

30 01 01
ЛОВЧЕВИЋ С.
Из школе и о шк

ПЕСКОВАЦ



6000000079

COBISS ○



大正十三年四月廿六日 東京市立第一中学校

校長 佐々木 清

教頭 佐々木 清

教員 佐々木 清

大正十三年四月廿六日

ГРАДСКА БИБЛИОТЕКА
РАДНЕ ДОМАШНИЦЕ
ПЕСКОВАЦ

371

СВЕСКА VIII

ЦЕНА 60 ПАРА

ПЕДАГОГИЈСКА КЊИЖНИЦА

УРЕЂУЈЕ
МИЛАН ШЕВИЋ

ИЗ ШКОЛЕ И О ШКОЛИ

ОД

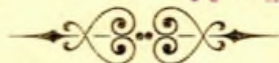
СТ. ЛОВЧЕВИЋА

Коедукација — Хумор у школи — Ђачке
дружине — Ученичке задруге за штедњу

НАРОДНА БИБЛИОТЕКА
ГРАДА ПЕСКОВЦА

Бр. 14. 188

Струка 37



БЕОГРАД

ИЗДАЊЕ КЊИЖАРНИЦЕ РАЈКОВИЋА И ЋУКОВИЋА
1913

КОЕДУКАЦИЈА.

Питање о коедукацији, о *заједничком школовању* мушке и женске деце, једно је од оних питања која самом својом појавом постану спорна, која при постанку уђу у т. зв. „отворена“ питања, у питања, о којима се разлози „за“ и „против“ нижу истом снагом и једнаком вредношћу, тако, да за дуго остану нерешена — ако се уопште кад и реше — те их је, дакле, немогућно брзо извући на чистину и као пречишћена и свршена оставити у ризницу утврђених и примљених начела. Као и толика друга питања из области моралних наука — у најширем значењу ове речи — и питање о коедукацији спада у област проблема, у овом случају педагошких проблема, и одлучно заузимање једнога становишта у решавању оваквих проблема стоји често у обрнутој сразмери са дубљим познавањем самога питања. Незналице се често најбрже и најлаше одлуче за ову или за ону ствар. Тако стоји с теоријом; у пракси је, пак, сасвим друкчије. И овде су, као и у толиким другим приликама, живот и његове потребе биле јаче од теорија и принципа, и, остављајући их за собом, постављено питање решили у једном или у другом правцу. Питање о коедукацији у разним земљама решено је различно, у позитивном или негативном смислу, а према потребама и приликама самих земаља, независно од мишљења, разуме се, сасвим супротних, која о томе постоје. Па и код нас је ово питање истакнуто и решено. И то решено, без многих теоријских препирака и мишљења, и на начин који мири оба супротна

мишљења. Теоријски, начелно, стало се на гледиште подвојенога школовања, јер закон о средњим школама предвиђа мушке и женске средње школе. Али се у животу, у пракси, ради и друкчије: у *приватним* мушким средњим школама, које се, дакле, не одржавају државним средствима, ради могућнога одржавања њихова допушта се и школовање женске деце. Најновији законски пројект о средњим школама отишао је један корак даље, и коедукацију допушта и у државним школама али само у нижим разредима. Независно од тога како ће ово питања бити код нас најзад решено, а већ рекох да потребе и захтеви практичнога живота често слабо воде рачуна о теоријској страни каквога спорног проблема, неће бити на одмет да се на овом месту, у једном кратком прегледу, изнесу разлози и против-разлози за једно и за друго мишљење, за коедукацију и противу ње¹.

Разлози противу заједничкога школовања мушке и женске деце дали би се свести на ове три врсте: на игијенске, на психичке и на моралне разлоге. И ако се ови последњи често истичу као најважнији, мучно да би им се могао дати приоритет; шта више њима се баш и спори вредност, бар више него онима из првих група.

Игијенски разлози противу коедукације имају свој извор у различности физичке природе мушкога и женског организма. Јер поред свих „часних“ и очевидних изузетака на једној и на другој страни, несумњиво постоји факт о „јачем“ и „слабијем“ полу, о јачој и слабијој, о снажнијој и нежнијој конструкцији мушкога и женског организма. Сам један поглед на коштуњавост и мускулозност једнога, на мекост и нејакост другог, довољно истиче ту разлику. И нека би она у знатној мери чак била и производ различних животних прилика и занимања у току толиких векова, како то

¹ Види Koedukation од P. Hoche у Reclams Universum, бр. 27. од 1910 који је повод и потка горњем чланку. А о овом питању види мали напис у Извештају о приватној гимназији Влад. Зделара, за 1908/9 годину и чланак Павла Љотића, о девојачком васпитању, у Српском Књижевном Гласнику IV, стр. 378.

обично наводе браниоци „једнакости“, ипак она у основи постоји и не да се избрисати. Стоји, истина, и то, да је ова разлика у ранијим годинама мања, и да неједнакост физичкога развитка, диференцијација полова почиње нешто доцније, — после десете године — што би с погледом на коедукацију могло значити да је она у првим годинама, на пр. у основној школи, и могућна и допуштена. Али како ова разлика мушкога и женског организма уопште постоји, и како је она доцније све јача и већа, а душевна радња човекова стоји несумњиво у тесној вези с његовом физичком природом, то је очевидно да се на различној, неједнакој физичкој подлози не могу подизати једнаке грађевине интелектуалне природе. Немајући једнаку физичку снагу и издржљивост, мушка и женска деца не смеју се подједнако ни оптерећивати, јер би слабијем женском организму ово донело телесни замор, а овај би, без сумње, неповољно утицао и на сам интелекат. И ако би се све ово хтелo превести на школски језик онда би се, од прилике, рекло овако: како су мушка и женска деца различна по својој физичкој снази и издржљивости, то се она не смеју подједнако оптерећивати ни школским временом ни наставном грађом, што, разуме се, правце води *подвојеном* школовању а не коедукацији.

Али није само чисто физичка, телесна природа којом се мушки свет разликује од женског. Не само нежнијим организмом него и финијим нервним системом одваја се жена од човека; постоји, дакле, и психичка диференцијација. И можда ће експериментална психологија с временом тачно утврдити количину и каквоћу психичке разлике ова два света, али она је и сада, у својим главним цртама, приметна и осетна. Та се разлика може опазити у кући, у школи, у друштву, у игри. Женско је дете осетљивије, приступачније чулним надражајима, јаче и брже маште, лакшега и живљега духа, уопште богатије елементима чувственога живота. А душевно стање је свакојако одсудан фактор за људско дељање, а ово је различно према јачини чувствених

мотива који га одређују. Али не само по количини и јачини чустава, већ и по начину како се она испољавају у делању, постоји разлика између човека и жене. Док ће се девојчица задржати на чувствима, на овим основним душевним радњама којима ће непосредно следовати само делање, дотле ће код дечака, споријега и мање приступачног чулним надражајима и с овим везаним чувствима, одлучивати више мисао, разум, иза кога ће следовати дело. Човек ће пре бити у стању да своје поступке саобрази разлозима, да их постави на логичну основу; жена ће их, пак, вршити под непосредним, субјективним расположењем својим.

Па онда још једна разлика „душе“ човечје и женине. Није само већа осетљивост, већа чувственост обедежје женске душе, него се она још испољава и у живљој машти, у бржим комбинацијама уопште, у већој живахности васколикога душевног живота. Примајући брже спољашње надражаје, она их брже и преради те брже тражи и нове утиске. Са својом мањом примљивошћу за спољашње утицаје човеку ће се измаћи, остати неопажен многи утисак, али ће, примљен, бити јачи и остати јаснији и дуготрајнији. Разноликости и многострукости психичкога стања на једној страни, одговара снага и постојаност тога на другој. Па шта је боље, или, управо, шта је више? Значи ли то супериорност једнога рода над другим и којег над ким? О томе се готово не може ни говорити. Јер овде разлика није апсолутна; она није у потпуном недостатку једних или других „душевних елемената“ на једној или другој страни, већ више у већој или мањој количини једних или других, у неједнакој њиховој распоређености на обема странама, што би поређење чинило непоузданим и произвољним. За нас је овде главно то да разлике има, дакле да међу половима постоји природно психичко диференцовање. Разуме се, да и овде вреди оно што је напред речено за физичку неједнакост полова, т. ј. да је и психичка подвојеност у ранијим годинама мања, али да с годинама и она расте.

И кад све ово што досад рекосмо стоји, кад, дакле, „човек“ и „жена“ по својој физичкој и по својој психичкој природи чине две посебне и одвојене целине, две различне врсте, онда је очевидно да и васпитање мора ову разлику поштовати и о њој водити рачуна, што, с другим речима, значи да настава мушке и женске деце, према њиховим различним природама, мора бити различна и наставном грађом коју обрађује, и методом којим је обрађује. Коедукација се, дакле, у најбољем случају, може још допустити само у првим годинама, доцније настава мора бити подвојена и различна.

Трећа врста разлога противу коедукације били би разлози моралне природе. Ако међу мушком и женском децом одиста постоје разлике физичке и психичке природе, а ми смо видели да постоје, онда и њихова резултанта, морална природа оба пола, у ужем значењу ове речи, мора бити донекле различна. Једне исте поступке друкчије ће схватити и примити дечаки а друкчије девојчице. Покуде, похвале, прекори, казне, друкчије ће дејствовати на мушку а друкчије на женску децу, те према различним природама дечјим и оне морају бити различне.

Али не само ове унутрашње разлике које леже у различности самих природа дечјих, него и различни захтеви спољашњега живота, траже подвојеност и различност у школовању. Други су задаци што их живот поставља женском детету, будућој жени, домаћици, матери, па морају бити друкчији и путеви, друкчија и њихова спрема за живот. И нека би данашњи феминистички покрет за „једнакошћу“ у свима пословима у свима професијама, узео какве било размере, и дошао до каквих било резултата у остварењу једнакости, ипак ће увек остати један велики, један најважнији део послова чисто женски, из једнога простог биолошког разлога, што те послове људи не могу никад вршити. И о овом физиолошком факту и о овој социјалној потреби мора водити рачуна сваки паметни наставни план.

Ови би били разлози што их противници коедукције износе ради одбране подвојености у настави и васпитању мушке и женске деце. Али баш из великога дела тих истих података браниоци коедукције изводе друкчије закључке: закључке за заједничко школовање мушкараца и девојчица.

Полазећи баш од психичке разлике која је, како се чини, најважнија, браниоци коедукције налазе да би подвојеност у настави и васпитавању мушке и женске деце ту разлику само појачала, на штету и једних и других. На једној би се страни потенцирала раздражљивост, чувственост, на другој тупост, неосетљивост. Заједничка пак настава би ово уједначавала, што би било на корист и једних и других. Женска би деца својом марљивошћу, својом савесношћу у пословима подстицала радљивост, својом питомошћу ублажавала грубост и неотесаност мушкараца; заједница би затупљивала крајности различних природа, чувала од једностраности у васколиком васпитању. Осим тога, заједничка би настава повољно утицала на развитак естетичких чустава код мушкараца, као што би опет хладније размишљање и смишљенији рад ових повољно утицао на сузбијање претераности у маштању, на развијање реалнијих погледа у женске деце. Подвојеност у настави мушке и женске деце у погледу моралном, vele браниоци коедукције, може бити такође само од штете. Заједница у породици у овом се случају продужава у заједницу школску. Заједничко бављење дечака и девојчица чини их „обичнијим“, равнодушнијим једних према другим, затупљује машту те и уклања многе опасности.

Али докле су ови и оваки разлози још и сумњиве вредности, један је несумњив и може бити најјачи, бар најјачи за практично решење овога питања, — разлог финансијски. Заједничка је настава јефтинија од подвојене, што је за мале градове и сиромашне народе одсудан разлог за коедукцију.

Тако се ређају разлози с једне и с друге стране, за и против коедукције, с више или мање снаге, с већом или мањом уверљивошћу. Разуме се да су сви они

ипак, априорни, теоријски, и да би, вероватно, најпоузданија подлога за решење овога питања било искуство, пракса и статистика. Експериментална психологија ће имати да да многи драгоцен материјал, који ће, разрађен и сређен, решење овога питања помаћи у једном или у другом правцу. А дотле? Дотле ће ово питање, као и толика друга, у теорији остати отворено, нерешено, а живот ће га, не водећи много рачуна о научним препиркама, решавати онако како где прилике допусте. И све дотле, док теорија не стане одлучно на једну страну, докле га, управо, она не реши, дотле ће ова практична решавања у ком правцу било, одмах изазвати и реакцију, т.ј. тежињу да се питање реши и у оном другом, супротном правцу. То је судбина свију „отворених“ питања, то је осцилација привремених решења, али и осцилација самога напретка.

ХУМОР У ШКОЛИ.

Мало који посао носи на себи тако јако отисак свога творца, као што је то случај код школских посленика. Она стара педагошка аксиома, да је учитељ душа школи, остаће увек тачна и истинита. Али да неко буде душа школи, треба најпре сам да има душу. А кад ово кажем, мислим на ону чувствену страну личности наставникове, на његову љубав, на топлину његова срца, на све оно што чини темпераменат једнога човека. Јер цигло „јака интелигенција“ може бити неопходна погодба за успешност само више, или, управо, највише наставе. И ма да и овде окретност духа и духовитост, — који су, рекао бих, увек више излив душевне ведрине него ли хладне учености, — даје потребну сô за пријатност и „сварљивост“ наставе, ипак се једино на оним високим степенима науке и наставе може бити само с великим знањем и хладном ученошћу. Али овамо доле, код деце, с голом и мртвом науком не може се много учинити. Ту је, уз извесни фонд знања, што се већ само собом разуме, потребно много више душе, много више срца и топлине. И где овога нема, ту је наставнички посао доиста онај посао који су богови проклели. Колико би себи болова и грехова, а деци и школи мука и невоља, уштедео сваки онај ко би још зарана напустио пут који није за њега! И ко није у стању да на школском прагу остави своју турбобност и своју мрзовољност, тај нека га слободно и не прелази. Деца су обожаваоци сунца, она хоће љубави, топлоте, ведрине. И за оне који тога немају,



школа је пакао над чијим вратима стоји оно Дантеово: *Lasciate ogni speranza, voi ch' entrate* (Напустите сваку наду, ви који ступате унутра).

У школском је свету уобичајена она деоба предмета на лаке и тешке, занимљиве и безинтересне. Та је деоба само донекле истинита и оправдана. Много би, можебити, оправданија била деоба наставника на мрачне и ведре, на такве који су својом хладноћом, набуситошћу и зловољношћу у стању деци омрзнути те и отежати најлакше предмете, и на такве који ведрином свога духа омиле и олакшају најтеже ствари. Није непознато, и не дешава се ретко, да једна иста наука у рукама разних наставника постаје лака или тешка. И остављајући на страну све остале елементе који улазе у састав овога питања — озбиљност схватања свога посла од стране наставника, случајни састав разреда из оваких или онаких ученика и др. — ипак остаје као несумњиво то, да поред наставне умешности, као средишта и тежишта наставе, за успешност њену веома много чини наставников темпераменат.

Професор Dr. E. Гринвалд — у једном чланку, на који се и наслања ово излагање — износи две лепе слике двојице наставника, онако како их је у својим „Успоменама“ забележио гимназијски инспектор Визе. „Пре него што сам ушао у разред господина Н.,“ прича Визе, „приђе он к мени с овим речима: „Немојте се чудити, г. надзорнице, што ћете наћи да је у мом разреду све тужно и без радости. Ја патим од оскудице у самопоуздању“. Он је то говорио као кад би се жалио да пати од главобоље или зубобоље. И ако ме је ова врста патолошкога правдања гонила на смех, рекох му само: „Добро, почните ви само рад, ја ћу већ видети“. И одиста разред је на мене учинио мучан утисак; сирота деца тискала су се једно уз друго, збуњена и преплашена. На мој пријатељски поздрав, који им упутих кад уђох, преко њихових лица пређе за тренутак веселост, као какав сунчани одблесак, али је за тим одмах и нестале. Ни један ученик није својим одговором могао задовољити г. професора; он их је само прекоревао,

чак и онда, кад му је била дужност да што само исправи. Тако тужном часу не бејаш давно присуствовао. По свршеној лекцији рекох му да ће бити најбоље да напусти наставнички посао, ако не успе да се сам озбиљно поправи. Ко се љути на сваку ситницу, ко је пргав и не воли децу и школу, тај није за наставника!“

„У сасвим друкчијој слици показа ми се тај исти разред,“ вели даље Визе, „кад у њ уђе г. М.; најбољи доказ да је школа само рефлекс учитељев. Она иста деца, којој је на часу г. Н. било досадно, сад се сасвим изменише: слободна, ведре, весела. Код онога је настава била досадан, сув монолог, код овога се одмах разви у жив дијалог, стално праћен општом пажњом. И сâм сам с највећим задовољством слушао његова питања која буде, оживљавају. Досада, која тако често прати часове наставе, овде се није могла ни за часак станити.“

Ето, то вам је слика мрачнога и ведрога учитеља. Колико је још наставника који нас подсећају на онога првог! Тих типова још никако да нестане из школе! То су прави мучитељи, и своји и дечји. То су људи којима је непознат свети дечји осмејак, који не знају за њихове радости, за њихову живост.

Стога што више живота, што више радости, што више хумора у школи! И не мислим, вели од прилике Гринвалд, на онај извештачени, усиљени хумор, што постаје од измишљених положаја и досетака, којима се пуне шаљиви листови и новине. Већ мислим на онај природни хумор, који спонтано избије тамо где има слободнијега кретања, слободнијих односа, где има живота. И нека би покатакд хумор опекао баш и самога наставника, невина веселост која га прати, неће нимало наудити његову ауторитету. Гринвалд прича како се њему десило да је матурантима говорио једном приликом о гледишту старих филозофа на самоубијство, па ће им рећи: „Ђаци који стоје пред испитом зрелости, морају бити познати с тим питањем.“ „Уз необуздани смех,“ наставља Гринвалд, „којим ученици пропратише

овај мој faux pas,¹ пристадох, разуме се, и ја од свег срца. Исто је тако, другом једном приликом, општим смехом био пропраћен одговор једнога ђака, прилично великог заврзана, коме сам препоручио, да, место одвећ честога одласка у позориште, мало више ради и чита. На ово ми је он одговорио да у позориште иде често само стога, што — има „бесплатну карту“. Овим двама примерима да додам само један из свога искуства. У једном разреду, који не беше баш довољно загрејан, ђаци, колико тек да се пожале, рекоше да им је хладно. „Загрејте се љубављу према школи,“ одговорих им, што изазва смех, који истина не загреја собу, али створи весело расположење за посао.

Прилике за овакве и сличне досетке и шале, које оживе, електришу разред и уздигну ниво доброга расположења за рад, даје у довољној мери сама школа. Богат извор за школски хумор дају дечји задаци, нарочито слободније теме из народнога језика. Указивање на погрешке, на оне лудорије што их они тамо често почине, не казујући имена ученика код којих се налазе, даје лепу прилику за многу шалу, за многи хумор.

Али није овде говор само о тој тренутној шали, о том често али не увек добродошлом госту у школи, већ о оном основном тону који треба да се провуче кроза сву наставу, о оној увек ведрој и веселој нарави наставниковој која се огледа и рефлектује у ведром и веселом расположењу целог разреда. На срећу има и таквих наставника, као што, тако исто, има и угледних педагога, који ведрину наставникова духа, његов весели темпераменат сматрају као потребан, као неопходно потребан, зачин у настави.

Од претераних захтева наставничких, од претрпианости и преоптерећености, школска се омладина брани непажњом, нерадом и свакојаким довијањима. И ко у свему томе види неку личну увреду, ко грдњом, апсом и бојем хоће децу да истера из тих њихових склони-

шта у којима се она спасавају², тај може бити врло савестан наставник, али тај нема хумора, лепо вели Гринвалд. Одвећ строги, сурови поступци не сузбијају, већ стварају отпор, пркос, претварање, лаж и лукавство код ученика, и у њима убијају оно најплеменитије душевно стање, поверење, које треба да влада међу наставником и ученицима. Нема сумње да се у школи не може бити без казна и кажњавања, али не треба заборавити да ученици сматрају као „праведнога“ оног наставника који уме, кад затреба, да прогледа кроз прсте, да опрости. Нико неће порицати да лаж у школи треба сузбијати свима силама, па ипак се у неким приликама морамо задовољити само тиме да је код ученика обелоданимо; срам од ухваћене лажи, ако то већ није код кога који је изгубио сваки стид, мора за њега бити осетна казна. И немојте никад зажалити што ћете се у таким приликама огрешити о онај ледени закон људске правде и строге дисциплине: да за сваком кривицом мора одмах доћи и казна. Опростити, ова велика реч хришћанска, може, и треба, паметном употребом да постане снажан васпитни елеменат. Колико се и колико пута преко каквога дечјег угурсузлука мора прећи с условним опроштањем „да се то више не деси“! Колико је тренутака у школи када се из мучне ситуације, створене каквом „кривицом“ ученичком, које творци преплашено стоје пред вама чекајући осуду, можете, и њих и себе, извући једино — осмехом и хумором.

Хумор је мелем; он само лечи, он не вређа. Већ је друкчије с подсмехом, с иронијом, са сарказмом. И они се могу каткад употребити, али ретко и обазриво. У наставничкој педагошкој апотеци, вели Гринвалд, ови лекови стоје под етикетом: „Отров.“ С коришћу се могу употребити само у ретким случајевима, и само у неким болестима: рана зрелост ученичка, кичељивост, каћиперство, лицкање итд. Али се ови лекови не смеју

² „Четвртак по подне, празник, болест професорова итд. биле су оазе на којима се одмарала белешком гоњења душа нашега гимназисте“ — вели изразито на једном месту пок. Д-р М. Радовановић.

употребљавати противу недовољне спреме ученичке, противу умне неразвијености, противу оних који заостају у настави итд.

Досетка, „виц“, на рачун учеников такође је опасно оружје. Још ако је шала опора, ако понижава, може, према осетљивом ђаку, да буде отровна жаока, која вређа и изазива отпор. Поменути инспектор Визе прича, како је једном поставио неколико питања једном гојазном ученику, па није добио никаква одговора. На ово ће наставник рећи: „Не помаже ту ништа, г. надзорниче; он је, као што видите, приличан *volume*, али никакав *lumen*.“ Доцније ми је, вели Визе, директор те гимназије причао, да је ова шала, у присуству странага, високог госта, на онога ученика толико утицала и тако га наљутила, да је од тога времена постао вреднији али и — омршавио. Овај ме случај подсећа на један сличан доживљај. У једну београдску гимназију беше дошао из унутрашњости један веома вољуминозан ученик. Нешто, ваљда, промена места и завода, нешто одвајање од куће и надзора, као и све друго што с тим иде, учинише да наш паланчанин, дотле добар ђак, поче у учењу нагло попуштати. Када је, после једног пропитивања, опет „бљештао“ својим незнањем, не могах се уздржати да му не кажем: „Кад већ заузимаш у клупи место за двојицу, требало би да учиш бар за једнога.“ Било би сувише претенциозно рећи да га је то натерало да почне учити, али се тек дебели паланчанин беше провреднио и срећно разред пребродило.

Али се све шале на рачун ђака не свршавају увек тако сретно. „Виц“ остаје отровно оружје и махом је опасно употребљавати га. Као и свака заједљивост, и он вређа, дражи, одбија, сасвим супротно хумору, који привлачи, ублажава, обезоружава.

Хумор остаје, дакле, најбољи лек, најпоузданије средство за разбијање оне суморне збиље која школу притискује; то је она електрична варница која чисти школску атмосферу, то је топлота која загрева. На жалост, то је божји дар, који није сваком дарован.

„Природа није издашна ни даровима срца као ни даровима духа.“ И ко је при деоби ових дарова рђаво прошао, тај се мора задовољити — сурогатима. А у школи су и у школском послу сурогати за хумор: веселост и питомост. Стога што више доброте, што више стрпљења, љубазности, приступачности, — све сурогати, а што мање строгости, педантерије, зловољности у односима ка деци, и школа ће нам дати радости и задовољства који ће многу горчину ублажити.

Овом захтеву да живот у школи буде што ведрији, може се у многOME помоћи и подесном школском лектиром. Стога се с разлогом може захтевати да се подесна грађа ове врсте уноси и у читанке. У штиву из туђих језика такође се може дати мало више места веселијој литератури.

Наставници могу лако и без великих жртава да стеку љубав својих ученика. Само што више радости, што више доброга расположења, што више хумора у васпитању. Будућа школа не сме бити дечје мучилиште, и ако, разуме се, с друге стране она не сме бити ни пуко забавиште; школа треба да буде радионица, ведро, весела, сунцем обасјана.

Само ће така школа приближити себи кућу а ученике наставницима, и испунити онај јаз који је сада међу њима. Само у такој школи може нестати оног туђења које је међу њима, и само се на тај начин може из ње одагнати онај хладни, суморни дух који данас лебди над наставом. Тада ће нестати и тужаба на кућу, на родитеље, на децу и школу, и много питање школско бити само собом решено.

ЂАЧКЕ ДРУЖИНЕ.

Мислим да нема ни једне наше потпуне средње школе која нема своју ђачку дружину са задатком: „да помаже научни, књижевни и уметнички развитак својих чланова“, дакле, самих ученика. Можебити да је у неких дружина овај задатак друкчије обележен, друкчије редигован, написан с више или мање речи, с више или мање претенциозности, али је он, у главном, свуда једнак, и то онај који горе исписах. Ово је, најзад, сасвим и природно, јер само такав смер и може одговарати месту и годинама оних који се удружују, и пословима којима се они редовно баве по средњим школама, кад су већ та ђачка удруживања кренула тим, а не каквим другим (хуманим, спортовским итд.) правцем. Чланови дружина су, разуме се, сами ђаци, и то виших разреда, V-VIII, негде подељени на разне категорије (редовни, помагачи итд.), али сви са „правом“ да учествују у дружинским, литерарним и уметничким, састанцима који се махом држе празничних и недељних дана. На састанцима се читају преведени или оригинални састави ученички: песме, приповетке, разни поучни и „научни“ чланци и расправе, па онда оцене и „критике“ свега тога итд. И кад све то ђаци износе без каквих великих претензија, када ти „научни“ и „литерарни“ послови не излазе из круга обичних ученичких знања и умења, кад се ђаци ограниче на превођење лакших и лепших ствари из туђих литература, која су приступачна њима и њиховом знању туђих језика, или баш и на „оригинална“ излагања и саоп-



штавања онога што они одиста могу знати, и што знају, разумеју или чувствују, онда се таквом ученичком раду у њиховим дружинама не може укратити нека врста наше симпатије, јер је посао на свом месту, искрен, и може бити користан. Ту су први покушаји слободнијега, самосталнијег кретања ученичкога у ономе што су научили, у школи или и ван ње, и први огледи да се оно што се зна, на неки начин среди и изнесе. Ту су прве прилике да се стане на своје ноге, да се има „своје“ мишљење и да се оно уме и сме рећи и бранити пред једним често великим форумом који је, истина, ђачки, али који уме да буде не само пажљив слушалац већ и оштар критичар, пред којим, дакле, треба пазити шта ће се рећи и имати слободе што рећи. И колико се и колико пута тек ту, на тим ђачким састанцима, у њиховим „научним“ препиркама и споровима, обнови и утврди знање кога закона или правила, о коме се дотле имало само неко тамно и магловито сећање. Колико је и колико пута каква оштра „критика“ упутила каквога брзоплетника или незналицу да разгледа свој уџбеник, да тамо што доучи или научи, кад већ хоће да уђе у „литературу“. Ту се, најзад ученици, будући јавни раденици, навикавају да подносе и туђа мишљења, да један другог пажљиво и трпљиво слушају, да се добровољно подвргавају извесној дисциплини која од њих полази, која је њихово дело, да се, једном речју, израније вежбају и навикавају да буду sociable, што за наше друштвене прилике није неважна ствар итд.

Али и ова медаља има своје наличје, и то, на жалост, често много ружније него што ми мислимо да је или да може бити. И моје је уверење да од ових ђачких литерарних дружина по нашим средњим школама може бити користи, или бар неће бити штете, само тако, ако се њима мудро и обазриво рукује, ако се над њима води паметан и *пријатељски* надзор — ја ово нарочито наглашавам — од стране школске власти, ако се има стално на уму њихов задатак, и ако им се не да да с правога пута скрену. Ученици, нећу рећи увек, и не сви, не воле овај надзор и контролу, и најсретнији су



кад су на својим састанцима сами, те својим прохте-
вима и својим „критикама“ даду пуну снагу. И онда
се често дешава да лични моменти превладају, да се
препирке изметну у свађе, да се, и ово је најгоре, у
дружину увуку и спољашњи улични утицаји и односи,
да се ученици поделе на две или више групе, и да се
тада највећи број састанака и седница утроши на зба-
цавање старе и бирање нове управе. Ту се онда, у
пуном значењу, изиграва „скупштина“, са свима њеним
атрибутима, беседама, изјавама поверења или непове-
рења, нових избора итд. према ономе: wie die Alten
sungen.... А свега овога неће и не може бити ако ди-
ректор и наставници не дигну руке од тога „дечјег
посла“ и не допусте да у дружини иде како ђаци хоће
и умеју. Ствар уопште није тако неозбиљна, како се
то некима можебити чини, да она не захтева пажњу
и бригу школске власти и наставника, бар оних који
не мисле да је њихов посао само за катедром и у лек-
цијама. Разуме се да овај надзор над радом у дружини,
да упућивање, исправљање, сузбијање једних а подр-
жавање других праваца у послу, мора ићи обазриво,
неосетно, пријатељски, да поновим горњи израз, мора
имати љубави и такта према деци и њиховим грешкама,
бити без онога хладног туторовања, без оне службене
контроле која се овде најмање трпи. Та мало мање
званичности а мало више тоpline и пријатељства није
никад било на одмет ни за катедром, а то ли ће бити
овде, у ђачкој дружини, која је више „њихова“ ствар,
где су ученици код своје куће.

Али надзора и сталнога упућивања није потребно
да буде само онда кад је опасност да дружина скрене
са свога пута. Има случајева да се дружина не греша
о основна правила свога опстанка, да она привидно
ради како треба, па ипак да од тога посла не само
нема никакве особите користи, већ да буде непосредне
штете. Мислим на онај неприродни, извештачени по-
ложај у који ове литерарне гимназијске дружине тако
лако падају, доводећи у искушење своје чланове да
пишу и говоре о стварима и о предметима о којима

нису довољно обавештени, да расправљају питања ван домашаја њихова сазнања, да се уче да говоре о свему и свачему, да о свему имају „свој“ суд и „своје“ мишљење, да се, једном речи, уче и спремају да буду лаки и површни, да буду сваштари и позери. Јер се у ђачким дружинама хоће често да чују спевови који у себи немају ничега песничког; да се износе чувства која нису чувствована; да се причају приповетке из „живота“ у којима нема никаквога доживљаја, ни личнога ни посматраног; ту се у рђавим преводима или у рђавим компилацијама хоће да дају као своје разне филозофске и научне расправе, о темама које би једва биле савладане како треба и у много познијим годинама. И, можебити, да у овоме лежи главна мана и највећа опасност од ових литерарних ђачких дружина по средњим школама. Овде би било на свом месту упитати се: да ли оне нису намамљивање ученика на послове који, изузимајући можебити ређе, спорадичке случајеве, још нису за њихове године и за њихову спрему? Да ли то нису оне вештачке, топле леје за прерано сазревање? Да ли се ту ауторитетом саме школе не указује ученицима да за „писање“, за литерарни и научни рад уопште, није баш потребно тако много претходног учења и студија, јер се, ето већ у V и VI разреду дају писати и приповетке, и расправе, и есеји итд.? Да ли подржавањем послова ове врсте у ђачким дружинама, школа директно не одвлачи своје питомце од занимања и послова који би били и природнији и кориснији за њих и њихове године, од читања, од учења, од екскурзија, од гимнастике, од игре, од спорта? Да ли, с једном речи, користи што их ђачке дружине какве су оне сада по средњим школама, дају ученицима, нису мање од штете коју оне стварају? И да ли су, дакле, оне уопште за средње школе, или та ђачка литерарна и научна вежбања треба пребацити на њихово природније место, на место највишега образовања, на универзитет.¹ Какав ће одговор доћи на ова

¹ На нашем универзитету постоје два три ђачка удружења (правничко друштво, Панчић, Даничић) са сличним литерарним сврхама. Али било што је

питања, много зависи од непосредне школске власти, од оних наставника који рукују дружинама и руководе ђачким пословима у њима.² И држим да би одговор могао бити све повољнији, ако би круг послова био ужи, школи и њеним задацима што ближи. Што скромнији обим рада, али што дубљи и темељнији сам рад; што простије и приступачније, ако хоћете што „неважније“ теме, али што боља и што савеснија њихова обрада; што даље од празних и безначајних фраза, а што ближе оном ситном, стварном, обазривом послу у збирању факата и опажања. Такав рад и упућивање на такав рад може донети стварне користи од гимназијских литерарних дружина и парализовати оне могуће опасности, природно везане за младе године и послове ове врсте. Такав рад у дружинама неће онда бити само ђачка дангуба и залудница, или, што би још горе било, расадница рђавих навика и неозбиљних радника.

Ја сам овде додирнуо само једну, литерарну страну наших средњошколских ђачких дружина, ма да се за њих везују и друге несумњиво добре и корисне установе. Ту су ђачке књижнице,³ ту су фондови за екс-

у њима рад смишљенији и тежи, те и спорији, било да о тим радовима мање избија на јавност, тек чини се да по средњим школама, судећи по годишњим извештајима школским, у којима се износи и радови ђачких дружина, ђачки „литерарни“ и „научни“ рад буја, а да на универзитету после малаксава. То би било парадоксно, али и карактеристично за наше прилике и за наше школовање, ако би одиста тако и било како се чини да је. Па онда још нешто. Поред толикога „литерарног“ рада по дружинама, често тако мало „писмености“ на матури!

² Сав овај посао око надзора и упућивања обично падне на наставника српскога језика, јер се држи да све то спада у његов „делокруг“ као наставника литературе. Међутим то не стоји и не мора тако да буде. И ако је, нема сумње, брига о литерарном образовању ученичком у првом реду његова ствар, јер се непосредно везује за његов наставни предмет (школски задаци из српског језика у вишим разредима и нису ништа друго до упућивања у литерарне послове), ипак цео дух који веје кроз ђачку дружину, правац рада којим ће се она кретати, није и не мора бити само његова ствар. За ону руководну идеју која ће се провлачити кроз цео дружински рад, толико је исто „надлежан“ и професор математике колико и професор литературе.

³ Да се код нас и најлепше установе изопаче, и често послуже сасвим супротно ономе чему су намењене, показују и наше ђачке књижнице по средњим школама. Ту ћете често наћи ствари каквих ваљада нема ни у једној ђачкој *школској* књижници на свету. Само један пример. У једном извештају шабачке гимназије стоји да је за ђачку књижницу набављен и — *Сањин* од Арцибашева. Штета што није изнесена и статистика чи-

Професор Чешког језика

курзије, за помоћ сиромашним друговима, ту су, у последње време — и ако не непосредно везане за удружења, — гут-темплерске ложе итд. Па би се за њих могле везати и многе друге лепе и корисне намере: заветовања за лепо понашање и уљудност, удруживање противу псовака и неуљудних израза, за физичко негововање и чување здравља, за разне хумане сврхе итд. Сва та удруживања с добровољним обавезама имају за ђаке увек своје нарочите дражи које долазе од вољно примљених дужности, од онога самоопредељења које се том приликом од ученика тражи. Користи и резултати од ових, добровољно на себе примљених, дужности увек су непоредљиво већи него од оних школских наредба којима се нешто препоручује или забрањује. Не могу, а да на крају овога излагања о ђачким литерарним дружинама по нашим средњим школама, не изнесем и један одговор који сам, пре толико година добио од директора једне прашке гимназије, када сам га запитао о сличним установама по њиховим гимназијама. „Ми смо се,“ одговорио ми је од прилике, *„штога излечили“*; код нас по средњим школама нема ђачких удруживања с каквим *литерарним* и *научним* сврхама. Ђаци су ту да уче а не друге да уче. И кад шест дана озбиљно раде, онда им је седми дан потребан за одмор и за разонођење.“ Ја овај одговор само саопштавам, не коментарујући га и не дајући о њему свој суд.⁴

таних књига; без сумње би то била „највише читана“ књига у тој школи. Према томе деца која *немају* ту *срећу* да уче гимназију бар ће бити поштеђена од те несреће да им *школа* пружа *Сањина* за лектуру.

⁴ Не претендујући на исцрпност и на документованост горњег излагања, ја сам овим само хтео да покренем ово питање, а држим да оно заслужује какву исцрпнију студију, засновану на ближем познавању ђачких радова у дружинама. Мени се цела ова ствар не чини ни ситна ни незнатна да се њоме не вреди више позабавити, нарочито баш стога што су овде у питању оне ученичке године, када школа може бити највише може што да учини за формирање њихово као посленика и карактера. — За расправу овога и сличних питања још су најподеснија места професорски зборови, јер би се ту стекла различна наставничка искуства из разних ученичких дружина, и из ових обавештења несумњиво би изишла одлука која би била најближа истини и најбоље одговарала потреби наших средњих школа. — В. о овом питању књигу Schülervereine von Dr. A. Rausch и реферат о њој од Миливоја Ј. Поповића у „Наставнику“ XVII. стр. 72.

Али док о вредности литерарних ђачких дружина по средњим школама може бити подвојених мишљења, према томе шта се и како се у њима ради, о другом једном удруживању средњошколских ученика, а по ономе како се *сада* у њему ради, не може бити подвојености да је — штетно. Мислим на једногодишња *матурантска* удружења. Ово су удружења свога рода, један чисто наш специјалитет. То је друштво које сваке године постаје и сваке се године растура; ту нема продужавања, нема традиције. Сви ученици VIII разреда наших средњих школа једне школске године удруже се ~~у~~ почетком школске године у матурантско удружење за *шу* годину, с искључивом намером да у току те године прикупе новаца „ради путовања по српским земљама“. И када о великом школском одмору изврше тај задатак, онда оно и престаје, да у новој школској години учини места новом удруживању на истој основи и с истим циљем, и тако редом. Ово је удружење новијега датума, једва ако траје десетак година. У почетку је оно било на једној широј основи и с вишим циљем: то је требало да буде удруживање *свих српских* матураната, дакле и оних из средњих школа ван Краљевине, и не само са сврхом да се обиђе овај или онај крај српских земаља, него да се заснује неко ближе познанство, утврди чвршћа веза међу онима који из разних и растурених српских школа почињу своје највише, академско образовање. Али је, ако се не варам, ова широка основа трајала само две три године, тј. само су крајем првих година свршени ђаци неколиких српских гимназија ван Србије амо долазили, с нашим се матурантима удружили и кроз Србију пропутовали, па је ово одмах за тим и престало. Зашто? Пре свега рекао бих да је и сама замисао уопште, а за ђаке у толико пре, неизводљива. Ту се увек почиње из почетка, увек нове генерације, нови споразуми о месту састанка, о циљу путовања, о начину и средствима за извођење итд., — да не спомињем оне друге тешкоће и сметње (политичке природе, материјалне итд.) које су ван домаћаја ученичких, да их уклоне или обиђу. Отуда је и дошло

то да је матурантско удружење на тој широкој, тако да кажем свесрпској, основи, могло трајати само две три године.³

Од тога се времена матурантско удружење ограничило на матуранте наших средњих школа. Ну очевидно је да се ово сужавање основе неће ни на овоме задржати. Ко је само један пут био на првим састанцима београдских матураната, када се за читаву годину дана унапред одређује пут и правац путовању, и када се имају на уму све оне различне жеље у том погледу, за тога је јасно да је извођење матурантскога путовања у великом стилу, тј. такво, које би обухватило највећи могући број србијских матураната немогућан; немогућан и по броју учесника и по циљу путовања, јер је он за сваку групу друкчији. Отуда је последњих година број учесника у матурантским путовањима све мањи, и од стотине чланова у почетку године, једва да их се на пут крене дваестак, који „путују у име свију“, и „у име свију“ утроше прикупљене суме.

Али није сам циљ и немогућност његовога крајњег извођења, како се то до сада радило, оно на што бих ја желео да скренем пажњу. *Начин* којим се долази до средстава да се намера путовања оствари није такав да се он може и даље допуштати. Изузев нешто прилога што га сами ученици, као чланови удружења, у току године дају, и помоћи од министарства (просвете и још кога) која, свакојако, није незнатна, један се део новца прикупља приређивањем концерата. Отуда у току

³ И ја бих био задовољан када бих само ту идеалну сметњу, неостварљивост саме замисли, могао навести као узрок престанку удружења на оној широј основи. Али он, на жалост, има и другу, много ружнију страну. За престанак даљег долажења у Србију матураната једне од вансрбијских гимназија, ја ћу овде навести речи њиховог професора, г. Т. О., које ми је рекао после једног или два доласка тамошњих матураната у Србију и кратког пута по њој. „Ја не знам да ли ко овде код вас води бригу и ко руководи матурантским удружењем и њиховим путовањем по Србији; али ако наши ђаци буду овако у Србији пролазили као прошли пут, онда им ми не само не ћемо световати и допуштати долазак у Србију у том циљу, него ћемо им цео тај посао забранити. Они у Србији полазе с највећим одушевљењем и најлепшим идеалима, а враћају се разочарани и увређени. А то ми, из разлога који се лако дају разумети, не можемо допустити.“ Говор се овај односно на пут матураната по Србији оне године када су се наши матуранти, дошавши до Параћина, ту завадили и своје госте просто — напустили.

сваке школске године имате читав низ матурантских концерата, којима се од ове две године придружују и матурантски концерти *женске* гимназије. Ја кажем концерти, и ако су то у самој ствари ђачке игранке, и то, разуме се, ђака оба пола.¹ Од концертнога дела је тако мало и на то се тако мало полаже да се игранка после концерта тиме и правда што на концерте „нико не би ни дошао“ кад после концертнога дела ње не би било. И кад се има на уму да су гости и походници ових концерата махом сами ђаци, којих прилози свакојако нису обилни, и да, с друге стране, мора бити, и трошкова око приређивања концерта, онда се чини да као чиста „добит“ од ових ђачких концерата остају само игранке. И ако је тако, а чини се да је тако, онда су средства и циљ матурантскога удружења променила своја места: концерти нису зато да матурантском удружењу помогну да оствари свој циљ, него је матурантско удружење ту, да би се у току године могле приредити неколике ђачке забаве. Па најзад нека и то буде. Али оно што је у свему овоме најчудније и најнеразумљивије то је, да су школске власти, и непосредне и посредне, од свега овога „посла“ дигле руке, као да се све то њих ништа не тиче. Ја не знам да ли ме један летимичан поглед по дворници у којој је био приређен последњи концерт овогодишњих матуранткиња није преварио, али ја бих рекао да на њему сем ученика и ученица овдашњих средњих школа није било — ни наставника ни родитеља.² Или зар да школска власт, као што треба и мора да буде, има у својим рукама и под својим надзором овај посао својих ученика, зар би се могло десити оно, што се одиста десило (и што се, држим, могло само код нас десити)

¹ Ја имам овде на уму концерте београдских гимназија.

² У једном извештају о овогодишњим школским свечаностима у Швајцарској (*Самоуправа*, Бр. 152 од ове год.) стоји за женевску вишу женску школу ово: „после подне је била приређена игранка, на којој су *само ученице* имале приступа“. Упоредите ово са концертима и игранкама које приређују ученице наших средњих школа, које махом походе само ученици и ученице без родитеља и наставника, па вам лепше илустрације наше бриге о васпитању школске омладине не треба.

да на једном концерту, који су београдски матуранти приредили у једној нашој вароши у унутрашњости један матуранат подвргне својој „оштрој критици“ (чатај: грдњи) и школу, и њене уредбе и наставнике. „Ми смо се,“ причао је после директор, „скаменили од чуда и нисмо знали шта да радимо. Професори се заузели код грађана да концерат походе, професорска је колегија, тако рећи, узела концерат под своју заштиту и своју моралну одговорност, а кад тамо, ми смо од нашега дојучерашњег ђака, пред оноликим светом, дочекани најгрубљим изразима и сумњичењима.“ Али, чини се, да и ово још није најгоре. Ја нисам могао да проверим све оне неповољне гласове који су се чули после скоро свакога матурантског путовања: те овде је било свађе, тамо злоупотреба; онде опет остало неплаћених рачуна; једно путовање није, не знам због чега, извршено, те су новац, прикупљен за путовање, ђаци између себе поделили итд. И нека су све то само гласови, нека је од свега тога само нешто истина, па је опет ружно и не сме да буде. А свега тога не би било нити би могло бити, да ствар матурантскога удруживања и свега онога што с тим и уз то иде, непосредна школска власт не напушта и не испушта из својих руку.

Нека ђаци раде, али нека раде под надзором и уз руковођење својих наставника. Све се то још ради под школским кровом и школа се томе не сме чинити невешта.

Уопште, рекао бих, цео овај посао треба ставити на са свим другу и друкчију основу. Ако државна школска власт, непосредна и она виша, налази да ових путовања, ових ђачких екскурзија по ужој и широј отаџбини, треба да буде, онда се она мора постарати и за њихово извођење. Тај се посао мора изводити систематски и с планом, а не остављати све случајно-стима и дечјој памети.

УЧЕНИЧКЕ ЗАДРУГЕ ЗА ШТЕДЊУ.¹

I.

За оснивање штедионичких задруга по школама наводе се двојаки разлози: васпитни и економски. Штедња је врлина, вели се, којом се човек учи да „буде умерен“; њоме се ствара „јака воља која може да обузда страсти“; она га научи да „уме у себи ценити човека који воли своју слободу“, она „развија у њему достојанство и понос“, она му „не допушта да падне на терет другоме“, она је, дакле, једна од оних врлина која, уз многе друге, чини карактер једнога образованог човека. Али то није све; „штедња је још и пут којим се од незнатних сумица дође до извесне суме“; то је сума „која је уштеђена да се човек помогне у каквој невољи, у слабости, или у немању рада, или у старости, или, најпосле, да тиме помогне кога, или какву установу или своју радњу“, то су, што рекао наш народ,

¹ Мисао о ученичким задругама за штедњу покренуо је у нас др. Никола Ј. Пејровић, као директор II гимназије београдске, и отпочео и рад на томе у своме заводу. Тим је поводом написао професор Миленко М. Вукићевић чланак „Ученичке задруге за штедњу у средњим школама“ (Наставник 1896., стр. 261.—267.). Ловчевићев је чланак одговор на тај покрет и на тај чланак, и у њему заузима он стајалиште супротно Петровићу и Вукићевићу. На истом је стајалишту с Ловчевићем и др. Војислав Бакић, који се у више маха изјаснио против ученичких штедионица. Разлози Ловчевићеви имају данас и за нас опет акутне вредности, пошто је др. Петровић у наше дане поново покренуо ово питање на широј основи. В. Др Ник. Ј. Пејровић, Школске задруге као средства за боље васпитање ученика народних и средњих школа (Београд 1912.).

„беле паре за црне дане“. То би, од прилике, биле све користи, васпитне на једној, привредне на другој страни, које би дошле од штедње, врлине којој „децу треба навикавати још из раније“.

Да се задржимо најпре на потреби школских штедионица с једнога општег, васпитног гледишта. Пре свега, могло би бити спорно тврђење да ће се, развијајући код деце „врлину“ штедње на новчаној основи, код њих развити и све оне друге „врлине“ које се везују за штедњу. Јер ако се њом ствара јака воља да обузда једну страст или неколике страсти, она је на најбољем путу да изазове друге, тако исто штетне и одвратне; ако се њоме човек упути да се спасе Сцилерасипања, отиснуће га лако на Харибду-тврдицења; ако га новац — јер то је, разуме се, крајњи циљ сваке штедње — учини „самосталним и независним“ у једном правцу, донеће му и несамосталност и зависност у другом. Да пак ни „достојанство“, ни „понос“ човеков не морају ићи упоред са звекетом новца у цепу, једва да је потребно доказивати. Али претпоставимо да ће се поучавањем о штедњи, навикавањем на ту врлину, одиста у деце развијати и остале врлине које чине „карактер образованог човека“, зар школа нема другог начина да свему томе помогне, зар она не развија „врлине“, зар она, управо, довољно не васпитава? Овим смо дошли на питање које се, истина, посредно, али тек доста јако везује за истакнуту тему. Мислим на питање о васпитању у школама.

Данас се могу често чути прекори како школа довољно не васпитава, и како је потребно појачавати ту страну њенога пословања. Отуда, од времена на време, и захтеви да се у школу унесе овај или онај „васпитни елеменат“, па отуда у последње доба и поклич за школским штедионицама као „васпитним средством“. Излази, дакле, да данашња школа не даје довољно васпитања, и да треба тражити начина да се у њој васпитна страна појача. Па стоји ли збиља ово тврђење? Да ли одиста настава не васпитава, и је ли потребно мимо њу тра-

жити неке особите путеве за снажење школскога васпитања? Ради одговора на ова питања нека ми се допусти једна мала диверзија. И место каквих својих рефлексија, ја ћу овде изнети неколико мисли, што их је баш о овој теми казао у једном свом предавању познати немачки филозоф и педагог, *д-р Т. Циглер*, професор штразбуршкога универзитета.¹

Школе су, вели он, а нарочито више школе су заводи за наставу. Грешно је и неупутно замерати школи да она, учећи и дајући наставу, не врши своју дужност, или бар да је не врши у довољној мери, и да настава није њена прва и најглавнија дужност. Тако је исто лажно и погрешно издвајање наставе која васпитава од неке која, бајаги, не васпитава. На супрот овом тврђењу треба истаћи друго: да свака настава васпитава, само ако је — добра. У овом је управо сва васпитна тајна: прва и главна дужност наставникова је да даје добру наставу. Јер ако је настава рђава, досадна, сува и без духа, онда ће пажња и интересовање ученичко брзо ослабити и пропасти, а с овим већ долази и опасност по ред и дисциплину школску. Разред којему је време досадно готов је на свашта: ту су неред и свакојаке неуљудности, ту распуштеност узима све јачи мах; ту се кидају све везе оне плашљиве смерности ученичке, ту нестаје уљудности, поштовања, послушности, ту се граји, смеје, вара, лаже.

Идући овим редом мисли, писац сузбија мишљење као да има неких предмета и неке наставне грађе која је нарочито подесна за васпитање ученичко, па се зауставља на питању шта добра школа, шта добра настава може да учини за васпитање, у чем је управо морално васпитање ученичко. Без сумње, вели, у том, да се на једној страни васпитаник навикне на тачно и савесно вршење својих дужности, а на другој да се сузбија његово самољубље и ојача љубав ка другима и за добро других. Па зар школа не може да ради у оба ова правца,

¹ Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen von Dr. Th. Ziegler.

и зар она и не ради, зар не васпитава? Та цео њен посао, баш као завода за наставу, и иде на то да научи како се дужност врши. То је управо њен свакидашњи посао. Ученик свакога дана нешто научи и иде даље; мора бити пажљив и радан, иначе задржава и остале; леност и непажљивост се казни, срамота је не знати, часно је бити међу првима; вредноћом се постиже свој циљ и добива се нека вредност међу друговима. Истина, ово још нису највише моралне побуде, али су побуде које моралу воде и које га чине. На овај начин вредноћа нам још у школи постаје другом природом, ту се навикава на савесно вршење својих дужности, ту почињемо радити онако како је добро и право, што се убрзо обрне у то да друкчије и не можемо и нећемо да радимо. Па не само вредноћи и вршењу дужности него и нашој савесности и часности су корени у нашем школовању. Самосталност у изradi задатака испуњава ученика самопоуздањем, неким уверењем о својој вредности, која се претвара у оправдани понос. Оно што је у доцнијем животу научничка часност према непоштенom плагијаторству, то је у школи савесност у раду и свој труд према нечасном преписивању, једном од великих порока школских.

Све је ово само половина моралнога васпитања: навикавање на вршење својих дужности. Али школа врши с успехом и ону другу половину: сузбијање дечје саможивости. Ту се, у школи, најпре изгуби оно самољубље, она саможивост многих материних маза, које су код својих кућа често прави тирани. У школи на један мах нестаје тих величина и они постају што и остали њихови другови — само ђаци. Ту нема засебних соба, најлепших играчака, све то овде не вреди; маза је ту што и сви остали, што и онај најсиромашнији друг његов — обичан ученик. И не само то, него му положај међу друговима, важност у разреду, ваља прибављати својом властитом снагом и ваљаношћу, јер пред наставником мора да вреди само његова пажња и вредноћа, његов рад и владање. Па осим тога, не сме бити тужакало и свађалица, не сме бити пакосник

и насртљивац, јер се све ово међу друговима не трпи, све се то гони заједањем и исмевањем. На овај се начин у школи, у овој првој реци живота, ствара карактер или бар ударају основи његову стварању. И што је још најглавније, овај „васпитни“ посао није толико посао учитеља колико посао другова, саме школе, тога организма чијим се животом ученик напаја кроз неких два-наест година.

И кад сад сведемо у памети све што школа ученику даје, чему га она све научи, кад узмемо на ум да се ту подижу темељи нашој пажљивости и вредноћи, тачности и вршењу дужности, онда морамо признати да у школи има одиста толико васпитних елемената, да бисмо чак могли рећи да школа ништа друго и не ради него васпитава. Разуме се, то све она чини учећи, и само — ако је настава добра.

Рећи ћете: ово опште, морално, васпитање ученичко не стоји ни у каквој, или бар у врло слабој вези, с његовим навикавањем на штедњу. Ово је једна одвојена, засебна врлина, којој треба нарочите пажње, нарочитога „васпитавања“. Ја не бих рекао да је тако. И „врлина штедње“ — као и остале „врлине“ — јесте само резултанта многих моралних елемената; и ако су ови ту, онда се „врлина“ неминовно јавља сама, као последица; штедња би, рецимо, била скуп вредноће, могућности (можебити и тешкоће) привређивања, брижљивости за себе и своје, предвиђања итд., и како се све ово добива развијањем и снажењем човечјега унутрашњег живота, природно је да ће се у њему или као последица његова, јавити и врлина штедње, као један део његов.

Крајњи закључак овога реда мисли би био, дакле, овај: поучавање о штедњи је навикавање деце на једну врлину које се елементи налазе у самом васпитавању; ученичке задруге за штедњу су само један део школскога васпитања; васпитање је пак у тесној, нераздвојној вези с добром наставом. Према томе, у доброј настави, што ће рећи, у правилном снажењу свих детињих ду-

шевних моћи, у хармонијском развијању његових интелектуалних и моралних сила лежи највећа гаранција за стварање правог човека, за припремање његово за живот, или, ако баш хоћете, за успешност у „борби за живот“, којој је „врлина штедње“ само један, и у наше дане, на жалост, један незнатан елеменат. Треба се, дакле, само постарати за што бољу и јачу наставу у школи, па ће и васпитање што га она даје бити снажније и интензивније. А овака настава и овако васпитање ствараће подмладак, који ће, уз довољно интелектуалних и моралних особина, умети доцније у животу наћи средњи пут, између тврдичења на једној и расипања на другој страни, који ће, дакле, међу оним „процима“ умети пронаћи „врлину“ штедње.

II.

С висине овога општег, више начелног, гледишта на ученичко „васпитавање на штедњу“ можемо сада сићи међу саме разлоге о користи и штети школских штедионица. Ред мисли и доказа којима се правда потреба ученичких штедионичких задруга, био би од прилике овај: Данашњи свет не уме да штеди, и једна од највећих мана нашега друштва јесте трошење без рачуна. И наш народ не уме да штеди, не истина толико наш сеоски свет (који „уме да чува новац“), колико варошки, а код овога нарочито чиновнички део његов, који „према данашњим приликама највише треба да штеди; међутим он понајмање то чини“; поуке о штедњи су, дакле, преко потребне. Али је на штедњу много боље навикавати свет још из раније, стога је потребно то почети још с децом. Сеоска деца, истина, ређе добивају готов новац, али деца по градовима чешће долазе до њега, „приликом разних свечаника“, и троше га буд зашто, па га често употребе богме и за пороке. Треба, дакле, децу навикавати, да тај чешће добивани новац негде остављају, да се науче да чувају „беле паре за

црне дане“; „треба још код деце створити појам да штедети значи живети од свога труда, од својих руку“. Овај посао не може да врши толико кућа колико школа, јер се „у кући могу навићи штедњи само она деца које су родитељи штедљиви“; а ако то предузме школа, онда ће сва деца подједнако учити да штеде. Отуда је навикавање на штедњу претежнији посао школе него куће и породице. Страх пак од тога да се поукама о штедњи, не упуте деца материјализму, неоправдан је. Истина, може се рећи да се тиме „деца сувише рано извлаче из детињства“, да се тиме „руши детиња безбрижност и блаженство, па богме и идеалисање и полет за идеалима“; али „много је боље дете постепено, од малена упутити да се позна са животом и не треба пустити да се ода сувише пустим идеалима, идеалима неостварљивим“; боље је још из раније упознати га с тим, шта је најглавнија сила у данашњем друштву, па од чега му зависи и извођење самих идеала. Тим ће пре доспети до извесне среће у данашњем „буржоазном друштву“.

Пре свега, држим да се може спорити сама основна мисао, из које се и изводи потреба поучавања у штедњи, мисао да данашњи, а нарочито да наш свет не уме да штеди. Рекао бих да је и ово једна од оних многих, олако бачених фраза иза које не стоји никакво дуже проматрање, никакво озбиљније прибирање факата из којих би се могли извести поуздани закључци. То је оно обично, површно и лако уопштавање два три, или баш и више, познатих нам случајева које смо склони одмах уздићи на висину принципа и утврђених поставка, потребних нам за наша даља извођења. Нема сумње, да има и појединаца и породица раскошних, раскошних и расипних, да има распикућа којима би штедња требала одиста да буде први члан њиховога економског Вјејрују. Ну тога је увек било и тога ће увек бити. Али онај *gros* овога света, коме се штедња увек препоручује, тај не само да штеди, тај скомрачи. Најзад да оставимо како је с тим у другом свету; ја верујем да наш народ, народ који има толике лепе

изреке и назоре о штедњи („Чувати белe пape зa црнe данe“, „У радишe свeгa бишe, у штедишe јоштe вишe“, „Боља је добра штедња нeгo добра радња“ итд.), да је тај народ штедљив и да зна вредност штедње и без штедионица. Баш сиротнији деo нашегa друштва, коме се у првом реду и намењују поуке о штедњи, тај и штеди. Зна наш свет дакле вредност новца, али не зна вредност времена, и онај који би га научио да штеди време, научио би га најбољој и најпаметнијој штедњи.

Осим тога, није мала опасност у могућном прекору да одвећ рано поучавање деце у новчаној штедњи не укаже пут материјализму, да се деца сувише рано не извуку из доба детињства, па да се богме не наруши и основа за њихово идеалисање. Право васпитање, бар школско васпитање, мора ићи за тим, да у омладине развија хумана осећања, осећања љубави и пожртвовања, заједнице и самопрегорења, чувства сасвим противна онима којима је центар брига о себи самом, и на које ће неминовно упућивати ученичке штедионице, а којих је, рекао бих, довољно у самој природи човечјој. Без довољно јаких хуманих чустава, новац је не благодат него права опасност. Под сталном, свакидашњом импресијом о потреби штедње, о тециву, о новцу, зар се најзад код деце неће створити погрешно уверење да је новац све и да се само њиме може све. Деца ће не само сазнати вредност новца него ће његов значај прецењивати, а то је опасно. Јер одатле до грубога, до страшног материјализма, коме је новац извор и утока свему, коме је новац мерило свему, само је један корак. А најмање је пак школа за то да и једним дахом својим, и најмањим радом својим, допринесе уверењу: да се срећа и идеали људски везују за новац.

Али останимо при том да је штедња врлина и да је потребно њој навикавати децу још из раније, дакле још у школи. Још код деце, вели се, треба створити појам, да „штедети значи живети од свога труда, од својих руку“. Али ако у ово тврђење мало боље

загледамо, ако добро промеримо сав значај ове мисли и ове поставке, онда тек видимо како на слабир ногама стоји цела зграда ученичких задруга за штедњу, како је она управо један non-sens.

Одиста, штедети значи одвајати нешто од својега труда, од своје зараде, те остављати што за познија времена. Онај који сâм не привређује, који сâм не стиче, који не познаје тешкоћу зараде, не може знати ни вредност штедње, нити се у том правцу даје чему научити, Онај који нема новаца, онај који их не зарађује, не може их ни остављати „за црне дане“, не може их ни штедети. То је бар јасно. Па кад је тако, онда који су то ученици, колики их је број по школама, за које ће штедња имати своју праву вредност, којих ће тековине бити одиста уштеде њихове вредноће, њихове зараде? На жалост, код нас можда једино и има таквих ученика; то су они сиротани, они злопатници који послуживањем одиста „зарађују“, који одиста живе од својих руку, али не да заштеде него да се исхране, да се одрже. А без сумње се на њих не рачуна, када се пледира за школске штедионице. Остају, дакле, они други који сами ништа не зарађују, али које ипак треба навикавати на штедњу. На њих се, рекао бих, у главном и мисли; то су она варошка деца која „чешће долазе до новца; тај новац добивају или од родитеља или од сродника приликом разних свечаника“. И рецимо нека би баш тако било, нека „варошка деца“ чешће добивају новаца од којих могу по штогод одвајати и за школску штедионицу, то није оно што се хоће „поучавањем о штедњи“. И није из онога битног разлога о самом појму штедње; то није одвајање од своје зараде, од свога труда. И према томе, кад највећи део ученика нити има нити може имати какве сталне, личне тековине, од које би један део уштеђивао, то онда у самој ствари у школи нема могућности ни за сам принцип штедње и штедионице.

Не би остало друго, него да се за остварење ученичких задруга за штедњу потражи помоћи и ослонца ван

школе и ученика, код самих родитеља. Треба, вели се, родитеље уверити у корист таквих установа, па ће они сами давати деци новац за улагање у ђачке штедионице. Родитељи и онако дају деци по 5, 10 или 20 пара, ако не сваки дан, а оно извесно сваке недеље, па кад се они увере да те сумице које буду дали детету на „џепарац“, дете не троши на луксуз, већ их улаже да их доцније прими згомилане у једној суми, још с извесним процентом, онда ће, тако се бар тврди, и сами родитељи ту установу подржавати и потпомагати. Пре свега не стоји, или бар не треба да стоји, то да родитељи дају редовно својој деци новца на „џепарац“. Нема сумње да то и чине неки, па можда и многи, али то не чине паметни родитељи. То је већ тако позната и животом тако често потврђена истина, да је новац у дечјим рукама у највише случајева самоубилачки нож и да је родитељска навика давати деци новац на „џепарац“ гурање у пропаст своје рођене деце. Али баш стога, што је то тако позната ствар, ја не могу примити тврђење, да родитељи „ако не свакога дана а оно извесно сваке недеље дају деци новца“. И отуда је сасвим природно, да ће брижљив и обазрив родитељ врло тешко прихватити ту прилику која му се пружа, па ма она долазила и од школе, да своме детету редовно даје новац, па било то и за школску штедионицу, било то и по 5 пара недељно, па било и да му се то враћа с извесним „процентом“. Али рецимо баш да родитељи, имајући вере у школу и у своју децу, а ослањајући се и на какав надзор од своје стране, приме ту установу, и ученици почну својим улозима редовно притицати школским штедионицама, питам ја, ко ту улаже, ко ту штеди? Без сумње не ђак него родитељ. А кад већ на то излази, да ће школске штедионице на крају крајева бити родитељска а не ученичка установа, онда је по себи јасно да то не треба ни да буде ствар школска.

Сем овога разлога, више негативне природе, разлога који не иде у корист школских штедионица, има

них и таквих који су директно противу те установе. За васпитну моћ школску у првом је реду потребан висок, ничим непомућен морални ауторитет наставнички. Па мислите ли да школа, као штедионица, и наставник, као благајник, неће ништа изгубити од онога свог ореола који се у очима њихових васпитаника природно везује, бар треба да везује, за школу и наставника? Да ли у целом послу школских штедионица нема и нечега профаног, нечега светског, у горем значењу ове речи, нечега што школи и наставнику не додикује? Зар наставник неће у очима деце ништа изгубити од оне своје идеалне вредности која му је од највеће помоћи за лични утицај на морално васпитање ученика? Зар он са својим благајничким књигама и записима, својим рачунима и дневницима, процентима и дивидендама неће постати нижи, разуме се с гледишта школскога, педагошког, у очима оних којих рачуне води, о којих се новцима брине и којима најзад — било то и посредно — рачуне полаже. И за мене је сасвим уместан и оправдан прекор што га један стари немачки учитељ баца браниоцима школских штедионица¹: „Не обесвећујте школу! Христос, наш највећи учитељ, морао је већ једном из цркве терати људе од новца и обарати њихове мењачке столове, а ви хоћете сада да их уведете у школу.“

Да би пак увођење школских штедионица са свим оним што тај посао неминовно прати: прикупљање новца, бележење, развођење по књигама, срачунавање итд. многим наставнику одузело доста и много његова драгоценна времена и да би оно досадно звецкање новцем по школи много пута отерало мир и потребну прибраност наставничку, те пореметило цео рад школски, једва да ми је потребно помињати.

Тако је с наставницима, — а с ученицима? Под претпоставком да ће један део родитеља — велим родитеља, јер као што видесмо, од њих, а не од ученика,

¹) Види *Schulsparkassen, Eine Stimme gegen dieselben*, von *Ad. Langer*.

у првом реду зависи опстанак школских штедионица — баш радо прихватити ову установу, зар ће, мислите, свака пара коју они буду преко своје деце намењивали и упућивали штедионици баш тамо и отићи? Зар је по варошима, на које се једино и може рачунати кад је реч о установама ове врсте, мало мамаца да се новац одвуче сасвим на другу страну? Та колико је дечјег довијања да се пара измами, или да се од новца, добивеног за какву школску потребу, што открији за разне, родитељима често и незнате, недопуштене навике! И зар их ово чешће снабдевање новцем неће на том путу само подржавати и нове им снаге давати? Зар ће се дете, с новцем у џепу, баш увек и одмах упутити свом наставнику, или разредном благајнику, или ко то већ буде надлежан за прикупљање улога, поред толиких искушења на улици? И зар ће бити мало случајева да се баш и понуђени новац не може одмах, данас, примити, и да ће се дете на тај начин нагнати да га са собом вуче, с опасношћу да га изгуби, позајми, потроши? Школа ће, дакле, само увећати и проширити опасности које долазе од оне рђаве навике давања новца деци.

Неједнакост, тако осетну у самом друштву, школске ће штедионице пренети и у школу, и ту постати новим извором трвења и мржње. Јер ван сумње је да један део, и можебити знаменит део, ученика неће моћи имати у штедионичким задругама учешћа; једни то неће моћи, ма како мали били „члански улози“, другима то неће допустити родитељи. И да оставимо на страну оно неспокојство што ће у родитељску кућу унети различност схватања о потреби ове установе, где се лако може десити да мати, сестра, или каква тетка, или ко било други „добра срца“ кришом даје оно што отац забрањује, само да дете не „изостане“ из својих другова; да оставимо на страну и то — што није никакo мала опасност — да ће деца мимо одлучну вољу својих родитеља, само за љубав својих наставника, постати члановима школских штедионица, остављајући времену и подесним приликама да се на све могуће,

разуме се и недопуштене, начине побрину за потребне улоге; оставимо, велим, све то на страну, па се задржимо на факту да у школи сви ученици неће бити чланови школске штедионице. Пре свега огрешили бисмо се о онај први, основни принцип педагошки, да у школи ништа не предузимамо у чем не би могли суделовати сви ученици. Јер шта би било последица ове подвојености ученичке на чланове и нечланове за друге? На једној страни: „отменост“, охолост, парадирање; на другој: пониженост, завист, пакост. Под тежином и јачином ових утисака, за човека тако трајних из овога доба, колико би се горчине унело у животну борбу, колико непомирљивости у друштвене односе! Па затим, зар се од стране наставника, од стране оних који буду ватрени поборници школских штедионица, зар се неће нехотично, невољно, тако да кажем несвесно, за много што шта попуштати, прогледати кроз прсте ревносим, „корисним“ члановима задруге, онима с редовним прилозима, с великим улозима! Зар похвала неће на тај начин пасти често и на ученика, који с правога, школског гледишта не би можебити заслужио; зар све ово не може у оних, који из каквих било узрока нису задругари, пробудити жељу да на недопуштен начин прибаве средстава само да своје наставнике задовоље!

Најзад да споменем да за нас не постоји ни онај разлог за оснивање школских штедионица који браниоци тога у Немачкој истичу. Мислим на онај социјални разлог, по коме би школске штедионице помагале решењу великога проблема наших дана, социјалном питању. У Немачкој је завођење ученичких штедионица један део немачке државно-социјалне политике; оне су једно време подизане под утицајем виших школских, државних власти, то је, дакле, баш дело „буржоазије“. Противу социјалистичких „превратних“ идеја о својини, требало је на супрот истицати и чврсто утврђивати појам о својини, и то почети што раније, дакле још код деце, код ученика. Тамо су, дакле, школске штедионице „буржоазна“ установа, док би, рекао бих, у очима неких,

оне требало да буду једно средство противу „буржоазије“. За нас би свакојако овај разлог био последњи, који би имао своје вредности, па било да се од тога очекује што у једном или у другом правцу.

О каквој пак стварној, привредној користи од ученичких штедионица једва може бити говора. У најбољим случајима, где би недељна улагања била не петпарци¹ него читави грошеви, једва да би уштеђевина кога члана кроз читаво гимназијско школовање изнела коју десетину динара. У осталом, ни браниоци школских штедионица не очекују Бог зна какве користи од тих установа у привредном смислу; тежиште за њих и не пада на ту, привредну, већ на васпитну страну. Главни задатак школским задругама за штедњу, веле они, и није да деца нагомилавају капитал, већ да се *науче* штедети. То је само *васпитно* средство; а у колико су оне то, видели смо напред.

Ја сам овде навео само опште и најистакнутије разлоге противу школских штедионица. Међутим има ту и других појава које би биле више локалне, али које зато не би биле мање штетне и мање опасне. Мислите ли, на прилику, да не би где било „неисправности“, те и сукоба и тужакања међу ученицима, на оне који би, као подблагајници, новац прикупљали? Мислите ли да не би било сумњичења у неисправност рачуна и од стране самих родитеља? Мислите ли да не би било родитеља, па нека их је ма како мало, који не би ову ствар сматрали као какав фонд за наставничка привремена подмиривања новчана, или да не би нико рекао, као онај Немац²: „Та сва је ствар у томе, да учитељ добије што за пиво и за цигаре.“ Или зар не може ученички новац, предат каквом новчаном заводу на чување и капиталисање, да пропадне, цео или делимично, уз пропаст или посрнулоост самога завода? А шта би тек било, кад би се у руковању дејчим

¹ Види „Правила ученичке задруге за штедњу II београдске гимназије“ у „Годишњем извештају“ за 1895/6 школску годину.

² У поменутој брошури А. Langer-a.

новцем, десила каква проневера од стране задругиних управљача! А да, поред свега високог мишљења које ја имам о часности наших наставника, може и ово да буде, држим да неће нико спорити. И у свима овим и у оваквим случајима, како би изгледала школа, како наставници! То би све били страшни удари њихову моралном угледу, без кога они не могу бити оно што треба да су.

Из свега излази, да нема ни педагошких, ни привредних разлога за оснивање ученичких задруга за штедњу“ по школама.¹ Оно мало добра што би оне донеле није ни приближно једнако оноликим незгодама и опасностима које би оне, као школске установе, у школу увукле. Овде би се ова „врлина“ лако изметнула у порок, и место очекиваног „васпитног елемента“ ми бисмо у школским штедионицама добили нов извор нереда и рђавог упућивања. За ову, као и за друге „практичне врлине“, место је кућа, породица, а не школа. Све што школа може да учини за штедњу и штедионице јесте више теоријско поучавање.² Оно пак што она и практичнога може у том погледу да да, то је наставникова пажња да ученик чува своје књиге, да пази на своје одело, да не траћи свој ученички прибор, да не упропашћује школска учила, да ученика, кад опази код њега новаца, пријатељски и родитељски посаветује шта с њима да ради, како да их употреби; да, по потреби, на ово скрене и пажњу

¹ Од ових „ученичких задруга за штедњу“ ја сасвим двојим оно ученичко прилагање, од времена на време, кад и колико се може, за какав хумани циљ (какав „фонд сиромашних ученика“, помоћ каквом друштву итд.), или за какав заједнички смер (екскурзију, излет, итд.). Овде нема онога редовног улагања, нема „капитала“, нема „интереса“, нема „уштеђевине која се враћа с извесним процентом“, нема свега оног што „Задрузи“ даје карактер новчаног завода. Овде је давање, ко и колико може, на какву лепу, општу сврху, за коју такмичење у прилозима не само да нема у себи ничега себичног, ничега саможивог, него баш носи печат љубави ка заједници, постаје одиста морални, васпитни елемент. И колико је оно за одбацивање, толико је ово за препоруку.

² За ово су на пр. веома подесни рачунски задаци, у којима би се јасно, рачунски, показало како мале, свакидашње уштеде (на пиву, на дувану итд.) с временом изнесу приличне количине; како мали, недељни улози у какву штедионицу, за коју годину нарасту на велике суме итд.

родитељску, да и ове упути да на своју децу утичу. Из овога круга школа не треба да изиђе, више од овога је посао куће и породице.

Најзад да споменем и то, да су људи од школе, да су практични педагози ову установу школских штедионица одбацили, да их у школу не примају; аустријски и немачки учитељи су на својим зборовима одбацили школске штедионице. Одлука једног збора немачких учитеља (1882.) о овоме гласи:

Четврти немачки учитељски збор одбацује установу школских штедионица из ових разлога: а, утицај њихов је у неколико супротан моралном васпитању ученичком; б, смета настави; в, руковођење деце у штедњи новца и надзор над тим и не може да врши школа, већ једино породица; г, стварањем моралнога карактера ученичког обухваћено је и васпитавање у штедњи; школа пак има довољно средстава за неговање штедње код ученика посредним путем; д, школа не сме бити филијал штедионичких установа. — За препоруку су пак штедионице с малим улозима, у које би могли своје уштеде остављати и ученици, али без икакве везе са школом и без службенога учешћа наставничког, из ових разлога: а, што би се давала могућност да се и најмање уштеде оставе и приплоде, и б, што за ово нису везане оне штетне последице које иду уз школске штедионице.

У овом је смислу и одлука аустријских учитеља.

Да завршим. Моје је уверење: да школа није у стању да посао практичнога поучавања у штедњи новца врши онако како то треба. А боље је посао не вршити него га вршити како не треба. Али баш и да може, школа није место за вежбање у тециву материјалних добара. Отуда у њој нема места ни за практичне поуке о штедњи у смислу новчане тековине, па, дакле, ни за „ученичке задруге за штедњу“. Не како се штеди новац, него како се штеди време; не како се теку паре, него како се теку вера и поуздање;

не како се нагомилава капитал, него како се нагомилава љубав ка послу и дужности, — томе нека школа научи своје питомце. Не у силу свога новца, него у силу свога духа и своје енергије нека се узда наша школска омладина. И најбољи капитал што га једна школа може пружити својим васпитаницима на растанку с њима јесте капитал интелектуалне и моралне снаге, самопоуздања и надања. С таким тековином пуштени у свет, они ће у свом познијем животу, у мучној „борби за живот“ и лакше понети свој крст и пре наћи „своју срећу“.
