi solidno opšte obrazovanje učenika i učenica. Umesto orijentacije prevladava „leksikonsko znanje“, umesto dubljeg razumevanja naučnih teorija i problema „opterećenje memorije“, a umesto „duhovne kulture ličnosti“ forsiranje „specijaliziranja“, a po mišljenju Mičićeve situacija nije mnogo bolja ni na nivou visokoškolskog obrazovanja. Drugi problem leži u tome što zbog tadašnjeg stanja u naukama, trenda brzog menjanja pogleda i smenjivanja jedne teorije drugom, sve više počinje da deluje jedan epistemčki *relativizam* koji postepeno prelazi u etički: „Izgubljena je vera u apsolutno saznanje, izgubljena je vera u neminovno važenje kulturnih vrednosti ...“⁷⁹ Osećaj dezorijentisanosti kod srednjoškolskih učenika dodatno produbljuje antagonizam između prirodnih nauka i veronauke.

Ono što celu situaciju čini ozbiljnom jeste psihološka činjenica stasavanja svakog učenika, odn. učenice, potreba da razvije svoj lični stav prema problemima u svetu i sopstvenom životu. Obično se u razvojnoj psihologiji smatra da je doba adolescencije, dakle, upravo ono doba kada omladina stiže srednjoškolsko obrazovanje, kritično doba, kada ovi mladi ljudi počinju razmišljati „sopstvenom glavom“ i preispitivati sve oko sebe (pa čak i sebe), ali problem je što se ta sposobnost nedovoljno jasno artikuliše i ne razvija u pozitivnom pravcu usled nedostatka pravog usmerenja što bi ga trebalo obezbediti upravo kroz srednjoškolsku nastavu. Srednja škola po mišljenju autorke ne

⁷⁸ Mičić, Z., „Filozofsko obrazovanje u srednjoj školi“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIV. Sveska 7: Mart 1934, Beograd 1933/34, str. 641–648, citat: str. 641.

⁷⁹ Isto, str. 643.

ispunjava taj zadatak onako kako bi to valjalo da čini – rešenje problema (sticanje potrebne orijentacije u znanju, izmirenje protivrečnosti između različitih znanstvenih i duhovnih tendencija i dublje razumevanje onoga što je Georg Zimmel smatrao „konfliktom moderne kulture“⁸⁰) prepušta se ili samom učeniku ili pak ličnoj inicijativi određenih profesora (navodi se primer profesora književnosti koji u okviru pismenih sastava daju učenicima mogućnost da artikuliraju svoje misli i sentimente). To po Mičićevoj nije dovoljno.

Šta može pomoći u situaciji kada nedostaje prava (sistematska) orijentacija u okviru srednje škole? Potreban je „plan i specijalni časovi“. Štaviše, Mičićeva daje konkretan predlog – rešenje ove orijentacione krize leži u „življoj“ nastavi od memorisanja naučnih činjenica, u „nastavi samog razmišljanja“, dakle: u *filozofiji*! Ona vidi problem u tome što se smisao filozofske nastave nije shvatao ozbiljno i što je ona sama redukovana na prepričavanje mišljenja velikih filozofa i nabranjanje filozofskih pravaca i disciplina. „Retko se filozofija predaje sa onom živošću i univerzalnošću koja treba da je bitna odlika filozofskog obrazovanja.“⁸¹ Nastava filozofije treba da srednjoškolicima pomogne u orijentisanju u mnogobrojnim naučnim znanjima što ih stiču tokom svog obrazovanja, ali isto tako – što je možda još važnije – da ih osposobi za samostalno i slobodno razmišljanje. Upravo u tom adolescentskom dobu⁸² u kojem se predaje filozofija u srednjim školama počinje da se razvija sposobnost zrelog i (samo)kritičkog mišljenja kod učenika, tako da već iz tog razloga ima smisla da filozofija preuzme vodeću ulogu u daljem formiranju tih intelektualnih sposobnosti. Upravo nastava filozofije trebalo bi da odigra posredničku ulogu tako što će održavati

⁸⁰ Upor. Simmel, G., „Der Konflikt der modernen Kultur“, u: Simmel, G., *Das individuelle Gesetz*. Philosophische Exkurse, herausgegeben und eingeleitet von M. Landmann, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1987, str. 148–173.

⁸¹ Mičić, Z., „Filozofsko obrazovanje u srednjoj školi“, str. 645.

⁸² „Ne naziva se bez razloga ovo mladičko doba (obično poslednje dve godine srednje škole) ‚filozofskom fazom‘ u razvijanju ličnosti.“ (Isto.)

„živi kontakt između školskog plana i samog intelektualnog razvijanja učenika“.⁸³

U sistematskom pogledu ono novo što Mićićeva uvodi u propedeutički diskurs jeste potreba za jednom specifičnom disciplinom koja bi mogla da bude osnov orijentisanja u mnoštvu znanja što ih učenici recipiraju u srednjoj školi – to je *teorija nauke*.⁸⁴ Pre svega ona treba da pomogne ne samo učenicima, nego svim obrazovanim ljudima u shvatanju „nesavršenosti“ i „protivrečnosti“ u savremenim naukama. Na taj način može da se izbegne relativizam i skepticizam kao posledica nepoverenja u solidnost osnova modernog naučnog znanja. Ovde se jasno oseća uticaj njenog velikog učitelja, Huserla, koji će dve godine kasnije u spisu pod nazivom *Kriza evropskih nauka i transcendentalna fenomenologija*, što će ga Artur Libert izdati u Beogradu, ukazati na probleme s kojima se okcidentalna nauka suočava u modernom dobu, a poznato je od ranije da je Huserl upravo u fenomenologiji prepoznao branu protiv naturalističkog redukcionizma i svetonazornog relativizma. Umesto proširivanja horizonta učeničkog znanja potrebnije je njegovo produblјivanje, intenzitet znanja je važniji od njegove ekstenzije: „Ne pomaže nam ... poznavanje nauke u širini njenog obima pa da shvatimo njene osnovne principe, njeno biće. Mesto u širinu, sticanje osnova nauka treba da ide u dubinu, u njihov zajednički koren, njihov smisao, njihovu suštinu.“⁸⁵ Drugim rečima, umesto pedagoškog „mnemotehničkog“ ovladavanja pojedinačnim naučnim rezultatima potrebno je njihovo „naučno-teorijsko“ objedinјavanje⁸⁶ i ukazivanje na njihov zajednički koren. Učenike treba učiniti priјemčivim za *smisao* naučne delatnosti – to je mnogo važnije od puke reprodukcije naučnih činjenica i teorija. Na taj način Zagorka Mićić zalagala se za poseban

⁸³ Upor. isto, str. 646.

⁸⁴ Verovatno se time misli na ono što se u nemačkom akademskom kontekstu tog doba nazivalo *Wissenschaftslehre* (doslovno: učenje o nauci), ali više u neokantovskom, nego u idealističkom smislu.

⁸⁵ Isto, str. 647.

⁸⁶ Naravno, ono ne treba poimati u smislu neopozitivističkog programa „jedinstvene nauke“ (*Einheitswissenschaft, unified science*).

status filozofske nastave u srednjim školama – filozofija kao svojevrsna propedeutika naučno-teorijskog znanja, što je bilo prilično napredno za ono vreme jer je tako anticipirala koncipiranje jedne teorije nauke koja će se kao disciplina u punom obimu razviti tek posle Drugog svetskog rata, posebno tokom 60-ih i 70-ih godina, u debatama između kritičkih racionalista poput Karla R. Popera i Hansa Alberta, predstavnika Frankfurtske škole i istoričara nauke kao što su Ludvik Flek i Tomas S. Kun.

6. PRINCIP DIDAKTIČKOG INTENZITETA U NASTAVI FILOZOFIJE

Poslednji interesantni prilog u pogledu potrebe i unapređenja nastave filozofije delo je autora koji je već spominjan u ovom članku – reč je o „radnom pedagogu“ Stevanu Patakiju. Radi se o tekstu jednog njegovog predavanja održanog u Mostaru – tekst nosi naslov „Filozofija u srednjoj školi i njene koncentracione mogućnosti u obuci“. Slično kao i Zagorka Mičić, Pataki smatra da bi nastava filozofije zbog svoje kulturne funkcije i univerzalnosti problema, kojima se bavi, trebalo da zauzme centralno mesto u srednjoškolskom obrazovanju. Međutim, problem u predratnom vremenu bio je delom taj što je po mišljenju ovog autora filozofija kao srednjoškolski predmet bila ograničena na upoznavanje sa sadržajima logike i psihologije. S druge strane, izučavanje glavnih sadržaja ovog predmeta planirano je u osmom razredu kada se učenici polako pripremaju za polaganje maturalnog ispita, pa im nedostaje pre svega vreme za intenzivnije bavljenje filozofijom. Dodatni problem je taj što se nastava filozofije obično izvodila odvojeno od ostalih predmeta umesto u interakciji s njima, kako je to u svom članku predlagala Zagorka Mičić, kao svojevrsna refleksija osnove tih nauka. Pored organizacionog aspekta jedan drugi aspekt ukazuje na teškoću nastave ovog predmeta: „Filozofija se ne ‚predaje‘ i ne ‚uči‘ tako jednostavno i

glatko, kako se to predaju i uče na pr. ostali predmeti.“⁸⁷ S pedagoške tačke gledišta jedini adekvatni uvod u filozofiju bio bi *aporetičke* prirode – preko razmatranja problema: „U njeno predvorje ulazi se preko praga problema i problematike“.⁸⁸ Filozofija zahteva „seminarski način rada“, „sistematsku lekturu“ i „slobodni razgovor“. To su sasvim drugačije pretpostavke od onih što se mogu prepoznati kod drugih nastavnih predmeta. „Intelektualizam“ i „verbalizam“ nisu adekvatni kao pristup nastavnim sadržajima filozofije.

Patakijev članak sadrži i *didaktičke* refleksije. Tako se ključno pitanje postavlja u vidu alternative: „[H]oćemo li obuku iz filozofije tj. obuku u filozofiji ili filozofiju u obuci (Unterricht in Philosophie ili Philosophie in Unterricht)?“⁸⁹ Pre svega u nemačkoj pedagogiji dominirala su dva stanovišta: *sistematsko* stanovište, prema kojem je filozofija predmet za sebe koji zahteva da fokus nastave bude na sistematskoj postavci i rešavanju problema (npr. problema saznanja ili problema bivstva), i *okazionalističko* stanovište, prema kojem filozofija ne treba da se koncipira kao samostalni predmet nego kao „princip obuke“ u okviru ostalih disciplina i predmeta, a ona se samo „prema prilikama“ treba predavati u okviru tih predmeta.⁹⁰ Pataki ne želi da se opredeli za jedno od ova dva stanovišta već predlaže sintetički pristup, dakle spoj sistematskog i okazionalističkog metoda. Svaki od ovih metoda kompenzira nedostatke drugog – tako okazionalistički pristup garantuje vezu sa drugim naukama i predmetima, koja nedostaje kod

⁸⁷ Pataki, S., „Filozofija u srednjoj školi i njene koncentracione mogućnosti u obuci“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XVIII. Sveska 2: Oktobar 1937, Beograd 1937/38, str. 126–136, citat: str. 127.

⁸⁸ Na istom mestu.

⁸⁹ Isto, str. 128.

⁹⁰ Kao zagovornike prvog stanovišta Pataki navodi Artura Liberta i Rudolfa Lemana, kao predstavnike drugog Hansa Fajŋgera i izvesnog Lambeka. Upor. ukratko o tim stanovištima: Smiljanić, D., „Filozofija kao odgovor na krizu duha. Nastava filozofije u kontekstu rehabilitacije idealizma kod Artura Liberta“, u: *Tradicija nastave filozofije* VII. Časopis ARHE. Edicija filozofske literature. Propaideia, Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, Novi Sad 2013, str. 59–77, posebno str. 68–72.

sistematskog, dok ovaj omogućava celovito sagledavanje filozofije i sprečava njeno rasparčavanje u drugim oblastima i suviše usku specijalizaciju.

Pored ovih ekstremnih stanovišta Pataki pokušava da izmiri druga dva ekstrema u didaktici: *didaktički materijalizam* i *didaktički formalizam*. Onaj prvi glavni akcenat nastave stavlja na materijal s kojim se učenici moraju upoznati, ovaj drugi pak preferiše psihičku i duhovnu funkcionalnost. I ovde on zagovara sintezu: „*Temeljna didaktička istina* kaže da se obrazovanje odvija u procesu, ond. procesom, u kome se *zakon stvari* (predmeta ili materijala) realizuje preko i putem *zakona psihičkog života*, ili obrnuto: u kome se zakon psihičkog života (doživljaja i rada) uzvisuje do zakona same stvari i s njim se podudara.“⁹¹

Naposletku, Pataki ukazuje na važnost integrativnog pristupa pojmu *ličnosti* jer on treba da bude orijentir za svako pedagoško razmatranje. Na kraju krajeva, svrha svakog obrazovanja jeste izgrađivanje ličnosti. Ne treba pak forsirati samo individualne crte ličnosti koja se tako razvija, nego imati u vidu i socijalni i kulturni kontekst što utiče na njen razvoj (naravno, bez hipostaze tog uticaja). Stoga se *kulturni personalizam* i *kulturni univerzalizam* međusobno ne isključuju, nego se, naprotiv, podstiču i dopunjavaju. Filozofija i ovde treba da pomogne u prevazilaženju pogrešnih alternativa i jednostranih rešenja.

Šta je to čime filozofija treba da obogati srednjoškolsko obrazovanje? Pataki smatra da ono ključno leži u principu *didaktičkog intenziteta* ili *produbljivanja*: poenta je da učenik nauči da se *koncentriše* na sadržaj nastavnog materijala i da tako *produbi* znanja što ih stiče tokom nastave. Reč je o materijalnoj koncentraciji, a njena svrha je da poveže nastavne sadržaje i doprinese razvoju onih odlika zahvaljujući kojima se razvija ličnost učenika (aktivnost, spontanost, samoradnost, samostalnost, sloboda).⁹² Upravo radna pedagogija inisistira na principu

⁹¹ Pataki, S., „Filozofija u srednjoj školi i njene koncentracione mogućnosti u obuci“, str. 130.

⁹² Upor. isto, str. 131.

didaktičkog intenziteta, jer smatra da srednjoškolsko obrazovanje mora biti temeljito, a to se može postići samo unapređenjem učeničke pažnje i koncentracije.⁹³ Princip ekstenziteta vodi razvodnjavanju nastavnog materijala i sticanju površnog znanja koje nije od velike koristi. Rešenje ne leži ni u tome da se nastava učini „zabavnom“ i „lakšom“, kako su to pak preporučivali zagovornici *reformске pedagogije*. Zato Pataki preporučuje *načelo didaktičke koncentracije*⁹⁴ kao trajni recept za poboljšanje kvaliteta srednjoškolskog obrazovanja. Ideal što jedinstvenijeg obrazovanja zahteva sve veću koncentraciju u okviru istog, a to ujedno znači što veću *sintezu* predmetnih sadržaja. Time se ne želi dati primat forsiranju sistema i harmonizaciji nastavnih sadržaja, već ukazati na pedagoški, ali i psihološki značaj koncentracije – ona je važna i za intelektualno stasanje pojedinca.

Na koji način filozofija može da doprinese razvoju *jedinstvenog obrazovanja*? Kako ona može da pospeši onaj vid koncentracije potreban kako nastavniku prilikom prenošenja nastavnih sadržaja tako i učenicima prilikom njihove recepcije? Sigurno ne na način kako je to bio slučaj u ono vreme – filozofska propedeutika zbog svog specijalističkog usmerenja (uglavnom nastava iz logike i psihologije) nije mogla da doprinese razvoju zahtevane koncentracije. S obzirom da filozofija po svojoj prirodi naginje k totalitetu rekonstrukcije ljudskog iskustva,⁹⁵ istražujući mnoge predmetne oblasti, što se onda reflektuje u njenom disciplinarnom diverzitetu, i u njenom slučaju se postavlja pitanje, ne dolazi li i ovde problematični princip didaktičkog ekstenziteta do izražaja. Nije poenta uvođenja filozofije u srednje škole kao posebnog predmeta, odn. isticanja filozofskih ideja i metoda u okviru većine

⁹³ Pataki smatra da su *Platonovi dijalozi* model reprezentativan za ono za šta se zalažu pristalice radne didaktike i radnog metoda – upor. isto, str. 136.

⁹⁴ „Koncentracija je didaktičko i kulturno načelo.“ (Isto, str. 133.)

⁹⁵ To ne isključuje da čak i predmetni nastavnik favorizuje neku određenu filozofsku orijentaciju – Pataki ne vidi ništa loše u tome. Štaviše, „on [nastavnik – D. S.] će po prirodi filozofijske funkcije to i morati učiniti, jer je filozofija konačno, *zauzimanje stava*, ona je kao orijentacija dogmatska u najboljem smislu te riječi.“ (Isto, str. 135.)

relevantnih srednjoškolskih predmeta da se ustali njena dominacija nad drugim predmetima, nego upravo ta da se pomoću nje pospeši kako nastavnička, tako i učenička koncentracija. Otuda Pataki polaže svoju nadu upravo u filozofiju prilikom ostvarivanja ideje koncentrisanog obrazovanja: „Kada se bude više srednjoškolsko obrazovanje izvodilo u duhu filozofijske koncentracije onda će ono u najvećoj mjeri moći poslužiti razvijanju i izgradjivanju ličnosti, a putem što jedinstvenijeg obrazovanja.“⁹⁶ No pitanje je nije li ideja jedinstvenog obrazovanja nedostižan ideal. Ovo pitanje može se postaviti i s obzirom na razvoj srednjoškolskog sistema posle rata, pa i u današnjem vremenu – izgleda da su se u pedagogiji pojavile sasvim druge ideje. U svakom slučaju, pojam koncentracije je u pedagoškom kontekstu prilično važan, a to pokazuje posebno današnji primer hiperaktivnih učenika, naviknutih na brzo baratanje multimedijalnim aparatima (posebno mobilnim telefonima), ali koji pokazuju slabosti već prilikom osnovnog koncentrisanja na nastavne sadržaje, posebno u tekstualnoj formi. Kao što se iz tog primera vidi, Patakijevo insistiranje na pospešivanju nastavničke i učeničke koncentracije i dalje ima smisla, a njegov predlog da se filozofiji dodeli zadatak da u okviru (srednjo)školskog obrazovanja obezbedi „koncentracionu bazu“ mogao bi biti interesantan i za današnju didaktiku i metodiku nastave.

7. KONFLIKT IZMEĐU SREDNJE ŠKOLE I FAKULTETA?

Ono što je još od interesa za promišljanje uloge filozofije u sklopu srednjoškolskog obrazovanja jeste pitanje kvalifikacije potrebne za uspešno izvođenje nastave u srednjim školama. Po tom pitanju su se u međuratnoj Jugoslaviji razilazila mišljenja. Ovde će biti prikazana dva oprečna mišljenja: jedno prema kojem visokoškolsko obrazovanje nije dovoljno praktično orijentisano i njemu suprotstavljeno mišljenje da budući srednjoškolski nastavnici ili nastavnice moraju steći što više znanja i kompetencija iz svoje naučne oblasti. To su svakako i dan-danas aktuelna pitanja i čini se da je teško „prelomiti“ šta je najvažnije, tako da

⁹⁶ Isto, str. 134.

je možda i ovde ideja sintetičkog i jedinstvenog obrazovanja, kako je prikazana kod „radnog pedagoga“ Patakija idealno rešenje (u dvostrukom smislu: najbolje i najteže ostvarivo).

Kao prvi primer biće prikazana argumentacija profesora Branka Đurića iz Vršca, autora više srednjoškolskih udžbenika iz fizike.⁹⁷ U članku „Srednja škola i filozofski fakultet“ Đurić pledira za reorganizaciju fakultetskog obrazovanja i njegovo prilagođavanje potrebama srednjoškolske nastave. Po njegovom mišljenju filozofski fakultet nedovoljno sprema nastavnike odn. nastavnice za praktični rad sa učenicima, pa bi akcenat trebalo više stavljati na razvoj njihovih metodičkih i didaktičkih kompetencija. Đurić se služi primerima iz sopstvenog nastavničkog života, a često su to anegdote o nastavnicima (posebno onim mlađim) koji nisu uspeli da se snađu u komunikaciji sa učenicima, pa čak i postali predmet njihovog izrugavanja. Nastavnik mora da ispunjava dve uloge: da bude dobar *predavač* i umešan *vaspitač*. Ono što on vidi kao glavni problem jeste da se budući nastavnici ne obučavaju dovoljno za nastavu, nego uglavnom stiču (teorijska) znanja, dakle više se pripremaju za prvu, a manje za drugu ulogu. Dva semestra slušanja pedagogije kao sastavni deo njihovih studija po Đuriću nije dovoljno. Njegov stav prema struci, ali i prema interesovanjima studenata prilično je skeptičan: „Mi ne znamo kakvi motivi dovode studente na filozofski fakultet, a to je i nemoguće znati; ali jedno možemo tvrditi: *da većini studenata filozofije nije poznato da li imaju sposobnosti za nastavnika, i kakav ih rad i dužnosti očekuju u srednjoj školi.*“⁹⁸ Pošto je iskustvo neposrednog rada od neprocenjive vrednosti, vršački profesor predlaže da se na fakultetu pojača nastava iz metodičkih predmeta, te da se studentima omogući praktikum u odgovarajućim „vežbaonicama“. Na kraju svog priloga on predlaže sledeće: 1) potrebno

⁹⁷ Upor. sledeće publikacije: Đurić, B., *Fizika*: za III razred srednjih škola: sa 157 slika, Narodna prosveta, Beograd 1936; Đurić, B., *Fizika*: za IV razred srednjih škola: sa 164 slike, Narodna prosveta, Beograd 1937.

⁹⁸ Đurić, B., „Srednja škola i filozofski fakultet“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIII. Sveska 4: Decembar 1932, Beograd 1932/33, str. 335–342, citat: str. 338.

je napraviti adekvatan raspored naučnih predmeta po grupama, što znači da on treba da bude primeren potrebama srednje škole, ali i u skladu sa profesorskim preferencama, 2) filozofski fakultet treba da ima specijalne vežbaonice u kojima bi studenti filozofije stekli potrebno praktično iskustvo, 3) u vaspitne zadatke srednjoškolskih nastavnika spada i to da se prati razvoj učenika izvan škole, pa bi i na to trebalo skrenuti pažnju studentima tokom njihovih studija, 4) pre upisa na filozofski fakultet trebalo bi izvršiti odgovarajuće lekarske preglede, kako bi se ustanovilo da li su kandidati fizički sposobni za nastavni rad.⁹⁹ (Ovaj poslednji predlog svakako najviše iritira, ali on odslikava duh vremena u kojem je ideal *telesnog zdravlja* bio dominantan čak i u pedagoškoj struci (pozitivan primer: *sokolstvo*), ali je vremenom dobijao sve problematičnije konotacije u onoj medicinskoj (negativan primer: *eugenika*).)

Iako napisan nekoliko meseci ranije, prilog Ivana Đaje¹⁰⁰ pod sličnim nazivom „Srednja škola i univerzitet“ može da se čita kao svojevrsna replika na Đurićevu poziciju. Đaja zastupa gotovo suprotno stanovište od Đurića – on daje veću važnost sticanju stručnih znanja tokom fakultetskog obrazovanja. Posebno je specifična situacija na filozofskom fakultetu – svrha obrazovanja na tom fakultetu je dvostruka:

⁹⁹ Zanimljivo je da Đurić ne navodi da li trebaju da budu i *psihički* spremni za nj, što bi značilo da treba konsultovati *psihologe* prilikom njihove evaluacije za nastavnički posao, a to je možda još važnije za profil budućeg nastavnika. Da se danas u zapadnoevropskim pedagoškim institucijama na odgovarajućim konkursima za radno mesto prednost daje pripadnicima tzv. vulnerabilnih grupacija, pokazuje do kog zaokreta je došlo u pristupu ovoj osetljivoj temi, ali i do koje promene *Zeitgeist*-a.

¹⁰⁰ Ivan Đaja bio je vrlo interesantna ličnost – što bi se reklo, „francuski đak“, učenik čuvenog francuskog fiziologa Kloda Bernara i filozofa Alena koji se iz Zagreba doselio u Beograd. Poznat je po svojim popularnim spisima iz biologije i filozofije prirode, a može se reći da je bio pristalica *neovitalizma* u naturfilozofiji, te *instrumentalizma* u filozofiji nauke. Upor. njegove publikacije: Đaja, I., *Tragom života i nauke*, G. Kon, Beograd 1931, Đaja, I., *Od života do civilizacije*, G. Kon, Beograd 1933. Upor. ukratko o ovom autoru Žunjić, S., *Istorija srpske filozofije*, str. 292–293.

treba proizvesti podjednako dobrog naučnika (stručnjaka) kao i nastavnika (pedagoga). I Đaja smatra da bi trebalo paziti na sastav diplomske grupe predmeta što će ih na ovom fakultetu studirati budući nastavnici, pre svega da se ne gomilaju predmeti koji bi služili samo tome da se popuni potrebna norma časova što je nastavnik treba imati u srednjoj školi, jer postoji opasnost da će se ti predmeti samo površno izučavati. Đaja je po tom pitanju izričit: „Na filozofskim fakultetima nema mesta površnome znanju, ispitima na kojima se traži onoliko koliko ima u udžbenicima za srednju školu. Na njima postoji samo jedna vrsta nastave, temeljna, potpuna, ozbiljna.“¹⁰¹ Onima koji zameraju univerzitetima da nedovoljno obučavaju studente u metodičko-didaktičkom pogledu Đaja postavlja retoričko pitanje: „[Č]ime će univerzitet pripremati nastavnike za srednju školu ako ne naukom?“¹⁰² Drugim rečima, šta vredi i „najbolja pedagoška sprema ... ako nema na šta da se primeni“?¹⁰³ „Prava nauka“, „što dublja nauka“ najvažniji je segment obrazovanja budućih srednjoškolskih profesora – moglo bi se reći da bez muke nema nauke, ali bez nauke biće muke za buduće nastavnike. Đaja smatra najgorim nastavnika s površnim znanjem koji se ne usavršava dalje. Srednjoškolska nastava treba nastavniku da bude podstrek da dalje usavršava svoje znanje. Zanimljivo je stoga šta to Đaja traži od srednjih škola – upravo one trebaju da budu „rasadnik“ univerzitetskih nastavnika! „Umesto da se, kao sada, sa univerzitetskih klupa prelazi odmah na univerzitetsku katedru i da se stvara kao neka privilegija, gotovo od rođenja, za one koji su namenjeni višoj nastavi, neka budući nastavnici univerziteta prođu kroz srednju školu da bi se stavila na probu njihova volja, istrajnost i sposobnost naučnih radnika.“¹⁰⁴ Rad u srednjoj školi mogao bi da bude dobra priprema za univerzitetski posao. Tako bismo na kraju mogli reći da u Đurićevom

¹⁰¹ Đaja, I., „Srednja škola i univerzitet“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XII. Sveska 10: Juni 1932, Beograd 1931/32, str. 890–891, citat: str. 890.

¹⁰² Isto, str. 891.

¹⁰³ Na istom mestu.

¹⁰⁴ Isto.

sistemu univerzitet mora da proizvodi sposobne srednjoškolske nastavnike, a u Đajinom sistemu srednja škola treba da bude dobar test za sposobnosti univerzitetskog nastavnika.

8. UMEMSTO ZAKLJUČKA: DA LI SMO SUVIŠNI?

Pošto bi zaključak ovog priloga mogao da završi slično kao onaj u prethodnom autorovom članku u kojem je bilo reči o filozofskim priložima u *Glasniku Profesorskoga društva* tokom prve decenije njegovog postojanja,¹⁰⁵ ovog puta izostaće završni komentar. Zašto? Zato što bi se mogao izvući sličan zaključak o nedostatku promišljanja ciljeva i strukture nastave filozofije. Umesto toga ukazaće se na jedan problem što je mučio apsolvente pre svega filozofskog fakulteta tridesetih godina XX veka, ali koji je i danas vrlo aktuelan: problem *nezaposlenosti* diplomiranih studenata filozofije. (U onom vremenu pod time su smatrani svi studenti koji su završili studije na nekom od filozofskih fakulteta.) Šta vredi promišljanje metodičkih i drugih aspekata nastave određenog predmeta, ako uopšte nema nastavnika u dovoljnom broju?!

U kratkom prilogu „O nezaposlenim diplomiranim studentima filozofije“ Milan A. Kostić¹⁰⁶ ukazuje na oko 700 diplomiranih studenata filozofskog fakulteta (u Beogradu?) koji su čekali na zaposlenje u srednjim školama ili drugim pedagoškim institucijama, broj koji se navodno svake godine povećavao za nekih stotinjak novih diplomaca.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Upor. Smiljanić, D., „Filozofski prilozi u *Glasniku Profesorskoga društva* između 1921. i 1930. godine“, str. 60–64.

¹⁰⁶ Kostić je autor više udžbenika iz istorije – upor. jedan od njih: Kostić, M. A., *Opšta istorija: za srednje i stručne škole*, sa slikama u slogu. 1. Stari vek, 5. izdanje, G. Kon, Beograd 1929.

¹⁰⁷ „U Ministarstvu prosvete čeka na mesto hiljadu svršenih filozofa“, piše dve godine posle Kostića Vlad. [puno ime nije navedeno – D. S.] J. Samardžić u svom prilogu statističkog karaktera. Upor. Samardžić V. J., „Gimnazije bez nastavnika, a svršeni filozofi bez posla“, u: *Glasnik Jugoslovenskog*

Za razliku od diplomiranih studenata ostalih fakulteta (npr. pravnog ili medicinskog) koji su raspolagali s više mogućnosti zaposlenja, oni sa filozofskog imali su znatno manji manevarski prostor. Na ovom problemu morali su da rade i tadašnje Ministarstvo prosvete kao i glavna uprava Profesorskog društva. Radoje L. Knežević, jedan od urednika *Glasnika* dao je predlog da se problem reši tako što bi oni nastavnici koji navršše trideset godina službe bili penzionisani, pa bi njihovo mesto mogli zauzeti diplomirani studenti. Drugo (ili dodatno) rešenje bilo bi da se ti studenti zaposle u građanskim školama, iako je za ove bio planiran kadar iz viših pedagoških škola (Kostić preporučuje da se ovaj preusmeri k nastavničkim mestima u višim osnovnim školama ili pak da vrši funkciju školskih nadzornika). U svakom slučaju, prema Kostićevom mišljenju ovaj problem se hitno morao rešavati, jer postojala je opasnost izvesnog otuđenja fakultetski obrazovanih ljudi od sopstvene struke, odn. moglo je doći do depravacije znanja: „Mali je broj studenata koji će intenzivno raditi na svome predmetu, iako ne dobiju mesto u školi. Znanje stečeno u školi (na univerzitetu) proširuje se i dopunjuje radom u srednjoj školi, kao što svršeni pravnik dopunjuje svoje znanje u sudu ili na advokatskom poslu ili svršeni medicinar u bolnici ili praksi. Kad se to znanje ne primenjuje, ono se postupno zaboravlja.“¹⁰⁸ Najzad, kao efikasno tehničko rešenje navedenog problema nezaposlenosti diplomiranih studenata filozofskog fakulteta Kostić predlaže da se obnovi *pripravnički* status, dakle da takvi studenti preuzmu dužnost hospitalovanja, zamene opravdano odsutnih ili bolesnih nastavnika ili izvršenja administrativnih aktivnosti – a bilo je takođe slučajeva da pripravnici preuzmu i nastavne zadatke (predavanje određenih predmeta). Čak i ako ne bi bili plaćeni (!) za taj posao (ili dobijali samo minimalnu zaradu), zahvaljujući godinama provedenim u zvanju

profesorskog društva, Knjiga XVI. Sveska 10: Juni 1936, Beograd 1935/36, str. 887–889, citirano mesto: str. 888. Dakle, bilo je još više razloga za brigu.

¹⁰⁸ Kostić, M. A., „O nezaposlenim diplomiranim studentima – Jedan predlog o ublaženju njihove teške situacije“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIV. Sveska 7: Mart 1934, Beograd 1933/34, str. 589–591, citat: str. 591.

pripravnik takvi studenti sticali bi pravo na polaganje profesorskog ispita. A imali bi i prvenstveno pravo na mesto *suplenta* u srednjoj školi.

U maju 1938. godine osnovano je *Udruženje nezaposlenih profesorskih kandidata* u Beogradu (po ugledu na „bratsko“ *Društvo besposlenih profesorskih kandidata* koje je formirano u februaru 1935. godine u Ljubljani). Beogradsko udruženje artikulisalo je i zastupalo interese apsolutenata fakulteta u Srbiji, a takođe je organizovalo predavanja i tribine na kojima se diskutovalo o mogućnostima rešenja problema njihove nezaposlenosti. U XIX knjizi *Glasnika* objavljen je tekst uvodne reči što ju je na jednoj takvoj prezentaciji Udruženja u fizičkoj sali nove zgrade Univerziteta u Beogradu držala Milena Vasiljević, potpisana kao „diplomirani filosof“. Naslov teksta je simptomatičan: „Da li smo suvišni“.¹⁰⁹ Jedan od načina da se taj problem reši bio je da se poveća broj nastavnika u srednjim školama shodno broju učenika. Prema ondašnjem Zakonu o srednjim školama bilo je predviđeno da u školi sa 850 učenika bude zaposleno 30 profesora. Ali pošto je prema Vasiljevićevoj broj učenika u mnogim školama daleko veći, njen predlog je da se zato poveća i broj nastavnika: „jedan na 30 učenika, i mnogi od nas biće zbrinuti“.¹¹⁰ Pod „zbrinjavanjem“ ona ne misli na *volontersku službu* jer njome se ne može osigurati egzistencija. Pošto odgovarajućim amandmanom tadašnjeg zakona za finansije nije bilo predviđeno da tzv. *suplenti volonteri* budu plaćeni za vreme svog angažmana (maksimalno do tri godine) – eventualno samo ako imaju višak predviđenih časova, mada ni to nije moralo da se desi – , te da istima nije bilo zagarantovano da će posle tri godine dobiti zaposlenje, Vasiljevićeva zaključuje: „Ovo znači u najmanju ruku godinu, dve ili čak pune tri besplatnog rada i život za to vreme na teret roditelja ili sa svima tegobama i naporima, koje većina nas za vreme studija upoznajemo: sa davanjem kondicija, sa nedovoljnom ishranom, rđavim stanom, lišavanjem kulturnih potreba ...“¹¹¹ Po njenom mišljenju besposlica, pa

¹⁰⁹ Vasiljević, M., „Da li smo suvišni“, u: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Knjiga XIX. Sveske 1–12, Beograd 1938/39, str. 536–538.

¹¹⁰ Upor. isto, str. 537.

¹¹¹ Isto, str. 538.

čak i neplaćeno volontiranje na duže staze izgubljeno su vreme, pre svega zato što se time sprečava dalje stručno usavršavanje profesorskih kandidata. Iz tog razloga ona smatra da Udruženje nezaposlenih profesorskih kandidata treba da nastavi svoje aktivnosti, kako bi se pronašlo rešenje za ovaj ozbiljni problem.¹¹² —

Šta reći na samom kraju ovog priloga o tradiciji nastave filozofije? Situacija se nije mnogo promenila ni posle gotovo devet decenija. Što se tiče nastave filozofije, ona je utoliko teža što se sve više smanjuje broj škola u kojima se filozofija predaje, a takođe rapidno opada ionako ne baš veliki broj interesenata za studije filozofije. Oni koji su pak završili studije filozofije uzaludno čekaju na šansu da se zaposle u nekoj srednjoj školi – ili se prihvataju besplatnog volonterskog posla, makar kako bi dopunili svoj *curriculum vitae*. Čini se da će pitanje „Da li smo suvišni?“ i dalje mučiti one koji se bave filozofijom.

LITERATURA

- Andrijašević, D. K., *Zoologija: za više razrede srednjih škola*. Deo 1. Nauka o čoveku, sa 146 slika, 2. izmenjeno i dopunjeno izdanje, Kreditna i pripomoćna zadruga Proforskog društva, Beograd 1942.
- Andrijašević, D. K., *Zoologija: za više razrede srednjih škola*. Deo 2. Nauka o životinjama, Kreditna i pripomoćna zadruga Proforskog društva, Beograd 1938.
- Đaja, I., *Tragom života i nauke*, G. Kon, Beograd 1931.
- Đaja, I., *Od života do civilizacije*, G. Kon, Beograd 1933.
- Đurić, B., *Fizika: za III razred srednjih škola: sa 157 slika*, Narodna prosveta, Beograd 1936.
- Đurić, B., *Fizika: za IV razred srednjih škola: sa 164 slike*, Narodna prosveta, Beograd 1937.
- Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*. Knjige X–XXI, Beograd 1930–1941.

¹¹² Dodatni razlog da se problem nezaposlenosti profesorskih kandidata reši bio je visok procenat nepismenih u Kraljevini Jugoslaviji. Upor. o brojčanim podacima isto, str. 537.

-
- Kostić, M. A., *Opšta istorija: za srednje i stručne škole, sa slikama u slogu*. 1. Stari vek, 5. izdanje, G. Kon, Beograd 1929.
- Mićić, Z., *Fenomenologija Edmunda Huserla: studija iz savremene filozofije*, Književna zajednica Novog Sada, Novi Sad 1988.
- Pataki, S., *Problemi filozofijske pedagogije (Odnos filozofije i pedagogije)*. Uvod napisao Albert Bazala, univerzitetski profesor, Zadržna štamparija, Zagreb 1933.
- Prole, D., „Recepcija fenomenologije u međuratnoj Jugoslaviji“, u: *Tradicija nastave filozofije IX*. Časopis ARHE. Edicija filozofske literature. Propaideia, Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, Novi Sad 2019, str. 9–30.
- Ristanović, S. V., *Alkohol u našoj književnosti*, Izdanje Mesnoga središta Saveza trezvene mladeži, Užice 1932.
- Simmel, G., *Das individuelle Gesetz*. Philosophische Exkurse, herausgegeben und eingeleitet von M. Landmann, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1987.
- Smiljanić, D., „Filozofija kao odgovor na krizu duha. Nastava filozofije u kontekstu rehabilitacije idealizma kod Artura Liberta“, u: *Tradicija nastave filozofije VII*. Časopis ARHE. Edicija filozofske literature. Propaideia, Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, Novi Sad 2013, str. 59–77.
- Smiljanić, D., „Filozofski prilozi u *Glasniku Profesorskoga društva* između 1921. i 1930. godine“, u: *Tradicija nastave filozofije X*. Časopis ARHE. Edicija filozofske literature. Propaideia, Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, Novi Sad 2020, str. 33–65.
- Žunjić, S., *Istorija srpske filozofije*, Plato, Beograd 2009.

DAMIR SMILJANIĆ

University of Novi Sad, Faculty Of Philosophy

PHILOSOPHICAL ARTICLES IN *GLASNIK*
JUGOSLOVENSKOG PROFESORSKOG DRUŠTVA
(1930–1941)

Abstract: Before the outbreak of the Second World War, *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva* (*Courier of the Yugoslav Professors' Association*) was the main pedagogical organ in the Kingdom of Yugoslavia. The author's intention is to show how the status of philosophy as a subject in secondary schools was considered at that time. The perspective of the so-called *work school*, its view on the teaching of philosophy, and the philosophical character of its assumptions will also be taken into consideration. At the end of the article, the focus will be both on the demand for didactic adequacy of the education received by future professor candidates at the Faculty of Philosophy, and on the pressing problem of their unemployment. It will be shown that this problem was of great social importance, and that it has not been solved even to this day.

Keywords: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, teaching in secondary school, philosophy, ethical and aesthetic education, *work school*

Primljeno: 1.3.2022.
Prihvaćeno: 30.4.2022.

