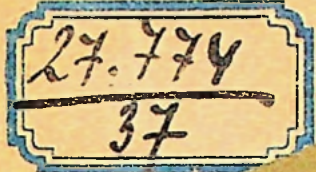


ЏОН ДУЈИ



ПЕДАГОГИКА И ДЕМОКРАТИЈА

УВОД У ФИЛОЗОФИЈУ ВАСПИТАЊА

ПРЕВЕО С ЕНГЛЕСКОГ
Др. ДРАГОМИР ИКСНИЋ



БЕОГРАД
ИЗДАВАЧКО И КЊИЖАРСКО ПРЕДУЗЕЋЕ ГЕЦА КОН А. Д.
12 КНЕЗ МИХАИЛОВА УЛИЦА 12
1934

~~ЧУВАЈТЕ СЕ БИГУ!~~
Презиме и име писца:

27.774

2yju
404

НАСЛОВ ДЕЛА:

37

Педагогика и демократ.

Београд, 1934

[illegible]



ОН ДУЈИ

ГРАДСКА БИБЛИОТЕКА
"ДРАГОЈЕ ДОН - ВКЗ"
БЕОГРАД

ПЕДАГОГИКА И ДЕМОКРАТИЈА

УВОД У ФИЛОЗОФИЈУ ВАСПИТАЊА

НАРОДНА БИБЛИОТЕКА

ГРАДА БЕОГРАДА

ПРЕВЕО С ЕНГЛЕСКОГ
Др ДРАГОМИР ИКОНИЋ

Бр. 67.774

Струка

37



БЕОГРАД

ИЗДАВАЧКО И КЊИЖАРСКО ПРЕДУЗЕЋЕ ГЕЦА КОН А. Д.
12 КНЕЗ МИХАИЛОВА УЛИЦА 12
1934

БЕОГРАД
Штампарија „Привредник“ Жив. Д. Благојевића
Кнез Михаилова 3
1934



Wm. Dewey

ГРАДСКА БИБЛИОТЕКА
„РАДОЈЕ ДОМИЊОВИЋ“
БЕСНОВАЦ

ПРЕДГОВОР

Ова књига претставља најор да се открију и изнесу идеје које круже у демократском друштву како бисмо их применили на проблеме у области васпитања. Излагање обухвата низ конструктивних циљева и метода јавног васпитања, посматраних с ове тачке гледишта, и једно критичко просуђивање теорија сазнања и моралног развојка које су биле формулисане под ранијим социјалним условима, али које још дејствују у нашим номиналним демократским друштвима, где ометају пошћуно остварење демократског идеала. Као што ће се из саме књиге видети, филозофија која је у њој заступљена доводи у везу развојак демократије с развојком експерименталне методе у природним наукама, с идејама о развојку у биолошким наукама, и индустријском реорганизацијом, тежећи да истакне промене у наставном градиву и методама васпитања које горњи развојак повлачи.

Свесрдна хвала господи Др. Гудселу и Килпатрику, професорима Више педагошке школе, на критичким ојаскама, као и сугестијама у погледу

распореда материјала, које сам радо усвојио, и госпођици Елзи Риплеј Клеј — ипак за многе критичке примедбе и сугестије. Горња двојица су по врх свега била толико љубазна да при штампању читају прве описке овог дела. Исто тако, захвалан сам и оном великом броју студентата чији наизменични курсеви обухватају више година него што би их желео набројати.

Колумбија—универзитет
Њујорк.

Ц. Д.



У В О Д
у
ФИЛОЗОФИЈУ ВАСПИТАЊА

Г Л А В А I

ВАСПИТАЊЕ КАО ЖИВОТНА ПОТРЕБА

1. ОБНАВЉАЊЕ ЖИВОТА ПРЕНОШЕЊЕМ

Најважнија разлика између органских и неорганских тела лежи у томе што се прва одржавају сталним обнављањем, док код других то није случај. Камен, при ударцу, опире се до извесне мере. Ако је његова отпорна снага већа од снаге ударца, остаће споља непромењен. У другом случају, распашће се у мање делове. Он неће никад покушати да се одржи насупрот ударцу; још мање ће овај ударац преобратити у какав утицајан и моћан чинилац за своје даље радње. Истина, живо биће може врло лако уништити нека јача сила, али ће оно ипак зато гледати да енергије које на њега дејствују искористи за своје циљеве. Ако то не може да учини, оно се неће распасти у мање делове (кад су у питању виши облици живота), али ће изгубити обележје живог бића.

Догод постоји, оно ће се борити да искористи све снаге које га окружују. Оно искоришћује свет-

тлост, ваздух, влагу и земљине састојке. Кад се каже „искоришћује их“, то значи да их преобраћа у средства свог самоодржања. Догод траје оно енергију коју троши у напору да искористи околни свет надокнађује у пуној мери па чак и више енергијом коју добија: оно расте. Ако хоћемо да употребимо израз „влада“ у овом случају, онда можемо рећи: живо биће је створење које потчињава и влада — да би могло и убудуће деловати — енергијама, које би се иначе истрошиле и изгубиле. У ствари, живот је процес самообнављања посредством утицаја и дејства на околину.

У вишим облицима живота, овај процес није безграничан. После извесног времена, жива бића подлежу; она умиру. Она нису кадра да се бесконачно обнављају. Али продужење животног процеса уопште не зависи од трајања живота појединачних бића. Живот се непрестано обнавља у другим облицима. Истина, геологија учи да изумиру не само појединци, већ и врсте; али упркос тога животни процес се продужује у све сложеніјим и сложенијим облицима. Чим извесне врсте изумру, појављују се друге, способније да савладају све сметње с којима су се раније врсте узалуд бориле. Трајање живота значи да жива бића стално прилагођују околину својим потребама.

Довде смо говорили о животу у његовим најнижим облицима — као о физичкој појави. Али ми речју „живот“ обележавамо целокупан обим искуства, како појединца тако и расе. Од књиге,

рецимо, *Линколнов живот* не очекујемо расправу о физиологији. Ми очекујемо излагање ранијих социјалних услова; опис околине за време његове младости; положај и занимање његове породице; главне епизоде у развиту његова карактера; његове борбе и успехе; његове наде, склоности, радости и патње. На сасвим исти начин говоримо о животу каквог дивљег племена, о животу старих Атињана, америчког народа итд.; „живот“ значи обичаје, установе, веровања, победе и поразе, разоноде и занимања.

У истом смислу употребимо и реч „искуство“. И начело континуитета живота посредством обнављања важи исто тако за искуство као и за живот у чисто физиолошком смислу. Обнављање физичког бића — код човека — стално је праћено поновним стварањем веровања, идеала, наде, среће, беде и обичаја. Овај континуитет искуства, сталним обнављањем извесне социјалне групе, јесте неоспорна чињеница. Васпитање, у најширем смислу те речи, јесте средство овог социјалног продужавања живота. Сваки члан, ма које социјалне групе, како у савременом граду тако и у неком дивљачком племену, рађа се незрео, немоћан, не знајући ни једне речи, без вере, идеја или социјалних норми. Сваки појединац који је у основи носилац животног искуства своје групе, нестаје временом. Али живот групе и даље траје.

Необјашњиви чиниоци пораста и смрти сваког члана социјалне групе чине васпитање неоп-

ходним. С једне стране, постоји разлика између незрелости новорођенчета једне групе — њеног јединог доцнијег заступника — и зрелости одраслих чланова који располажу знањем и навикама своје групе. С друге стране, постоји потреба да се ови немоћни и недозрели чланови не само у довољном броју физички сачувају него да се и упознају с интересима, циљевима, знањем, вештинама, навикама зрелих чланова; иначе, онај карактеристични живот групе потпуно би се изгубио. И у дивљим племенима, способности одраслих превазилазе далеко способности његових зрелих чланова, ако се ови оставе себи самима. Са развојем културе шири се провалија између првобитних способности недораслих и норми и обичаја старијих. Само телесно развијање, просто обезбеђивање најнужнијих потреба за одржавање живота нису довољни да продуже живот групе. За то се тражи смишљен и разуман напор. Бића, која су рођена не само несвесна животних циљева и навика социјалне групе него и потпуно равнодушна према њима, морају их не само упознати већ се и активно интересовати њима. Једино се васпитањем може премостити ова провалија.

Друштво постоји, каогод и биолошки живот, захваљујући процесу преношења (transmission). Ово преношење се врши на тај начин што старији преносе навике рада, мишљења и осећања. Без ове предаје и саопштавања идеала, нада, очекивања, норми и мишљења, — од чланова друштва,

који већ тако рећи одлазе из заједнице, члановима, који у њу тек пристижу, — друштвени живот се не би могао продужити. Кад би чланови једног друштва вечито живели, они би могли васпитавати новорођене чланове, али то би се чинило више из личног интереса него социјалне потребе. У ствари, васпитање се појављује као потреба.

Ако би каква куга одједном поморила чланове друштва, очевидно је да би се живот групе занавек угасио. Међутим, смрт чланова је исто тако неизбежна као кад би их епидемија одједном уништила. Али разлике у узрасту, чињеница да се једни рађају док други умиру, омогућују посредством преношења идеја и навика стално обнављање социјалног живота. Ипак ово обнављање се не збива аутоматски. Ако се не би брижљиво трудила да обезбеди стварно и темељно преношење о коме је реч, и најпросвећенија група би запала у варварство и дивљаштво. Стварно, људска новорођенчад су толико незрела да она не би могла себи прибавити ни најосновније потребе за телесни живот ако би се лишила вођења и потпоре других. Њихове почетне способности изостају далеко иза способности младунаца других животиња, тако да се чак и снаге потребне за физичко одржање морају стећи под надзором и вођењем старијих. Разуме се, ово кудикамо више важи кад је реч о техничким, уметничким, научним и моралним творевинама човечанства!

2. ВАСПИТАЊЕ И ОПШТЕЊЕ МЕЂУ ЉУДИМА

Доиста, потреба поучавања и самог учења за опстанак једног друштва толико је очевидна да би могло изгледати као да и сувише истичемо ствар коју не треба доказивати. Али се ово истицање може оправдати као средство којим ћемо се отрести и удаљити од неоснованог сколастичког и формалистичког схватања васпитања. Несумњиво, школе су важне установе за преношење знања која образују склоности младих и недораслих, али оне су само једно средство, и, упоређене с другим чиниоцима, релативно површно средство. Тек кад схватимо потребу темељнијих и постојанијих метода образовања, можемо бити поуздани да ћемо сколастичким методама наћи право место у целокупној области васпитања.

Преношење знања и узајамно општење међу људима нису само средства друштвеног живота, него се могу чак обележити као његова суштина. Људи живе у једној заједници због ствари које су им заједничке; саобраћај и општење међу људима су начин којим они упознају опште ствари. Оно што они морају имати заједничког да би створили заједницу или друштво јесу циљеви, веровања, наде, знања, — узајамна разумевања, — духовна сличност, како би то социолози рекли. Такве се ствари не могу преносити физички с једног на другог, као цигле; оне се не могу узајамно делити као што би се, на пример, један колач могао изломити на ко-

маде. Узајамно општење које међу људима обезбеђује међусобно разумевање изазива тиме и сличне емоционалне и интелектуалне склоности, као и сличне начине реаговања на очекивања и захтеве.

Људи не постају друштво тиме што живе у физичком суседству; још мање ће се један човек лишити социјалног утицаја, ма колико се он удаљио од света. Каква књига или писмо могу успоставити приснију везу између људских бића, одвојених хиљадама миља једно од другог, него што је често веза која постоји између становника под истим кровом. Ни заједничко делање у служби општег циља не ствара од појединаца једну социјалну групу. Делови једне машине раде са крајњом тачношћу за неки општи резултат, па ипак они не чине заједницу. Међутим, кад би они били свесни општег циља и кад би се сви њиме интересовали тако да целокупну своју делатност управе с погледом на тај циљ, онда би могли образовати заједницу. Али ово опет претпоставља узајамно општење — комуникацију. Свак би морао знати шта други намерава и имати начина да друге обавештава о својим тежњама и о свом напретку. Узајамна сагласност претпоставља међусобно општење.

На тај начин принуђени смо да признамо да чак и у најзразитијим социјалним групама има многих односа који ипак нису социјални. Велики број људских односа су још увек слични машинским односима. Појединци се користе један другим да би постигли жељене резултате, без обзира на емо-

циалне и интелектуалне склоности и расположења онога којим се користе. Таква искоришћавања изражавају физичку надмоћност или надмоћност положаја, умешности, техничке способности, надмоћност оруђа, механичког или финансијског. Док односи између родитеља и деце, учитеља и ученика, послодаваца и радника, владара и поданика стоје на овом нивоу, они још не претстављају праву социјалну групу, ма како се они у дотичним областима рада тесно додиривали. Издавање и примање наредаба утичу на рад и резултате, али они не могу да изазову никакво узајамно учешће у циљевима, никакву заједницу интереса.

Социјални живот не само да је истоветан с узајамним општењем, него свако узајамно општење међу људима (па према томе и сваки прави социјалан живот) утиче по себи васпитно. Бити у вези с људима значи проширивати и мењати искуство. Учествојући у ономе што је други смислио и осећао, човек, мање или више, мења своје држање. Ни онај који саопштава своје искуство не остаје непромењен. Покушајте да неко своје искуство саопштите другом верно и тачно, нарочито ако је заплетеније природе, па ћете осетити да ће се ваш став према том искуству променити. Да би се другом могло саопштити, искуство се мора формулисати. А да се оно формулише, човек мора изаћи изван њега, посматрати га како би га и други посматрао, и узети у обзир додирне тачке које то искуство може имати са животом другога, да би се могло дати у

облику који би му омогућио да оцени његов значај. Изузев општих места и крилатица, човек мора усвојити, помоћу фантазије, нешто од искуства другог да би му могао на разуман начин саопштити своје. Свако саопштавање је нека врста уметности. Отуда се може оправдано рећи, да свако социјално уређење, које остаје битно социјално, васпитава стварно оне који у њему учествују. Једино ако добије један утврђен калуп и пређе у рутину, социјално уређење губи своју васпитну снагу.

Према томе можемо рећи да одржавање социјалног живота захтева учење и поучавање, али да и сам процес заједничког живота васпитава. Овај живот шири и осветљава искуство; он потстиче и богати уобразиљу; он ствара осећај одговорности за тачност и јасност мишљења и излагања. Човек који би живео сам (не само духовно него и физички) једва би имао могућности да размишља о свом прошлом искуству и утврди његов прави значај. Неједнакост способности између зрелих и недораслих не само намеће потребу учења младих него ова потреба учења необично потстиче да се искуство среди и уобличи како би се што лакше могло другом саопштити и тиме што боље искористити.

3. ПОЛОЖАЈ СИСТЕМАТСКОГ ВАСПИТАЊА

Према томе постоји јасна разлика између васпитања које човек добија живећи с другима, ако, он стварно живи а не само вегетује, и васпитања које се обезбеђује планским подизањем младих. У првом случају, васпитање је случајна појава; оно је природно и важно, али није изричан разлог ради кога би требало да дотична заједница постоји. Без претеривања може се рећи да је једна социјална установа, било економска, породична, политичка, било правна или верска, утолико кориснија, уколико више шири и поправља искуство, па ипак ово дејство није елеменат њене првобитне побуде; ова је ограничена и више уперена на какав практичан циљ. Верске заједнице ничу, на пример, у тежњи да обезбеде милост натприродних сила и сачувају своје чланове од рђавих утицаја; породични живот ниче у жељи да се задовоље извесне жудње и обезбеди продужење породице; систематски рад се јавља, у већини случајева, као последица поробљавања других, итд. Споредно дејство ових установа, као и њихов утицај на квалитет и распрострањавање свесног живота, постепено су запажани, али је још лаганије ово дејство искоришћавано као непосредан чинилац у вођењу ових установа. Чак и данас, у нашем индустријском животу — на страну извесне вредности, као марљивост и штедљивост, — мање се поклања пажња интелектуалним и емоционалним реакцијама облика људских односа којима се врши рад у свету, него материјалним производима.

Али кад је реч о младима, облик ових односа — као непосредно људска чињеница — добија у значају. Ако је у нашем додиру с њима лако потцењивати дејство наших поступака на њихове склоности, или подређивати њихово васпитно дејство неком спољном и опипљивом резултату, то није случај кад је реч о одраслима. Потреба образовања је и сувише очевидна; животни услови и сувише присиљавају одрасле да у радњама и навикама младих изврше промене, да би се могло потпуно пренебрећи дејство нашег општења с њима. Пошто је наш главни задатак према њима оспособити их за учешће у заједничком животу, ми морамо проценити да ли ћемо формирати снаге које ће обезбедити ову способност или нећемо. Ако је човечанство напредовало у са знању да је највиша вредност једне установе њено дејство на свесно искуство, ми не смо претпоставити да је ова лекција добивена поглавито с младима.

На тај начин, ми смо принуђени да издвојимо из овог широког васпитног процеса којим смо се досад бавили, методску врсту васпитања — тј. непосредног учења или школског образовања. У неразвијеним социјалним групама налазимо врло мало учења ове врсте. Дивљачке заједнице поглавито теже да код младих развију потребне склоности на исти начин који и одрасле одржава у потчињености према њиховој групи. Они немају никаквих нарочитих средстава, материјала или уста-

нова за учење, изузев оних свечаности којима се млади уводе међу пуноправне друштвене чланове. Већим делом, они рачунају с тим да ће деца научити обичаје одраслих, да ће примити њихов круг мисли и осећања тиме што ће учествовати у њиховим радњама. Ово је учешће или непосредно, тј. деца учествују у занимањима својих старијих и на тај начин пролазе кроз неку врсту школе; или посредно, у драмским играма у којима деца подражавају радњама одраслих и на тај начин сазнају шта ови воле. Дивљаку би изгледало смешно и лудо избрати неко нарочито место ради учења.

Али с напретком цивилизације шири се провалија између способности младих и интереса старих. Учење непосредним учешћем у тежњама одраслих постаје све теже, осем у случајевима простијих и заосталих занимања. Много од онога што старији раде далеко је и по времену и по значају од младежи, тако да је подражавање све мање и мање кадро да репродукује његов прави смисао. Способност да се успешно учествује у радњама старијих зависи према томе од ранијег спремања које би се предузело с обзиром на овај циљ. У том се смислу предвиђају нарочите установе — школе — као и нарочито наставно градиво. Дужност поучавања младих о извесним стварима поверава се нарочитој групи људи.

Без таквог методског васпитања немогуће је пренети и предати младим покољењима изворе и

тековине једног сложеног друштва као што је наше. Чим се књиге и симболи знања савладају отворен је пут оној врсти искуства, које би младима било ускраћено, ако бисмо их оставили да се спремају у нередовним односима с другима.

Али има очевидних опасности које прати прелаз од непосредног ка планском и систематском васпитању. Учесће у стварном раду, било непосредно, било посредно у игри, јесте бар лично и животно. Оба својства надокнађују, у извесној мери, оскудне прилике за спремање и учење. Систематска настава, напротив, лако се удаљује од живота и постаје мртва, апстрактна и књишка — ако употребимо ове уобичајене речи осуде и критике. Оно нешто сакупљеног знања што га има у друштвима ниже врсте, примењује се бар у животу, преображавајући се по карактеру и чувајући значај који му се придаје неизбежним уплитањем у област свакодневних интереса.

Али у напреднијој култури скоро све што се мора научити сабрано је у симболе. Њих је тешко превести у обичне појаве и појмове. Тај материјал је релативно стручан и површан. Ако се за мерило узме оно што се махом назива стварношћу, онда је он извештачен. Јер ово мерило је у вези са практичним стварима. Такав материјал постоји у једном засебном свету, који нема сличности са обичним навикама мишљења и изражавања. Постоји увек опасност да материјал планског

или методског образовања не постане само градиво школе, потпуно одвојено од материјала животног искуства. Трајни социјални интереси могу врло лако бити изгубљени из вида. Напротив, они интереси који нису тако јако utkани у ткиво социјалног живота, него су остали већим делом материјал техничког сазнања изражен у симболима, јако се осећају и примећују у школама. Тако смо доспели до уобичајеног схватања васпитања, схватања које превиија чињеницу да је васпитање у основи неопходна социјална потреба и да је истоветно са свим људским односима који утичу на свестан живот, те га идентификује са предавањем знања о стварима које леже далеко од живота и са учењем помоћу вербалних знакова, то јест, са стицањем научног образовања.

Отуда један од најважнијих проблема, са којим филозофија васпитања има да се бори, јесте како ће се одржати потребна равнотежа између несистематског и планског, случајног и намерног начина васпитања. Ако стицање знања и техничке вештине не утиче на образовање социјалних склоности, обично животно искуство не може добити никаквог значаја, док систематско образовање ствара саможиве стручњаке. Са развојем сваког специјалног облика школског образовања и спремања, намеће се изванредно тежак задатак: избећи расцеп између онога што људи

свесно знају, јер су га научили специјалним учењем, и онога што несвесно знају, јер су га усвојили образујући себе узајамним општењем с другима.

ИЗВОД

Тежња за самоодржањем лежи у суштини и природи живота. Пошто се његово продужење може обезбедити само сталним обнављањем, живот је у ствари процес самообнављања. Васпитање је за социјални живот оно што су храна и размножавање за физиолошки живот. Васпитање се пре свега састоји у преношењу путем међусобног општења. А општење међу људима јесте процес којим се искуство дели међу члановима друштва док не постане општа својина. Оно мења склоност обеју страна које у том процесу учествују. Доцнији значај сваке врсте односа међу људима лежи у његовом приносу за поправку квалитета искуства; чињеница која се нарочито потврђује у односу на одрасле. А то ће рећи, ако свако социјално уређење дејствује васпитно, ова појава постаје значајна најпре у односима између старих и младих. Уколико се друштво више развија у свом склопу и изворима, утолико се јаче осећа потреба за планским и систематским учењем и спремањем. Уколико се планско и систематско учење и спремање шири, постоји све већа опа-

сност да дође до нежељеног расцепа између искуства стеченог непосреднијим људским односима и онога искуства које се стиче у школи. Ова опасност није била никад већа него данас, услед наглог пораста знања и технике за последњих неколико столећа.

Г Л А В А II

ВАСПИТАЊЕ КАО СОЦИЈАЛНА ФУНКЦИЈА

1. ПРИРОДА И ЗНАЧАЈ ОКОЛИНЕ

Видели смо да се једна заједница или социјална група одржава сталним обнављањем, и да се ово обнављање врши васпитним подизањем њених незрелих чланова. Случајним и намерним дејством разних чинилаца, друштво преображава још неупућена и готово страна бића у снажне поверенике својих извора и идеала. На тај начин васпитање се појављује као процес неговања, храњења и култивисања. Све ове речи значе да васпитање обраћа пажњу на услове растења. Исто тако ми говоримо о гајењу, о подизању, а те речи изражавају разлику у нивоу који васпитање тежи да обухвати. Етимолошки, реч васпитање значи у ствари вођење или подизање. Кад мислимо на резултат васпитног процеса, ми говоримо о васпитању као радњи која формира, уобличује, тј. припрема једно биће да уђе у извесне облике друштвене делатности. У овој глави позабавићемо се општим одликама методе којом једна социјална

група подиже незреле чланове за свој социјални облик.

Пошто се од васпитања тражи у ствари да преобрази квалитет васпитаникова искуства како би могао узети учешћа у интересима, циљевима и идејама своје социјалне групе, то се, очевидно, не ради само о начину којим ће се он физички одгајити. Предмети се могу у простору преносити и премештати, али се веровања и наде не могу физички излучити и ма где уметати. Према томе, како се они могу преносити? Пошто је немогуће ширити их непосредном заразом или буквално речено усадити их у душу других, наш је проблем да откријемо методе помоћу којих би млади могли усвојити гледишта старих, или којима би се између старих и младих могла обезбедити извесна духовна сродност.

Одговор на ово питање, опште речено, гласи: дејством околине које изазива код младих извесне реакције. Жељена мишљења не могу се тако рећи уковати, нити опет потребна правила понашања лако урезати. Али нарочита средина у којој појединац живи, наводи га да једну ствар види и осети пре него другу; она га потстиче да кроји извесне планове како би могао успешно радити с другима; она јача у њему извесна веровања и слаби друга, што је један од услова да наиђе на одобравање у својој околини. На тај начин, у њему се ствара мало по мало изван систем понашања и склоност за рад. Речи

„околина“, „средина“ обележавају нешто више него прост скуп ствари и појава око појединца. Оне обележавају нарочити *континуитет* ових ствари и појава с његовим активним тежњама. Разуме се, и анорганско тело је у извесној вези са стварима и појавама које га окружују; али околни свет овде не чини, осем у метафорском смислу, околину. Јер једно анорганско тело се не бави утицајима који на њега дејствују. С друге стране, извесне ствари које су по простору и времену далеко од живог бића, нарочито људског, могу претстављати за њега околину много више него ствари које су му доиста блиске. Праву околину једног човека претстављају у основи оне ствари и појаве чије промене и у њему изазивају извесне промене. Тако се радње астронома мењају са звездама које посматра и чији ход израчунава. Од ствари које га непосредно окружују, телескоп је доиста његова најприснија „околина“. Околина, на пример, каквог археолога јесте нека давно минула епоха људског живота којом се он бави, реликвије, написи итд. помоћу којих успоставља везу с том епохом.

Укратко, околина се састоји из услова који помажу или ометају, потстичу или задржавају, карактеристичне активности живог бића. Вода је околина рибе, пошто је она потребна за њен рад — тј. њен живот. Северни пол је значајан елемент у околини каквог испитивача полова, па успео он да до њега доспе или не, јер он одређује његове делатности и чини од њих оно што оне до-

иста и јесу. И баш зато што живот значи не просто пасивно постојање (претпостављајући да тако што постоји), него начин делања, околина или средина означавају нешто што улази у ову делатност као услов који је потпомаже или је омета.

2. СОЦИЈАЛНА ОКОЛИНА

Свако биће, чије су делатности скопчане с другима, има социјалну околину. Штогод ради и штогод може урадити, зависи од очекивања, захтева, одобравања и осуде других. Биће које је у вези с другима не може своју делатност испунити, а да не узме у обзир делатности других. Јер оне су неопходан услов остварења његових тежњи. Ако се оно креће, оно покреће и друге — и обратно. Ми можемо да замислимо једног пословног човека, који свој посао обавља сам, као што можемо и радње појединца да опишемо изразима који се односе само на његове послове. Један фабрикант се исто тако руководи социјалним обзирима према друштву, кад повучен у свом бироу, кроји планове, кад купује сировине и после их прерађене продаје. Мисли и осећања која се тичу деловања у вези са другима исто су тако социјални начин понашања као и акт најизразитије сарадње или непријатељства.

Али је нарочито потребно показати, како социјална средина духовно храни и подиже своје недорасле чланове. Лако је увидети како она ствара њихове спољашње навике рада. Чак пси и коњи

мењају своје радње у додиру са људским бићима; у њих се јављају разне навике, зато што се људска бића интересују оним што они раде. Људи владају животињама контролишући природне инстинкте који утичу на њих; другим речима, они стварају за њих извесну околину. Храну, посластице, узде, вику, кола употребљавамо да бисмо природне или инстинктивне реакције коња у извесном правцу управили. Изазивајући стално извесне поступке, стварају се навике које дејствују са истом једнообразношћу као и првобитни надражај. Ако се један пацов спусти у какав лавиринт и храну буде налазио само тако што ће учинити извештан број обрта у извесном правцу, његово понашање ће се мало по мало мењати, док најзад не навикне да иде тим путем пре него другим кадгод огладни.

На исти начин мењају се и човечје радње. Опржено дете плаши се ватре; ако би родитељи удесили да се дете опржи сваки пут кад додирне извесну алатку, дете би научило да је избегава исто онако као и ватру. Ипак, ми смо досада имали посла с оним што би се могло назвати вежбањем (*training*) за разлику од учења које се обезбеђује васпитањем. Међутим, разлика није оштра. Код детета би се могло, природно, породити страховито негодовање не само према нарочитој алатки, него и читавом низу сличних алатки. Ово би негодовање могло чак трајати и кад оно буде заборавило првобитне болове; доцније, оно би могло чак и пронаћи какав

разлог да објасни своје неразумљиво негодовање. У неким случајевима, мењајући спољашњи начин рада тиме што се мења средина, — да би се дало потстрека раду, — промениће се исто тако и духовна склоност која је у вези с дотичном радњом. Ипак ово се не дешава увек; једна личност извежбана да избегне ударац који прети, избећи ће га аутоматски без икакве одговарајуће мисли или осећања. Према томе, морамо пронаћи извесну разлику између *шренинга* и васпитања.

Кључ за решење проблема може се наћи у чињеници да коњ не учествује стварно у социјалном циљу коме служи његова акција. Неко ће употребити коња да би обезбедио какав резултат који ће за њега бити користан, удесивши тако да тај поступак буде користан и за самог коња — јер ће добити храну, итд. Али коњ, на сваки начин, тиме неће стећи никакав нови интерес. Он ће се интересовати храном, али не и службом коју врши. Он није учесник у заједничкој радњи. Ако би постао стварни учесник, он би, у заједничкој делатности, имао исти интерес за њено извршење као и господар. Он би делио исте мисли и иста осећања.

Данас се често, — врло често, — радљивост незрелог људског бића потстиче да би се обезбедиле навике које су корисне. Дете се пре дрсира као каква животиња него што се васпитава као људско биће. Његови нагони се везују за објекте као изворе бола или задовољства. Али да постигне срећу или да избегне бол неуспеха, оно

мора делати на начин који ће другима бити пријатан. У другом случају, оно стварно учествује у заједничком раду. Притом, његови првобитни инпулси се мењају. Оно не само да дела на начин који ће се сложити с радом других, него се, при таквом раду, рађају у њему идеје и осећања која одушевљавају друге. Једно племе је, рецимо, ратоборно. Успеси за које се оно бори, дела на која оно много полаже, у вези су са ратом и игром. У оваквој атмосфери дечак се потстиче да испољи своју ратоборност, најпре у играма, потом у стварности кад он доиста буде довољно ојачао. Кад се бори, он наилази на одобравање и напредује; кад се од тога уздржи, навлачи на себе негодовање, постаје предмет потсмеха, лишен наклоности и признања. Није никакво чудо што су се његове првобитне ратоборне тежње и осећања развиле на штету осталих, и што се његове идеје обрћу стварима које су у вези с ратом. Само тако он може постати признати члан своје групе. На тај начин, његове психичке навике се мало по мало изједначују са навикама његове групе.

Ако хоћемо да формулишемо начело које лежи у основи овог примера, приметимо да социјална средина не усађује непосредно извесне жеље и идеје, нити опет просто успоставља извесне чисто мускуларне навике радње, као на пр. „инстинктивно“ одбијање каквог ударца. Први корак је да се успоставе услови који потстичу извесне видљиве и опипљиве начине рада. Други је корак да се од

појединца створи учесник у заједничком раду тако да он осећа његов успех као свој, његов неуспех као свој неуспех. Чим он буде обузет емоционалним држањем групе, он ће бити способан да одмах уочи специјалне циљеве којима она тежи и средства која она употребљава да им обезбеди успех. Другим речима, његова веровања и идеје добиће облик сличан оном који имају остали чланови групе. Он ће такође стећи исту ризницу знања, пошто је ово знање саставни део његових уобичајених радњи.

Важност језика у задобијању знања је без сумње поглавити разлог општег схватања да се знање може непосредно пренети од једнога на другог. То изгледа отприлике да ми можемо пренети идеју у свест другог као што би глас пустили у његово уво. На тај начин, предавање знања добија обележје чисто физичког процеса. Али проучавањем појаве говорења наћи ће се, кад се она рашчлани, да и она потврђује начело које је горе изложено. Могло би се без устезања претпоставити да једно дете добија појам, на пример, капе, употребљујући је као и други људи; покривајући главу њоме, дајући је другом да је носи, или тиме што му је други стављају на главу кад изађе итд. Али могло би се питати како би се ово начело узајамног рада могло применити и у случају кад се говором или читањем стекне појам, рецимо, о грчком шлему где се не може говорити о његовој непосредној или стварној употреби. Какве заједничке

делатности има кад се из књига учи о открићу Америке?

Пошто језик тежи да постане главно оруђе учења многих ствари, морамо видети на који начин он дејствује. Новорођенче почиње, разуме се, простим гласовима, шумовима, и тоновима који немају никаква смисла, тј. не изражавају никакву идеју. Гласови су управо врста надражаја, који изазива непосредно реакцију, од којих неки дејствују умирујуће, други драже на скакање итд. Звук који се чује при изговору к-а-п-а остао би без значења као и каква кинеска реч, један неартикулисан шум, ако се не би изговорио у вези с акцијом у којој учествује мноштво људи. Кад мајка поведе своје дете у поље, она каже „капа“, пошто стави нешто на главу новорођенчета. Кад дете изађе, у њему се појављује интерес; мајка и дете не само да физички иду заједно, него су и духовно *заузети* изласком; они се заједно радују. У вези с осталим чиниоцима у раду, звук „капа“ добија исто значење за дете које има и за његове родитеље; он постаје знак за радњу, у коју он улази. Сама околност, да се говор састоји из гласова који се *разумеју* тек у узајамном односу, довољно је да покаже да њихов значај зависи од везе са узајамним искуством.

Укратко, звук „к-а-п-а“ добија значење потпуно на исти начин којим га и ствар „капа“ добија, тј. тиме што се на извештан начин употребљава. И они добијају исто значење за дете које имају и за одраслог, пошто их обоје употребљавају у

заједничком искуству. Гаранција за исти начин употребе лежи у чињеници да се ствар и глас (звук) најпре употребљују у *заједничкој* радњи, као средство да се успостави активна веза између детета и одраслог. Сличне идеје и значења појављују се зато што су оба лица ангажована као учесници у једној радњи где свака зависи од онога што други ради. Ако су два дивљака заузета у заједничком лову на какву грабљивицу, и притом један извештајан сигнал значи „крећи се десно“ за онога који га изговори, а за онога који га слуша значи „крећи се лево“, они очевидно не могу успешно заједно свршити лов. Разумети један другог значи да објекти, подразумевајући ту и гласове, имају исту вредност за обоје с погледом на извођење заједничке намере.

Пошто су гласови добили смисао везом са другим стварима, које се узајамно употребљују у каквом послу, они се могу употребити у вези са другим сличним гласовима да се развију нова значења, исто онако као што се ствари које они претстављају, комбинују. Тако, речи, којима дете научи, рецимо, нешто о грчком шлему, првобитно добијају значење (или се разумеју) употребом у раду, који има један општи интерес и циљ. Они сад рађају једно ново значење, пошто надражују некога који слуша или чита да претстави уобразиљом све делатности у којима је шлем био употребљаван. Он учествује помоћу своје уобразиље, у заједничкој радњи. Није лако докучити *ћуно* значење речи. Већина застаје,

вероватно, на помисли да појам „шлем“ значи неку врсту чудне капе коју су Грци некада носили. Према томе, ми закључујемо, да је употреба језика за преношење или стицање идеја проширење и преграда начела да ствари добијају значај употребом у заједничким доживљајима или раду; у сваком случају, она ни најмање не противуречи овом начелу. Ако речи не улазе као чиниоци у заједничке делатности, било отворено, или имагинарно, оне дејствују као чисти физички надражаји, али немају значај или интелектуалну вредност. Оне могу упутити једну радњу у извесном правцу, али овај процес не прати свестан циљ или мисао. Тако, на пример, знак може бити потстрек да се напише један број испод другог и сабере, али лице које то чини, дејствује умногом као аутомат, ако не зна значај онога што ради.

3. СОЦИЈАЛНА СРЕДИНА И ЊЕН ВАСПИТНИ УТИЦАЈ

Према томе, резултат нашег досадашњег разматрања јесте да социјална средина формира духовне и емотивне склоности поступања код васпитника уплећући га у радње које буде и изазивају извесне последице. Ако дете одрасте у породици музичара, све музичке способности које има, биће неизбежно потстакнуте и то, релативно, много јаче него други импулси који би се у некој другој средини могли пробудити. Само ако се интересује музиком и стекне у њој извесне способности, оно ће се моћи потпуно уживети у своју породицу;

иначе, оно неће бити кадро да учествује у животу групе којој припада. Нека врста учешћа у животу оних с којима је појединац у вези неизбежна је; с погледом на то, социјална средина врши извештан васпитни утицај несвесно и независно ма од каквог постављеног циља.

У дивљим и варварским заједницама, ово непосредно учешће (које чине посредно или случајно васпитање о коме смо говорили) скоро једино омогућује да се код младих развију навике и мишљења њихове групе. Чак и у данашњим просвећеним друштвима, оно пружа основну храну и крајње образованој младежи. У складу с интересима и занимањима групе, извесне појаве се високо поштују; друге опет дају повода необичној мржњи и негодовању. Заједнички живот не ствара импULSE љубави и мржње, него пружа објекте за које се оне везују. Начин живота наше групе или класе тежи да нашу пажњу управи на нарочите предмете, и тако опише правце и границе опажања и памћења. Оно што је необично или страно (тј. ван делатности и интереса групе) тежи да буде у моралном погледу забрањено а у интелектуалном оглашено као сумњиво. На пример, изгледа нам готово као невероватно да су ствари које су нам данас врло добро познате могле проћи неопажене и непознате у прошлости. Ми смо склони да то објаснимо урођеном глупошћу својих предака и својом тобож надмоћнијом интелигенцијом. Али тумачење лежи у чињеници

да њихов начин живота није скретао пажњу на те чињенице, него је њихов дух прикивао за друге ствари. Исто онако као што чула траже предмете који ће их надражити, тако и наше моћи опажања, сећања и уображење не делају спонтано, него се стављају у покрет захтевима које људима намећу текућа социјална занимања. Оно што свесно, планско учење може највише да учини, то је да ослободи способности тако створене за потпунију промену, да их унеколико очисти и пружи предмете који ће њиховој делатности дати још више значаја.

Ако је овај „несвесни утицај околине“ тако утанчан и продоран да дејствује на сваки нерв карактера и духа, онда је корисно обележити неколико праваца у којима се његово дејство најбоље осећа. Пре свега, говор. Основни облици говора, богатство речи, стварају се у свакидашњем узајамном саобраћају живота, који се не појављује као систем наставних средстава, него као сплет социјалних потреба. Дете учи, као што кажемо, матерњи језик. Навике које се стичу на овај начин могу се кореговати или чак изменити планском обуком: ипак, у тренуцима крајњег раздражења, свесно стечене навике говорења могу човека издати и он ће се поново вратити свом тако рећи урођеном језику. Друго: манири. Добри манири су, као што кажемо, последица доброг васпитања; ово се васпитање постиже обичним радом, као одговором на обичне потстреке, а не предавањем знања. Упркос вечите игре планског поправљања и учења, околна атмо-

сфера и њен дух су на крају главни чиниоци у стварању манира. Али манири су морална правила другог реда. Међутим, кад је реч и о моралним правилима вишега реда, поучавање ће извесно дејствовати само у оној мери у којој се слаже са речима и понашањем оних који чине социјалну средину детета. Треће, укус и естетско суђење. Ако око стално сусреће складне предмете, који имају елганцију облика и боје, развиће се, разуме се, мерило укуса. Дејство једне претенциозне, неуређене и декоративно претрпане средине дејствује рђаво на укус исто онако као што оскудна и празна околина убија жељу за лепим. У таквом положају свесно учење може само да пренесе информације из друге руке, односно оно шта други мисли. Такав укус никад не постаје спонтан нити он прожима дубоко личност, него остаје једна мучна успомена на мишљење људи које смо научили да поштујемо. Кад кажемо да се дубља мерила свих вредности постижу кроз средину у коју личност обично улази, не значи да тиме нарочито истичемо и четврту тачку, него указујемо много више на стапање оних које су већ поменуте. Ми ретко увиђамо у ком облику наша свесна суђења о ономе што је вредно и што није, потичу од мерила којих нисмо ни најмање свесни. Али уопште може се рећи да су ствари које сматрамо за доказане без испитивања и просуђивања баш оне које одређују наше мишље-

ње и одлучују нашим закључцима. И оне навике које леже испод прага свести јесу баш оне које су се развиле у сталној борби односа један с другом.

4. ШКОЛА КАО НАРОЧИТА СРЕДИНА

Главни значај претходних излагања о васпитном процесу, који се збива случајно и нехотице, наводи нас да подвучемо — како једини начин којим одрасли могу свесно надзиравати ову врсту васпитања лежи у надзору средине у којој васпитаници делају, па према томе мисле и осећају. Ми никада не васпитавамо непосредно, него посредно помоћу околине. Да ли ћемо се у васпитању препустити дејству случајне околине или ћемо за тај циљ одредити нарочиту околину, велика је разлика. Свака је околина, у ствари, случајна околина у погледу њеног васпитног утицаја ако се она плански и свесно не уреди с обзиром на њено васпитно дејство. Једна разумна кућа разликује се од неразумне поглавито у томе што су животне навике и начини међусобног општења њених чланова одабрани или нарочито удешени с обзиром на њихов значај у развиту деце. Али школе остају, разуме се, типичан пример средине која је изречно створена с погледом на менталне и моралне склоности својих чланова.

Уопште говорећи, оне се појављују кад социјалне традиције постану тако сложене да је један знатан део социјалног наслеђа забележен те се мора преносити писаним симболима. Писани симболи су

још више извештачени и конвенционални него изговорени; они се не могу пабирчити у случајном опхођењу с другима. Уз то, писан облик тежи да одабере и саопшти материјал који је релативно стран свакидашњем животу. Творевине које се гомилају од генерације до генерације уносе се у анале па чак ако се неке и не употребљују. Према томе чим једна заједница зависи у знатнијем обиму од онога што лежи с оне стране њене територије или њене непосредне генерације, она мора рачунати са школом као чиниоцем који треба да обезбеди верно преношење свег њеног духовног богатства. Да узмемо један јасан пример. Живот старих Грка и Римљана дубоко утиче на наш, па ипак, путеви којима овај дејствује, не виде се у нашим свакидашњим доживљајима. На исти начин, народи који још живе, али су далеко по простору, Британци, Немци, Талијани, непосредно утичу на наш социјални живот, али природа овог утицаја не може се разумети без изречног констатовања и пажње. Исто тако, наши свакидашњи односи нису довољни да објасне недорасломе улогу коју играју у нашим радњама далеке физичке енергије и невидљиве организације. Отуда је и створен један нарочити начин општења међу људима, тј. школа која има дужност да се бави тим питањима.

Овај начин људских односа показује, у сравањењу с обичним односима живота, три функције које су довољно специфичне да би се могле узети у

обзир. Прво, једна сложена цивилизација је и сувише сложена да би се могла одједном усвојити. Она се мора, тако рећи, разломити на делове, и усвојити постепено део по део. Односи нашег садашњег социјалног живота су и сувише многобројни и тако испреплетани да једно дете, стављено у најповољнији положај, не би могло узети учешћа у већем делу тих односа. Ако опет оно не би у њима учествовало и њихов значај им не би био саопштен, они не би постали саставни део његовог духовног живота. Дете не би могло видети дрва због шуме. Послови, политика, уметност, наука, религија, све би у исти мах заузело његову пажњу, а резултат тога била би забуна. Прва дужност социјалног органа који називамо школом јесте да спреми једну *ујрошћену* средину. Она има да избере оне одлике које су, у неку руку, основне и које одговарају способностима детета. Потом, она има да успостави прогресиван ред, служећи се раније стеченим чиниоцима као средствима да би се продрло у оно што је сложеније.

На другом месту, дужност школе је да елиминише, уколико је могуће, утицај недостојних одлика средине на духовне навике васпитаника. Она успоставља *пречишћену* атмосферу рада. Избор тежи не само упрошћавању него и искорењивању свега нежељеног. Свако је друштво претрпано тривиалним и мртвим остацима прошлости, и оним што је доиста рђаво. Школа има дужност да уклони такве појаве из средине коју

ствара око ученика, и да тиме учини све што може, како би парирала њихов утицај у обичној социјалној околини. Бирајући најбоље за своју сврху, она се труди да појача што је могуће више своју моћ. Кад једно друштво постане просвећено, оно увиђа да његова дужност *није* да преноси и чува све своје постојеће творевине, него само оне које ће помоћи стварању бољег друштва у будућности. Школа је главни чинилац за остварење овог циља.

На трећем месту, дужност је школске средине да доводи у равнотежу разне елементе у социјалној околини, и да сваког појединца спасава од ограничења социјалне групе у којој је рођен, доводећи га у присан додир са широм средином. Речи као „друштво“ и „заједница“ лако могу човека завести, јер оне имају тежњу да нас наведу на мисао да једној простој речи одговара и проста ствар. У истини, савремено друштво обухвата многа друштва више или мање лабавије повезана. Свака кућа са својим најближим кругом пријатеља чини једно друштво; сеоска или улична група играча чини једну заједницу; свака пословна група, сваки клуб је такође једна заједница. Изнад ових приснијих група, постоји у једној земљи као што је наша мноштво раса, религијских секти и економских група. У једном модерном граду, упркос номиналном политичком јединству, има вероватно више заједница, разноврснијих обичаја, традиција, нада и облика владавине или над-

зора него што их је било раније на целом континенту.

Свака таква група врши васпитни утицај на радње и склоности својих чланова. Једна клика, клуб, једна банда, каква лоповска дружина, затвореници у тамници претстављају васпитне средине за оне који ступају у њихове заједнице или заједничке радње, исто онако као и црква, радничко удружење, пословно друштво или политичка странка. Свака од ових заједница има извешан начин удруженог или заједничког живота исто тако као породица, град или држава. Исто тако постоје заједнице чији чланови немају скоро никаквог непосредног додира један с другим, као н.пр. уметници, књижевници и други учени људи, који су расејани по целој земљи. Они су у ствари заједнице, јер имају заједничке циљеве, и делатност сваког члана је под непосредним утицајем сазнања о ономе што други ради.

У старо време, подела група је умногом била географске природе. Било је много друштава, али је свако од њих, на својој сопственој територији, било сразмерно хомогено. Али с развнтком трговине, саобраћајних средстава и емиграције, земље као што су Сједињене Државе састављене су из мноштва разних група са разним традиционалним обичајима. Ово је стање можда више него ма који други узрок нагнало да се тражи једна васпитна установа која ће за омладину спремити у неку

руку хомогену и уравнотежену средину. Само се на овај начин могу парирати центрифугалне снаге које се појављују кад се нају разноврсне групе једна поред друге у истој политичкој јединици. Уводећи у школу децу разних раса, разних религија и обичаја ствара се за њих једна нова и пространа средина. Опште наставно градиво нагони их да заједнички упознају шире видике него што их могу видети чланови ма које групе кад је усамљена. Сјединилачка моћ америчких школа је речит доказ за дејство и успех заједничке и уравнотежене средине.

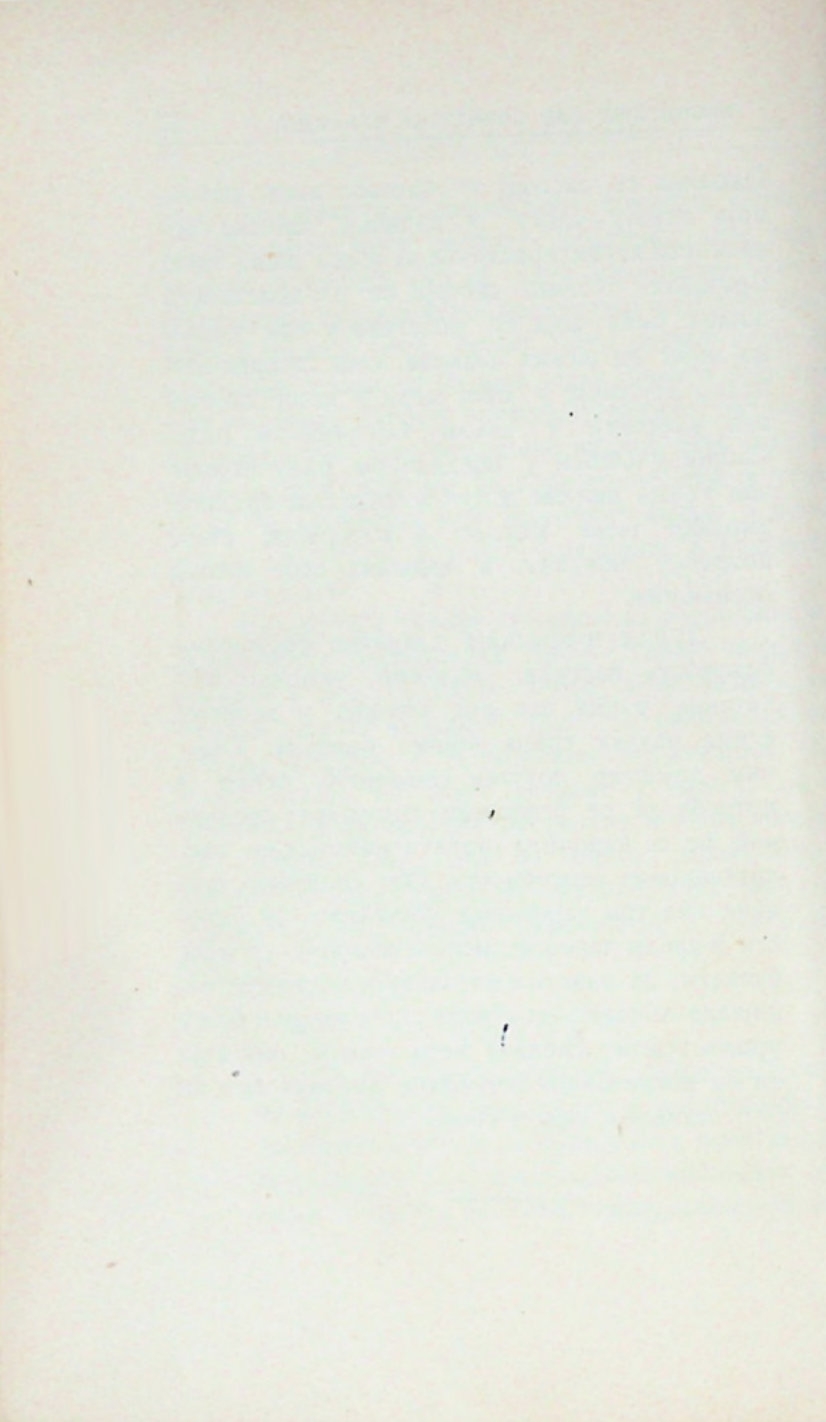
Школа има такође дужност да координира у склоностима васпитаника разне утицаје социјалне средине у коју он улази. Један закон важи у породици; други, на улици; трећи, у радионици или радњи; четврти, у религијским заједницама. Чим човек пређе из једне средине у другу, он је потчињен антагонистичким силама, и у опасности је да постане биће које ће имати разна мерила суђења и осећања за разне прилике. Ова опасност намеће школи дужност нивелисања и употпуњавања.

ИЗВОД

Развитак у васпитанику понашања и склоности потребних за сталан и напредан живот друштва не може се обезбедити непосредним предавањем или преношењем мишљења, осећања и знања. То бива посредством околине.

Околина се састоји из читавог низа услова који играју улогу у вршењу извесне делатности карактеристичне за једно живо биће. Социјална околина састоји се из делатности живих бића која су уплетена у ток радњи ма којег од њених чланова. Она стварно васпитно дејствује у оној мери у којој појединац учествује у неком заједничком раду. Својим учешћем у заједничком раду појединац усваја циљеве дотичне социјалне средине, упознаје њене методе и материјал, стиче потребну вештину, и прожима себе њеним осећањима.

Дубље и присније васпитно формирање склоности наступа, несвесно, уколико васпитаник узима све јаче учешћа у делатностима разних група којима припада. Ипак, чим друштво постане сложеније, осећа се потреба да се успостави социјална средина која ће се нарочито старати развијањем васпитаникових способности. Ова социјална средина има три најважније функције: да упрости и среди чиниоце диспозиција које се желе развити; да очисти и идеализује постојеће социјалне обичаје; да створи једну ширу и бољу уравнотежену средину него што је она која би на васпитаника вероватно утицала ако би био остављен самом себи.



ГЛАВА IV

ВАСПИТАЊЕ КАО УПРАВЉАЊЕ ✓

1. ОКОЛИНА КАО ДИРЕКТИВА

Сад прелазимо на специјалне облике које општа функција васпитања узима, тј. облике управљања, надзора и вођења. Од ове три речи: управљање, надзор и вођење, последња најбоље изражава мисао да се уз сарадњу других *води* развитак природних способности васпитаника; надзор изражава више појам о утицају који се намеће споља и као такав наилази на отпор васпитаника кога надзиравамо; управљање је неутралнији израз и он сугерира чињеницу да се радне тежње васпитаникове воде у једном сталном правцу, уместо да се бесциљно на неколико страна растурају. Управљање изражава основну функцију која тежи, с једне стране, да постане помоћ у смислу вођења и, с друге, да управља васпитаником, по извесном плану, путем прописа. Али у сваком случају, морамо брижљиво избегавати мисао, који се понекад крије у речи „надзор“. Врло често се, било свесно или несвесно, претпоставља да су човечје тежње по природи чисто индивидуалистичке или себичне, и

као такве несоцијалне. У том случају, надзором се назива процес којим се васпитаник наводи да потчини своје природне импулсе јавним и општим циљевима. Пошто је, према овом схватању, његова сопствена природа потпуно страна овом процесу, тако да му она више смета него што га помаже, надзор с овог гледишта потсећа доста на принуду или притисак. Владавински системи и теорије о држави подигнути су на овом схватању, и то је умногом јако утицало на васпитне теорије и праксу. Али ово гледиште је неосновано. Васпитаници, понекад, желе да иду својим путем, а овај пут може бити у супротности с путевима других. Али они исто тако имају интереса, нарочитога интереса, да уљу у делатности других и да што активније узму учешћа у заједничком раду. Иначе, заједница би била немогућа. И нико се не би могао заинтересовати да игра улогу полицајца да би одржао привидну хармонију ако се не би од тога надао ма каквој личној добити. Надзор, стварно, значи само јаче подвучени облик управљања, тј. давање правца снагама; он обухвата како регулисање које појединац постиже помоћу својих напора, тако и оно које се обезбеђује под вођством других.

Уопште, сваки потстрек даје правац радњи. Он не потстиче само, нити просто покреће, него управља радњу у правцу каквог циља. С друге стране, одговор није проста реакција, протест, тако рећи, против извесног нарушења; он је, као

што сама реч показује, у правом смислу, одговор. Он предусреће надражај и на њега одговара. Постоји извесно прилагођавање између једне и друге појаве. Светлост је надражај за око да би се нешто видело, и функција ока је гледање. Кад се очи отворе и светлост допре, одиграва се гледање. Надражај је само услов за испуњење урођене функције једног органа, а не нека спољашња сметња. Према томе, свако управљање или надзор је, до извесне мере, вођење радње њеном циљу; оно је само потпора да један орган потпуно изврши оно чему већ тежи.

Ипак, ову општу поставку треба подробније развити у два правца. Прво, надражаји којима је људско биће подвргнуто нису довољни да изазову, у почетку, извесне специфичне реакције, осим, разуме се, оног малог броја инстинката. Увек се при том покаже много сувишне енергије. Ова енергија се може бескорисно изгубити, пошто иде мимо постављеног циља; исто тако она може дејствовати насупрот успешном извршењу једног акта. Она постаје штетна, тиме што стаје на пут. Упоредите понашање једног почетника у терању велосипеда са понашањем каквог извежбаног велосипедиста. Код првога не може се још говорити о неком тачно одређеном правцу у коме се троши енергија; она се расипа и разбија више центрифугално. Управљање претпоставља усредсређивање и фиксирање акције тако да она буде одговор на надражај. Ово тражи елиминисање непо-

ребних и нејасних покрета. Друго, иако се ниједна радња не може произвести, а да човек у извесној мери у њој не учествује, ипак реакција може бити такве врсте да она не уђе потпуно у склоп и континуитет акције. Један боксер може, на пример, успешно парирати извешан ударац, али тако да се у најближем тренутку изложи још тежем ударцу. Потпун надзор значи да се акти који један другом слеђују доведу у складан ред; на тај начин, сваки акт не одговара само на непосредни надражај него и помаже акте који за њим долазе.

Укратко, управљање је по природи симултано и сукцесивно. У извесном тренутку, оно тражи да се од свих тежњи које су паралелно изазване, одаберу оне које усредсређују енергију на потребну тачку. У сукцесивном смислу, значи да сваки акт буде уравнотежен према онима који му претходе и слеђују, тако да се обезбеди *ред* делатности. *Фиксирање и уређивање су према томе два вида управљања, један просторни, други временски.* Прво обезбеђује постигнуће циља; друго одржава потребну равнотежу за будућу радњу. Очевидно, немогуће је одвојити их у пракси, као што то чинимо у теорији. Делатност се мора усредсредити у даном тренутку *тако* да следећи акт буде припремљен. Проблем, како у једном тренутку треба реагирати, компликује се тиме што се мора уз то мотрити шта ће се у непосредној будућности десити.

Из ових општих излагања појављују се два закључка. С једне стране, чисто спољашње управљање је немогуће. Највише што околина може да учини то је да пружи потстрек за изазивање реакције. Ове реакције поничу из тежњи које појединац има. Чак ако неко буде претњом побуђен да, из страха, нешто учини, претња ће дејствовати само стога што човек има нагон страха. Ако га он нема, или га има, али га држи под својим властитим надзором, претња нема на њега више утицаја него што би имала светлост на слепога. Ако обичаји и правила старијих пружају потстреке који не само управљају него и изазивају делатности младих, они ће, најзад, учествовати у правцу који ће њихове радње изабрати. Строго узевши, ништа се не може њима силом наметнути. Превидети ову чињеницу значи изопачити или искључити људску природу. Узети у обзир све приносе нагона и навика васпитаника којим управљамо значи управљати његовим васпитањем економно и мудро. Тачније речено, свако управљање је у ствари упућивање већ постојећих снага неком другом каналу. Ако се не знају енергије које већ дејствују, поуздано је да ће промашити сваки покушај у погледу њиховог управљања.

С друге стране, надзор који би вршили обичаји и наредбе других може бити површан. Додуше, тиме се може постићи непосредно дејство, али по цену да следећа радња васпитаника изиђе из равнотеже. Једна претња, на пример, може

спречити васпитаника да учини нешто на шта је од природе склон, тиме што ће у њему побудити страх од непријатних последица ако би остао при својој тежњи. Али он може тиме доћи и у положај да под рђавим утицајима убрзо уради ружне ствари. Његови нагони неискрености и лукавства могу се пробудити, а на тај начин мисао на превару и подвалу може му постати ближа него што би то иначе био случај. Они који имају да дају правац радњама других увек су у опасности да превиде важност доследног развитка оних које воде.

2. НАЧИНИ СОЦИЈАЛНОГ УПРАВЉАЊА

Одрасли су, разуме се, највећма свесни тога да управљају понашањем других онда кад то непосредно, спонтано, желе да раде. По правилу, они су тога циља свесни кад осете да наилазе на отпор, кад други раде ствари које они не желе да раде. Али најпостојанији и најутицајнији начин надзора и вођења је онај који дејствује од тренутка до тренутка, стално, без смишљене намере с наше стране.

1. Кад други не раде оно што бисмо ми волели да раде, или кад неће да слушају, ми смо свесни потребе да их водимо, као и утицаја на основу којих ћемо их водити. У том случају, наше вођење постаје потпуно непосредно, и тада смо највећма у опасности да учинимо погрешку о којој је реч. Ми можемо чак употребити утицај више силе ради лакшег вођења, заборављајући ако водимо

коња на воду да га не можемо нагнати да пије; ако некога пошаљемо у завод за поправку, не можемо га нагнати да се поправи. Једна личност може бити у таквим околностима да би јој принудна исхрана или затварање донели само добра. Једно дете се може грубо отргнути и удаљити од ватре да не би изгорело. Али тиме се неће постићи никаква поправка склоности, никакво васпитно дејство. Оштар заповеднички тон може удаљити дете од ватре и тиме постићи исто дејство као и кад бисмо га грубо одбацили од ватре. Али у овом случају послушност није моралније врсте него у првом случају. Један човек може бити спречен да продре у станове других људи, тиме што бисмо га затворили; али затварајући га, нећемо изменити његове склоности за крађу. Ако побркамо физички резултат са васпитним, ми губимо могућност да сопствене склоности дотичне личности искористимо и ангажујемо за постигнуће жељеног резултата, и да тиме у њему правилно изазовемо један унутрашњи и трајни правац његовом делању.

Уопште, прилика за свесније акте вођења ограничила би се на акте који су тако нагонски или импулсивни да њихов извршилац не би могао предвидети последице. А кад једна личност не може да предвиди последице своје радње, и није кадра схватити шта ће о њеном поступку рећи они који имају више искуства, она није способна да својим радњама разумно руководи. У таквом стању, сви јој поступци изгледају једнаки. Оно што је гони,

гони је — и то је све. У неким случајевима добро је пустити је да проба, и да преживи последице своје радње, тако да идући пут под сличним условима разумно поступа. Али ток неких радњи је и сувише неугодан и штетан за друге да би се могло допустити њихово вршење. Овде се мора прибећи осуди. Ту се употребљују посрамљивање, исмејавање, падање у немилост, прекор, казне. Њима се апелује на супротне тежње у детету да би се одвратило од опасног правца понашања. Његова осетљивост према похвали, његова нада да ће стећи наклоност каквим пријатним поступком, искоришћују се да би се упутила његова делатност у другом правцу.

2. Ови начини васпитног вођења и надзора су тако очевидни (јер се намерно употребљују) да не би било потребно помињати их, кад не бисмо хтели, контраста ради, истаћи други важнији и сталнији начин васпитног надзора. Овај други метод лежи у начину на који људи, с којима васпитаник непосредно долази у додир, *употребљују* оруђа којима постижу своје циљеве. Социјална средина у којој се појединац креће и постоји јесте трајни и стварни чинилац који управља његовом делатношћу.

Ова чињеница налаже нам да проучимо подробније шта се разуме под социјалном околином. Ми смо навикнути да разликујемо физичку и социјалну средину једну од друге. Ово подвајање је, с једне стране, узрок за све оно претеривање нор-

малног значаја *непосредног* или личног надзора о коме смо говорили, а, с друге стране, за претеривање, у данашњој психологији и филозофији, о могућностима интелектуалног (духовног) додира са чисто физичком средином. У ствари, нема ничега што би се могло схватити као непосредни утицај једног човека на другог независно од физичке средине као посредника. Један осмејак, мрштење, прекор, опомена, речи охрабрења — све то претставља извесне промене физичке природе. Иначе, држање једнога човека не би никако могло успети да измени држање другог. Такви утицаји могли би се сматрати личним. Физичка средина се своди на просто средство личнога додира. Насупрот овим непосредним облицима узајамних утицаја стоје односи, који служе остварењу каквог општег циља и собом повлаче употребу ствари као средстава и мерила постигнутих резултата. Чак ако мајка не би своју кћер никад позвала да јој помогне, или јој никад не би пребацила што јој помаже, дете би у погледу своје делатности подлегло утицају саме чињенице, да је оно са својим родитељем ангажовано у домаћем животу. Подражавање, потстрек, потреба заједничког живота — потпомажу и јачају надзор.

Ако мајка дода нешто детету што му треба, оно ће пружити руку да га прими. Где има давања мора бити примања. Начин како дете поступа с добивеном ствари, и како је употребљује, поуздано је под утицајем чињенице да је

дете мотрило на мајку. Кад дете види да родитељи нешто траже, за њега је исто тако природно да тражи жељени предмет и, кад га нађе, да им га дода, као што је, под другим приликама, природно, да оно што се њему додаје, прими. Кад се овај пример помножи хиљадама појединости свакидашњег узајамног живота — добија се слика о најпостојанијим и најтрајним методама које одређују правац радњама и поступцима васпитаника.

Кад ово кажемо, ми само понављамо оно што смо раније рекли о заједничкој делатности као најглавнијем средству за развијање духовних склоности. Ипак, ми смо овде нарочито подвукли улогу коју игра *употреба ствари* у заједничком раду. Филозофија учења је одавно под утицајем једне скроз погрешне психологије. Често се тврди да човек учи на тај начин што својства ствари просто утичу на његов дух преко чула. Пошто је примио мноштво чулних утисака, њих — тако се претпоставља — асоцијација или нека снага духовне синтезе комбинује у идеје — у ствари које имају извесно *значење*. Један предмет, камен, поморанџа, дрво, столица, изражавају разне импресије боје, облика, величине, тврдоће укуса, мириса итд., које удружене заједно дају карактеристично значење свакој ствари. Али у стварности, карактеристична употреба, која се од ствари чини, због њених специфичних својстава, одређује значење са којим се предмет идентификује. Столица је ствар, која се употребљује за

једну сврху; сто је ствар која се употребљује за другу сврху; поморанца је ствар која много стаје, која је расла у топлим пределима, која се једе, и кад се једе, има пријатан мирис и освежавајући укус итд.

Разлика између прилагођавања физичком надражају и једног *духовног* акта јесте у томе, што последњи значи одговор на ствар према њеном значењу; док код првог то није случај. Какав глас може ме навести да скочим а да моја свест притом нимало не учествује. Или кад чујем глас, скочим, донесем воду и угасим ватру, ја реагирам свесно; глас казује „ватра“, а ватра значи да је треба гасити. Ја потиснем камен и одбацам га чисто физички. Ја га склоним — свесно — на страну из бојазни да се неко не спотакне о њега; тиме одговарам на значај који има предмет. Ја стрепим од грома, и при том је потпуно свеједно да ли сам га упознао или не; стрепња је чак још већа, ако га не познајем. Али ако ја кажем, било гласно или у себи, „то је гром“, ја реагирам на тресак носноца тог значења. Моје понашање има духовно својство. Кад ствари имају једно значење за нас, ми *мислимо* (или намеравамо, предлажемо) оно што радимо: кад оне то немају, ми деламо слепо, несвесно, без разумевања.

У обе ове врсте прилагођавања, нашим радњама се управља и диригује. Али у слепим реакцијама и управљање је слепо. Ту може бити извезбаности (тренинга), али нема васпитања.

Понављане реакције на поновне надражаје могу утврдити једну навику рада у извесном правцу. Сваки од нас има многе навике иако смо потпуно несвесни начина како су оне ушле у нас, пошто су постале без нашег знања. Према томе, оне владају више нама него ми њима. Оне нас покрећу; оне нам дају правац. Ако не видимо шта оне раде и о вредности резултата не судимо, ми их не контролишемо. Једно дете може се нагнати, да се сваки пут, кад сретне извесну личност, поклони; то клањање може најзад постати аутоматско. Међутим, то не би био акт признања или поштовања с његове стране, који би, имао извесног значаја. Не може се рећи да је дете одгајено или васпитано да дела у извесном правцу све док оно не зна шта хоће и не буде вршило какав акт ради самог његовог значаја. Имати *идеју* о једном предмету не значи, према томе, добити само извесне чулне утиске од њега. То значи бити способан да се реагира на ствар с обзиром на њено место у нашем општем систему радњи; значи предвидети ток и, вероватно, последице радње на нас и наше радње на њу.

Имати исту претставу о стварима коју други имају, бити истог мишљења са њима, и према томе бити стварно члан социјалне групе, значи, дакле, приписивати исто значење стварима и актима које и други приписују. Иначе, нема узајамног разумевања, ни заједничког живота. Али у заједничкој делатности, свака личност доводи у везу оно што

ради с оним што други раде и обратно. То јест, свачија делатност се налази тако рећи у истом положају. Вући једно уже које већ и други вуку не значи једну заједничку радњу у којој сви учествујемо, ако при томе не знамо један за другог и не вучемо, било да један другог помажемо или ометамо. Једна игла прође у току своје израде кроз многе руке. Али свако може свршити свој део не знајући шта други раде или без икаквог обзира шта они раде; свако може радити просто ради свог посебног циља — тј. своје плате. У овом случају, нема општег циља, на који се разни поступци односе, и отуда упркос томе што они теку један поред другог, упркос чињеници да њихове радње доприносе једном општем резултату, не може бити речи о правом узајамном саобраћају или односу. Али ако свако има у виду последице својих поступака које ће имати утицаја на оно што други раде и ако узме у обзир последице њиховог понашања на себе, онда би ту могло бити говора о заједничком духу, о заједничкој намери у раду. Између разних учесника постоји узајамно разумевање; а ово заједничко разумевање управља акцијом сваког од њих.

Претпоставимо да су услови тако уређени да једна личност аутоматски ухвати лопту и баци је другој личности која је дохвата и аутоматски поново враћа патраг; и да тако свако ради не знајући одакле лопта долази или куда иде. Очевидно, таква би радња била лишена сваког значаја или важности. Физички, она би се могла контролисати, али

се не би могла социјално водити. Но ако претпоставимо да је свак свестан онога што други ради, и да се интересује радом других, па према томе и оним што он ради у вези с делатношћу других, онда ће поступање сваког од нас бити разумно и социјално вођено. Узмимо још један мање фантастичан пример! Једно дете је гладно; плаче док се храна припрема у његовом присуству. Ако оно своје стање не доведе у везу са оним што други раде, нити оно што други раде ради његовог задовољства, оно ће реагирати све нестрпљивије на своју неугодност која стално расте. Његове поступке изазива његово органско стање. Али кад се оно осврне на прошлост и будућност, његово цело држање се мења. Оно се интересује, како бисмо то рекли, јер мотри и пази шта други раде. Оно не реагује само на своју глад, него се понаша с обзиром на оно што други раде за његово будуће задовољење. На тај начин, глад се не појављује слепо, без његова знања, него он опажа, увиђа и проверава своје стање. Она постаје предмет за њега. Његово понашање према глади постаје у извесној мери разумно. И у том уочавању значаја туђих радњи, као и свог сопственог стања, оно се, у ствари, већ понаша социјално.

Као што смо рекли, наша главна поставка има две стране. Једну од њих сад смо разматрали, тј. да физичке ствари не утичу на ум (не изазивају идеје и мишљења) осем ако улазе у радњу која има последица за будућност. Друга страна је да

личности модификују *једна другој диспозиције* само помоћу специјалне употребе физичких услова под којима делају. Узмите најпре у обзир случај тако званих изразитих покрета према којима су други осетљиви: зажареност, смех, мргођење, стискање песнице, природни гестови сваке врсте. По себи, они нису изразити. Они су органски делови целокупног држања једне личности. Не црвени човек да би показао скромност или забуну другом, него стога што се капиларна циркулација крви мења у одговору на дотични надражај. Али други третирају црвенило, или једва приметну затегнутост мишића једне личности с којом су у вези, као знак стања у коме се ова личност налази и као наговештај којим путем треба поћи. Мргођење значи у ствари још неизражени прекор коме се ваља надати, или неизвесност и оклевање које се мора, ако је могуће, отклонити говорећи и радећи нешто што би повратило поверење.

Један човек на извесном отстојању маше снажно рукама. Ако при том сачувамо равнодушност, његови покрети ће за нас значити што и сваки други физички догађај који случајно опажамо. Ако немамо никаквог интереса при том, махање рукама биће за нас безначајно као махање крила какве ветрењаче. Али ако се појави интерес, ми почињемо учествовати. Ми доводимо његову радњу у везу с нечим што радимо или што би требало да радимо. Ми морамо да ценимо смисао његове радње да бисмо могли одлучити шта

радимо. Не тражи ли он помоћ? Да нас не опомиње на експлозију која ће за трен ока избити? У првом случају, његова радња значи да треба потрчати њему; у другом случају, бежати одатле. У сваком случају, промена коју он производи у физичкој средини јесте за нас знак како би требало да се понашамо. Наша се радња *социјално* води, јер тежимо да доведемо у везу оно што имамо да радимо с положајем у коме он ради.

Језик је, као што смо већ раније видели, један случај овог заједничког односа наше сопствене радње као и радње других према некој заједничкој ситуацији. Отуда и његов ненадмашан значај као средства социјалног вођења. Али језик не би био ово успешно средство да се није развио на основу грубље и опипљивије употребе физичких средстава за постигнуће циља. Једно дете види лица с којима живи како употребљују на изванредан начин столице, шешире, столове, ашове, тестере, плугове, коње, новце. Ма да нимало не учествује у ономе што они раде, оно се ипак наводи да употребљује ствари на исти начин, или да употребљује друге на начин који ће бити подесан за друге. Ако се једна столица примакне столу, то ће бити знак да оно има да седне на њу; ако једна личност пружи своју десну руку, оно има да пружи своју; и тако даље у непрекидном току од појединости до појединости. Навике које владају при коришћењу производа људске уметности и природних сировина чине у сваком случају најдубље и најпродирније

начине социјалног вођења. Кад деца пођу у школу, она већ имају „свест“ — она имају знања и склоности да процењују, шта се може учинити помоћу говора. Али ова свест је организована навика разумног реаговања, коју су она раније стекла употребљујући ствари на начин како их друга лица употребљују. Немогуће је избећи вођење; њега траже саме људске склоности.

Коначан резултат ове расправе јесте да основно средство васпитног вођења и надзора није личне него интелектуалне врсте. Оно није морално у смислу да се једна личност покреће личним утицајем других, ма како ова метода била важна у критичним тренуцима. Оно се састоји у навици *разумевања*, које се образује употребљујући предмете у *вези* са другима, било путем кооперације и удруживања, било утакмицом и борбом. *Свести* као конкретна ствар јесте и способност да се ствари схвате по употреби којој су намењене; социјална свест је моћ да их разумемо у смислу употребе коју оне добијају у удруженој и заједничкој делатности. *Свести* у овом смислу је *метода социјалног вођења и надзора*.

3. ПОДРАЖАВАЊЕ И СОЦИЈАЛНА ПСИХОЛОГИЈА

Ми смо већ скренули пажњу на мане психологије учења која доводи појединачну свест, тако рећи, голу у додир са физичким објектима и која сматра да знање, идеје и мишљења ничу из њиховог међусобног дејства. Тек у најновије време

примећен је претежни утицај односа човекових према другима људма у образовању психичких и моралних склоности. Али и данас се он обично сматра само као додатак тобожњој методи учења непосредним додиром са стварима, и као просто средство за допуну сазнања о физичком свету у свести људи. Тежиште наше расправе је да покажемо како такво гледиште савршено омогућује деобу између лица и ствари. Додир са стварима може, истина, створити навику спољашњег прилагођавања. Али он може изазвати делатност која би имала извесног смисла и носила обележје свесне и намерне појаве ако би се предмети употребљавали у служби извесног циља. И једини начин којим једно лице може мењати свест другог јесте да се физички свет, грубо или вешто, тако употреби да изазове извесну реакцију, неку врсту одговора. То су наша два главна закључка. Желети је да се они прошире и поткрепе стављајући их насупрот теорији која поред психологије тобож *нејепосредних* односа људских бића једних према другима ставља у исто време као додатак психологију непосредних односа једног лица према физичким објектима. У суштини ова тако звана социјална психологија заснована је на појму подражавања. Отуда ћемо сад расправљати о природи и улози подражавања у образовању духовних склоности.

Према овој теорији, социјално вођење појединца почива на инстинктивној тежњи да подра-

жава или копира радње других. Ови служе као узор. Нагон за подражавањем је тако јак да се млади труде да се прилагоде калупима које други пружају. Према нашој теорији, оно што се овде зове подражавањем јесте погрешно име за учешће с другима у употреби и коришћењу ствари, које изазивају последице општег интереса.

Основна заблуда у уобичајеном схватању појма подражавања лежи у томе што се дејство узима као узрок. Нема сумње, да су појединци који чине социјалну групу један другом духовно слични; они се међусобно разумеју. Они теже да, под сличним околностима, раде мање више по истим идејама, гледиштима, намерама итд. Ако се споља посматра њихово поступање, могло би се рећи да они један другом подражавају. Ово би било доста тачно у смислу да они раде исте ствари на исти начин. Али „подражавање“ не објашњава *зашто* они тако раде; оно понавља чињеницу као једно тумачење ње саме. То је тумачење исте врсте као и познато објашњење да опијум успављује људе због своје опојне снаге.

Објективна сличност радњи и унутрашњег духовног задовољства које се налази у слагању с другима крстили су именом подражавање. Ова социјална чињеница је тада узета за психолошку снагу, која изазива ову сличност. Знатан део онога што се зове подражавањем јесте просто чињеница да људи, будући слични по својој структури, одговарају (реагују) на надражаје истим начином. Потпуно независно од сваког подражавања, људи

изазвани или увређени, наљутиће се за трен ока и обрнути против нападача. Ово се тврђење може поткрепити наводећи несумњиву чињеницу да се на увреду разнолико реагује у разним групама са разним обичајима. У једној групи, на то се може одговорити ударцем песнице, у другој позивом на двобој, у трећој презривим погледом. Ову разлику, тврди се, ваља објаснити чињеницом да су и узор (модел) подражавања разнолики. Али овде не треба прибегавати подражавању да би се објаснила горња појава. Сама чињеница да су обичаји разноврсни значи да су и стварни потстреци (надражаји) за понашање разнолики. Свесно поучавање игра извесну улогу; ранија одобравања и неодобравања имају такођер велики утицај. Још веће дејство има чињеница да ће појединац бити избачен из групе ако не дела на начин који је уобичајен у његовој групи. Он се може удружити с другима само ако се буде понашао на начин на који се и они понашају. У овом смислу јасно је да ће се човеку допустити да сарађује у групи ако буде радио на један начин, а да ће му се то онемогућити, ако буде радио на други начин.

Оно што се зове дејством подражавања углавном је производ свесног поучавања и селективног утицаја које врше несвесним потврдама и ратификацијама они са којима човек стоји у вези.

Узмимо да неко докотрља детету једну лопту; оно је дохвати и баци му је натраг, и започета игра се тако продужује. Овде потстрек (*stimulus*)

није само опажање лопте, или оних који је котрљају. То је положај (*ситуација*) — сама игра која се игра. Одговор или реакција није само котрљање лопте натраг, него њено котрљање тако да је онај други може дохватити и повратити. „Калуп“ или модел није радња друге личности. Целокупна ситуација тражи да свака подеси своју радњу с погледом на оно што је други урадио и што сад ради. Подражавање се може појавити, али његова улога је подређена. Дете има свој интерес. Оно жели да игра траје. Оно ће стога мотрити како друго лице дохвата и држи лопту да би поправило своје акте. Оно подражава средствима рада, а не циљу или ствари која треба да се постигне. Оно подражава средствима, јер жели да за свој рачун учествује у игри. Ваља само посматрати колико успешна радња једног детета — још од првих дана — зависи од његова прилагођавања поступцима других око себе, па видети колико се много полаже на то да се оно понаша као други и да се код њега развије способност за разумевање других како би се и оно могло понашати као и они. Снага која бије из овог врела — за успостављање извесне духовне сличности у раду — толико је јака да је потпуно излишно апеловати на подражавање.

Стварно, подражавање циљевима за разлику од подражавања средствима која помажу достигнуће циљева, јесте површна и пролазна радња која оставља врло мало дејства на склоности. Идиоти су нарочито способни за ову врсту подражавања;

оно утиче на спољашње акте, али не на смисао и значај њихова вршења. Кад нађемо да се деца одају овој врсти подражавања — *minicry* — уместо да их храбримо (као што бисмо чинили кад би то било неко важно средство социјалног вођења) ми ћемо их пре прекорети и обележити као мајмуне, папагаје итд. С друге стране, подражавање средствима за извршење извесног задатка разуман је поступак, јер претпоставља тачно опажање и паметан избор свега што ће нас оспособити да урадимо боље оно око чега се трудимо. У овом циљу употребљен начин за подражавање може, као и сваки други нагон, постати чинилац у развоју какве успешне радње.

Према томе, ова разматрања би поткрепила ранији закључак да право социјално вођење значи образовање извесних унутрашњих склоности; начин *разумевања* објеката, догађаја и аката како би човек могао успешно учествовати у заједничком делању. Само трење које се јавља при отпору с другим води гледишту, да се оно појављује зато што се намеће један правац рада који је противан природним склоностима. Само пренебрегавање ситуација у којима се људи узајамно интересују (тј. кад раде тако да један на другог утичу) наводи да се подражавање третира и схвата као главни чинилац у погледу социјалног вођења.

4. ПРИМЕНЕ У ВАСПИТАЊУ

Зашто једна група дивљака продужује живот у дивљини, а цивилизована група у цивилизацији? Без сумње, први одговор који се намеће свести гласи: зато што су дивљаци — дивљаци; — бића ниже интелигенције и можда недовољног морала. Али брижљиво проучавање је изазвало сумњу у претпоставку да су урођене способности дивљака знатно ниже од способности просвећеног човека. Она је утврдила као извесно да урођене разлике нису довољне да објасне разлике у култури. У извесном смислу, свест дивљих народа је више последица него узрок њихових заосталих установа. Њихове социјалне делатности су такве да ограничавају предмете њихове пажње и интереса, а тиме и потстрек за духовно развијање. Чак и у погледу предмета који спадају у оквир пажње, примитивни социјални обичаји теже да задрже опажање и уобразиљу на својствима која нису у стању да се у духу оплоде (*fructifier*). Кад се каже да природне силе нису довољно савладане значи да је оскудан број природних објеката доведен у везу с људским понашањем. Само је мали број природних извора искоришћен, и то не у пуној мери. Напредак цивилизације значи да је већи број природних снага и објеката био преобраћен у оруђа рада, у средства за постигнуће циљева. Ми не улазимо у живот толико са вишим способности колико са вишим потстрецима, надражајима, за буђење и управљање својих способности. Дивљак има

посла с оскудним потстрецима, док су наши ку-
дикамо садржајнији.

Ранији људски напори су изменили природне
услове. У свом првобитном облику, они су били
индиферентни према људским напорима. Доцније,
свака припитомљена животиња или биљка, свако
оруђе, сваки предмет за употребу, свако средство,
сваки накит, свако уметничко дело значи један
преображај услова који су некада били непријатељ-
ски или равнодушни према карактеристичним људ-
ским делатностима, у пријатељске и погодне усло-
ве. Стога што се радње данашње деце воде овим
одабраним и садржајним стимулусима, деца су
кадра да за кратко време све преживе што је чо-
вечанство лагано кроз мучна столећа постигло.

Потстреци, који воде економским и стварним
реакцијама (одговорима), као што је наш систем
путева и саобраћајних средстава, наша потпуна моћ
над топлотом, светлошћу, електрицитетом, наше
машине и апарати за сваку сврху, не чине, саме
собом, или у целини, цивилизацију. Али сврха
у коју су употребљене, јесте цивилизација, а
без тих ствари сврха би била немогућа. Време,
које би иначе било потребно посветити да би се
изборила оскудна животна средства од мрске око-
лине и обезбедила нужна заштита против њене су-
ровости, остаје слободно. Обиље знања се преноси,
чију легитимност гарантује чињеница да техничка
опрема, у којој је ово знање оличено, води резул-
татима који се слажу са осталим чињеницама при-

роде. На тај начин, примена знања пружа заштиту, можда нашу главну заштиту, против поновног оживљавања сујеверја, оних фантастичких митова и бесплодних маштања о природи, на коју су утрошене најбоље интелектуалне снаге у прошлости. Ако томе додамо једну другу чињеницу, тј. да такве примене не само што се чине *него се чине у интересу заједничког и узајамног живота*, онда те примене постају *позитивни* извори цивилизације. Ако је Грчка, с оно мало материјалних средстава успела да пружи живот високе интелектуалне и уметничке културе, то је стога што је средства која је имала, употребила у служби општих социјалних циљева.

Али ма какво стање било, варварство или цивилизација, недовољна моћ над природним силама или делимично покораванье механизму који још није стављен у службу заједничког искуства, ствари које као такве улазе у радње, пружају васпитне услове свакидашњег живота и управљају стварањем и образовањем духовних и моралних склоности.

Планско (намерно) васпитање тражи, као што смо већ видели, специјално израђену средину, пошто би се избор извршио на основу материјала и метода које би нарочито помагале развитак васпитаника у жељеном правцу. Пошто језик претставља физичке услове који су били подвргнути крајњем преображају у интересу социјалног живота, будући да су физичке ствари изгубиле своје првобитно својство и постале социјална оруђа — са-

свим је разумљиво да језик игра велику улогу у сравњењу са другим средствима. Он нам омогућује да учествујемо у прошлом искуству човечанства, и да на тај начин проширимо и обогатимо искуство садашњице. Ми смо оспособљени да симболички или имагинативно претскажемо ситуацију. Безбројним начинима, језик сажима значења, која нас извештавају о социјалним резултатима и претскажују њихове изгледе у будућности. Значај језика је за обилно учешће у свему што ваља у животу тако велики, да су појмови неписмен и необразован постали готово синоними.

Ипак, нарочито истицање овог социјалног оруђа у школи има својих опасности: — опасности које нису теоријске природе, али се појављују у пракси. Откуда је то да је учење путем уливања и кључања знања, пасивним апсорбовањем, упркос све осуде, још у пракси укорењено?

Основно начело да васпитање није ствар „говорења“ и речи, него радни и конструктивни процес, у теорији је исто толико признато као што је у пракси пренебрегнуто. Не потиче ли ово жалосно стање из чињенице што се о овом начелу само теоријски расправља. Оно се проповеда; оно се учи; о њему се пише. Али његово остварање у пракси захтева да се школска средина снабде оруђем рада и материјалом до мере која је досад ретко задовољавана. Оно тражи да се наставне методе и школског управљања тако измене како би се васпитницима омогућило стално занимање

самим стварима. То не значи да би употребу језика као васпитног средства требало пренебрећи; него да је његова употреба виталнија и плоднија у природној вези са заједничком делатношћу. „Ове би ствари требало урадити, али не треба оставити друге неурађене“. А за школу „ове ствари“ значи обезбедити јој средства за кооперативну или удружену делатност.

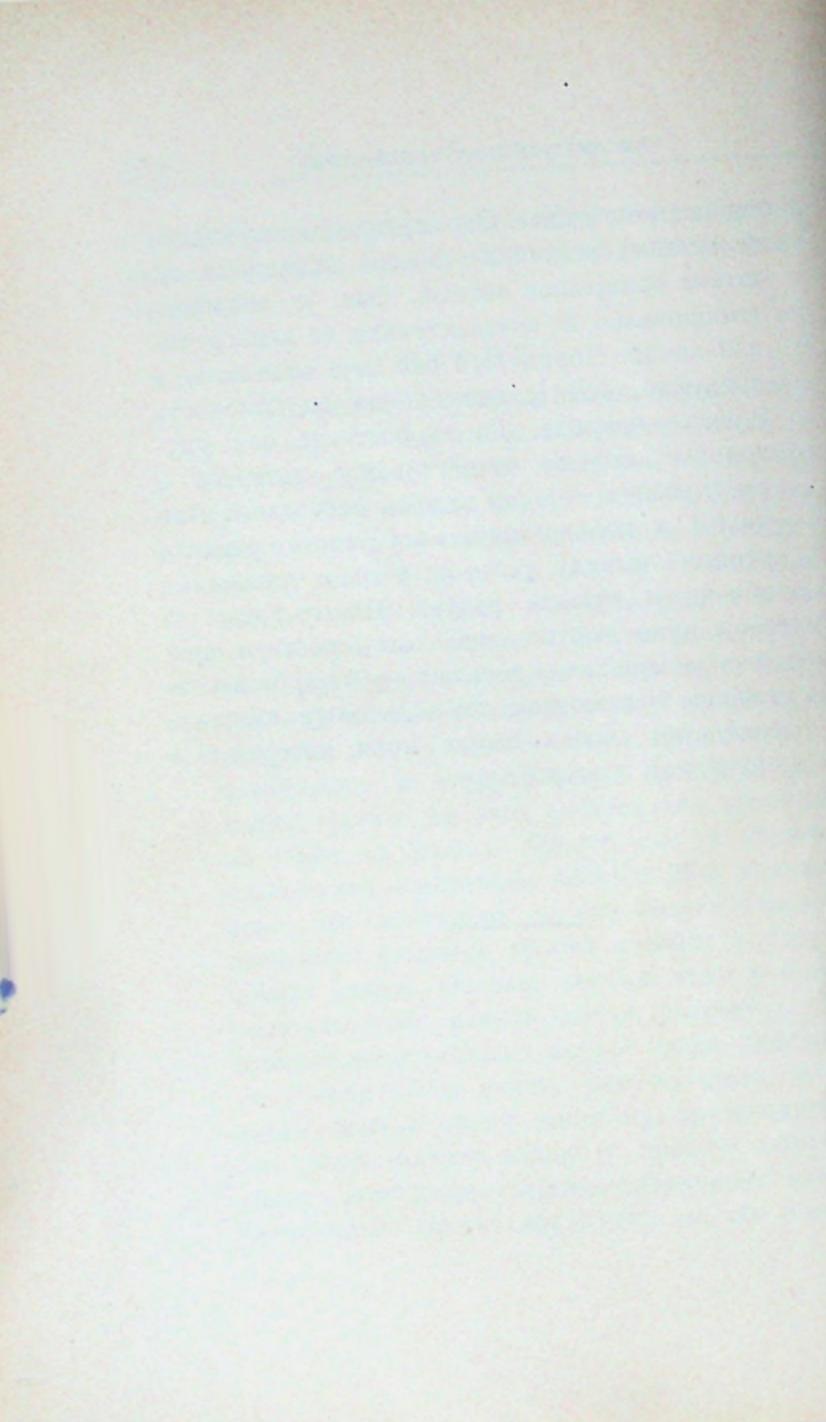
Јер, ако се школе удаље од успешних васпитних услова, који леже у атмосфери изван ње, неизбежно ће се уместо социјалног духа развијати књишки, псеудо-интелектуални дух. Доиста, деца иду у школу да уче, али треба доказати да је учење најбоље и најпотпуније кад се схвати као засебно и специјално занимање свести. Ако учење ове врсте тежи да искључи социјални смисао који се појављује у заједничкој делатности око општих циљева и интереса, напор за изолованим интелектуалним учењем противуречи свом сопственом циљу. Ми можемо обезбедити телесну активност и чулну надражљивост тиме што ћемо појединца издвојити — али га тиме не можемо оспособити да разуме значај који имају ствари у животу чији је он део. Ми можемо обезбедити специјалне стручњаке у алгебри, латинском или ботаници, али не и врсту интелигенције која ће упутити ове способности у правцу корисних циљева. Само учешћем у заједничком или удруженом раду, — где се употреба коју једно лице чини свесно од свог материјала и оруђа доводи у везу

с употребом коју од ових способности и средстава чине друга лица, — могу се водити васпитаникове склоности.

ИЗВОД

Природни и урођени нагони младих нису у складу са животним обичајима групе у којој су рођени. Према томе они се морају водити. Ово вођење није исто што и физичка принуда; оно се састоји у сталном усредсређивању нагона рада на извесни специфични циљ и у успостављању извесног реда и склада у низу аката. Људи утичу на рад других тиме што бирају потстреке којима ће изазвати код њих извесне реакције. Али у неким случајевима, као у наређивању, забрањивању, одобравању и неодобравању, потстрек (*stimulus*) потиче од лица с нарочитом намером да утиче на радњу. Пошто смо у таквим случајевима најсвеснији аката којима водимо друге, ми смо склони, да ове облике утицаја преценимо на рачун других сталних и успешнијих метода. Основно вођење лежи у природи ситуације у којој млади учествују. У социјалним ситуацијама морају млади доводити у везу своје начине рада са оним што други раде и према њима их прилагодити. Ово води њихову радњу у правцу општег циља и омогућује узајамно разумевање међу учесницима. Јер сви мисле исто, па чак и кад

врше разне радње. Ово заједничко разумевање (схватање) средстава и циљева акције јесте суштина социјалног вођења. Оно је посредно, емоционално и интелектуално, не непосредно или лично. Поред тога оно није спољашње и принудно, већ је нераздвојно од склоности људске природе. Да се постигне ово унутрашње вођење истоветношћу интереса и разумевањем — јесте задатак васпитања. Ако књиге и конверзација могу много учинити у овом погледу, ипак се с овим чиниоцима обично и сувише рачуна. Школе траже за своје пуно дејство више могућности и прилика за заједничку делатност у којој би васпитаници учествовали тако да могу схватити *социјални* смисао својих моћи, материјала и оруђа које употребљују.



ГЛАВА IV

ВАСПИТАЊЕ КАО РАЗВИЈАЊЕ

1. УСЛОВИ РАЗВИЈАЊА

Управљајући делатношћу младих, и одређујући тиме њихову будућност, друштво одређује у ствари своју. Пошто ће ти млади доцније, у извесном периоду, чинити сами друштво, природа овог друштва ће у суштини зависити у великој мери од правца који је дат делатности деце у ранијем периоду. Овај процес прикупљања снаге ради доцнијег резултата јесте оно што се разуме под развијањем.

Први услов развијања је незрелост. Ово тврђење би могло изгледати и сувише очевидно пошто се њиме у ствари каже да се једно биће може развити само у оном делу у коме није развијено. Али реч незрелост значи и нешто позитивно, не само недостатак или празнину. Карактеристично је да изрази „способност“ и „потенцијалност“ имају двогубо значење, једно негативно, друго позитивно. Способност може значити просту пасивну пријемљивост, слично способности једног литра да прима хиљаду кубних сантиметара воде. Под потенцијалношћу може се разумети једно чисто успавано

или мирно стање — способност да неко постане нешто сасвим друго под извесним спољашњим условима. Али исто тако ми разумемо под способношћу снагу, моћ, а под потенцијалношћу, могућност извесног делања, силу. Према томе, кад кажемо да незрелост значи могућност развијања, ми не мислимо на отсуство снага које се може доцније појавити; ми тиме само изражавамо снагу која сада позитивно постоји — тј. способност развијања.

Наша тежња да схватимо незрелост као прост недостатак, а развијање као нешто што испуњава празнину између незрелости и зрелости, потиче отуда што ми посматрамо детињство упоређујући га са доцнијим стањем, уместо да на њ гледамо као на појаву за себе. Ми га третирамо као нешто несавршено и непотпуно, јер га меримо према зрелости одраслих као већ утврђеном стању. Ово скреће нашу пажњу на ствари и својства која дете нема, нити ће их имати док не постане човек. За извесне сврхе ово је гледиште оправдано, али ако га схватимо као коначно, питање је да се тиме не појављујемо с претераном претпоставком. Ако би се деца могла сама јасно и искрено изразити, она би нам пружила сасвим другу слику, а има сјајних доказа и из уста одраслих у прилог мишљења да за извесне моралне и интелектуалне циљеве одрасли морају постати као мала деца.

Озбиљност претпоставке о негативном својству снаге која лежи у незрелости постаје очевидна кад се сетимо да она поставља као идеал

и мерило један одређен циљ; стицање зрелости узима се у смислу постигнуте и завршене зрелости: другим речима, незрелост се схвата као нешто што не може више да се развија. Неоправданост ове претпоставке се види на чињеници да одраслome непријатно пада тврђење да он нема више могућности за даље развијање; и уколико осећа да су му те могућности доиста ускраћене, он то жали као губитак, уместо да се врати ономе што је већ постигао као потпуној манифестацији снаге. Откуда ово неједнако мерило за дете и човека?

Узевши у апсолутном, уместо компаративном смислу, незрелост значи позитивну снагу или способност — за развијање. Ми немамо да извлачимо или изазивамо позитивне делатности из једног детета, као што би то хтеле извесне педагошке теорије. Где има живота, ту има већ ревносне и страсне тежње за активношћу. Растење није нешто што споља уносимо у васпитаника, него нешто што у њему дела. Позитивна и конструктивна страна способности, односно могућности њихових развијања даје кључ за разумевање две главне одлике незрелости, *несамосталности* (зависности) и *пласћичности*.

(1) Изгледа бесмислено говорити о несамосталности као нечему позитивном, а још бесмисленије као о моћи или снази. Међутим, ако би несамосталност била у ствари немоћ, никакав се развитак не би могао десити. Једно немоћно створење мора увек водити други. Чињеница да несамосталност младих иде са порастом способно-

сти, а не са све већим падањем у паразитство, казује да је то већ нешто конструктивно. Ставити васпитаника само под заштиту других не значи тим потпомагати његово развијање. Јер (2) тиме би се само подигао зид око његове немоћи. При рођењу и још дуго после њега, васпитаник нема снаге да сам физички уравња свој пут, и обезбеди живот. Ако би он то могао чинити, једва би који сат живео. Његова немоћ је готово потпуна. У овом погледу младунци животиња су кудикамо моћнији од њега. Он је телесно слаб и неспособан да прикупи оно снаге што има за борбу са физичком средином која га окружује.

1. Међутим, баш ова савршена немоћ изазива потребу извесне силе која би је у неку руку накнадила. Сразмерно велика способност младунаца код животиња да се брзо адаптирају физичким условима које затичу, казује да њихов живот није тако тесно везан са животом око њих. Они су, тако рећи, принуђени да имају физичких дарова, јер оскудевају у социјалним даровима. С друге стране, деца могу, и поред телесних неспособности, опстати баш због својих социјалних способности. Покашто говоримо и мислимо као да она долазе у социјалну средину само као *физичка* бића и као да социјалне снаге искључиво постоје код одраслих који се о деци брину, док су деца просто пасивни примаоци. Ако би се рекло да су деца необично обдарена *снагом* да пажњу

и старање других на себе привуку, могло би се помислити као да тиме хоће да се заобилазно каже како су други необично пажљиви према потребама деце. Али опажања показују да су деца наоружана способностима првог реда за узајамно социјално општење. Мало је одраслих који су сачували ону гипку и чулну способност деце да саосећајно прате радње и поступке оних око себе. Оскудицу пажње за спољне ствари (која иде са неспособношћу да њима владају и рукују) прати све јачи интерес и пажња према људским радњама. Урођени механизам детета и његови импулси теже да олакшају реаговање на социјалне надражаје. Тврђење да су деца, пре младићског доба, егоистично настројена, и кад би било тачно, не би противуречило овој истини. Оно би само показивало да она употребљују способност социјалног реагирања у своју корист, а не да она не постоји. Али стварно узевши, ово тврђење није тачно. Чињенице које се наводе у потврду тобож чистог егоизма код деце показују само како она *снажно* и *право* иду своме циљу. Ако ови циљеви изгледају одраслима себични и уски, то је само стога што су одрасли (сличним средствима раније) постигли ове циљеве, који су најзад престали да их интересују. Оно што је од егоизма још у деци остало, то је егоизам који се сукобљава са егоизмом одраслих. Одраслом који је и сувише апсорбован својим стварима да би се могао интересовати дечјим, деца, без сумње, изгледају претерано заузета *својим* рођеним стварима.

Са социјалног гледишта, несамосталност (зависност) претставља пре снагу него слабост; она претпоставља узајамну независност. Постоји увек опасност да све већа лична зависност не ослаби социјалну способност појединца. Ако се човек начини самосталним, тако да само са собом рачуна, у њему се лако развија осећање да је сам себи довољан; оно га опет може одвести усамљености и равнодушности. Врло често ово ствара појединца тако неосетљивим у својим односима према другима да му развије илузију као да је он стварно у стању да постоји и ради сам; једна безимена врста болести која је узрок многим неизлечивим боловима света.

2. Нарочита подобност незрелог створења за развијање чини његову *пластичност*. Ова пластичност је сасвим нешто друго него што је, н.пр., пластичност воска или иловаче. То не значи способност да се под утицајем спољашњег притиска мења извештај облик. Она је много ближа гипком еластичитету са којим понеки људи примају боју своје околине, али задржавају своје склоности. Само, у суштини, она је дубља: она је, у ствари, способност да се научи што од искуства; моћ да се задржи нешто од искуства што би било од користи за савлађивање будућих тешкоћа. Другим речима, моћ да се мења делатност на основу резултата ранијег искуства, моћ да се *развију склоности*. Без ње, стицање навике било би немогуће.

Позната је чињеница да се младунци виших животиња, а нарочито људска новорођенчад, морају *учити* да искористе и употребе своје инстинктивне реакције. Људско биће се рађа са већим бројем нагонских тежњи него друге животиње. Али нагони нижих животиња усавршавају се за дотичне радње још одмах после рођења, док већина нагона код деце немају значаја онакви какви се у почетку јављају. Првобитна специјализована моћ прилагођавања обезбеђује непосредни успех, али и она, као и железничка карта, важи само за једну вожњу. Да би употребило своје очи, уши, руке и ноге, биће мора да проба и да прави разне комбинације од својих реакција, док најзад и у том погледу не постигне моћ која је гипка и разноврсна. Једно пиле, на пример, кљуца храну тек што се излегло. Ово значи да је после неколико покушаја постигнута коначна координација између радњи очију при гледању, тела и главе при кљуцању. Дете стиче тек после шест месеца способност да оцени са приближном тачношћу покрете руке који ће бити у складу са радњама очију, да би нешто дохватило. Из тога излази да је пиле ограничено у броју релативно савршених својстава које собом доноси. Међутим, дете има преимућство у мноштву нагонских тежњи за реакције, као и доживљаја који их прате, иако има тренутну незгоду што се оне укрштају и једна другој сметају. Пошто мора да *научи* једну радњу, уместо да је, тако рећи, нађе готову, човек из нужде учи да мења њене чи-

ниоце, да их разнолико комбинује, према разним околностима. Могућност сталног напредовања отвара се чињеницом што се при учењу једне радње развијају методе које се могу добро употребити у другим приликама. Још је важнија чињеница да људско биће стиче навике учења. Оно учи да би научило.

Важност оба чиниоца — зависност и разнолике моћи које се стичу — сажета је у доктрини о значају продуженог детињства.¹⁾ Ово продужење је интересантно, како с гледишта зрелих чланова једне групе тако и с гледишта младих. Само постојање бића која су несамостална и која морају учити јесте потстрек за негу и наклоност. Потреба трајног и непрекидног старања била је вероватно главни разлог за преображај повремених заједничког становања у сталне заједнице. Извесно, то је поглавито утицало и на стварање нежне и саосећајне пажње, оног конструктивног саучешћа у благостању других, које је битна претпоставка за заједнички живот. Интелектуално узевши, овај морални развитак значи увођење многих нових објеката пажње; оно јача предвиђање и потстиче планирање за будућност. Тако постаје извештан узајамни утицај. Све сложенији социјални живот тражи дужи период детињства, у коме ће се моћи стећи потребне снаге; ово продужење зависности (тј. де-

¹⁾ Наговештаји о њеном значају налазе се код многих писаца, али ју је Џон Фиск, у свом спису *Excursions of an Evolutionist* (Узгредна запажања једног еволуциониста) први систематски изложио.

тињства) значи и продужење пластичности или снаге да се стекну разноврсни облици моћи. Тако се пружају даљи потстреци за социјални напредак.

2. НАВИКЕ КАО ИЗРАЗИ РАЗВИЈАЊА

Ми смо већ приметили да је пластичност способност да задржи из ранијег искуства чиниоце који модификују потоње радње. То значи способност да се стекну навике или развију одређене склоности. Сад имамо да размотримо најочевидније одлике навика. Прво, навика је облик постигнуте умешности или успеха у раду. Навика значи способност да се искористе природни услови као средства за остварење извесних циљева. То је активно владање над околином тиме што владамо органима рада. Ми смо можда склони да истакнемо своју моћ над телом на рачун моћи над околином. Ми мислимо о ходању, говорењу, свирању на клавиру, специјалним вештинама цртача, хирурга, инжињера мостова, као да су то просте умешности и тачности у раду самог организма. Разуме се, оне то и јесу; али мерило вредности ових својстава лежи у целисходном и стварном савлађивању околине, које они обезбеђују. Бити способан за ход значи имати извесно својство природе на расположењу што важи и за остале навике.

Васпитање се често обележава као напор за стицање навика које ће појединца прилагодити околини. Дефиниција изражава једну битну фазу развита. Али је важно разумети ово прилагођавање

у његовом активном значењу речи, тј. у смислу *моћи* над средствима за постигнуће циљева. Ако мислимо о навици просто као промени извршеној у организму, не водећи рачуна о чињеници да се ова промена састоји у способности да произведе потом промене у самој околини, ми ћемо доћи на мисао да ово прилагођавање значи неку врсту саображавања околини исто онако као што се восак саображава печату који се у њега утискује. Околина се замишља као нешто утврђено, што у својој непроменљивости крије циљ и ниво промена које се у организму одигравају; прилагођавање је управо наше мирење с непроменљивим утврђеним спољашњим условима.¹ Навика као *прилагођеност* је у ствари нешто релативно пасивно; ми се навикавамо на оно што нас окружује — на своје хаљине, ципеле и рукавице; на атмосферу док је она мање више једнолика; на своје свакидашње другове итд. Саображававање околини, промена која се врши у организму без обзира на способност за мењање средине, — јесте изразита црта таквих навика. Без обзира на чињеницу што ми немамо права да одлике таквог прилагођавања (што би се можда боље могло назвати „*акомодирање*“, за разлику од активног прилагођавања), пренесемо на навике активног коришћења своје око-

¹ Разуме се, ово је схватање логична последица схватања о спољном односу између потстреска и одговора, о чему је било речи у последњој глави, као и негативних схватања о незрелости и пластичности која су изнета у овој глави.

лине, вреди уочити одлике навика. Пре свега, ми се навикавамо на ствари, пошто смо их *раније* употребљавали.

Узмимо, на пример, у обзир како се човек навикава на какав страни град. У почетку, постоји мноштво надражаја, као и претерано много рђаво прилагођених реакција. Мало по мало извесни надражаји (стимулуси) се издвајају због своје важности, док се други потцењују. Ми можемо рећи или да на њих не реагујемо више или да смо постигли трајан одговор на њих — равнотежу прилагођавања. Затим, то значи да ово трајно прилагођавање пружа основу на којој ће се постићи специјална прилагођавања, чим се за то укаже прилика. Ми никад немамо интереса да мењамо *целу* околину: у њој има много чега што примамо као дато и прихватимо га као што је. На основу овога, наше делатности се усредсређују на извесне тачке у тежњи да произведу потребне промене. Према томе, навика је прилагођавање једној околини (средици) коју ми тренутно нећемо да мењамо, и која пружа ослонац за наше активне навике.

Најзад, наше прилагођавање је исто толико прилагођавање средине нашим радњама као и наших радњи средини. Неко дивљачко племе живи у једној пустињи. Оно се према њој прилагодило. Али његово прилагођавање значи у ствари крајњу меру примања, толерирања, примања ствари онаких какве су, максимум пасивне резигнације, а минимум активне моћи да ствари себи потчини. На сцени се

појављује културан народ. И он се брзо прилагођава: уводи вештачко наводњавање; испитује биљни и животињски свет који ће под тим условима најбоље напредовати; поправља, брижљивом селекцијом, оне који ту већ живе. Дивљак се просто навикао на средину у којој живи; културан човек има навике које преображавају ту средину.

Ипак, значај навике не исцрпљује се њеном извршном и моралном страном. Навикавање значи и формирање интелектуалних и емоционалних склоности исто тако као и пораст спретности, економије и успешности једне радње. Свака навика показује исвесну наклоност — активну љубав за услове њеног вршења. Навика не чека, као на пример Г. Микобер, на потстрек да би почела делати; она активно тражи прилику да пређе у пуну акцију. Ако би њено изражавање било безразложно спречено, склоност би се показала у nelaгодности и снажној жудњи. Навика означава и интелектуалну диспозицију. Где има навике, ту има и познавања материјала и оруђа, на које се радња односи. Постоји један извештан начин за разумевање положаја (ситуација) у којима навика дејствује. Навике мишљења, опажања и размишљања, улазе као облици умешности и жеља у навике, које једног човека чине инжењером, архитектом, лекарем или трговцем. У невештом раду, интелектуални чиниоци су најмање прецизни, јер су навике које он крије нижег степена. Али има навика суђења и размишљања које су исто тако тачне као и навика

руковања каквом алатком, малања какве слике или извођења каквог научног огледа.

Ипак, ова тврђења нису довољна. Навике свести које се крију у навикама ока и руке дају овима њихов значај. Пре свега, интелектуални елемент у навици утврђује однос навике према разноликим и еластичним употребама, а тиме и према сталном развијању. Ми говоримо о утврђеним навикама. Е, па лепо... Овај израз може значити снаге које су такве да их њихови носиоци имају увек као средства кад им затребају. Али он може исто тако значити рутинирану радњу, губитак свежине, духовне пријемљивости и оригиналности. Учвршћена навика може значити да нас нешто чврсто држи, уместо да ми чврсто и слободно држимо ствари у рукама. Ова чињеница осветљава две тачке у општем просуђивању навика: њихову идентичност са механичким и спољашњим начинима рада до потпуног пренебрегавања духовних и моралних стања — и тежњу, да им се да рђаво значење, изједначавајући их са „рђавим навикама“. Понеки се човек изненади кад се његове способности у струци коју је изабрао назову навиком, док би он, разуме се, помислио на своје пушење, пијење или псовање као типично за значење речи навика. Навика за њега значи нешто, што њиме влада, нешто од чега не може да се отресе, ма да га разумом осуђује.

Навике се могу свести на механичке начине рада или се изопачити толико да им подлежемо у истој мери у којој се разум од њих отуђује.

Механичке (рутинерске) навике су радње које не прати мисао; „рђаве“ навике су навике тако далеко од разума да се противе закључцима свесног размишљања и одлучивања. Као што смо видели, за стицање навика има се захвалити првобитној пластичности наше природе: нашој способности да на спољашње надражаје разнолико одговарамо све док не пронађемо згодан и успешан пут делања. Рутинерске навике, и навике које нама владају уместо да ми њима владамо, јесу оне које значе крај пластичности. Оне показују крај наше моћи за варирање. Нема сумње да тежња органске пластичности, као и њена физиолошка основа, с годинама опадају. Нагонски покретна и необично променљива радљивост деце, жудња за новим потстрецима и новим развијањем прелази врло лако у зачмалост, у одвратност према свакој промени и тежњу да се остане и одмара на минулим творевинама. Једино средина која обезбеђује пуну употребу интелигенције при стварању и образовању навика може противстати овој тежњи. Разуме се, смржњавање органских услова утиче и на физиолошку структуру која је неопходна претпоставка за мишљење. Али ова чињеница само показује потребу сталног старања да се до крајње мере буде функције интелигенције. Кратковида метода, која се враћа механичкој рутини и понављању да би обезбедила успешност (ефикасност) навике, и моторну извежбаност без мишљења као пратиоца, значи намерно ограничавање утицаја околине на развијање.

3. ПЕДАГОШКИ ЗНАЧАЈ ПОЈМА РАЗВИТКА

Досад смо у овој глави врло мало говорили о васпитању. Сад ваља да се позабавимо условима и последицама развијања. Ако су наши закључци оправдани, они ће имати извесног значаја и за васпитање. Кад се каже да је васпитање развијање, све зависи од тога *како* се схвати развитак. Ми сматрамо да је живот развитак, и да је ово развијање, растење, у ствари, живот. Преведено на педагошки језик ово значи: прво, да васпитни процес нема никакав циљ изван себе, и друго, да је васпитање процес сталног реорганизовања, обнављања и преображавања.

1. Ако се појам развитка тумачи у *компаративном* смислу, тј. с погледом на специјалне одлике детета и живот одраслих, онда развитак значи управити снаге нарочитим каналима, образовати навике које собом повлаче извесну умешност у извођењу неке радње, одређеност интереса и социјалне објекте пажње и мишљења. Али компаративно гледиште није једино. Дете има специфичне снаге; пренебрећи ову чињеницу значи парализовати или изопачити органе од којих његово развијање зависи. Зрео човек употребљује своје снаге да преобрази своју околину; тиме он изазива нове потстреке, а ови опет, са своје стране, дају нови правац његовим снагама, и на тај начин се развијају. Не водити рачуна о овој чињеници значи укочити развитак, тј. говорити о пасивном прилагођавању. Другим речима, нормално дете и зрео

човек подједнако подлежу законима развитка. Разлика међу њима није разлика између развијања и неразвијања, него између начина и облика развијања, који одговарају различним условима. С погледом на развитак снага, посвећених савлађивању изразито научних и економских проблема, можемо рећи да би требало да се дете развија у правцу човештва. С погледом на саосећајну радозналост, објективну способност у погледу реаговања и духовну пријемљивост, можемо рећи да би требало да зрео човек расте у правцу детињства. И једно и друго тврђење је тачно.

Три идеје које су биле предмет критике (тј. незрелост као сума недостатака, пасивно прилагођавање утврђеној средини, непроменљивост навика) — у вези су са погрешном идејом о растењу или развитку. Растење се сматра као нешто што *има* циљ, уместо да *је* по себи циљ. Педагошки закључци ове три идеје јесу, прво, да се нагонске и урођене снаге детета не узимају у обзир; друго, да се не развија никаква иницијатива с погледом на нове ситуације, треће, да се неосновано повлаче механичка обука и средства која обезбеђују аутоматску умешност на рачун личних опажања. У сваком случају, околина одраслих се сматра као мерило за дете. Оно има да се васпита и подигне *према* њој.

Природни нагони се превиђају или третирају као штетне и мрске одлике које треба искоренити, или у сваком случају довести у склад са спољашњим нормама. Пошто је ова саобразност

циљ, све што је чисто индивидуално у васпитанику одбацује се на страну или сматра извором зла или анархије. Саобразност се изједначава са једнообразношћу. Отуда оскудица сваке радозналости за новину, мржња према напретку, страх од неизвесног и непознатог. Пошто је циљ развитка изван процеса растења, мора се прибегавати спољашњим чиниоцима да би се оно упутило у правцу овог циља. Гдегод се васпитање обележава као механичко, можемо бити уверени да се мора употребити спољашњи притисак ради постизања спољашњег циља.

2. Пошто у ствари нема ничега на шта би се развијање односило, осем на све веће и веће развијање, нема ничега чему би се васпитање могло потчинити осем захтеву даљег васпитања. Често се већ чује да васпитање не треба да престане по свршетку школе. Тежиште овог захтева је у претпоставци да је циљ школе продужење васпитања организујући снаге које ће омогућити развијање. Навикнути човека да се учи од самог живота претставља један од најдрагоценијих резултата рада у школи.

Ако напустимо покушај да дефинишемо појам незрелости упоређујући га са делима и успесима одраслих, морамо признати да незрелост не обележава само оскудицу жељених одлика. Напуштајући ово схватање, ми смо исто тако принуђени да напустимо и мишљење да је настава сред-

ство за отстрањење ових недостатака, што га знање улива у менталну и моралну шупљину која чека да се испуни. Пошто живот значи развијање, то једно биће живи и у једном и у другом стадијуму са истим унутрашњим изобиљем и истим апсолутним захтевима. Отуда васпитање значи подухват да се створе услови који обезбеђују растење, тј. потпун живот без обзира на доба старости. Пре свега, ми гледамо с нестрпљењем на незрелост, као нешто што треба да прође што брже. Зато одрасли, формирани таквим методама погледају са жаљењем на детињство и младост као на доба пропуштених прилика и проћерданих снага. Ово смешно стање ће трајати све док се не увиди да живот има своје сопствено унутрашње својство и да васпитање ваља баш да се тим својством позабави.

Сазнање да је живот развијање штити нас од тако званог идеализовања детињства, што у ствари није ништа друго него слабост. Живот се не сме идентификовати са плитким поступцима и интересима. Чак иако није увек лако рећи да је оно што нам изгледа површна лудост, знак једне снаге која се рађа и још није упућена, треба да имамо на уму да се манифестације ма које врсте не могу примити као циљеви по себи. Оне су знаци могућег развијања. Оне се морају преобрнути у средства развијања, која ће нагонски гонити снагу напред а не неговати само себе ради. Претерано поклањање пажње површним појавама (било уко-

ром или ободравањем) може одвести њиховом учвршћивању и на тај начин укочити развитак. За родитеље и учитеља је необично важно у коме се правцу крећу импулси, а не оно што су они били. Начело поштовања незрелости не може се боље изразити од Емерсонових речи: „Поштујте дете. Не будите му и сувише родитељ. Не дирајте га у његовој усамљености. Ја чујем већ узбуну против овог захтева: нећете ли ви доиста да одбаците узде јавне и приватне дисциплине; не мислите ли да оставите дете бесном току његових страсти и ђуди; и нећете ваљда ово звати поштовањем дечје природе? Ја одговарам: Поштујте дете, поштујте га до краја, али поштујте и себе... У васпитању детета су две тачке необично важне: очувати његову *природу* и све остало од ње отстранити; чувати његову *природу*, али спречити његову вику, његове лудости и његове бруталне начине играња; чувати његову природу и *наоружајти је знањем у правцу којим она тежи*.“ И као што је Емерсон даље показао, ово поштовање детињства и младости не уравњава пут учитељу, већ напротив „захтева много његова труда, размишљања и животне снаге. Оно захтева времена, преданости, увиђавности, сва божанска учења и помоћ; и сама помисао на поштовање детета претпоставља карактер и дубину.“

ИЗВОД

Способност развијања претпоставља потребу туђе помоћи као и пластичност. Оба

ова услова су на врхунцу у детињству и младости. Пластичност или способност за учење из искуства значи образовање навика. Навике обезбеђују човеку моћ и утицај над околином, снагу да је искористи за људске циљеве. Навике узимају облике прилагођености, тј. опште и трајне равнотеже између органских снага и околине, као и облике активних способности да се рад прилагоди према новим условима. Прво пружа основу развијања, друго чини само развијање. Активне навике претпостављају мисао, проналажење (инвенцију) и иницијативу у примени способности на нове циљеве. Оне стоје у противности са рутином која обележава застој у развијању. Пошто је развијање обележје живота, васпитање је у ствари развијање; оно нема неки циљ ван себе. Вредност школског васпитања расте утолико, уколико оно ствара жељу за непрестаним развијањем и пружа средства за остварење ове жеље.

ГЛАВА V

ПРИПРЕМА, РАЗВИТАК И ФОРМАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ

1. ВАСПИТАЊЕ КАО ПРИПРЕМА

Ми смо горе већ изнели да је васпитни процес у ствари процес сталног растења, који у свима животним фазама има циљ да увећа способност за растење. Ово схватање стоји у опреци с гледиштима која су утицала на васпитну праксу. Ако ову супротност што боље истакнемо, биће суштина нашег схватања јаснија. Прво супротно гледиште јесте да је васпитање процес припремања или приуготовљања за нешто. Разуме се, оно за шта треба припремити васпитаника, то су обавезе и повластице које има живот одраслих. Деца се не сматрају пуноправним и редовним друштвеним члановима. На њих се гледа као на кандидате; они се стављају на листу с које ће се тек доцније прозвати да ступе у живот. Ово схватање је само нешто више наглашено кад се и на живот одраслих гледа као на припремну пробу за „други живот“, с оне стране гроба. У ствари, ова мисао је само друкчије изражено схватање о негативном и приватном карактеру растења, о

чему смо већ говорили; отуда овде нећемо понављати своја критичка опажања, него ћемо одмах прећи на рђаве последице које проистичу ако се васпитање постави на ову основу.

На првом месту, оно повлачи за собом губитак импулсивне снаге. Покретна снага се не искоришћује. Деца, каже се, живе у садашњости; али ову чињеницу не само да не треба избегавати, него је ваља сматрати драгоценом вредношћу. Будућност као таква нема нагонске снаге, нити се да опипати и видети. Припремати се за нешто, а не знати чему и за што, значи одбацити и пренебрежити силе које пред нама стварно постоје, и тражити покретну снагу ван васпитних објеката у далекој будућности. На другом месту, под таквим приликама, важност се придаје нечему што је неодређено и неизвесно. Будућност, за коју се васпитаници спремају, лежи далеко; много времена има да прође док она постане садашњост. Зашто би требало журити да се за њу спремимо? Тежња за оклевањем се знатно појачава, јер садашњост пружа толико дивних могућности и изгледа за лаки и авантуристички живот. Разуме се, пажња и енергија се у овом правцу и упућује; из тога се опет, сасвим природно, рађа и извесно васпитање, али његови плодови су кудикамо слабији, него кад би се напор усредсредио на то да се створе што је могуће бољи васпитни услови. Трећи нежељени резултат јесте што се уместо мерила које би се обзирало само на специјалне снаге ва-

спитаникове узима конвенционално просечно мерило очекивања и захтева. На место строгог и утврђеног суда, заснованог на јаким и slabим странама нашег васпитаника, узима се нејасно и колебљиво мишљење о томе шта се од њега може очекивати у даљој или ближој будућности; рецимо, на крају године, кад се врши прелаз у старији разред, или у доба, кад треба да иде на универзитет, што се, насупрот припремном добу, сматра озбиљним послом. Немогуће је довољно подвући штету коју собом повлачи одвођење пажње с најважнијих ствари на релативно безначајне ствари. Али теорија највише подбацује тамо где мисли да је најуспешнија — у припремању за будућност.

Најзад, начело припремања нагони васпитача да прибегава употреби пролазних и случајних мотива задовољства и бола. Пошто будућност нема никакве снаге која би потстрекавала и давала правац, јер је од садашњости одвојена, то се мора нешто друго са њом везати да би могла ободравати и потстицати. Обећавају се награде или се прети казном. Здрав рад, који се врши из обзира према потребама садашњости и сматра животним чиниоцем, у великој мери је несвестан. Потстрек (*stimulus*) лежи у ситуацији пред којом се васпитаници стварно налазе. Али кад се о овој чињеници не води рачуна, мора им се рећи да ће следовати казна ако не иду прописаним путем; или, ако се владају како треба, могу очекивати, доцније, у будућности, награде за своје садашње жртве. Свак

зна у коликој мери морају прибегавати систематском кажњавању они васпитни системи који превиђају садашње могућности развијања у корист припрема за будућност. Затим у мржњи против грубости и неспособности ове методе, шеталица нагиње на другу крајност, и количина знања која се тражи за доцније дане обично се заслађује тако да се деца маме да узимају нешто што стварно не желе.

Разуме се, није реч о томе да ли васпитање треба да припрема за будућност. Ако је васпитање развијање, оно мора постепено искоришћавати снаге које постоје и на тај начин што боље оспособљавати васпитаника да изађе у сусрет доцнијим потребама. Развијање се не постижава у посебним тренуцима: то је сталан процес који траје и води будућности. Ако средина (околина) у школи и ван ње пружа услове који искоришћују потпуно садашња својства једног недораслог бића, будућност која израста из садашњости, поуздано ће водити рачуна о томе. Грешка не лежи у томе што се придаје значај припреми за будуће потребе, него у томе што се оне узимају за главне покретаче у садашњим напорима. И због тога што је потреба припремања за стално развијање живота велика, треба сву енергију тако упутити да се садашње искуство обогати и уздигне што је могуће више. Према томе, кад се садашњост неосетно прелива у будућност, тиме се, свакојачо, и за ову последњу старамо.

2 ВАСПИТАЊЕ КАО РАЗВИЈАЊЕ У СМИСЛУ ФРЕБЕ-
ЛОВОГ И ХЕГЕЛОВОГ УЧЕЊА

Постоји једно гледиште о васпитању које тврди да се заснива на идеји развића. Али, оно једном руком узима што другом пружа. Развитак се не схвата као непрекидно растење, него као развитак латентних снага у правцу једног одређеног циља. Циљ се схвата као нешто што је потпуно савршено. Живот је, у свакој фази, ма колико био далеко од остварења овог циља, само развијање. Логично, ова доктрина је само варијанта теорије припремања. Практично, оне се разликују у томе што присталице ове последње теорије много полажу на практичне и професионалне дужности за које се васпитаници припремају, док теорија развића говори о идеалу и духовним својствима начела развијања.

Схватање, да растење и напредак нису ништа друго него приближавања коначном и непроменљивом циљу, претставља последња колебања и неодлучности духа у свом прелазу од статичког ка динамичком разумевању живота. Оно се претвара и узима став динамичког схватања. Оно му се одужује говорећи много о развиту, процесу, напретку. Али све су ове радње схваћене само као прелазне; саме за себе, оне немају значаја. Оне имају значаја само као кретања у *правцу* нечега што се сада одиграва. Пошто је растење управо кретање у правцу једног савршеног бића, крајњи идеал је непокретан. Апстрактна и неодређена бу-

дућност тежи, заједно са свим оним што с њом иде, да потцени садашње снаге и могућности.

Пошто је циљ савршенства, норма развитка, врло далеко, он је изнад нас, тако да је, строго речено, недостижан. Према томе, да би садашњем васпитном вођењу био од користи, мора се превести у нешто што би га могло унеколико заменити. Иначе, ми бисмо били принуђени да посматрамо сваку манифестацију детета као само развијање изнутра, па, према томе, као божанску појаву. Ако ми не поставимо извешан критеријум који би претстављао идеални циљ, на основу кога бисмо могли проценити да ли је тренутно стање или поступак приближење или удаљење од њега, наша једина могућност јесте да одбацимо све утицаје средине, да не бисмо нарушили прави развитак. Пошто је ово неизводљиво, прибегава се другом средству: налази му се замена. Разуме се, то је обично нека идеја коју, по жељи одраслих, деца треба да усвоје. Према томе, учитељ тежи да „сугестивним питањем“ или којим другим педагошким средством, докучи од васпитаника оно што се жели. Ако се жељено добије, доказ је да се дете развија правилно. Али пошто дете уопште нема сопствене иницијативе у овом правцу, резултат је слепо тапкање за оним што се жели, и навика да се стално погледа у раду и мишљењу на миг који ће други дати. Баш зато што такве методе изигравају прави принцип и претендују да буду с њим у складу, оне могу причинити више штете него отворено „наређење“, где бар зависи од детета колико ће од нечега усвојити.

У области филозофске мисли била су два типична покушаја ради утврђивања радног претставника апсолутног (последњег) циља. Оба су полазила од схватања *целине*, од апсолутног, од онога што је „иманентно“ у људском животу. Савршен или потпун идеал није више идеал; он дејствује овде-онде. Али он је само пређутан, „потенцијалан“, или у једном неразвијеном облику присутан. Оно што се обележава развојем јесте постепено одвијање онога што је завијено у корену. Фребел и Хегел, претставници ова два система о којима је реч, разнолико мисле о путевима којима се постиже прогресивно реализовање или испољавање начела савршености. Према Хегелу, савршеност се обезбеђује радом читавог низа историјских установа које уобличавају разне чиниоце апсолутног. Према Фребелу, снага која дела јесте излагање симбола, у већој мери математичке врсте, који у битним цртама одговарају апсолутности. Кад се ови симболи изнесу пред дете, целина, или савршеност, која у њему спава, буди се. Један прост пример може објаснити ову методу. Сваки онај који је упознат са дечјим вртovima зна *круг* у коме се деца скупљају. За Фребела, није довољно што је круг згодан облик да прикупи децу; он се мора употребљавати, „јер је симбол колективног живота човечанства уопште.“

Фребелово признање значаја урођених способности деце, његова љубав према њима, као и његов утицај у потстицању других да их проучавају, претставља можда најутицајнију снагу у савреме-

ној васпитној теорији, која је много допринела ширењу идеје развића. Али његово формулисање појма развитка и његова организација средстава за потпомагање развитка у многим омета чињеница што је он схватио развитак као развитак већ једног постојећег, готовог и латентног принципа. Он није видео, да је растење процес растења, развитак процес развитка, већ је ударио гласом на његов резултат. На тај начин, он је поставио циљ, који управо значи крај растења, и једно мерило које се не може применити на непосредно вођење снага, ако се не преведе у апстрактне и симболичке формуле.

Далеки циљ савршеног развитка јесте — у смислу стручно-филозофског начина изражавања — трансценденталан. То јест, он је нешто изван непосредног искуства и опажања. Уколико се искуства тиче, он је празан; он, тј. циљ, претставља више нејасну и сентименталну наду (аспирацију) него нешто што би се могло разумним начином схватити и изнети. Ова се неопредсљеност мора надокнадити разним априорним формулама. Фребел је успоставио везу између стварних чињеница искуства и трансценденталног идеала развитка посматрајући прве као симболе других. Посматрати познате ствари као симболе, према некој хотимичној формули *a priori*, — а свако априорно схватање мора бити хотимично, — значи позивати романтичарску фантазију да дохвати све аналогичама које јој се свиђају и третира као законе. Пошто је

шема симболизма утврђена, мора се пронаћи извесна техника којом ће се унутрашњи смисао употребљених чулних симбола моћи деци претставити. Како одрасли формулишу ове симболе, то су они, природно, и творци и руковаоци ове технике. Резултат је био да је Фребелова љубав за апстрактне симболе често надјачавала његово симпатетично и саосећајно сазнање; и на место правог развитка дошао је на овај начин хотимични и споља наметнути диктаторски систем какав историја наставе није никада видела.

Код Хегела је потреба да се нађе какав конкретан опипљив корелат недоступног и апсолутног добила више институционалан него симболичан вид.

Његова филозофија, као и Фребелова, значи у једном правцу неопходан принос драгоценом схватању животног процеса. Њему је била јасна немоћ апстрактне индивидуалистичке филозофије; он је видео да је немогуће збрисати историјске установе и сматрати их као деспотизме, који се вештачки стварају и обманом одржавају. У својој филозофији историје и друштва он је дао најважније место напорима читавог низа немачких писаца, — Лесинга, Хердера, Канта, Шилера, Гетеа — да би оправдао васпитни утицај великих људских установа (институција). За оне, који су разумели суштину овог учења, било је немогуће отсад схватити установе или културу као вештачке творевине. Оно потпуно разорава — у теорији, не у стварности — психологију која посматра „свест“

као готову имовину голог појединца, истичући значај „објективне свести“ — језика, државног облика и живота, уметности, религије — за одржавање индивидуалног духа. Али заносећи се схватањем о општем циљу, Хегел је био принуђен да установе које већ постоје распореди тако, да се оне, као по лествицама, пењу и приближују све више и више општем циљу. Свака од ових установа је потребна на свом месту и свом времену, јер је један ступањ у процесу самоостварења апсолутног духа. Узевши је као корак или фазу, њено постојање је доказ њене потпуне реалности, јер је она интегралан елемент целине, разума. Насупрот установама, онаквим какве су, појединци немају никаквих духовних права; лични развитак и васпитање састоје се у послушном усвајању духа постојећих установа. Саобразност, а не трансформација, јесте суштина васпитања. Као што историја показује, установе се мењају, али њихова промена, дизање и падање државе, јесте дело „светског духа“. Појединци, осем велики „хероји“ који су по себи изабрани органи светског духа, немају у томе никаквог учешћа. Крајем XIX столећа, овај тип идеализма био је спојен са доктрином о биолошком развићу. „Развиће“ је схваћено као снага која по себи и за себе дела. Насупрот њој, или упоређене са њом, претставе и жеље су сматране немоћнима. Или, још боље, оне су сматране само као средства којима оно дела. Социјални прогрес је „органиско решење“, а не експе-

риментална селекција. Разум је свемоћан, али само апсолутан разум има ову моћ.

Признање (или поновно откриће, јер је мисао била позната Грцима) да су велике историјске установе активни чиниоци у интелектуалном развоју свести, било је од велике добити за филозофију васпитања. Она претставља много већи напредак од Русоа, који је схватањем да су социјални извори неприродни унаказио своје тврђење да васпитање мора бити природан развој, а не наметнуто појединцу споља. Али у свом схватању о пуном и свеобухватном циљу развоја, Хегелова теорија прогутала је индивидуалност, ма да је величала појединца *in abstracto*. Хегелови ученици покушали су да измире захтеве целине и појединаца (личности) схватањем друштва као органске целине, или организма. Нема сумње да је организација претпоставка за потпуну делатност индивидуалних способности. Али социјални организам, схваћен у смислу односа који постоје између органа и тела, значи да сваки појединац има извесно место у функцији, очекујући да га допуне у погледу места и функција други органи. Пошто су се разни делови телесног ткива тако издиференцирали да један може бити рука и само рука, други око, итд., али да сви скупа чине организам, за једнога се појединца претпоставља да је одређен и оспособљен за вршење механичких операција друштва, други за државника, трећи за научника итд. На тај начин, појам „организма“ се употребљује да

пружи филозофску санкцију класним разликама у социалној организацији — појам који примењен на васпитање значи спољашњу принуду и заповедање уместо растења.

3. ВАСПИТАЊЕ КАО ОБРАЗОВАЊЕ СПОСОБНОСТИ

Још једна теорија, која је имала великог полета и која је поникла пре него што је идеја развића добила велики утицај, позната је под именом теорије о „формалном образовању“. И она има у виду један исправан идеал; један од резултата васпитања требало би да буде и неговање специјалних радних способности. Слободан и обучен човек је онај који може да сврши своје главне и важне ствари боље него што би могао урадити без претходног образовања. „Боље“ значи лакше, успешније, економније, тачније итд. Да је ово плод васпитања речено је приликом расправа о навикама као производима васпитног развитка. Али теорија о којој је реч брзо пресеца ствар: она посматра извесне снаге (које ћемо доле ниже показати) као непосредне и свесне циљеве наставе, а не само као *резултате* растења. Постоји извештан број снага (моћи) које треба развити и извежбати као што би се могле набрајати врсте удараца које један играч голфа мора научити. Према томе, васпитање би требало да се непосредно посвети образовању ових снага. Али ово значи да се оне већ налазе у васпитанику у извесној грубој и необученој форми;

иначе њихов постанак би морао бити посредан производ других снага и утицаја. Но ако оне већ ма у каквој грубој форми постоје, онда остаје, да се оне вежбају сталним и постепеним понављањима, чиме ће се неизбежно угладити и усавршити. У фрази „формално образовање“, како га ова теорија примењује, „образовање“ значи резултат увежбаних снага, и методу вежбања (у^савршавања) посредством понављања. Облици моћи, о којима је реч, јесу у ствари способност опажања, памћења, асоцијације, пажње, воље, осећања, уобразиље, мишљења итд., и они се формирају вежбањем с материјалом који се пружа. У свом класичном облику ову је теорију изразио Лок. С једне стране, спољашњи свет пружа материјал или садржину знања и посредством пасивно применљивих сензација. С друге стране, свест има извесне готове снаге, пажње, опажања, памћења, апстракције, синтезе и тд. Знање постаје кад свест разликује и комбинује ствари онако како су у природи спојене и подељене. Али за васпитање је важно увежбавање и делатност духовних способности док не постану потпуно утврђене навике. При томе се стално употребљује позната аналогија играча на билијару и гимнастичким барнама, који поновљењем вежбом извесних мишића, ма у ком облику, обезбеђују аутоматску умешност и хитрину. Чак и способности мишљења треба формирати у извесне извежбане навике, понављеним вежбама у смислу изналажења и комбиновања простих разлика, за које, по Локо-

вом мишљењу, математика пружа највише могућности.

Локово излагање се врло добро слагало с дуализмом његова доба. Изгледа као да је оно хтелo да буде правично и према духу и према материји. Једно од овог двога пружа материјал сазнања и предмете на којима би дух имао да дела. Друго опет пружа одређене духовне снаге, којих има по броју мало и које би се могле нарочитим радом увежбати. Систем, изгледа, придаје много важности материјалу сазнања, па ипак подвлачи да циљ васпитања није само примање и гомилање знања, него образовање (формирање) личних снага, тј. пажње, памћења, опажања, апстракције и уопштавања. Ово је гледиште било реалистичко по свом изречном тврђењу да се сваки материјал, ма какав био, мора примити споља; оно је било идеалистичко уколико је ударало гласом на образовање (формирање) интелектуалних снага. Али било је објективно и безлично, уколико је тврдило да појединац не може имати нити из себе родити никакву стварну претставу; најзад, оно је било и индивидуалистичко, пошто циљ васпитања гледа у усавршавању извесних моћи, које појединац од рођења има у себи. Ова врста расподеле вредности изражавала је изврсно стање мишљења у генерацијама које су следовале за Локом. Оно је, не позивајући се изречно на Лока, важило као опште место теорије о васпитању и психологије. Практично узевши, оно је, изгледа, снабдевало васпитача јасним

и одређеним задацима, уместо ранијих магловитих циљева. Оно је доста лако омогућило израду наставне технике. Било је једино потребно обезбедити довољно вежбања за поједине снаге. Ова се вежба састојала у *јонављаним акцијама* пажње, опажања, памћења итд. Поступним повећавањем тешкоћа, тако да свака група вежбања буде унеколико тежа него она која јој претходи, — омогући ће се развитаك потпуног наставног система.

Има разних начина, подједнако убедљивих, да се ово схватање подвргне критици, како у погледу његових основа, тако и његове примене у васпитавању.

1. Можда најнепосреднији начин критике састоји се у истицању да су тобож претпостављене првобитне моћи опажања, сећања, воље, мишљења итд. чисто митолошке природе. Нема у човеку готових моћи које само чекају вежбу да би се усавршиле. Свакојакo, постоји велики низ урођених тенденција, нагонских облика рада, који се заснивају на првобитним везама неурона у централном систему. Постоје тежње ока да прате светлост; мишића на врату да се обрне светлости или звуку; руку да дохвати или дограбе нешто, да се опруже или скупе; гласних органа, да произведу гласове; уста, да испљују непријатне материје, да певуше и развлаче усне, итд., до бесконачности. Али ове тежње а) нису малобројне, нити опет једна од друге јасно одвојене, већ су много-

бројне и једна у другу на најфинији начин уткане; б) то нису латентне духовне снаге, које очекују само вежбе за своје усавршавање, него склоности које одговарају на промене у средини тако да тиме изазивају друге нове промене. Нека ствар у грлу дражи на кашљање; тежња се састоји у томе да одбаци штетне делиће страног тела и тако измени следећи наддражај. Рука додирује какав топао предмет; она ће се сасвим нагонски, потпуно несвесно, тргнути. Али ово трзање руке мења наддражај који дејствује, и тежи да га доведе у склад са потребама организма. Тим специфичним променама органске активности у одговор на специфичне промене у средини, постиже се свемоћ над околином о којој смо раније говорили. Сви наши први акти виђења, слушања, мирисања, пипања и кушања, јесу, у ствари, акти ове врсте. У правом значењу речи, духовни, интелектуални или свесни квалитети не прате ове појаве, и никакав број поновљених вежби не би им могао дати интелектуална својства опажања, суђења, или намерних радњи.

2. Према томе, вежбање (*тренинг*) наших првобитних нагонских радњи није глачање и усавршавање које се постиже „вежбом“, као што би се њоме могао ојачати какав мишић. Оно се пре састоји у томе а) да се из оног мноштва нејасних и измешаних реакција (одговора на наддражаје) које су изазване у извесном тренутку, одаберу само специјално подесне да *искористе* дотични

надражај. То јест, између реакција тела уопште¹⁾, и руке посебице, које нагонски одговарају надражајима ока при светлости, све се ствари мало по мало елиминишу, осем оних које су нарочито удешене за пипање, хватање и држање тела — у противном, ово се вежбање не дешава. Као што смо већ приметили, примарне реакције, с малим бројем изузетака, и сувише су измешане и опште да би се могле практично искористити у случају људског детета. (Упореди стр. 42). Отуда и идентичност вежбања (*тјренинга*) са *селективним* реаговањем. б) Исто тако је важна специфичка *координација* разних чинилаца реаговања које се збива. Не постоји само избор реакција руке које одређују хватање, него избор нарочитог видног надражаја који баш ове а не оне реакције изазива и успоставља везу између њих две. Али координација не остаје при томе. Карактеристичне топлотне реакције могу се збити кад се предмет дохвати. Према томе, оне ће се уз то појавити; доцније, топлотна реакција може се везати *нејо-средно* с оптичким стимулусом и угушити реакције руке, тако да се, на пример, при пламену који гори, независно од додира, може од њега побећи.

¹⁾ Донста, узајамне везе између органа су тако велике, и толико има конструкција, да сваки надражај повлачи собом промене у свима органима које на њих одговарају. Међутим, ми смо навикнути да пренебрегавамо већину ових промена целокупне органске радљивости, и да се усредсредимо на ону која најподесније одговара најјачем надражају тога тренутка.

Или дете дохвати какав предмет, разбије га и изазове један звук. Реакције уха се тада увлаче у читав систем реакција. Ако један глас (убичајено име каквог предмета) други изазову а тај глас буде пратио радњу, одговори ува и вокалног апарата, који су у вези с надражајем слуха, постају такође један чинилац за успостављање веза у целокупном одговору или реакцији¹⁾.

3. Штогод је између одговора и потстрека већа специјализована прилагођеност (јер, узевши у обзир ред радњи, потстреци се адаптирају према реакцијама као и реакције према потстрецима), утолико је чешће укочено вежбање, које је као такво мање корисно. Другим речима, утолико ће мање интелектуалних и васпитних својстава имати ово вежбање. Ова чињеница се обично овако описује: што је реакција више специјализована, то се стечена умешност у њеном извођењу мање може преносити на друге облике понашања. Према ортодоксној теорији формалног вежбања, ученик при учењу срицања стиче, поред способности да сриче одређене речи, и способност опажања, пажње и памћења које се могу употребити кад ове снаге буду затребале. Стварно, што се оно више ограничи да запази и утврди одлике речи, без обзира на њихову везу

¹⁾ Ово излагање би се могло упоредити са оним што се раније рекло о узастопном реду реакција (стр. 42). То је само нешто мало јасније излагање начина, на који се ове појаве збивају.

с другим стварима (као што је, на пример, значење речи, склоп у коме се оне обично употребљују, извођење и класификација вербалног облика итд.) утолико је мање вероватно да ће стећи способност коју може употребити за све *изузев* простог опажања вербалних визуелних облика. Он чак не може повећати своју способност да разликује тачно геометријске облике, тј. о способности посматрања уопште не може се говорити. Он само бира потстреке које пружају облици слова и моторне реакције усмене и писмене репродукције. Царство координације (да употребимо свој ранији израз) до крајње мере је ограничено. Везе које се употребљују у другим опажањима и појавама памћења (или сећања) свесно се и плански острањују кад се дете вежба поглавито на облицима слова и речи. Пошто су биле искључене, оне се не могу успостављати кад затребају. Стечена способност да се опаже и упамте вербални облици не може се искористити за опажање и памћење других ствари. Уобичајеним начином изражавања речено, она се не може пренети. Али што је шири склоп, тј., што су разноврснији потстреци и координирајући одговори — утолико је стечена способност кориснија за успешно вршење других аката; тачније речено, не због тога што се ма какво преношење збива, него просто стога што велики број чинилаца који су употребљени у специјалном акту у великој разноврсности радњи, од-

говара једној гипкој, а не уској и крутој координацији.

4. Ако уђемо у суштину ствари, наћи ћемо да је основна мана ове теорије дуализам; тј. њено одвајање радњи и способности од самог градива. Не постоји ниједна ствар као што је, на пример, способност гледања, слушања, сећања итд, постоји само способност да се види, чује *нешто*. или да се човек сети *нечега*. Говорити о вежбању неке снаге, било духовне, било физичке, одвојено од предмета које она претпоставља за своје вршење, јесте бесмислица. Вежбање може реаговати на крвоток, дисање, храњење тако да се развије снага, али овај резервоар је употребљив за специјалне циљеве само у вези са материјалним средствима која су га створила. Снага (здравље) оспособиће човека да игра тенис или голф, или да весла у чамцу боље него кад би био слаб. Али само употребљујући лопту и ракет, лопту и клуб, весло и крму, на одређени начин, он ће постати стручњак (експерт) у свима овим радњама; стручност у једној радњи обезбеђује стручност у другој само утолико, уколико је она или знак за способност утанчаније мишићне координације уопште, или што се иста врста координације претпоставља у оба случаја. Поврх тога, разлика између вежбања способности срицања која долази отуда што се примају визуелни облици с ограниченом садржином, и друге врсте вежбања која доводи у везу са потреб-

ним радњама да би се ухватио смисао, разумела веза, порекло сродних речи итд., може се упоредити с разликом која постоји између вежби у гимнастичким салама са ђулетима да би се „развили“ извесни мишићи, и какве игре у кретању или спорта. Прво је вежбање једнообразно и механично; оно је строго специјализовано, док се ово друго мења од тренутка до тренутка; нема два акта потпуно слична; новим околностима ваља изаћи у сусрет; координације треба да остану гипке и еластичне. Према томе, вежбање је много „општије“; то јест, оно се простире на једну ширу територију и обухвата више чинилаца. Исто важи за специјално и опште васпитање духа.

Једнообразно и монотono вежбање може праксом обезбедити велику окретност (вештину) за извесну радњу; али ова вештина остаје ограничена само на овај акт, па било да је по среди књиговодство и логаритамско рачунање, било какав оглед са хидрокарбоном. Човек може у једној области бити ауторитет, па ипак немати богзна какву способност суђења у стварима које нису тесно везане с његовим послом, *сепи* ако вежбање у једној специјалној области није било такве врсте да се може односити и на друге области.

5. Према томе, снаге као што су опажање, сећање, суђење, естетички укус, претстављају *организоване резултате* (производе) занимања урођених тенденција са извесним материјалом. Један човек не опажа тачно и потпуно тиме што ће при-

тиснути дугме које ће моћ опажања ставити у покрет (другим речима, што ће *хитети* да опажа); али ако има нешто да ради што се може успешно извршити само интензивном и свестраном употребом ока и руке он, разуме се, опажа. Опажање је резултат, последица, наизменичног дејства чула и материјала. Отуда се опажање мења с предметом о коме је реч.

Према томе, узалудно је постављати као циљ потоњи развитак моћи опажања, памћења итд., док нисмо најпре одредили којој би области градива хтели да се ученик научи да опажа или памти итд., и у којој сврси. Ми само понављамо на други начин оно што смо већ казали, кад изјављујемо да критеријум овде мора бити социјалан. Ми желимо да човек опажа, и упамти оне ствари (и да, наравно о њима суди) које би га оспособиле да буде ваљан члан групе у којој је. Иначе, ми бисмо могли исто тако ставити ученику у дужност да брижљиво посматра пукотине на зиду или да упамти какву бесмислену листу речи неког непознатог језика — што ми отприлике у ствари и радимо кад дамо маха доктрини формалног образовања. Ако су навике опажања ботаничара, хемичара или инжењера боље навике него оне које су на поменути начин створене, то је стога што се оне односе на материјалну садржину која је важнија у животу.

Закључујући овај део расправе, ми примећујемо да разлика између специјалног и општег ва-

спитања нема никакве везе са преношењем функција или способности. У буквалном смислу, сваки пренос је чудесан и немогућ. Али неке радње су по себи пространије природе; оне претпостављају координацију многих чинилаца. Њихов развитак тражи стално мењање и поновно прилагођавање. Кад се услови промене, извесни чиниоци се подређују, а други који су били мањег значаја долазе на чело. Постоји стално померање средишта радње, као што се то види на примеру какве игре у покрету, насупрот поновљеном дизању каквог утврђеног терета у низу једнообразних кретања. На тај начин, вежбање се збива у брзом обнављању нових комбинација са средиштем радње које се помера да би одговорило променама у градиву. Гдегод је једна радња шира у обиму, повлачи за собом координацију мноштва подрадњи) и стално у свом прогресивном развоју мора мењати правац, опште васпитање не може изостати. Јер реч *опште* значи широко и гipко. У стварности, васпитање одговара овим условима, и отуда је оно опште у оној мери у којој води рачуна о социјалним односима. Једно лице може постати стручно у питањима филозофије, филологије, математике, технике и финансија, а бити неспособно или рђаво руковођено у свом раду и просуђивању о стварима које леже ван његове струке. Али ако је његово интересовање с овим стручно-техничким материјалом доведено у везу с људским радњама које су социјално далекосежније, простор активних

одговора (реакција) који се појављују и гипко употрепују, много је шири. Издајање градива из социјалног склопа главна је сметња у пракси за обезбеђење општег вежбања духа. Литература, уметност, религија ако се на овај начин раздруже исто ће тако сужавати дух као и технички предмети којима се професионални заступници „општег образовања“ снажно противе.

ИЗВОД

Схватање да је резултат васпитног процеса способност за даље васпитање стоји у противности са другим идејама које су дубоко утицале на праксу. Прво супротно гледиште јесте да васпитање значи припрему за вршење неке дужности или повластице у будућности. Али се овде јавља као рђава последица чињеница да такав циљ одводи пажњу и васпитача и васпитаника с једине тачке на коју они могу да буду плодно упућени, тј. да искористе потребе и могућности непосредне садашњости. Према томе, ово гледиште онемогућује достигнуће свога циља. Схватање да је васпитање саморазвијање, изгледа сличније схватању о развиту које је горе изложено. Али онакво какво је обрађено у теоријама Фребела и Хегела, оно пренебрегава наизменично дејство садашњих органских тенденција у околини, исто тако као и васпитање у смислу припреме. Извесна целина се сматра као дана по



себи, и значај развијања се обележава просто као пролазан; оно није циљ по себи, него просто средство да изрази што је већ унутра. Пошто се оно што није изразито и јасно не може на одређен начин употребити, мора се нешто пронаћи да га претстави. Према Фребелу, мистично симболичне вредности извесних објеката и аката (већим делом математички) замењују или претстављају „апсолутно“, које се налази у процесу развијања. Према Хегелу, постојеће установе су његови стварни претставници. Подвлачење симбола и установа тежи да одведе пажњу од непосредног развијања искуства у царство симбола. Друга утицајна али погрешна теорија је она која сматра да дух рођењем доноси на свет извесне духовне моћи или снаге, као моћ опажања, сећања, осећања, суђења, уопштавања, пажње итд. и да је васпитање у ствари развијање ових моћи поновљеним вежбањем. Ова теорија сматра градиво као нешто спољашње и равнодушно, пошто је његова вредност само у томе што ствара прилику за развијање и вежбање општих моћи. Ми смо изнели приговоре против овог подвајања поменутих моћи једних од других, као и од материјала на који оне дејствују. Резултати ове теорије у пракси показују да она неосновано повлачи обра-

зовање уских, специјализованих облика вештине на рачун личне иницијативе, проналазачке моћи и активног прилагођавања — својства која зависе од обимног и доследног узајамног дејства специфичких радњи.

Г Л А В А VI

ВАСПИТАЊЕ С ПОГЛЕДОМ НА БУДУЋНОСТ И ПРОШЛОСТ

1. ВАСПИТАЊЕ КАО ОБРАЗОВАЊЕ (ФОРМИРАЊЕ)

Сад прелазимо на теорију која одриче постојање моћи у развиту менталних и моралних склоности, и подвлачи искључиво улогу наставног градива. Према овом схватању, васпитање није процес развита који се дешава изнутра, нити је то, у ствари, образовање моћи које почињу у самом духу. То је много више образовање (формирање) свести успостављањем извесних веза између психичких садржаја посредством наставног градива које дејствује споља. Васпитање се обезбеђује наставом у буквалном смислу те речи, тј. образовањем духа споља. Нема сумње да васпитање образује дух; ми смо ово схватање већ подвукли. Али овде образовање има техничко значење, јер се сматра да извесно градиво дејствује *споља*.

Хербарт је најбољи историјски претставник овог теоријског правца. Он апсолутно одриче постојање унутрашњих моћи. Дух има поглавито способност да производи разне квалитете у реакцији на разне

„реалије“ које на њега дејствују. Ове квалитативно разнолике реакције зову се претставе (*Vorstellungen*). Свака претстава, једанпут већ створена, постоји и даље; њу могу потиснути испод „прага“ свести нове и јаче претставе, које ствара реакција душе на ново градиво, али се њихова радљивост продужује и даље испод површине свести. Оно што се обележава моћима — пажња, памћење, мишљење, опажање, па чак и осећања — јесу смеше, везе и спојеви, који су створени узајамним дејством ових потонулих претстава, као и нових које постају. На пример, опажање постаје кад старе претставе избију на површину свести и ту се комбинују са новима; памћење је изазивање старих претстава изнад прага свести посредством нових са којима се више или мање многоструко везују. Задовољство постаје кад се независне радње претстава појачају; незадовољство, кад вуку свака на своју страну, итд.

Према томе, стварну природу духа чине разни пореци које стварају многобројне претставе својим разноликим квалитетима. „Духовна опрема“ свести јесте у ствари дух. Душа није ништа друго него скуп својих „садржаја“. Педагошке последице овог учења су троструке. 1) Која ће се врста свести образовати, зависи од избора градива који ће изазвати ову или ону реакцију и међу њима произвести извесан поредак. Образовање духа јесте у ствари питање избора васпитног градива. 2) Пошто раније образоване претставе чине

„аперцептивне органе“ који управљају асимилацијом нових претстава, њихов карактер је од пресудне важности. Дејство нових претстава је у томе што се појачава груписање раније створених. Дужност је наставника, пре свега, да одабере подесно градиво како би могао утврдити природу првобитних реакција, и, друго, да успостави ток потоњих претстава на основу изобиља претстава које је обезбеђено ранијим мерама. Вазпитним процесом се управља из позадине, из прошлости, а не, као код теорија развића, неким крајњим циљем. 3) За све наставне методе могу се утврдити извесни формални ступњевии. Очеидно, изношење новог градива је централна ствар, али пошто се сазнање састоји у начину на који ново градиво ступа у узајамно дејство са садржином која је већ потонула испод свести, први ступањ је „припрема“, тј. на специјалан начин се изазивају изнад прага свести старе претставе које имају да асимилиују нове. После излагања следује процес узајамног дејства између старог и новог градива; потом долази примена ново стечене садржине у решењу неког задатка. И тако све учење мора ићи овим путем; другим речима, постоји једнообразна наставна метода за све предмете, за све ученике и све узрасте.

Хербартова је велика заслуга што је истраго посао учења из области рутине и слепо случајности. Он га је увео у сферу свесног методског рада, с одређеним циљем и поступком, уместо да

остане — као раније — резултат случајне инспирације и потчињености традицији. Уз то, све што се тиче наставе и дисциплине може се подробније упознати, уместо да се задовољавамо као дотада, неодређеном и више мање мистичким генерализацијама о крајњим идеалима и спекулативним духовним симболима. Он је оборио схватање о готовим урођеним моћима, које би се могле вежбати ма којом врстом градива, и подвукао значај стварног градива, *садржине*. Истичући питања која су у вези са наставним градивом, Хербарт је имао већи утицај него ма који други педагошки филозоф. Он је поставио питање методе с гледишта његовог односа према градиву; по његовом схватању, метода је у ствари имала да буде начин и ред којим ће се пружити ново градиво да би му се обезбедило потребно узајамно дејство са старим.

Основна теоријска мана овог гледишта лежи у томе што оно пренебрегава у живом бићу постојање активних и специфичних функција које се развијају у новим правцима и комбинацијама, а што се збива чим дођу у додир и трење са својом околином. Теорија показује да је наставник дошао до својих права. У овој чињеници лежи и њена снага и њена слабост. У схватању да се дух састоји из онога што се научило, и да важност онога што се учило лежи у његовој корисности за будуће учење, огледа се у ствари наставниково гледиште на живот. Ова филозофија је речита у

погледу дужности учитеља у наставном раду с учеником; али она готово ништа не каже у погледу ученикових права на учење. Она подвлачи утицај интелектуалне средине на дух; она потцењује чињеницу да околина претпоставља лично учешће у заједничком искуству. Она претерује у погледу значаја свесно формулисаних и примењених метода, као што и потцењује улогу виталних, несвесних стања. Она подвлачи старо, прошло и прелази олако преко дејства новог и невиђеног. Укратко, она узима у обзир све педагошко осем његову суштину — виталну енергију која тражи прилику да успешно дејствује. Васпитање образује духовни и морални карактер, али се ово образовање (формирање) састоји у избору и координацији урођених снага тако да оне могу искористити материјал социјалне околине. Поврх тога, образовање не значи само формирање урођених снага, него се оно збива *помоћу* њих. У ствари, то је процес реконструкције, реорганизације.

2. ВАСПИТАЊЕ КАО ПОНАВЉАЊЕ И РЕТРОСПЕКЦИЈА

Нарочита комбинација идеје развића са схватањем да је васпитање у ствари образовање (формирање) духа посредством снага које споља дејствују, изавала је појаву такозване теорије понављања: васпитање се схвата као понављање у биолошком и културном смислу. Појединац се развија, али његово право развиће се састоји у понављању

свих фаза прошле еволуције органског живота и људске историје. Прво понављање, тј. биолошко, збива се физиолошки; друго треба обезбедити васпитним средствима. Наведена биолошка истина да појединац у свом развоју од зачећа до зрелости понавља у себи историју развића животињског света у свом напредовању од најпростијег до најсложенијег облика (или стручно речено, да онтогенеза иде упоредно с филогенезом) тиче нас се само уколико се претпоставља да она чини научну основу за теорију понављања прошлог културног развоја. Понављање културног развоја значи, прво, да деца у извесним ступњевима свога живота стоје на духовном и моралном нивоу дивљака; њихови нагони су скитачки и пљачкашки, пошто су и њихови преци једно време живели таквим животом. Отуда се закључује да је најподесније градиво за њихово васпитање у овом времену материјал — нарочито литерални материјал: бајке, митолошке и народне приче, као и песме које је у дотичном времену човечанство дало. Потом дете прелази у наредни ступањ, који, рецимо, одговара пастирском добу, и тако даље док се не дође у доба кад ће бити кадро да узме учешћа у савременом животу.

У овако обрађеном и доследном облику, ова теорија, изван једне мање школе у Немачкој (њени су претставници већим делом Хербартови следбеници), имала је мало одјека. Али идеја која лежи у основи овог учења јесте да је васпитање у су-

штини ретроспективно; тј. оно се осврће пре свега на прошлост а нарочито на литерарне производе прошлости, како би се се свест изградила уколико иде за узорима духовног наслеђа из прошлости. Ова идеја је имала огромног утицаја, нарочито на вишу наставу, те стога је вредно позабавити се њоме у њеном најекстремнијем облику.

На првом месту, њена биолошка основа је погрешна. Развитак људског ембриона садржи, без сумње, неке црте нижих облика живота. Али ни у ком погледу он не пролази строго све фазе наше прошлости. Ако би било строгог „закона“ понављања, очевидно еволуционо развиће се не би могло збити. Свака нова генерација би просто понављала живот својих предака. Укратко, развитак се збива на тај начин што се уводе скраћења и промене у раније шеме развитака. А ово намеће мисао да је циљ васпитања да олакшава тако скраћен развитак. Велико преимућство незрелости педагошки говорећи, лежи у томе што нам она омогућава, да уштедимо младима останак у преживљеној прошлости. Задатак је васпитања више да ослободи младе од поновног оживљавања прошлости, као и поновног пролаза кроз њу, него да их у њој задржава. Социјална средина (околина) младог бића се састоји из навика рада, мишљења и осећања културних људи. Не водити рачуна о пресудном утицају садашње околине на младе значи просто одрећи се функције васпитања. Један био-

лог је рекао: „Историја развића разних животиња... пружа нам... низ духовитих, одређених и разноврсних, али мање више неуспелих покушаја да се избегне потреба понављања и методе предака замене непосредном методом.“ Поуздано, било би лудо ако васпитање не би плански покушало да олакша сличне напоре у области свесног искуства, како би постали све успешнији и успешнији.

Ове две тачне мисли у теорији понављања могу се лако извући из овог погрешног односа и неосноване везе који их само кваре. На биолошкој страни имамо просто чињеницу да дете почиње живот с оним изобиљем импулсивних снага са којима улази у њега: оне су следе, и многе се од њих узајамно сукобљавају; затим, случајне су, спорадичне и недовољно прилагођене својој непосредној околини. Друга тачка јесте да је мудро искористити производе прошлости уколико су они од користи за будућност. Пошто они претстављају резултате ранијег искуства, њихова вредност за будуће искуство може, разуме се, бити необично велика. Литерарни производи прошлости су, уколико их људи могу данас користити, део *садашње* околине васпитаникова; али постоји огромна разлика између њихова коришћења с наше стране као *садашњих* помоћних извора и жеље да нам послуже као норме и калупи у свом ретроспективном карактеру.

1. Прва се тачка обично изопачава злоупотребом идеје наслеђа. Сматра се да наслеђе значи

да прошли живот некако предодређује главне црте код појединаца и да су оне тако утврђене да се врло мало и незнатно могу мењати. Тако узевши, утицај наслеђа стоји у супротности с утицајем околине, чиме се дејство овога последњег смањује. Али за васпитне циљеве наслеђе не значи ни више ни мање него првобитну обдареност појединца. Васпитање мора узети људско биће онакво какво је; да један васпитаник има баш ове или оне урођене способности, јесте основна чињеница. Да ли су оне постале на овај или онај начин, да ли воде своје порекло од његових предака, или не, није нарочито важно за васпитача, ма колико то било значајно за биолога, у сравању с чињеницом да оне данас постоје. Узмимо да неко има да саветује или да води неку личност у погледу његова материјалног наслеђа. Очевидно, заблуда би било претпоставити да сама чињеница наслеђа предодређује његову будућу употребу. Саветодавац би имао да се позабави питањем на који се начин оно може најбоље употребити — то јест пласирајући га у послове под најповољнијим условима. Разуме се, он не може да употреби оно што нема; васпитач исто тако. У овом смислу, наслеђе је граница васпитања. Признање ове чињенице чува нас од расипања енергија и срце коју за собом повлачи општа навика да се наставом како било створи од васпитаника нешто за што он по својој природи није способан. Али теорија наслеђа не одређује како ће се употребити способности које постоје. Ове прво-

битне (урођене) способности су — изузев случајеве малоумности — много разноврсније и потенцијалније, чак и код глупљих, него што смо досад слутили и умели употребити их. Према томе, ако је брижљиво проучавање урођених способности и мана код васпитаника увек претходна потреба, одмах за њом долази обезбеђивање средине која ће са своје стране у пуној мери дејствовати, ма каквим снагама васпитаник располагао.

Однос између наслеђа и околине врло јасно се види на говору. Ако једно биће нема вокалних органа којима ће дати гласове од себе, ако нема слушна или друга чулна оруђа, значило би само губити време учећи га говорењу. У овом погледу оно је рођено с маном, и васпитање мора рачунати с овим ограничењем. Али ако оно има ове дарове природе, њихово постојање ни на који начин не гарантује да ће оно говорити извештан језик или који жели. О томе одлучује околина у којој се његове способности појављују и помоћу које се оне на крају крајева изражавају. Ако оно живи у једној немој и несоцијалној средини, где људи неће да говоре један с другим и употребљују онај минимум знакова без којих не би могли изаћи на крај, оно не би могло уопште постићи гласни говор баш као и да нема органа. Ако гласови које од себе одаје одјекују у средини лица која говоре кинески, оне радње које су код њих с истим или сличним гласовима у вези, издвајају се и координирају. Овај пример се може применити на целокуп-

ну васпитну област ма кога човека. Он доводи наследство прошлости у његову праву везу са захтевима могућностима садашњости.

2. Теорија да се подесно наставно градиво најбоље може наћи у културним производима прошлости (било уопште или нарочито у књижевностима оних културних епоха за које се претпоставља да одговарају ступњу ученикова развитка), пружа један други пример за одвајање процеса развијања од његовог производа, што смо већ критиковали. Функција васпитног градива јесте да одржава живахним сам процес развитка, и то на начин да се то одржавање живахности још више олакша у будућности. Али поједнац може живети само у садашњости. Садашњост није нешто што просто долази после прошлости; још мање нешто што ова сама собом рађа. Она је суштина живота, коју прошлост оставља за собом. Проучавање *производа* прошлости неће нас помоћи да разумемо садашњост, стога што садашњост није произилазила из ових производа, него из самог живота који је и њих произвео. Познавање прошлости и њеног наслеђа јесте од великог значаја кад уђе у садашњост, али у другом случају не. И погрешка, која се чини узимајући анале и остатке прошлости за најважније наставно градиво лежи у томе што се прекида животна веза између садашњости и прошлости, и тежи да од прошлости створи такмаца садашњости, а од садашњости више или мање узалудну копију прошлости. Под таквим околностима, култура постаје

украш и утеха, прибежиште и азил. Људи беже од грубе садашњости да би живели у замишљеној бољој прошлости, уместо да искористе оно што прошлост пружа као помоћно средство за лечење ових грубости.

Укратко, садашњост рађа проблеме који нас наводе да се обраћамо прошлости за сугестије; и она пружа смисао ономе што нађемо кад тражимо. Прошлост је баш стога прошлост, што она не обухвата у себи оно што је карактеристично у садашњости. Жива и покретна садашњост обухвата прошлост уколико је употребљује да руководи својим сопственим кретањем. Прошлост је неисцрпно врело за уобразиљу; она додаје животу нову димензију, али под условом да се прошлост схвати као прошлост садашњости, а не као свет који би био одвојен за себе. Начела, која потцењују садашњи акт живота и развитака, једину ствар која је *увек садашњост*, осврћу се, наравно, на прошлост стога што је постављени будући циљ далек и празан. Али ако једном садашњости обрнете леђа, немате могућности да јој се вратите натоварени пленом прошлости. Дух који је довољно осетљив према потребама и приликама садашњости имаће најважнијег потстрека да се интересује историјском позадином садашњости, и он неће никада тражити да јој се враћа, пошто с њом није ни губио везу.

3. ВАСПИТАЊЕ КАО РЕКОНСТРУКЦИЈА

Насупрот идејама о развијању латентних снага изнутра и образовању споља, било физичким путем, било културним производима прошлости, идеја развитка води схватању да је васпитање стална реорганизација или реконструкција искуства. Оно је увек имало непосредан циљ, и уколико делатност васпитно дејствује, оно постиже овај циљ — непосредни преображај квалитета искуства. Детињство, младихство, зрело доба — сви стоје на истом васпитном нивоу у смислу да оно што је стварно *научено* у свакој фази искуства, чини вредност овог искуства, и да је главни задатак живота у сваком периоду да допринесе богаћењу његовог већ ученог значаја.

Тако ми долазимо до стручне дефиниције појма васпитања. Оно је реконструкција или реорганизација искуства која увећава значај искуства и способности за управљање током потоњег искуства.

1) Пораст у значају одговара снажнијем опажању веза и склада у делатностима у којима смо ангажовани. Делатност почиње у једном импулсивном облику; она је слепа; не знамо о чему се ради и која су њена узајамна дејства са другим делатностима. Једна делатност, која дејствује васпитно или инструктивно, рађа у нама свест о извесним везама које нису биле раније опажене. Да прибегнемо свом простом примеру: дете које додирне пламен, опржи се. Отада оно *зна* да акт додире у вези с актом виђења (и обрнуто) значи вре-

лину и бол; или, да извесна светлост значи извор топлоте. И акти, којима научник у лабораторији проучава подробније природу пламена, не разликују се од овога у начелу. Чим извесне ствари изврши, он опажа односе између топлоте и осталих ствари, које до сада није знао. На тај начин, његови акти у односу према овим стварима добијају више значаја; он боље зна шта ради или „хоће“ кад има нешто да ради с њима; он може *намерно* извесне последице произвести уместо да их пусти да се саме појаве — све су то слични начини да се каже иста ствар. Притом, и пламен је добио у значају; све што је познато о сагоревању, оксидисању, о светлости и температури, може постати битни део садржине овог појма.

2. Друга страна васпитног искуства је увећана снага за потоње управљање и савлађивање. Рећи да човек зна шта хоће или да може изазвати извесне последице, значи, разуме се, рећи да он боље може претсказати шта ће се догодити; да се он може, према томе, лакше спремити да обезбеди корисне последице и избегне нежељене. Затим, право васпитно искуство, које нас учи и у нама увећава способност, стоји у противности са механичком (рутинарском) делатношћу, с једне стране, и ђудљивом делатношћу, с друге стране. а) У последњем случају не питамо шта ће се догодити; пуштамо да иде како иде и избегавамо да доведемо последице једног акта (доказ његове везе са другим стварима) у везу с другим актом. Обично, човек се

мршти над тим бесциљним и ђудљивим поступцима, третира их као намерно зло или небрижљиву распуштеност. Али постоји тежња да се потраже узроци тих бесциљних радњи у склоностима младости, изолованих иначе од свега другог. У ствари, та је радња експлозивна, и дошла је захваљујући само неспоразуму и сукобу с околином. Појединци раде ђудљиво кадгод раде под спољашњом принудом, на туђу заповест, немајући свога циља или не водећи рачуна какво ће дејство имати њихови поступци на поступке других људи. Додуше, човек се може учити и радећи нешто што не разуме; чак и у најинтелигентнијем раду, ми радимо много што шта о чему нисмо мислили, јер највећи део веза ове радње коју смо свесно намеравали, није примећен или претсказан. Али ми учимо само стога што после извршене радње примећујемо резултате на које раније нисмо мислили. Велики део школског рада састоји се у низању правила по којима ће деца поступати тако да и после извршене радње не уоче везу између резултата — рецимо реакције — и примењене методе. За њих саме, цела ствар изгледа трик и врста чудеса. Такав је рад битно ђудљив, и он води ђудљивим навикама. б) Рутина, радња која је аутоматска, може увећати умешност да се уради нека *нарочита* ствар. Утолико, може се рећи да она има извесно васпитно дејство. Али она не води новим опажањима значења и веза; јер више ограничава него што шири њихов хоризонт. И пошто се околина мења и наш

начин рада има да буде тако измењен како бисмо могли успешно одржати равнотежу са стварима око нас, то изолован једнообразан начин рада може бити кобан у критичком тренутку. Хваљена „умешност“ преобраћа се у грубу неспособност.

Битна разлика између схватања васпитања као сталне реконструкције и оног другог једностраног схватања које смо критиковали у овој и претходној глави јесте у томе, што прво идентификује циљ (резултат) и сам процес васпитања. Дословно узевши, ово је противуречност по себи. Ово значи да искуство као један активни процес тражи времена и да његов доцнији период допуњава ранији; доцнији делови осветљавају односе, који су у ранијим постојали, али нису били примећени. На тај начин доцнији резултат открива смисао и значај ранијега, док искуство, као целина, успоставља наклоност, склоност за носиоце овог значаја. Свако стално искуство ове врсте дејствује васпитно и све васпитање почива на стварању таквог искуства.

Остаје још само да се истакне (чему ћемо доцније поклонити више пажње) да реконструкција искуства може бити исто тако социјална као и лична. Да бисмо ствар упростили, ми смо говорили у првим главама у неку руку тако као да је васпитање младих које их запаја духом социјалне групе којој припадају, нека врста простог усвајања способности и извора зреле групе. У статичким друштвима, тј. у таквим друштвима који у одржавању утврђених обичаја гледају ме-

рило вредности, примењује се поглавито ово схватање. Али то није случај с напредним заједницама. Оне теже да формирају искуства својих младих тако да се уместо простог репродуковања текућих навика, створе боље навике, и да на тај начин будуће зрело друштво буде боље од садашњег. Одавно су људи имали извесну слутњу и наговештај да се васпитањем могу свесно и плански отстранити очевидна социјална зла упућујући младе да пођу стопама које ће их од ових зала сачувати. Исто тако људи су назирали да васпитање може послужити као оруђе за остварење бољих људских нада. Али ми смо без сумње далеко од тога да схватимо потенцијалну снагу васпитања као конструктивни чинилац за поправку друштва, пошто још не увиђамо да оно не значи само развитак деце и младежи него исто тако и будућег друштва чији ће они чланови бити.

ИЗВОД

Васпитање се може посматрати или с обзиром на прошлост или с обзиром на будућност. То ће рећи, оно се може схватити као процес прилагођавања будућности нашој прошлости, или као искоришћавање прошлости у тежњи да нам она пружи средства за развитак будућности. Прво схватање налази своје норме и узоре у оном што се раније збило. Свест се може сматрати као скуп садржаја, који су постали пошто су из-

весне ствари изнете и показане. У овом случају, раније претставе чине материјал који ће доцније морати асимилувати. Подвући значај ранијег искуства васпитаниковог јесте необично важно, нарочито због навике да се о њему не води много рачуна. Али ово искуство не састоји се из градива које се споља пружа, него из међусобног дејства урођених снага и околине које стално модификује и снаге и околину. Мана Хербартове теорије о образовању помоћу претстава састоји се у превиђању овог сталног узајамног дејства и промена.

Исто начело критике важи за теорије, које налазе најважније наставно градиво у културним производима — нарочито у књижевним творевинама — наше прошлости. Без везе са садашњом околином у којој васпитаници имају да делају, ово градиво постаје нека врста такмаца, јер ствара васпитанику средину која га растројава. Оно може имати вредности само ако се тако употреби да увећа значај ствари са којима имамо активно да деламо у садашњости. Идеја о васпитању о којој ћемо говорити у наредним главама може се потпуно обележити као идеја о *стпалној* реконструкцији искуства, као идеја која се јасно одваја од схватања васпитања као припреме за далеку будућност, и као развијање, спољашње формирање и понављање прошлости.

ГЛАВА VII

ДЕМОКРАТСКО СХВАТАЊЕ О ВАСПИТАЊУ

С малим изузетком, догде смо се бавили васпитањем уопште, тј. васпитањем које може постојати у свакој социјалној групи. Сад ћемо повући јасно разлику у духу, материјалу и методама васпитања у разним облицима заједничког живота. Рећи да је васпитање социјална функција која обезбеђује вођење и развијање недораслих тиме што ће они учествовати у животу групе чији су чланови, значи рећи у ствари да ће се васпитање мењати према квалитету живота који преовлађује у једној групи. Нарочито је важно да ће једно друштво, које се не само мења, него које има за идеал такве промене ради његове поправке, имати друкчија мерила и методе васпитања него оно које тежи просто одржавању својих обичаја и навика. Да би се изложене опште мисли могле применити на нашу васпитну праксу, потребно је изближе упознати природу садашњег социјалног живота.

1. ИСПРЕПЛЕТАНОСТ ЉУДСКИХ ОДНОСА

Друштво је једна реч, али обележава много ствари. Људи се удружују на све могуће начине и за најразноврсније сврхе. Појединац може уче-

ствовати у мноштву разних група, у којима њени чланови могу бити потпуно различни. У свакој широј социјалној организацији постоји врло много мањих група, не само политичких, него и индустријских, научних, религијских. Има политичких странака с различним циљевима, социјалних група, клика, разбојничких дружина, разних корпорација, удеоничарских друштава, група које су тесно везане крвним везама, итд. до бесконачне разноврсности. У многим савременим државама, као и у неким старим, има разноврсног становништва, разноликих језика, вероисповести, моралних закона и традиција. С ове тачке гледишта, многе мање политичке јединице, на пример наши већи градови, претстављају више лабаво повезане заједнице него простране и продорне заједнице рада и мисли.¹

Према томе, изрази друштво и заједница су двосмислени. Они имају еулогистичко или нормативно, као и описно значење; значење *de jure* и значење *de facto*. У социјалној филозофији, прво значење је готово понајчешће. Друштво се посматра као једноставно по својој природи. Својства која прате ово јединство, похвална заједница циљева и благостања, подвргавање личних интереса јавним интересима, узајамне симпатије — нарочито се подвлаче. Али ако се осврнемо на чињенице које појам обележава, уместо да управимо своју пажњу на његове логичке ознаке, нећемо наћи једно, него мноштво друштава, добрих и рђавих. Ту су и злочиначке завере, пословне

¹ Види раније, стр. 34.

заједнице које експлоатишу јавност док је служе, политичке машине које се одржавају пљачком итд. Ако се каже да такве организације нису друштва, јер оне не задовољавају идеалне захтеве појма друштво, одговор, с једне стране, гласи да је појам друштва тако идеализован, да се не може употребљавати, пошто нема никакве везе с чињеницама стварности; и, с друге стране, да свака од ових организација, без обзира колико се противи интересима других група, има неко од похвалних својстава „друштва“ које их држи заједно. И код лопова постоје појмови части, и банда разбојника има заједничких интереса с обзиром на своје чланове. „Гангстери“ се одликују осећајима братства, а ситне клике великом оданошћу својим сопственим одлукама. Породични живот се одликује искључивошћу, неповерењем и љубомором према онима споља, па ипак унутрашњи однос у породици може бити узор пријатељства и узајамне помоћи. Свако васпитање које даје једна група, тежи да социјализује своје чланове, али својство и вредност социјализовања зависи од навика и циљева групе.

Отуда се поново појављује потреба за мерилем вредности ма којег облика социјалног живота. Тражећи ово мерило, морамо гледати да избегнемо две крајности. Ми не можемо чисто мисаоним путем конструисати једно идеално друштво. Ми морамо засновати своја схватања на друштву које данас постоји, да бисмо били поуздани да ће наш идеал бити практично остварљив. Али као

што смо сад видели, идеал не може просто понављати црте или одлике које се у стварности налазе. Задатак се састоји више у томе, да се изнађу жељене црте постојећих облика друштвеног живота и употребе за критику нежељених одлика те на тај начин наметне поправка. Ми налазимо у свакој социјалној групи, чак и у банди лопова, извесне интересе који их држе у заједници, као што налазимо и извесну меру узајамне сарадње са другим групама. Из ових црта изводимо своје норме. Колики су и какви су интереси у којима се свесно учествује? Каква је и у којој је мери слободна узајамна игра са другим облицима удруживања? И ако применимо ово разматрање, рецимо, на какву разбојничку дружину, наћи ћемо да су везе које држе свесно чланове заједно — малобројне и да се готово могу свести на општи интерес за пљачком; да су оне такве природе да изолују групу од других група с погледом на размену животних вредности. Отуда је васпитање које такво друштво пружа једнострано и изопачено. Ако узмемо, с друге стране, узорну породицу, наћи ћемо да сви њени чланови учествују у материјалним, духовним и уметничким интересима, да је напредак једног члана драгоцен за искуство осталих чланова, — јер је потпуно могуће другима да у њему учествују, — и да породица није само једна изолована целина, него да она ступа у тесну заједницу с пословним групама, са школама, са свима културним чиниоцима, као и са осталим сличним гру-

пама, и да најзад има заслужену улогу у политичким заједницама, добијајући у накнаду за то од њих потпору. Укратко, има много интереса у којима чланови групе могу свесно учествовати, и много разноликих и слободних додирних тачака с другим облицима заједничког живота.

I. Да применимо први део овог критичког мерила на државе којима се деспотски управља. Није тачно да у таквој организацији нема никаквог заједничког интереса између оних који владају и оних којима се влада. Власти које издају наредбе морају рачунати с урођеним способностима поданика, морају неке њихове снаге ставити у покрет. Таљеран је казао да једна влада може с бајонетима све чинити, али не може седети на њима. Ова скептичка изјава јесте у најмању руку признање да људе не уједињује само принудна сила. С друге стране, може се рећи да су снаге, на које таква влада рачуна, по себи без вредности, недостојне и ниске, и да она код својих поданика буди и развија само страшљивост. Донекле, ово је тврђење тачно. Али се при том превиђа чињеница да страх не мора бити нежељени чинилац у животу. Опрезност, обазривост, памет, жеља да се предвиде будући догађаји, да би се спречили штетни, јесу жељене црте коју су исто толико производ инстинкта страха као бојажљивост и одвратна покорност. Стварна тешкоћа лежи у томе што се ставља у покрет страх узет сам за себе, без мешавине с другим својствима. Изазивајући страх и наду на извесне опипљиве награде — рецимо угодност и благостање

— многе друге способности остају недирнуте. Или још боље, оне се додирују, али на начин који их квари. Уместо да дејствују за свој рачун, оне се свODE на просте посреднике за постигнуће задовољства и избегавање бола.

У ствари, ово значи да не постоји неки велики број општих интереса, и да нема слободне узајамне игре између чланова социјалне групе. Потстреци за рад као и одговори на њих до крајње мере су једнострани. Да би заједнички имали већи број вредности, сви чланови групе морају имати подједнаке могућности да другима од себе нешто дају и од њих узимају. Они морају имати мноштво разноврсних предузећа и искустава. Иначе, утицаји ће једне васпитати за господаре, друге за робове. А искуство сваке ове групе губи у значају, кад се заустави узајамна размена разноликих врста животног искуства. Подела на повлашћене и потчињене спречава социјалну ендосмозу. Зла која тиме погађају више класе мање су материјалне и опипљиве природе, али су исто тако стварна. Њихова култура тежи да постане бесплодна, да се врати самој себи; њихова уметност постаје разметљива и извештачена глума; њихово богатство луксуз; њихово знање и сувише специјализовано; њихови манири више досадни него пријатни.

Недостатак слободног и разумног узајамног саобраћаја који потиче из разноврсности интереса, нарушава равнотежу интелектуалних потстрека. Разноврсност потстрека значи новину, а новина

собом потстиче и изазива мишљење. Уколико се делатност више ограничава на неколико одређених праваца — као што је случај кад круте класне преграде онемогућују потпуну размену искуства — утолико она више тежи да постане рутина код потиштене класе, а ћудљива, бесциљна и експлозивна код класе која у материјалном погледу боље стоји. Платон је дефинисао роба као створење које од других прима упуте за своје понашање. Овај се услов може срести и тамо где нема ропства у правом смислу те речи. Он се налази где год су људи заузети радом који је у служби друштва, али чију услугу они не разумеју нити имају за њу личног интереса. Много се говори о научном вођењу послова. Али, ако се интересовање науке која обезбеђује успех у раду ограничи само на кретање мишића, онда је то и сувише уско схватање њене улоге. Кудикамо је важније да она открије односе човека према његовом раду — рачунајући ту његове односе према другима који у њему учествују — да би пробудили у њему интелигентан интерес за оно што ради. Успех у производњи често захтева поделу рада. Али ова се подела може свести на механичку рутину ако радници не увиђају техничке, интелектуалне и социјалне односе које његов рад у себи крије, и не ангажују се у свом раду због побуда и разлога које ти односи пружају. Тежња да се ствари као што је успех у раду и научно вођење сведу на чисто техничке спољашности, доказује

јасно да они који владају индустријом и њој одређују циљеве -- стоје под дејством једностраних потстрека мишљења. Пошто им недостаје свеопшти и добро уравнотежени интерес, немају довољно потстрека да се осврну на људске чиниоце и односе у индустрији. Интелигенција је само заузета чиниоцима који се тичу техничке производње и промета робе. Нема сумње, врло оштра и снажна интелигенција може се развити у овој ограниченој области, али не узети у обзир социјалне чиниоце значи ипак отсуство духа, и одговарајуће изопачавање емоционалног живота.

II. Овај пример (чији се значај протеже на све заједнице у којима недостаје узајамности интереса) води нас другој тачки. Изоловање и искључивост какве разбојничке дружине или клике појачава њен антисоцијални дух. Али овај исти дух се налази где год једна група има пред собом поглавито „своје сопствене интересе“, који је потпуно искључују од заједничког рада са другим групама, тако да је њена претежна сврха заштита онога што је постигла, уместо да дела у смислу реорганизације и напретка посредством даљих односа. Овај дух карактерише народе у њиховом узајамном издвајању; породице које се затварају у своје домаће интересе као да немају никакве везе са ширим животом изван њених; школе кад се деле с обзиром на интерес куће и заједнице; поделу на богате и сиромашне, учене и необразоване. Битна тачка је да изоловање потпомаже смржња-

вање и кочење свеколиког живота у његовим установама, развијање статичких и себичних идеала у групи. Није случајно да су код дивљих племена речи странац и непријатељ синоними. Ово потиче из чињенице да су они идентификовали своје искуство са строгим припадништвом својим обичајима прошлости. С таквог становишта, потпуно је логички плашити се саобраћаја с другима, јер би такав додир могао разорити обичаје. Извесно, то би дало повода за реконструкцију. Познато је већ да жив и развијен ментални живот зависи од што свестранијег додира са физичком околином. Али ово начело још више важи за области у којој смо склони да га превидимо — области социјалних додира.

Свака експанзивна ера у историји човечанства догађала се заједно са дејством чинилаца који су тежили да отстране даљину између народа и класа, која је раније сметала и једнима и другима. Чак и тобожње користи рата, уколико су више но тобожње, потичу из чињенице да је сукоб народа бар појачао међу њима узајамни саобраћај и на тај начин случајно их оспособио да се један од другог нечему науче, и тиме прошире своје хоризонте. Рад, економске и трговачке тежње су данас умногом срушили спољашње баријере, и тиме довели народе и класе у што тешњу и виднију везу једне с другима. Остаје још да се овом физичком уништавању просторних граница обезбеди интелектуални и емоционални смисао.

2. ДЕМОКРАТСКИ ИДЕАЛ

Оба елемента у нашој критици нишане на демократију. Први значи не само многобројније и разноврсније опште интересе, него и поуздање да ће се међусобни интереси признати као чиниоци у социјалном вођењу. Други значи не само слободнију узајамну сарадњу између социјалних група (које су некада биле издвојене уколико се намерно могла одржати ова подвојеност), него и мењање социјалних навика — њихово стално прилагођавање новим ситуацијама које стварају разнолики узајамни односи. А баш ове две црте одликују демократски уређено друштво.

С погледом на васпитање, ми примећујемо пре свега да је остварење облика социјалног живота у коме се разни интереси узајамно прожимају, и где је и напредак, или прилагођавање важан обзир, један разлог што се демократска заједница више интересује планским и систематским васпитањем него друге заједнице. Оданост демократије према васпитању позната је чињеница. Површно тумачење за то лежи у мишљењу да једна влада која почива на општем праву гласа не може бити успешна ако они који бирају и који слушају своје управљаче нису просвећени. Пошто демократско друштво одбија принцип ауторитета наметнутог споља, оно мора наћи томе накнаду у драговољном расположењу и интересовању, што се може створити само васпитањем. Али постоји једно дубље тумачење. Демократија је више него облик

владавине; пре свега то је облик заједничког живота, у коме се искуство узајамно размењује. Проширити број лица који ће у свом раду водити рачуна о раду других, и судити о раду других да би свом раду одредио место и правац, значи слом оних препона између класа, раса и народних територија које сметају људима да увиде пуну важност свога рада. Ове многобројније и разноврсније тачке додира значе већу разноврсност потрека на које појединац треба да одговори (реагује); према томе, разноврсност његових радњи игра велику улогу. Оне ослобођавају снаге које остају пригушене све док су потстреци за рад делимични, једностранни, тј. док их пружа група која је својом искључивошћу искључила многе друге интересе.

Проширење области заједничких интереса, и ослобођење што више разноврсних личних способности који карактеришу једну демократију, нису, разуме се, производ размишљања и свесних напора. Напротив, њих условљавају развитак начина производње и трговине, путеви, досељавања и међународна размена мисли коју је собом донела владавина науке над природним силама. Али пошто је дошло до веће индивидуализације, с једне стране, и постигнуто шире заједништво интереса, с друге стране, јавља се свестан напор да их потпомогне и прошири. Очевидно, једно друштво, за које би подела у засебне класе било кобно, мора се старати да могућности ин-

телектуалног развијања буду доступне свима подједнако. Друштво које је издељено у класе мора нарочиту пажњу обраћати васпитању својих владајућих елемената. Једно покретно друштво, које је пуно канала кроз које би свака одиграна промена могла свуда прострујати и дејствовати, мора гледати да код својих чланова однегује личну иницијативу и способност за прилагођавање. Иначе, њих ће савладати промене које ће их дохватити и чији значај или везе они неће разумети. Резултат ће бити забуна у којој ће неколицина присвојити себи плодове слепе делатности којом ће други споља управљати.

3. ПЛАТОНОВА ТЕОРИЈА ВАСПИТАЊА

Доцније главе биће посвећене подробнијем излагању свих логичких последица демократског гледишта у педагогици. У одељцима ове главе ми ћемо још узети у разматрање теорије које су се развијале у три различне епохе, у којима се очевидно полагало на социјални значај васпитања. Прва од ових епоха јесте Платонова. Нико не би боље могао изразити него он чињеницу да је једно друштво постојано и чврсто организовано кад сваки појединац ради оно за шта је од природе способан како би био користан и другима (или допринео целини чији је члан); и да је задатак васпитања да открије ове способности и да мало по мало развије у служби социјалног добра. Много што шта од досада реченог Платон је најпре свесно

говорио свету. Али услови које он није могао интелектуално савладати нагнали су га да ове идеје ограничи у пракси. Он никада није доспео до схватања бескрајно многих способности, које могу карактерисати како појединца тако и социјалну групу, те је стога свео своје испитивање на ограничен број *врста* способности и социјалних уређења.

Платоново основно гледиште јесте да организација друштва зависи на крају крајева од нашег сазнања шта је циљ живота. Ако овај циљ не знамо, ми ћемо бити остављени на милост и немилост случаја и самовоље. Без сазнања циља, тј. добра, ми нећемо имати никакво мерило помоћу кога бисмо рационално одлучили које би потенцијалне снаге ваљало помоћи, нити какво би социјално уређење требало успоставити. Ми нећемо имати појма о правим границама и расподели рада — што он зове правдом — као битној одлици, како појединачне тако и друштвене организације. Али како се може достићи сазнање крајњег и вечитог добра? При одговору на ово питање наилазимо на једну по изгледу не-савладљиву тешкоћу, тј. да је такво сазнање могуће само у једном потпуном и хармоничном социјалном поретку. Иначе, свуда ће се дух растројавати и заводити лажним проценама и перспективама. Једно неорганизовано и поцепано друштво пуно је различних узора и мерила. Под таквим условима немогуће је да појединац постигне духовну сагласност. Само је савршена целина у

потпуном складу са собом. Друштво које почива на надмоћности једног чиниоца над другим, без обзира да ли је она заснована на разуму или праву, мора неизбежно завести мисао на странпутицу. Оно опажа извесне ствари а превиђа друге, и ствара свест, чије је тобожње јединство принудно и изопачено. Васпитање мора најзад поћи од узора које пружају установе, обичаји и закони. Само у једној правичној држави моћи ће ове установе дати право васпитање; и само они који имају стварно образован дух биће кадри да упознају циљ, као и принципе који владају међу стварима. Према томе изгледа да смо запали у безнадежни круг. Ипак, Платон предлаже један излаз. Неколико људи, филозофа, љубитеља мудрости или истине могу студијом упознати, бар у главним цртама, узор правог живота. Ако би какав моћан владар уредио државу према овим узорима, његово би се уређење могло одржати. Пре свега, могло би се дати једно васпитање које би „пробирало“ личности, и открило за шта је која способна, те тако пружио методу којом би се доделило свакој рад у животу према њеној природној способности. Ако би свако радио оно што му је намењено, и никад не би прекорачио своје границе, ред и јединство целине били би очувани.

Немогуће је наћи ма у којем систему филозофске мисли потпуније признање васпитног значаја специјалних уређења, с једне стране, и, зависност ових уређења од средстава и начина који се упо-

требљују за васпитање недораслих, с друге стране. Немогуће би било наћи дубљи смисао васпитне функције — откривања и развијања личних својстава, и њиховог образовања у вези са радњама других. Међутим, друштво у коме је ова теорија заступана било је тако недемократско да Платон није могао наћи решење за проблеме чији је обим јасно видео.

Док је изречно тврдио да место појединаца у друштву не треба одређивати обзирима порекла и богатства или којим другим конвенционалним правилом, већ његовом сопственом природом која се открије васпитањем, он ипак не схвата особеност и својственост појединца уопште. Према његовом схватању, људи се по природи деле у класе, и то у врло мали број класа. Васпитна функција испитивања и одабирања показују само у коју од три класе извесно лице ступа. Пошто се не признаје да сваки појединац чини за себе класу, то се не признаје ни она разноврсност активних тежњи и њихових комбинација за које је људско биће способно. Постоји само три типа моћи или снага личности. Отуда васпитање достиже у свакој класи до чврстих и непомичних граница, јер само разноврсност омогућава промене и напредак.

Код неких људи преовлађују жудње; они спадају у радничку и трговачку класу, која изражава и задовољава људске жеље. Код других се при васпитању открије да они имају изнад ових жудњи племенитости, иницијативе и изра-

зите храбрости. Они постају грађани, поданици државе; њени браниоци у рату и унутрашњи чувари у миру. Али њихова права и границе у раду одређени су мисаоном моћи — разумом који је способан да схвати универзалност. Они који располажу овом особином способни су за највишу врсту васпитања, и постају временом законодавци државе, јер су закони свеопшти и као такви владају појединостима искуства. Према томе није тачно да је Платон намерно потчинио личност (појединца) социјалној целини. Али тачно је да немајући сазнања о специјалним својствима сваког појединца, његовој неупоредљивости с другим, па према томе и признања да се једно друштво може мењати, али ипак за то бити постојано, његова доктрина о ограниченим снагама и класама одвела је закључку да је личност подређена држави.

Ми се морамо помирити с Платоновим убеђењем да је појединац срећан и друштво добро организовано само онда ако се сваки ангажује у раду за који је од природе обдарен, а такође и с његовим мишљењем да је задатак васпитања да пре свега открије ове дарове код њихових носиоца и развије их за корисну употребу. Али напредак људског сазнања нас чува од површне Платонове деобе људи и њихових првобитних способности у неколико оштро обележених класа; он нас је научио да су првобитне способности бесконачно многобројне и разноврсне. С друге стране, може

се рећи, уколико једно друштво постаје све више демократско, да утолико социјална организација значи све изразитије искоришћавање специјалних и разноврсних својстава људских бића, а не просту стратификацију по класама. Премда је његова филозофија васпитања била револуционарна, ипак је била потчињена једном статичком идеалу. Он је мислио да је мењање или промена доказ незаконите сталности, да је права стварност незаменљива. Отуда је желео радикалну промену постојећег стања у друштву, да би конструисао државу у којој не би имало места променама. Коначан циљ је утврђен; с обзиром на тај циљ, ваља дати тако организовану државу у којој се ни најмања појединост не би могла променити, јер ако би се то десило, свест људи навикла би се на промене, и према томе дејствовала разорно и анархистички. Трошност ове филозофије јасна је кад се има на уму да Платон није веровао да би се постепеним поправљањем васпитања могло саградити боље друштво, које би опет са своје стране радило на поправци постојећих васпитних метода, и тако ишло у бесконачност. Право васпитање не може се обезбедити све док нема идеалне државе, а кад се то постигне, васпитање ће бити посвећено просто њеном одржавању и чувању. Он је био принуђен да верује да ће се таква држава појавити неким слепим случајем, ако се филозофска мудрост споји с владавинском моћи у држави.

4. ИНДИВИДУАЛИСТИЧКИ ИДЕАЛ XVIII СТОЛЕЋА

У филозофији XVIII столећа налазимо се у сасвим друкчијем кругу идеја. „Природа“ још увек значи нешто што стоји у супротности с постојећом социјалном организацијом; Платон је имао великог утицаја на Русоа. Али сад глас природе говори у прилог разноврсности индивидуалних дарова и потребе слободног развијања личност у свима правцима. Васпитање у складу с природом пружа циљ и методе наставе и дисциплине. Поврх тога, урођена или првобитна даровитост човека, у екстремним случајевима, схватана је као несоцијална или чак као антисоцијална. Социјална уређења су замишљана као проста спољашња средства којима би ова несоцијална бића могла обезбедити више личне среће за себе.

Ипак, ова тврђења не изражавају довољно мисао о правом значају покрета. У ствари, његов главни интерес је у напретку, и то у социјалном напретку. Ова по изгледу антисоцијална филозофија била је донекле прозирна маска за ону покретну снагу у правцу ширег и слободнијег друштва — у правцу космополитизма. Позитиван идеал било је човечанство. Човек би, као члан човечанства — за разлику од државе — ослободио своје способности; док су у постојећим политичким организацијама његове силе биле пригушене или изопачене да би одговориле захтевима себичних интереса државних владара. Доктрина о крајњем (екстремном) индивидуализму била је само противтежа, обрнута страна

идеала бескрајне савршености човека и социјалне организације, која обухвата цело човечанство. Ослобођена личност постала је орган и чинилац једног пространог и напредног друштва.

Весници овог јеванђеља су били потпуно свесни зала социјалног стања у коме су се налазили. Они су ова зла приписивали оковима који спутавају слободне снаге у човеку. Ови су их окови и кварили и изопачавали. Њихова одушевљена оданост животу ослобођеном од спољашњих стега које су дејствовале искључиво у корист класа којима је прошли феудални систем доделио власт, нашла је свој духовни израз у обожавању природе. Дати природи пуног полета, значило је извештачени, искварени и неправични социјални поредак заменити бољим царством човечанства. Неограничена вера у природу као узор и радну снагу појачана је напретком природних наука. Испитивање лишено предрасуда и вештачких ограничења од стране цркве и државе показало је да је свет поприште закона. Њутонов сунчани систем, који изражава владу природног закона, био је слика дивотног склада у коме силе држе једна другу у равнотежи. Природни закон би постигао исти резултат у области људских односа, ако би се човечанство могло само отрести вештачких окова које су му наметнули људи.

Васпитање у складу с природом био је први покушај да се обезбеди такво друштво. Јасно се видело да економска и политичка ограничења на

крају крајева зависе од ограничења мисли и осећања. Први покушај да се људи ослободе спољашњих окова био је ослобођење од унутрашњих стега лажних веровања и идеала. Али социјални живот и постојеће установе били су и сувише лажни и покварени да би им се могао по верити овај задатак. Како би се могло очекивати да они нешто предузму кад би сам акт значио, у ствари, њихово сопствено рушење? „Природа“ је била сила којој би то требало оставити. И крајње сензуалистичка теорија сазнања која је тада била у јеку, изведена је из овог схватања. Тврђење да је дух првобитно пасиван и празан, било је средство да се што боље истакну и увеличају могућности васпитања. Ако је душа таблица превучена воском, на којој спољашње ствари остављају своје отиске, онда нема никаквих граница могућности васпитање посредством природне средине (околине). И пошто је свет природних ствари позорница хармонијске „истине“, ово васпитање би неизбежно давало духове испуњене истином.

5. НАЦИОНАЛНО И СОЦИЈАЛНО ВАСПИТАЊЕ

Чим је прво одушевљење за слободом опало, очевидно се видела слабост ове теорије у конструктивном погледу. Ослонити се у свему на природу значило је најзад порицати идеју васпитања; значило је поверити се случају околности. Не само да је био потребан извештајан метод, него

је ваљало створити одређен орган, административну установу за извођење васпитног процеса. „Потпун и хармонијски развитак свих снага“, који би сам собом донео просвећено и напредно човечанство, тражи одређену организацију за ту сврху. Појединци су могли овде-онде објавити своје јеванђеље; али га они нису могли спровести у дело. Један Песталоци је могао вршити експерименте и саветовати богате људи који су били филантропски наклоњени да слеђују његовом примеру. Али и Песталоци је увиђао да свако ревносно извођење овог идеала захтева државну потпору. Остварење новог васпитања, чији је задатак био да створи ново друштво, зависило је од потпоре тадашњих држава. Покрет у правцу нове демократске мисле постао је покрет за школу којом би јавно управљала држава.

Што се тиче Европе, историјски положај је изједначио покрет за васпитање о коме би се држава бринула са националистичким покретом у политичком животу — чињеница од неизмерног значаја за потоње покрете. Под утицајем нарочито германске мисли, васпитање је постало грађанска функција, а ова функција је имала задатак да оствари идеал народне државе. „Држава“ је заменила човечанство; космополитизам је уступио места национализму. Циљ васпитања¹⁾ није био да се створи

¹⁾ Код Русоа има доста несређених мисли у овом правцу. Он се противно постојећем стању из разлога што оно не ствара ни грађанина ни човека. Под постојећим условима, он

човек, него грађанин. Историјски положај на који се горе мисли јесте оно стање које је наступило после Наполеонових освајања, нарочито у Немачкој. Немачке државе су осетиле (и доцнији догађаји су доказали тачност овог веровања) да ће систематско старање о васпитању повратити и очувати политички интегритет и моћ. Споља оне су били слабе и поцепане. Под вођством пруских државника, оне су у оваквом стању виделе потстрек за примену једног обимног и чврсто заснованог система јавног васпитања.

Ова промена у пракси донела је собом неизбежно и промене у теорији. Индивидуалистичка теорија је пала у засенак. Држава је пружала не само средства јавног васпитања него и његов циљ. Ако је тадашња пракса била таква да школски систем од основне школе до универзитета, пружа грађане, војнике, будуће државне чиновнике и администраторе, као и средства за војничку, индустријску и политичку одбрану и снажење, било је немогуће за теорију да не подвуче као циљ васпитања социјалну корисност, другим речима, служење појединца друштву. При огромном значају који је придаван народној држави, окруженој другим

је више волео да уради нешто за последњег него за првог. Али има много његових изрека које истичу што је могуће јаче формирање грађанина, и које показују да је његова тежња изражена у *Емилу* била просто привремен излаз који му је корупција тога времена допуштала да наговести.

више мање непријатељским државама, било је исто тако немогуће тумачити ову социјалну корисност у смислу неодређеног космополитског хуманитаризма. Пошто одржавање народне суверености захтева подређивање појединца вишим интересима државе, како у оружаном одбрани тако и у борби за међународну надмоћност у трговини, под социјалном корисношћу разумевало се и ово подређивање. Васпитни процес је схваћен више као дисциплинарно вежбање него као лично развијање. Међутим, пошто је идеал културе остао и даље потпун развитак личности, филозофија васпитања је покушала да измири ове две идеје схватањем „органског“ карактера државе. Усамљен појединац није ништа; само усвајањем циљева и гледишта организованих установа може достићи потпун развитак своје личности. Ма да му изгледа да се потчињава политичкој власти и жртвује наредбама старијих, он се у ствари изражава у држави, а то је једини начин којим он може постати потпуно рационалан. Схватање развитака, које, као што смо видели, карактерише институционални идеализам (нарочито у Хегеловој филозофији) било је управо свестан покушај и напор да се комбинују две идеје, идеја потпуног остварења личности и идеја кроз дисциплинованог потчињавања постојећим установама.

У којој је мери извршен преображај у филозофији васпитања у немачким генерацијама које су

имале да се боре против Наполеона за националну независност, може се најбоље видети код Канта, који је врло добро изразио ранији индивидуалистички идеал. У свом огледу о педагогици, који се састоји у низу предавања одржаних последњих година XVIII века, он је обележио васпитање као процес којим човек постаје човек. Човечанство почиње своју историју огрезло у природи а не као скуп разумних бића, јер природа пружа само нагоне и жудње. Природа пружа просто клице које васпитање има да развије и усаврши. Социјално својство правог људског живота у томе је да човек треба да се сам, својом вољом изгради; он има да себе створи потпуно моралним, разумним и слободним бићем. Овај стваралачки напор се може обезбедити лаганим васпитним радом многих генерација. Његово убрзање зависи од људи који ће свесно тежити да васпитају своје наследнике не за постојеће стање ствари, него за једно боље човечанство. Али постоји једна велика тешкоћа. Свака генерација је склона да васпитава своје младе с обзиром на њихов положај у садашњем свету, а не с погледом на прави циљ васпитања: потпомагати што је више могуће остварење човечанства као човечанства. Родитељи васпитавају децу да би у свету напредовала; владаоци васпитавају своје поданике као оруђа својих властитих циљева.

Према томе, ко ће се старати о васпитавању тако да би се човечанство могло њиме заиста поправити? Ми се морамо ослонити на приватне напоре просвећених људи. „Свака култура почиње од појединца и шири се даље од њега. Само се напорима људи ширих склоности, који су способни да схвате идеал боље будућности, може обезбедити постепено приближавање људске природе њеном циљу... Владари имају интереса да од својих поданика створе оруђа за своје намере.“ Чак се и потпора коју владари указују приватним школама мора брижљиво избежавати. Јер владари се интересују благостањем свога народа уместо оним што би било најбоље за цело човечанство; према томе, и кад дају новац за школе, они то чине зато да би извели своје планове. У овом изразитом излагању имамо карактеристичне одлике индивидуалистичког космополитизма XVIII столећа. Пун развитак приватне личности се идентификује с циљевима човечанства као с целином и са идејом напретка (прогреса). Уз то, ми видимо како многи зазиру од васпитања којим би руководила држава, пошто би такво васпитање само сметало остварењу ових идеала. Али ни две деценије нису прошле од овог доба, а Кантови филозофски следбеници, Хегел и Фихте, развише идеју да је главна функција државе васпитање; да се обнова Немачке једино може извести просвећивањем с обзиром на државне интересе, и да је приватна личност по природи неизбежно себично, нерационално биће, које се подаје својим прохтевима и разним

околностима ако се драговољно не потчини васпитној дисциплини државних установа и закона. У том смислу, Немачка је била прва земља која је предузела јавно, опште и обавезно васпитање почев од народне школе до универзитета, и потчинила сва приватна васпитна предузећа ревносном државном регулисању и надзору.

Из овог кратког историјског прегледа могу се извући два закључка. Први је да су изрази као „индивидуалистичко“ или „социјално“ схватање васпитања, узети потпуно за себе, ван текста, сасвим бесмислени. Платонов идеал је био васпитање, које би изједначило индивидуални развитак, друштвени склоп и стабилност. Његово доба нагонило га је да овај идеал тесно веже са схватањем да је друштво организовано по слојевима, класама, у којима се личност губи. Филозофија васпитања XVII столећа била је крајње индивидуалистичка по свом облику, али овај је облик инспирисао племенити и великодушни социјални идеал: идеал друштва које је организовано тако да обухвата цело човечанство, и које обезбеђује појединцу бесконачно усавршавање. Немачка идеалистичка филозофија, почетком XIX века, тежила је да изједначи идеал слободног и потпуног развитака културне личности са социјалном дисциплином и политичком потчињеношћу. Она је у народној држави гледала посредника између развитака појединца, с једне стране, и човечанства с друге стране. Отуда је њен основни принцип потпуно могуће обележити класичним из-

разом „хармонично развијање свих снага у човеку“ или најновијим начином изражавања „социјална корисност“. Све ово потврђује поставку којом је почета ова глава: схватање васпитања као социјалног процеса и функције нема одређено значење док не обележимо врсту друштва које имамо у виду.

Ово расуђивање утире нам пут за други закључак. Један од основних проблема васпитања у демократском друштву јесте сукоб између националистичког и ширег социјалног циља. Раније космополитско и хуманистичко схватање трпело је од своје нејасности и оскудице одређених извршних и управних органа. У Европи, нарочито у континенталним државама, нову идеју о важности васпитања за човечје благостање и напредак освојили су национални интереси и ставили тако у службу циља који је у социјалном погледу био и узак и искључив. Социјални циљ васпитања и национални циљ били су изједначени и резултат тога је било осетно помрачење значаја социјалног циља.

Ова забуна одговара стању које постоји у односима између људи. С једне стране, наука, трговина и уметност прешли су националне границе. Оне су умногом интернационалне и по својствима и по методама. Оне повлаче за собом узајамну зависност и кооперацију између народа који живе у разним државама. У исто време, идеја народне суверености није никада била тако наглашена у политици као данас. Сваки народ живи са својим.

суседима у стању пригушеног непријатељства и латентног рата. Свак себе сматра врховним судијом својих интереса. Оспорити ово значи оспорити праву идеју народне суверености која се узима као основа за политичку праксу и политичку науку. Ова противуречност између широке области међусобног социјалног живота и оне уже области искључивих и, према томе, потенцијално непријатељских циљева и намера, гони васпитне теорије на јасније тумачење значења речи „социјално“ у смислу функције и мерила васпитног него што је то до сада случај.

Је ли могуће да једним педагошким системом руководи народна држава и да крајњи и пуни социјални циљеви васпитног процеса не буду ограничени, пригушени или изопачени?

При покушају да одговоримо на ово питање, наилазимо, унутра, на тежње, које су поникле из садашњих економских услова, и као такве деле друштво у класе од којих неке стварају простим оруђем за вишу културу других. Споља узевши, стојимо пред задатком да измиримо националну верност, патриотизам, са узвишеном оданошћу стварима које уједињују људе за опште циљеве без обзира на државне политичке границе. Ниједна страна овог питања не може се просто порицати. Није довољно само пазити да се васпитање не употреби активно као оруђе што лакшег експлоатисања једне класе другом. Могућности школо-

вања морају се обезбедити до те мере и снаге да могу доиста уништити дејство економске неједнакости, и обезбедити свој деци подједнаку спрему за њихову будућу каријеру. Да се овај циљ постигне тражи се не само довољно школа од стране државе, као и потпора од стране породица, да би се деца могла користити њима, него и измену традиционалних идеала културе, традиционалних предмета студије, традиционалних метода учења и дисциплине, тако да целокупна младеж остане под утицајем васпитања све док се не оспособи да буде господар своје економске и друштвене каријере. Идеал може изгледати далеко од остварења, али демократски идеал васпитања би био само једна смешна опсена, ако не би стално лебдео над нашим јавним системом васпитања.

Исти принцип важи и за разматрања која се тичу односа једног народа према другом. Није довољно говорити о страхотама рата и избегавати све што би могло потстаћи међународну суревњивост и нетрпљивост. Мора се ударити гласом на све оно што би везивало људе и ван географских граница, за опште циљеве. Секундарни и привремени карактер народне суверености насупрот пуном, слободном и плоднијем удруживању и узајамном саобраћају свих људских бића мора се улили као радна диспозиција духа. Ако би ове примене изгледале далеко од тумачења филозофије васпитања, значи да се није довољно схватио сми-

сао идеје васпитања о коме је раније било речи. Овај закључак се потпуно слаже с гледиштем које схвата васпитање као ослобођење индивидуалних способности у прогресивном развијању и у правцу социјалних циљева. Иначе, демократски критеријум васпитања не би се могао доследно применити.

ИЗВОД

Пошто је васпитање социјални процес, а има разних облика друштава, свако критичко и конструктивно проматрање васпитних проблема претпоставља један *нарочити* социјални идеал. Два су гледишта са којих се процењује вредност социјалног облика живота: једно је мера у којој чланови групе учествују у заједничким интересима, други је обиље и слобода односа ове групе са другим групама. Другим речима, *нежељено* друштво је оно у коме се и унутра и споља стављају препоне слободној размени и саопштавању искуства. Уколико се једно друштво стара да омогући свима својим члановима у појединачној мери учешће у својим добрима и уколико им обезбеђује гипко прилагођавање установа узајамним дејством разних облика заједничког живота, утолико је оно више демократско. Такво друштво мора имати систем васпитања који буди у појединцу интересовање за социјалне односе и контролу, и навике које обезбеђују социјалне промене редовним путем.

С ове тачке гледишта проматране су три типичне филозофије васпитања у прошлости. Нашли смо да Платонова има један идеал потпуно сличан ономе који смо ми изнели, али је само изопачен у примени, пошто се класа узела за социјалну јединицу а не личност (појединац). Тако звани индивидуализам XVIII столећа претпоставља појам друштва које би било исто тако обимно као човечанство, у коме би појединац био орган друштвеног напретка. Али ту нема чиниоца који би обезбедио развитака идеала, као што се то осведочило повраћањем друштва природи. Државни идеализам XIX столећа испунио је ову празнину тиме што је начинио народну државу својим оруђем, али тако радећи он је сузио појам социјалног циља и огласио да важи само за оне који су чланови исте политичке јединице; у исто време, он је поново оживео мисао о потчињености појединца установи (тј. држави).

ГЛАВА VIII

ЦИЉ ВАСПИТАЊА

1. ПРИРОДА ЦИЉА

Из излагања у првим главама овог дела о суштини васпитања, могло се наслутити до каквих ће резултата довести расправа о суштини васпитања у демократској заједници. Јер тамо је утврђено да је циљ васпитања да оспособи појединца тако да продужи своје васпитање — или, другим речима, да је циљ и награда учења трајна способност за развијање. Али ова се мисао може односити на *све* чланове друштва само тамо где има узајамног општења међу људима и где има довољно старања за реконструкцију социјалних навика и установа посредством многоструких потрека који ће понићи при равномерној подели интереса. А ово значи једно демократско друштво. При утврђивању васпитног циља, ми не мислимо да га тражимо ван васпитног процеса и да му као таквом подредимо свеколико васпитање. То нам забрањује наше схватање. Реч је више о контрасту који постоји између циљева који леже у самом процесу у коме они дејствују и циљева који се намећу споља.

Последњи случај се дешава кад социјални односи нису праведно уравнотежени. Јер ту ће за извесне делове социјалне групе циљеви бити одређени спољашним поретком; њихови циљеви неће израсти из слободног развитка сопственог искуства, и оно што буду сматрали за циљ биће више средство у служби туђих скривених циљева него свог правог циља.

Наша је прва дужност да обележимо природу циља уколико лежи у самом раду, уместо да дође споља. Ми ћемо приступити тој дефиницији пошто повучемо разлику између *резултата* и *циљева*. Свако развијање енергије има своје резултате. Ветар дува над песком у пустињи; положај његових зрнаца се мења. Ту је по среди резултат, дејство, али не његов коначан циљ. Јер у резултату (исходу) нема ничега што би допринело или испунило оно што се раније збило. Ту је по среди само просторна промена. Једно стање ствари је исто тако добро као и свако друго. Према томе, нема основа да бисмо једно раније стање ствари обележили као почетак, а доцније као крај, сматрајући оно што посредује при том као процес преображавања и остваривања.

Насупрот променама које у песку ствара ветар узмимо случај пчеле и њене делатности. Резултати пчелина рада могу се назвати циљевима не стога што су они одређени или свесно узети у обзир, него стога што су у ствари или задатак или извесна допуна онога што је раније било. Кад пчела

скупља цветни прах, справља восак и гради ћелијце, један поступак изазива други. Кад су ћелијце саграђене, матица леже јаја у њима. Кад се јаја излегу, тада се ћелије затварају; пчеле на њима леже и одржавају их у топлом стању потребном за њихово развијање. Кад се излегу, пчеле хране младе све док се они сами не могу о себи бринути. Кад смо се с овим појавама упознали, ми смо готови да преко њих пређемо речима да су живот и инстинкт нека врста чудесних и необјашњивих појава. Тако ми превиђамо најбитнију одлику самог догађаја; тј. значај временог рада, места и сваког елемента: чињеницу да сваки догађај води следећем, док следећи прихвата од њега што му је пружио и искоришћује за наредну фазу, све док не доспемо до краја (циља) који је, тако рећи сума и завршетак процеса.

Пошто се циљеви тичу увек резултата, прва ствар на коју треба пазити кад је реч о циљевима, јесте да ли означено дело има унутрашњи континуитет, или је то просто низ делимичних аката, где се прво уради једно па потом друго. Бесмислено је говорити о васпитном циљу кад се готово сваки поступак ученика збива и врши по наредби и упутству наставника, и кад су његове радње условљене поглавито распоредом лекција. Исто тако је кобно за циљ сматрати ћудљиве и неповезане радње спонтаним само изражавањем. Један циљ претпоставља уређен рад, где се рад састоји у прогресивном допуњавању процеса. При

једној радњи која се протеже на известан размак времена и уз то расте, циљ значи предвиђање краја и могућег свршетка. Ако би пчеле унапред (имагинатвним путем), могле предвидети последице своје радње, као и њихов крај, онда би у њиховом делању постајао примарни елемент циља. Отуда је бесмислено говорити о циљу васпитања или ма ког другог подухвата — где услови не допуштају предвиђање резултата.

Затим, циљ као предвиђен крај даје правац радњи; он не посматра равнодушно, него утиче на кораке које ће предузети да би себе остварио. Предвиђање функционише на три начина. На првом месту, оно претпоставља брижљиво посматрање датих услова да би се видело која су средства корисна за достигнуће циља, и које су сметње. На другом месту, оно намеће начин којим ће се употребити дотична средства. Оно омогућава целисходан избор и распоред. Треће, оно нагони човека који ради, да бира између разних могућности. Ако смо у стању да претскажемо исход рада на овај или онај начин, онда можемо и да поредимо вредност та два начина рада; ми можемо судити која је радња жељена а која не. Ако знамо да устајала вода умножава бактерије које шире болести, можемо, пошто овај резултат не волимо, предузети потребне кораке да га предупредимо. Пошто не предвиђамо резултате поглавито као интелектуални посматрачи,

него као личности које се интересују исходом, ми учествујемо у процесу који доноси резултат. Стога интервенишемо да бисмо обезбедили овај или онај резултат.

Разуме се, све три тачке су тесно везане једна с другом. Ми можемо коначно предвидети резултате само ако будемо брижљиво проучили садашње услове, а значај услова потстиче опажање. Што су наша опажања потпунија, тим се више мења цена услова и препрека и утолико више имамо могућности да бирамо. Обрнуто: што је већи број могућности стања, или алтернатива рада, утолико више смисла и значаја добијају оне радње, за које се одлучимо, и утолико гипкије можемо њима управљати. Где се има у виду само један резултат, ту се на друго шта не може мислити; смисао који се придаје једној радњи ограничен је. Напред се иде само у правцу циља. Покашто такав скупен ток, при коме се не скреће ни лево ни десно, може имати успеха. Али ако наступе тешкоће, човек нема појма о мноштву извора; друкчије би било кад би изабрао исти правац рада после једног подробнијег проучавања свих могућности делања. Овако, природно је што не може брзо и сигурно да начини потребна преиначења.

Према томе, ми долазимо до јасног закључка да рад с погледом на један циљ значи разуман рад. Предвидети крај једне радње значи имати основу с које можемо посматрати, бирати, распоредити како предмете тако и своје способности.

Радити ове ствари значи имати разума, — јер је разум намерна планска радња која се контролише опажањем чињеница и њиховим узајамним односима. Имати разума да се уради нешто значи предвидети будућу могућност; значи имати један план за њено извођење; значи уочити средства која омогућавају извршење, као и препреке — или, ако је реч о стварном *разумевању* шта треба да се уради, а не о каквој нејасној тежњи у том смислу, значи имати план који води рачуна о средствима и тешкоћама. Разум је способност да садашње услове доводи у везу с будућим резултатима, и будуће последице са садашњим условима. А ово су одлике на које се мисли кад се каже да неко има извешан циљ. Један је човек глуп, слеп или неинтелигентан, неразуман — у оној мери у којој при ма каквом послу не зна шта хоће, нити увиђа вероватне последице свога поступка. Један човек је неразуман кад се задовољава нагађањима односно исхода, нагађањима, која не исходе из онога што би се стварно могло десити; ако се, дакле, наслања „на срећу“ или кује планове без брижљивог испитивања стварних услова, рачунајући ту и своје способности. Такво релативно отсуство свести значи питати своје осећање шта ће се догодити. Интелигентно радити значи „застати, погледати и ослушкивати друга мишљења“, кад год се прави план ма за какав рад.

Ако идентификујемо рад по извесном плану (тј. с погледом на неки циљ) с разумним радом, тиме је вредност циља и његове функције у искуству до-

вољно истакнута. Ми смо и сувише склони да од апстрактне речи „свест“ створимо митско биће. Ми заборављамо да она долази од придева „свестан“. Бити свестан, значи тачно знати о чему се ради; свесност значи размишљање, опажање, планирање у нашем раду. Свест није нешто што *имамо*, што посматра лено позорницу око нас или што физичке појаве око себе опажа; то је име за планско својство једне радње, за чињеницу да се она руководи једним циљем. С друге стране, имати циљ значи смишљено радити, не као аутоматска машина; *значи* намеравати да се нешто ради и гледати смисао ствари у светлости ове намере.

2. МЕРИЛО ДОБРИХ ЦИЉЕВА

Ми можемо применити резултате своје расправе на разматрања мерила које претпоставља тачно и разумно постављање циљева.

1. Постављени циљ мора исходити из постојећих односа. Он се мора заснивати на добром познавању онога што се већ догодило; притом, морају се узети у обзир средства и тешкоће стања у коме се нешто предузима. Теорије о правим циљевима наше делатности — васпитне и моралне теорије — често пренебрегавају ово начело. Оне постављају циљеве који леже *изван* наших радњи; циљеве који произлазе из неких спољашњих извора. У том случају, јавља се проблем како да се наше радње ставе у службу ових циљева који су споља наметнути. Они су нешто ради чега *треба*

да радимо. У сваком случају, такви циљеви ограничавају интелигенцију; они нису израз разума који предвиђа, опажа и између разних могућности бира најбољу. Они ограничавају интелигенцију, јер, дати као готови, они се морају наметнути од неке власти која је изван интелигенције, не пружајући овој ништа друго сем механичан избор средстава.

2. Ми смо говорили тако као да би се циљеви могли потпуно стварати пре покушаја да се они остваре. Овај се утисак мора сада ублажити. Циљ какав се најпре појави јесте само пробна скица. Вредност се његова испитује при покушају да се оствари. Ако је довољан за успешно управљање радњом, онда се више ништа не тражи, пошто се његова цела функција састоји у томе да раније обележи правац рада; покашто и сам наговештај може бити довољан. Али обично, бар у сложеним ситуацијама, рад с погледом на овај нацрт осветљава услове који су били предвиђени. Ово опет тражи ревизију почетног циља; њему се мора нешто додати или одузети. Према томе, циљ мора бити *еластичан*; он мора бити способан да се прилагођава околности. Циљ се поставља некој радњи увек у најгрубљим потезима. Пошто се намеће споља, не претпоставља се да мора бити у вези са конкретним условима дотичног стања. Оно што се у току радње догађа, не може ни потврдити, ни побити, ни изменити циљ. Такав је циљ по себи непомичан. Неуспех који наступа услед његове неспо-

способности да се прилагоди приписује се просто противним условима, а не чињеници да је под таквим приликама дотични циљ неразуман. Напротив, вредност добро схваћеног циља је у чињеници да га можемо употребити за преиначавање самих услова. То је метода за рад у даним условима како би се постигли жељени проблеми помоћу њих. Земљорадник који би пасивно примао ствари онакве какве их налази, грешио би исто тако као онај који би радио планове не осврћући се ни најмање на земљиште, климу, итд. Једно од зала апстрактних или далеких циљева у васпитању јесте што њихова пуна неприменљивост у пракси води случајном коришћењу непосредно даних услова. Дobar циљ води рачуна о садашњем стању ученикова искуства, поставља један пробни план педагошког рада, и има га стално у виду, али га мења према томе како се услови развијају. Укратко, овај циљ је експерименталан и стално расте, уколико се у пракси примењује и доказује као добар.

3. Циљ мора увек претстављати ослобођавање делатности. Израз *циљ који се има у виду* је сугестиван, јер освежава у свести чињеницу да циљ значи свршетак или закључак неког рада. Једини начин на који можемо обележити извесну радњу јесте да именујемо објекте којима се она завршава — као што је мета при пуцању. Ипак ми не смемо заборавити да је *објект* само знак којим свест специјално издваја радњу коју жели да изврши. Тачније речено, мета није циљ

него погодак; нишани се, пошто се мета узме на око, али при том и пушка долази у обзир. Разни објекти које имамо у виду јесу средства за *у-прављање* радње. Тако, на пример, човек нишани на зеца; оно што жели то је да га погоди — дакле једна одређена врста делатности. Или, ако жели имати зеца, то га он не жели независно од његове радње, него као чиниоца у радњи; човек жели да га једе, или да га покаже као доказ да је добар стрелац — он углавном жели да нешто с тим постигне. Његов је циљ да уради нешто са стварју, а не сама ствар по себи. Објект је само једна страна *активног* циља: успешно продужење радње. То је оно што се мислило под горе наведеном фразом „ослобођење делатности“ (*freeing activity*).

Насупрот овом динамичком схватању суштине циља стоји статички карактер једног циља, који се намеће споља некој радњи. Он се увек схвата као утврђен; он је *нешто* што треба достићи и имати. Кад се тако гледа на ствар, делатност је просто неизбежно средство за нешто друго; она није важна или значајна по себи. Употребљена с циљем, она је само потребно зло; нешто што се мора проћи пре него што се достигне објект који једино вреди труда. Другим речима, споља наметнути циљ води подвајању средства од циља, док циљ који се развија унутра у самој радњи, као план за њен правац, јесте у исто време и циљ и средство, тако да је разлика оба појма само ствар практичних разлика. Свако средство је времено с обзиром циљ

који се постизава; сваки је циљ средство за вршење радње чим се она изврши. Ми га зовемо циљем кад обележавамо будући правац радњом коју смо предузели, а називамо га средством кад обележавамо садашњи правац. Свако раздвајање циља од средства умањује тиме значај радње и тежи да је сведе на мучан посао који би човек желео избећи ако би могао. Један земљорадник ваља да се користи животињама и биљкама да би извео своје радове. Извесно, од великог је значаја за његов живот да ли их он воли или их поглавито сматра као проста средства која има да употреби да би достигао нешто што једино за њега има вредности. У првом случају, његов цео ток рада је значајан; свака његова фаза има своју сопствену вредност. Он осећа (преживљава) у свакој фази да остварује свој циљ; даљи циљ, који он има у виду, јесте просто једна мета и само погледом на њу ток његове радње ће добити у снази и слободи. Јер, ако он не гледа напред, много је вероватније да ће застати. Циљ је исто тако *средство* радње као и ма који други њен део.

3. ПРИМЕНА У ВАСПИТАЊУ

Кад је реч о васпитним циљевима, не може се у овом погледу заузети неко посебно становиште. И они су по својој природи слични циљевима ма у каквој целисходној делатности. Васпитач, као и земљорадник, ваља да обави неке послове; при том он располаже извесним средствима како би савладао сметње на којенаилази. Услови под којима земљо-

радник дела, па било то сметње или помоћна средства, имају своју властиту природу и дејствују независно ма од какве његове намере. Семе клија, киша пада, сунце сија, инсекти нападају, болест наилази, годишња времена се мењају. Његов циљ је просто да искористи ове разне услове; да своје радње с њиховим енергијама доведе у склад, уместо да једна против других дејствују. Било би неприродно ако би поставио ма какав циљ у земљорадњи без обзира на услове земљишта, климе, карактеристичког пораста биљке итд. Његов задатак је да просто предвиди последице своје енергије у вези с енергијама које леже у стварима око њега; ово предвиђање ваља да даје правац његовим поступцима из дана у дан. Предвиђање могућих последица води што брижљивијем и опсежнијем опажању природе и дејства свих ствари са којима он има посла, и утврђивању једног плана — тј. гоне га на извештан ред у поступцима који треба да се изврше.

Исти је случај и с васпитачем, па био он родитељ или учитељ. Било би неприродно ако би овај други истакао „своје“ циљеве као објекте дејства развоја — исто тако као кад би земљорадник истакао један идеал земљорадничког газдинства без обзира на услове. Циљеви значе примање одговорности за опажања, прорачуне и све аранжмане који се траже за извођење једне радње — па тицало се земљорадње, или вас-

питања. Сваки циљ утолико вреди уколико помаже посматрање, избор и планско руковођење једне радње од тренутка до тренутка, од часа на час, али ако се противи индивидуалном здравом разуму (што се поуздано дешава ако се наметне споља и прими из слепо послушности), он је штетан.

Ваља имати на уму да и васпитање као такво нема циља. Само личности, родитељи, учитељи итд., имају циљеве, а не једна апстрактна идеја као што је васпитање. Према томе, њихови се циљеви бескрајно мењају, разликују од детета до детета с узрастом деце, као и с искуством онога који васпитава. Чак и најдрагоценији циљеви, који се могу изразити речима, шкодиће више него што ће користити ако се не увиди да они нису циљеви, него више сугестије васпитачима с погледом на то како треба да посматрају, предвиђају и поступају при ослобођењу и управљању енергија у конкретним ситуацијама у којима се налазе. Као што је недавно један писац рекао: „Навести овог дечка да чита романе Валтера Скота уместо детективске доживљаје Конана Дојла; ову девојчицу научити да шије; искоренити код Џона навику за тучом; ону класу припремити за студију медицине — то су примери небројених циљева, које ми при васпитању имамо пред очима.“

Узевши ове опаске у обзир, приступамо излагању појединих одлика свих добрих васпитних циљева.

1. Васпитни циљ се мора заснивати на унутрашњим снагама и потребама (разумевајући ту прво-

битне нагоне и стечене навике) дотичног васпитаника. Тежња таквог циља као припрема, састоји се у томе што се занемаре постојеће снаге и за циљ огласи нека даља радња или одговорност. Уопште, постоји склоност да се узму у обзир ствари које су у вољи одраслима и поставе као циљеви без обзира на способности оних који се васпитавају. Постоји исто тако склоност да се препоручују циљеви толико једнообразни да се при том пренебрегавају специјалне снаге и потребе васпитаника, заборављајући да је учење процес који се дешава код појединца само у погодном времену или на згодном месту. Шири круг опажања одраслих од великог је значаја при посматрању способности и слабости младих, као и при просуђивању до које се мере оне могу развити. Тако уметничке способности зрелих показују шта би се од појединих тежњи код деце могло створити; кад не бисмо имали пред очима дела одраслих, ми не бисмо били сигурни у погледу значаја дечјег цртања, сликања и бојења итд. Тако исто кад не би било језика одраслих, не бисмо били способни да увидимо значај нагона за брбљањем и цаврљањем код деце. Али једна је ствар користити дела одраслих као склад у који се уносе и њиме контролишу радње детињства; а сасвим је друга поставити их као утврђен циљ без обзира на стварне снаге оних који се васпитавају.

2. Циљ мора бити способан да се претвори у методу сарадње са снагама оних које учимо и

васпитавамо. Он тражи ону врсту средине каква је потребна за ослобођење и организовање њихових способности. Ако не омогућује израду специјалних начина рада (метода), и ако ови не проверавају, корегују и проширују циљ, он је без вредности. Уместо да помаже специјалан задатак учења, он омета здрав разум да опажа и тачно упознаје дотично стање. Сваки устањен циљ је баш због тога такав што чини излишним брижљивије проучавање стварних услова. Ако га морамо у сваком случају *примени*ти, шта вреди и пазити на детаље који немају важности.

Мане споља наметнутих циљева дубоко су укорепљене. Наставници их примају од својих претпостављених власти; ове власти црпе из онога што је у заједници уопште примљено. Наставници их намећу деци. Као прва последица тога јесте да интелигенција наставникова није слободна; она је осуђена да прима циљеве одозго. И сувише је ретко да су поједини наставници самостални према наредбама школског надзорника, школским књигама, прописима односно тока студија, метода итд., те да могу своје мишљење довести у тешњу везу са мишљењем деце и наставним градивом. Ова сумња у наставниково искуство огледа се даље у оскудици његова поверења у ученике. Ови добијају своје циљеве из друге и треће руке, споља, и стално се збуњују сукобом између циљева који су природни за њихово искуство у једном даном времену, и

оних које уче да усвоје. Све док се не призна демократско гледиште, да је свако искуство у развијању вредно по себи, захтев за прилагођавањем споља наметнутим циљевима ствараће у нама духовну забуну.

3. Васпитачи се морају чувати циљева за које се тврди да су општи и коначни. Разуме се, свака је радња, ма како била специфична, општа по својим специфичним везама, јер дејствује на бесконачно много ствари. Уколико нам као општи појам оживљава свест ове везе, он не може бити и сувише општи. Али „општи“ значи тако исто „апстрактан“, тј. одвојен од сваког специфичног садржаја. Но како та апстрактност значи удаљеност, то нас она враћа још једанпут на схватање да су поучавање и учење само средства за постигнуће извесног циља који нема везе с њима. Васпитање буквално и у свако доба носи у себи своју награду, што значи да никаква студија или струка не дејствује васпитно ако непосредно занимање с њима није по себи драгоцено. Прави општи циљ доиста проширује видик; он потстиче човека да води рачуна више о последицама и везама. Ово значи једно шире и савитљивије посматрање средстава. Што више узајамних сила узме, на пример, земљорадник у обзир, утолико ће бити разноврснија његова непосредна помоћна средства. Он ће угледати већи број могућих полазних тачака и већи број путева за постигнуће онога што жели. Уколико потпуније предвиђа све будуће појаве, утолико ће мање бити

везан за узани број алтернатива. Кад би човек све то довољно знао, могао би готово свуда започети своју делатност и истрајно је и успешно изводити.

Према томе, разумевајући израз општи или пространи циљ просто у смислу једног широког прегледа свих области садашњих делатности, узећемо неколико ширих циљева који су најобичнији у данашњим васпитним теоријама, па ћемо посматрати какву светлост бацају на непосредне и многоструке практичне задатке, с којима васпитач има увек посла у стварности. Ми унапред наговештавамо (што у ствари непосредно следује из свега што се горе рекло) да нема потребе међу њима вршити избор или их посматрати као супарнике. Кад хоћемо да приступимо стварном раду, имамо да одаберемо или изаберемо извешан рад за извесно време, али сви пространи циљеви могу постојати један поред другог без суревњивости, пошто они значе просто разне начине гледања исте игре. Човек се не може пети уз неколико планина једно-времено; али видици с тих разних планина допуњују један други: они не образују неприродне и супарничке светове. Или, друкчије речено: постављање једног циља може наметати извесна питања и посматрања; друго формулисање циља повући ће за собом други сплет питања, која дају повода за друга посматрања. Према томе, што имамо општије циљеве, утолико боље. Као што мноштво хипотеза користи научном истраживачу, тако и мноштво постављених циљева може бити од значаја за васпитача.

ИЗВОД

Циљ обележава резултат ма каквог природног процеса, ако је као такав дошао у свест и постао чинилац у посматрању и избору могућих путева рада. Он значи да је једна радња разумно започета. Појединачно, он значи предвиђање могућих последица, које се очекују од рада у даљој ситуацији, и коришћења онога што је раније било за непосредно посматрање и експерименте. Према томе, стварни циљ се разликује у свакој тачки од циља који се намеће једној радњи споља. Овај последњи је утврђен и нееластичан; он није потстрек за интелигенцију у даној ситуацији, јер се оснива на наредби која се споља намеће да се уради ова или она ствар. Уместо да стоји у непосредној вези са садашњим радњама, он је растављен од средстава којима треба да се постигну те радње. Уместо да намеће слободнију и боље уравнотежену радњу, он се појављује као постављена граница радње. У васпитању, навика да се махом оперише с циљевима који су наметнути споља, јесте разлог што се и сувише удара гласом на појам припреме за неку далеку будућност, као и за то, да рад између наставника и ученика постаје механички и ропски.

Г Л А В А IX

ПРИРОДНИ РАЗВИТАК И СОЦИЈАЛНА КОРИСНОСТ КАО ЦИЉЕВИ

1. ПРИРОДНИ РАЗВИТАК КАО ЦИЉ

Ми смо баш сад истакли сву узалудност покушаја да успоставимо један једини циљ васпитања, тј. коначан циљ коме би сви остали били подређени. Даље, показали смо да бисмо могли имати много таквих циљева, који би један с другим били у складу, пошто опште циљеве сматрамо просто као тачке гледишта с којих испитујемо постојеће услове и ценимо њихове могућности. Стварно, у току времена, постављен је велики број таквих циљева од којих сваки има у извесним границама локалну вредност. Јер *формулисање* циља зависи од тога, на шта се у извесном времену нарочито полаже. И ми не подвлачимо ствари којима то истицање није потребно — тј. ствари које се саме од себе уређују. Ми много више тежимо да циљ формулишемо на основу недостатака и потреба садашњег стања; ми га примамо као даног без нарочитог констатовања, ма колико био оправдан или не. Ми формулишемо своје изразите ци-

љеве у смислу извесних промена које би требало постићи у извесном случају. Према томе, то није парадокс који тражи објашњења — да извесна епоха или генерација тежи да у својој свести подвуче баш ствари у којима она у садашњости највише оскудева. Једно доба ауторитативне власти нарочито ће пожелети више индивидуалне слободе; доба дезорганизованих личних снага тражиће више социјалне контроле као васпитни циљ.

Стварна и прећутна васпитна пракса и свесни или формулисани циљ држе једно друго у равнотежи. У разним временима циљеви као што су потпун живот, боље методе у учењу језика, замењивање речи стварима, социјална корисност, лична култура, социјална служба, потпун развитак личности, енциклопедијско знање, дисциплина, естетичко посматрање, корисност итд., добро су послужили. Следећа расправа задржаће се на три формулисања, која су недавно имала утицаја; о неким смо већ узгредно и случајно расправљали у претходним главама, а о неким ћемо говорити приликом дискусије о знању и вредности студија. Почињемо с Русовљевог поставком да је васпитање процес развитка у складу са природом, при чему се појму природе ставља насупрот појам друштва (види раније, стр. 150); и потом прелазимо на супротно схватање о социјалној корисности према коме је циљ васпитања да створи појединца корисним за друштво, а које често истиче социјално насупрот природном.

1) Педагошки реформатори незадовољни конвенционалним и извештаченим школским методама које су затицали, били су склони да прибегну природи као мерилу. Они су замишљали да природа треба да пружи законе и циљ развитака; према томе, наша би дужност била да јој следујемо и да се прилагодимо њеним путевима. Позитивна вредност овог схватања лежи у томе што оно неизбежно свраћа пажњу на мане циљева који превиђају природне снаге васпитника. Његова је слабост она лакоћа са којом се природно (у смислу *нормалног*) меша са физичким. Притом је потцењена конструктивна улога интелигенције у предвиђању и проналажењу; ми се управо склањамо с пута и пуштамо природи да она ради. Пошто нико није боље добре и рђаве стране ове теорије изнео од Русоа, повратићемо се на њега.

„Васпитање, вели он, добијамо из три врела: од природе, људи и ствари. Спонтан развитака наших органа и снага претставља васпитање које пружа природа. Учење како да употребимо овај развитака чини васпитање које нам дају људи. Васпитање стварима састоји се у личном искуству које стичемо у додиру са околним предметима. Само кад се ове три врсте васпитања подударају и раде за исти циљ, човечје развијање тежи свом правом циљу... Ако се запитамо који је овај циљ, одговор гласи *природа*, јер пошто је заједничко дејство све три врсте васпитања неопходно

за његову потпуност, то она врста васпитања која је савршено независна од наше власти мора пружити правила за одређивање друга два". Потом, он дефинише природу као скуп урођених снага и склоности, „онаквих какве постоје пре измена природним навикама и утицајима туђег мишљења“.

Вредно је брижљиво проучити Русовљеве речи. Веће истине о васпитању тешко да су икада биле изговорене у вези са једним чудним изопачењем, као тада. Немогуће је рећи лепше него што је он рекао у првим реченицама. Три су чиниоца васпитног развитака: а) урођена својства телесних органа и њихових функција; б) сврха у коју се функције ових органа употребљују под утицајем других људи; с) њихово непосредно дејство на околину, и обратно. Ово тврђење је потпуно основано. Његове друге две поставке су исто тако основане: а) само онда кад су ова три чиниоца васпитања у складу и кад узајамно сарађују, постиже се потпун развитак личности, и б) кад су урођене снаге органа почетна (првобитна) основа за разумевање ове хармоније.

Али треба само мало загледати између редова и осврнути се на друге Русовљеве мисли, па видети његову заблуду: уместо да посматра ове три ствари као чиниоце који морају заједно дејствовати до извесне мере тако да сваки од њих може васпитно утицати, он их посматра као засебне и независне операције. Он нарочито верује да постоји независно и како он каже, „спонтано“

развиће урођених органа и моћи. Он мисли да се ово развиће може вршити без обзира на употребу којој су намењене. И баш овом посебном развиту треба подвргнути васпитање које потиче из социјалног додира. Међутим, постоји огромна разлика између две различне ствари: с једне стране, између природне употребе урођених снага у складу са њима као таквима — за разлику од употребе која им се намеће и квари их; — с друге стране, претпоставка да оне имају нормалан развитак изван употребе, и да им он може пружити употребом сва правила и норме учења. Да се вратимо на ранији пример: начин како се стичу способности говорења јесте један практичан и савршен модел васпитног развитака. Полазна тачка су одређене способности вокалног апарата, органа слушања итд. Али немогуће је претпоставити да оне имају неки независан ток развијања и да би, остављене саме себи, могли развити савршен говор. Узевши дословно Русовљево начело, значи да би требало да одрасли приме и понављају певушења и ракољење деце не само као почетак развитака језика (што они и јесу), већ као сам језик — као правило и норму за свако учење језика.

Ово излагање се може сажети речима: да Русо има права, уводећи преко-потребну реформу у педагогици — кад тврди да структура и снага органа пружају *основе* свега учења у погледу употребе ових органа; али из основа је нетачна претпоставка да они пружају не само услове

него и саме циљеве свог развитка. Стварно, урођене снаге се развијају, не случајним и самовољним радом, већ употребом коју им намењујемо. И задатак социјалне средине је, као што смо видели, да управља развитком чинећи од природних снага што је могуће целисходнију употребу. Нагонске снаге могле би се звати метафорски, спонтаним, у смислу да органи показују јаку наклоност за извесну врсту радњи, — наклоност тако јаку да јој не бисмо могли насупрот радити, будући да бисмо је оштетили, повредили и изопачили, ако бисмо то покушали. Али појам спонтаног нормалног развитка ових снага је чисто митолошки. Природне или урођене моћи претстављају снаге које могу дејствовати и као потстрек и као сметња у сваком васпитању; оне не пружају своје циљеве. Нема учења које не почиње с неизвежбаним снагама, али учење није ствар спонтаног излива необучених снага. Без сумње, Русовљево супротно мишљење потиче отуда што он изједначује Бога и Природу; по њему су првобитне снаге божанске, јер долазе непосредно од мудрог и милостивог Творца. По њему, Бог је створио органе и моћи, човек их примењује у сврху којима су намењене. Према томе, развитак органа је мерило коме се моћ мора подредити. Ако људи покушају да обележе или одреде сврху у коју ће се првобитне способности ставити, они ће нарушити Божји план. Ова супротност између социјалног реда и природе, Божијег дела, јесте прои-

звод покварености појединца. Русовљево страсно тврђење да су ове природне склоности по својој суштини биле реакција против владајућег схватања о потпуној изопачености урођене људске природе, имало је моћног утицаја у измени држања према дејим интересима Али једва је потребно рећи, да првобитни нагони по себи нису ни добри, ни рђави, него да постају једно или друго према сврхама у које се употребљују. Ово пренебрегавање, угушивање и прерано изазивање извесних нагона на рачун других, нема сумње, узрок је многих зала која би се могла отклонити. Али из тога не излази поука да би их требало пустити да иду за својим „спонтаним развитаком“, него да би требало обезбедити околину која ће их организовати.

Ако се вратимо оним основаним научним мислима из Русовљевог излагања, наћи ћемо да му је природни развитака као циљ омогућио да истакне средства за кореговање многих зала у текућој пракси, и да покаже извештај број жељених специфичних циљева.

1. Природни развитака као циљ обраћа пажњу на телесне органе и потребе здравља и снаге. Циљ природног развитака каже родитељима и наставницима: сматрајте здравље за циљ; нормалног развитака не може бити без обзира на снагу тела — чињеница довољно очевидна, па ипак једна од оних чије би примање у пракси готово аутоматски револуционисало многе наше васпитне мере. „При-

рода“ је у ствари један неодређен и метафорски израз, али поуздано се може рећи да он значи да има услова под којима васпитање може бити успешно, и да све дотле док не упознамо ове односе и не подесимо своју праксу према њима, и најплеменитији и најидеалнији наши циљеви осуђени су да губе од свога значаја — они постају више сентименталне речи него стварне снаге.

2. Циљ природног развитка води поштовању телесног кретања. По Русовљевим речима: „Деца су увек у кретању, седећиви начин живота је штетан“. Кад он каже да „је намера природе да оснажи тело пре него што се дух почне вежбати“, једва да је тиме изразио једну чињеницу. Али да је казао да је „намера природе“ (да се послужимо његовим песничким начином изражавања) да развије свест нарочито вежбањем мишића тела, он би тиме констатовао позитивну чињеницу. Другим речима, циљ природног развитка значи, у ствари, обзирати се на улогу телесних органа у испитивању околног света, у руковању предмета и материјала, при игри и спорту.

3. Русовљев општи циљ крије у себи обзире према индивидуалним разликама деце. Нико не може застати на урођеним снагама а да не буде изненађен чињеницом да су ове снаге различне у разних људи. Разлика се не односи само на њихову снагу, него и на њихово својство и уређење. Као што је Русо рекао: „Сваки појединац се рађа са *нарочитим* темпераментом... Ми без разлике употребља-

вамо децу разних својстава за иста вежбања; њихово васпитање руши специјалне склоности и оставља за собом глупу једнообразност. Пошто смо се истрошили угушујући праве нагоне природе, ми видимо кратковечни и варљиви сјај, који смо место њих развили, док природне способности, које смо угушивали, никако не оживљавају“.

Најзад, захтев да се у васпитању следује природи значи водити рачуна о пореклу, постанку и губљењу наклоности и интереса.

Способности клијају, пупе и цветају неједнако тако да нема ни четворице чији би развитак ишао упоредо. Гвожђе се мора ковати док је вруће. Нарочито је драгоцено прво буђење снаге. Начин на који се тежње ране младости третирају, јаче учвршћује основне склоности и условљава обрт снага који ће се доцније појавити, него што ми то обично замишљамо. Педагошко интересовање првим годинама живота — за разлику од доцније наставе корисних вештина — води скоро искључиво порекло из времена када су Песталоци и Фребел, идући за Русоом, подвукли начело природног развијања. Неправилност развитка и његова значаја приказао је у следећем наводу један проучавалац нервног система. „Док се развитак наставља, телесне и менталне способности не иду у корак, јер развитак није у свима областима једнак, него се наглашава час на једном месту, час на другом... Методе које с обзиром на огромну разлику у да-

ровитости признају динамичне вредности природних неједнакости развитка, и искоришћују их, претпостављајући неправилност заобљености која се постиже косиrom, ићи ће што је могуће доследније за оним што се дешава у телу и на тај начин осведочити се као крајње успешне"¹.

Посматрање природних тежњи је тешко под условом принуде и ограничења. Оне се већином показују готове у спонтаном говору и раду детета, — тј. тада, кад оно још не осећа да стоји пред каквим задацима и кад не зна да га посматрају. Из чињенице да су ове тежње природне не излази да су оне све жељене; али из тога исходи да се о њима мора водити рачуна пошто већ постоје и као такве дејствују. Ми се морамо старати да жељене тежње имају средину у којој ће се одржати активним, и да њихова активност одређује правац других, онемогућавајући оне које ничему не воде. Многе тежње које узнемирују родитеље кад се појаве јесу пролазне; покашто они им сувише придају пажње, а тиме свраћају и дечју пажњу на њих. У сваком случају, одрасли и сувише лако узимају своје навике и жеље као мерило и сматрају свако скретање дечјих импулса од тог мерила као зло које треба отстранити. Ова извештаченост против које се схватање природног развитка тако оштро обрће, резултат је покушаја да се деца нагнају непосредно у калупе и животне норме одраслих.

¹ Donaldson, *Growth of Brain*, стр. 356.

На закључку, напомињемо да су у ранијој историји мисли о потреби васпитања према природи била комбинована два чиниоца, који по својој суштини не иду заједно. Пре Русоа, васпитни реформатори су били склони да подвуку значај васпитања приписујући му неограничену моћ. Они су тврдили да све разлике између нација, као и између класа и људи у истом народу потичу од разлике у образовању, васпитању и раду. Првобитно, дух, ум и разум су, с обзиром на практичне циљеве, у свих исти. Ова битна идентичност ума значи битну једнакост свих и могућност да се сви подигну до истог нивоа. Као протест против овог мишљења, доктрина о складу с природом пружа много мање формалистичко и апстрактно гледиште о духу и његових снага. Она ставља специфичне нагоне, импулсе у психолошка својства, која се разликују од човека до човека, (баш као што се разликују, по мишљењу Русовљевог, пси једног истог коћења), наместо апстрактних моћи разликовања, памћења и генералисања. С ове стране, доктрину о васпитном складу с природом поткрепљује развитак савремене биологије, физиологије и психологије. Уствари, то значи да ма како био велики значај подизања, мењања и преображаја путем непосредног васпитања, природа, тј. необучене способности, чине основу и последња помоћна средства за њихово васпитање и развијање.

С друге стране, теорија о природном васпитању била је политичка догма. Она је значила побуну

против постојећих социјалних установа, обичаја и идеја (Види раније, стр. 151). Русовљево тврђење да је све добро што долази из руку Творчевих има свој значај у контрасту с оним закључним делом исте реченице: „Све се изопачи у рукама људи“. Исто тако он каже: „Природан човек има апсолутну вредност; он је бројна јединица, једна по себи затворена целина, и нема никаквих других односа осем према себи и својим ближњима. Културни човек је само релативна јединица, бројитељ једног разломка, чија вредност зависи од његовог именитеља, од његовог односа према целокупном друштвеном телу“. На ово схватање о извештачености и штетности организованог социјалног живота какав данас постоји¹, он је надове-зао схватање да природа не само пружа прве снаге (праснаге) које потстичу растење, него и његов план и циљ правога живота. По њему, рђаве установе и навике дејствују готово аутоматски и воде рђавом васпитању које и најбрижљивије школско образовање не може потпуно искоренити; али из тога не изилази да би требало васпитавати изван средине, него да ваља приуговорити средину у којој ће се урођене снаге моћи употребити у што боље сврхе.

¹ Ми не смемо заборавити да је Русо имао идеју о потпуно другачијој врсти друштва, о братском друштву чији би циљ био идентичан са добром свих његових чланова и које он смагра много бољим него постојеће државе, пошто су ове лошије од природног и природног стања човечанства.

2. СОЦИЈАЛНА КОРИСНОСТ КАО ЦИЉ

Схватање, по коме циљ правог васпитања пружа природу, док друштво пружа циљ скроз погрешног васпитања, морало је изазвати протест. Напротив, баш супротно гледиште је постало доктрина: задатак васпитања је, наиме, да се стара баш за оно што природа пропушта да обезбеди; подређивање природних снага социјалним нормама. Није чудо, што вредност идеје о социјалној корисности почива у многом на њеном протесту против онога у чему теорија о природном развиту грешу; док се она злоупотребљава, кад се њоме жели да потцени онај део који је тачан у овом схватању. Чињеница је да ми морамо погледати на делатности и творевине удруженог живота да бисмо осетили шта значи развитак снага, тј. корисност и способности. Али погрешно је претпоставити да морамо пре усвојити мере потчињавања него активне сарадње да бисмо обезбедили способност и успешност у раду. Доктрина би била тачна ако бисмо признали, да се социјална корисност не постиже негативним спутавањем него позитивном употребом урођених индивидуалних способности у занимањима која имају извешан социјалан значај.

1. У погледу специјалних циљева, социјална корисност показује важност индустријске компетентности. Човек не може живети без средстава за издржавање; начин на који он ова средства стиче и троши, дубоко утиче на све односе једнога човека према другом. Ако једно лице није способно да

заради хлеба за се и за децу која зависе од њега, оно је паразит или сметња за делатност других. Оно не искоришћава за себе животно искуство које има највећу васпитну вредност. Ако човек није научен да разумно употребљава производе људског рада постоји опасност да се може искварити и својим богатством друге оштетити. Ниједан васпитни систем не сме себи допустити да пренебрегне ова основна разматрања. Ипак у име виших идеала, све установе које служе вишем образовању не само да су их пренебрегавале, него су и погледале на њих са презирањем као нешто што лежи испод нивоа васпитног идеала. С променом олигархијског друштва у демократско, природно је што је васпитање које хоће да оспособи људе за економску самосталност и целисходну употребу економских извора уместо раскоши и луксуза, постало нарочито важно.

Међутим, ако се овај циљ истакне, постоји опасност да ће постојећи економски услови и стандарди бити примљени као коначни. Демократско мерило тражи од нас да развијемо способност до те мере, да можемо сами изабрати своју каријеру и њу осигурати. Ово начело ће бити повређено ако се покуша да се људи припремају унапред за извесне позиве, не с обзиром на првобитне способности, него на богатство и социјално стање родитеља. Стварно, у данашњој индустрији дешавају се живе и нагле промене еволуцијом нових прона

лазака. Нове струке ничу а старе се револуцио-нишу. Према томе, покушај припремања за и су-више специјални облик рада промаша свој циљ. Кад позив (занимање) промени своје методе, таква лица заостају и имају мање способности да се прилагоде него да су стекли мање специјализовано образовање. Али, пре свега, у садашњем индустријском друштву, као и у свима друштвима која су икада постојала, пуно је неправичности. Циљ је напредног васпитања да исправи неправедне повластице и оскудице, а не да их продужује. Гдегод социјална контрола значи потчињавање индивидуалних делатности класном ауторитету, постоји опасност да у погледу васпитања и припремања за поједине струке не завлада *status quo*. Тада ће економске прилике диктирати којим позивима треба да се одају појединци. Ми смо, несвесно, оживели мане Платоновог система (раније, стр. 144), али без његове просвећене методе одабирања.

2. Грађанске врлине. — Разуме се, ми намерно издвајамо стручну способност од врлина које чине доброг грађанина. Али последњим изразом се казују особине много неодређеније него особине стручне неспособности. Овде спада читав ред особина, почев од оних које једног човека чине пријатнијим другом до особина које га чине добрим грађанином у политичком погледу. Ова особина претпоставља способност за мудру оцену људи и мера, за учешће у доношењу

закона и готовост да им се поковамо. Грађанске врлине као циљ имају бар ту добру страну што нас штите од схватања васпитања као образовања духовних снага уопште. Он нам скреће пажњу на чињеницу да се снага мора на нешто односити, као и на то да се морају најпре узети у обзир оне ствари које се тичу наших односа са другима.

Али овде се опет морамо чувати да циљ не схватимо и сувише уско. Једно и сувише цепидлачко тумачење би у извесним периодима искључило научна открића, упркос чињеници да на крају крајева поузданост социјалног напретка зависи од њих. Јер научници би се сматрали за сањалице, којима савршено недостају грађанске способности. Мора се имати на уму да грађанска способност најзад не значи ни мање ни више него способност да човек узме учешћа у размени искуства. Под тим се разуме све што вредност нашег искуства увећава за друге, и све што нас оспособљава да јаче учествујемо у драгоценом искуству ближњих. Способност за уметничка стварања и уживања, способност за разоноду, мудро искоришћавање доколице, јесу важнији елементи од оних што се врло често конвенционално удружују са појмом грађанства.

У најширем значењу, социјална корисност или способност није ништа друго него социјализација оног духа која активно тежи да допринесе што већој размени искуства, обарајући у исто време

друштвене препоне које чине људе неосетљивима према интересима других. Кад се социјална корисност ограничи на службу која се изражава у јавним делима, превиђа се његов главни и битни део који је једина гаранција за стварну социјалну корисност — то јест интелигентна симпатија или добра воља. Јер симпатија је као жељено својство по себи нешто више него просто сећање; то је култивисана имагинација за све оно што је људима заједничко и узбуна против свега што их непотребно раздваја. Оно што се покашто зове добротворним интересовањем за друге, може често бити само скривен покушај да им се прописује оно што ће за њих бити добро, али не напор да их ослободи како би тражили и нашли добро својим сопственим избором. Социјална корисност, па чак и социјална служба, по себи су суве и хладне ствари ако не иду заједно са активним признањем да живот разних људи претставља разноврсна добра, као и са вером да је за друштво од користи ако се сваки појединац потстиче да их сам разумно бира.

3. КУЛТУРА КАО ЦИЉ

Да ли је социјална корисност циљ који се подудара с културом или не, види се из ових разматрања. Култура значи у најмању руку нешто култивисано и зрело; то је противност суровом и грубом. Ако се „природно“ идентификује са сировошћу, онда се култура појављује као супротност

ономе што се зове природним развитком. Култура је нешто лично; то је култивисање с погледом на поштовање и цењење идеја, уметности и широких људских интереса. Назвали је ми културом или потпуним развитком личности, резултат се поклапа с правим значењем појма социјална корисност гдегод се пажња поклони ономе што је особено код појединца; иначе он не би био појединац ако не би било на њему нечега сзoјственог и неупоредљивог. Насупрот овоме стоји просечност, медиокритетство. Гдегод се нарочита способност развије, појављује се особност личности, и са тим већи изглед на социјалну службу која је нешто више него просто прибављање материјалних добара. Јер како би могло постојати једно друштво, коме би било вредно служити, ако га не би сачињавали појединци са значајним личним својствима.

Стварно, супротност између личне културе и социјалне корисности јесте производ феудално организованог друштва са својом крутом поделом на више и ниже. За прве се сматра да имају времена и могућности да се развијају као људска бића; други се морају ограничити на то да стварају материјална добра. Кад се социјална корисност, мерена према количини произведених добара, тражи и брани као идеал у друштву које би желело да буде демократско, значи да се прихвата и даље одржава потцењивање маса као обележје аристократског друштва.

Али ако демократија има морално и идеално значење, онда се социјални принос може тражити од свакога, али се исто тако мора пружити свакоме могућност за пуно развијање својих особених својстава. Одвајање ова два циља у васпитању јесте кобно за демократију; усвајањем ужег значења социјалне корисности демократија се лишава свог битног оправдања.

Циљ социјалне корисности мора се као сваки васпитни циљ садржавати у процесу искуства. Ако се социјална корисност мери опипљивим спољашњим производима, а не обимом и вредношћу искуства, циљ постаје материјалистички. Резултати које једна чисто социјална корисност може постићи јесу, строго узевши, узгредни производи васпитања: ови су производи нужни и важни, али су ипак споредни. Истицање једног спољашњег материјалног циља појачава својом реакцијом погрешно уверење да је култура чисто унутрашње природе. И идеја о усавршавању унутрашње личности јесте поуздано знак социјалних разлика. Оно што се зове унутрашње у ствари је оно што нема никакве везе с другима — што није доступно слободној и пуној размени и комуникацији. Оно што се обележавало духовном културом обично је било безначајно, дотрајало, баш стога што се схватило као нешто што човек може чувати у себи — искључиво за себе. Човек је личност само у друштву с другима, у слободној размени свог искуства с њима. Ово премаша и социјалну корисност која се састоји у снабдевању других

добрима и културом, ако она значи искључиву префињеност и политиру мањине.

Сваки човек је промашио свој позив, па био он земљорадник, лекар, учитељ, студент, ако не осети да резултате његове струке који би требало да буду корисни другима прати процес искуства, који му је по себи драгоцен. Зашто би, дакле, требало мислити да човек има да бира између личног пожртвовања да би урадио корисне ствари за друге, и жртвовања других искључиво свом циљу, да би спасао своју душу или развио свој духовни живот и своју личност? У ствари, ни једна од ове две ствари није трајно могућа; отуда су неизбежни компромис и колебања између једног и другог. Човек покушава наизменично и једно и друго. Нема веће трагедије него што је чињеница да је духовна и религијска мисао толико проповедала и истицала два идеала — самопожртвовања и духовног самоусавршавања — уместо да се свом снагом борила против животног дуализма. Овај дуализам је и сувише дубоко укоренjen да би се могао лако искоренити; из тога разлога, данас васпитање има пре свега задатак да се бори у корист циља у коме би социјална корисност и лична култура били синоними а не супротности.

ИЗВОД

Општи или пространи циљеви су тачке гледишта са којих се прегледају и контролишу посебни васпитни проблеми. Према томе

њиме проверавамо вредност формулисања ма каквог циља да би се видело да ли ће се брзо и доследно моћи изразити у поступцима и мерама које неко друго формулисање намеће. Ми смо ово мерило применили на три општа циља: развитак према природи, социјалну корисност, културно или лично духовно богаћење. У сваком случају, ми смо видели да се циљеви сукобљавају један с другим кад се делимично формулишу. Делимично формулисање природног развитака узима природне силе у њиховом тобож спонтаном развиту као крајњи циљ. С ове тачке гледиште, вежбање које их чини корисним за друге јесте неприродно обуздавање; ако се планским васпитањем дубоко измени, постаје штетно. Али ако признамо да природне снаге значе урођене способности које се развијају и јачају само *у употреби*, сукоб ишчежава. Исто тако социјална корисност која се обележава с обзиром на споља учињене услуге другима јесте неопходно супротна циљу богаћења садржине искуства, док култура схваћена као унутрашња духовна префињеност, стоји у супротности са склоношћу ка социјалној корисности. Али социјална корисност као васпитни циљ требало би да значи култивисање снаге како би се могло слободно и потпуно узети учешћа у заједничкој делатности.

Ово је немогуће без културе, јер се не може учествовати у узајамном раду с другима без учења, а то значи пре него се постигне једно шире становиште и уоче ствари које човек иначе не би знао. Нема можда боље дефиниције културе од ове: култура је способност да човек стално шири обим и тачност свог схватања смисла и значења ствари, као и догађаја који се збивају око њега.

ГЛАВА X

ИНТЕРЕС И ДИСЦИПЛИНА

1. ЗНАЧЕЊЕ ИЗРАЗА

Ми смо већ скренули пажњу на разлику која постоји између посматрача неке радње и једног учесника или самог извршиоца те радње. Први је равнодушан према ономе што се одиграва; њему је потпуно свеједно, био овакав или онакав резултат, пошто он у сваком случају има нешто да види. Напротив, онај други се интересује оним што се збива; њему није свеједно какав ће бити резултат. Његова судбина зависи више или мање од исхода догађаја. Према томе, он се труди колико може да утиче на ствари које се сада дешавају. Први је као човек у тамници који гледа кроз прозор како пада киша; њему је то потпуно свеједно. Други личи на човека који намерава да сутра прави излет, али ако киша продужи, од излета неће ништа бити. Он не може, свакојачо, садашњим поступцима утицати на сутрашње време, али може предузети неке кораке који ће утицати на будуће радње, ако би само одложио на неки други дан намераваи излет. Кад човек види да наилазе кола која прете да га прегазе,

ако не може да их заустави, он ће се склонити с пута ако на време предвиди последице. Врло често, он може непосредно интервенисати. Држање једног учесника у радњи јесте дакле двојако: он се брине и стрепи за будуће последице, али зато он тежи да дела тихо да би обезбедио боље последице а избегао рђаве.

Има речи које изражавају учешће или интересовање. Ове речи значе, да се једна личност бави могућностима које леже у извесним стварима; да она према томе посматра шта јој оне вероватно могу причинити; и да је, на основу свог ишчекивања или предвиђања, она вољна да дела тако, да би овим стварима дала пре овај него онај обрт. Интерес и циљ, учешће и намера јесу неизбежно једно с другим у вези. Речи као циљ, намера, исход, истичу *резултате* који се желе и за којима се тежи. Оне узимају лично држање и ревност као дате. Речи као интерес, љубав, старање, мотивација, подвлаче да предвиђени догађаји имају значаја за судбину човекову, и казују његову активну жељу да дела тако, како би обезбедио могући резултат. Оне узимају објективне промене као дате. Али разлика је само у нагласку; оно што је у једној групи речи осветљено, у другој је осенчено. Оно што се предвиђа, објективно је и безлично; сутрашња киша, могућност да човек буде прегажен итд. Али за једно активно биће, за биће које учествује у развоју последица уместо да стоји далеко од њих, постоји у исто време и лична реакција. У

свести, предвиђене разлике утичу на садашње разлике, које се изражавају у забринутости и напору. Док речи као што су наклоност, интересовање и побуда показују један став који једна личност више воли, — тј. ради се увек о положају према *објектима* — према ономе што је предвиђено. Ми можемо назвати фазу објективног предвиђања интелектуалном, а фазу личног учешћа емоционалном и вољном; али притом нема никакве подвојености у чињеницама ситуације.

То би подвајање могло постојати само ако би лична држања у свету постојала за себе. Али она су увек одговори на оно што се одиграва у ситуацији чији су они део, и њихов успешан или неуспешан изражај зависи од њиховог узајамног дејства с другим појавама. Животне околности цветају и малаксавају само у вези са појавама околине. Оне су буквално везане за ове појаве; наше жеље, осећања, као и наклоности, само су разнолики начини којима се наше радње везују са збивањем личности и ствари око нас. Уместо да обележавају чисто лично и субјективно царство, одвојено од објективног и безличног, оне показују да такав одвојен свет у ствари не постоји. Оне пружају убедљив доказ да промене у стварима нису стране радњама нашег ја, и да је успех и благостање нашег ја у вези са кретањем ствари и лица око нас. Појам интереса значи да су *ја* и свет уско везани у ситуацији која се у извесном тренутку развија.

Реч интерес у обичној употреби изражава: а) целокупно стање активног развитака, б) објективне резултате који су предвиђени и који се желе и в) личне емоционалне склоности. — а) Занимање, служба, рад или посао често се доводи у везу с извесним интересима. Тако ми кажемо, човек се интересује политиком, новинарством, добротворним друштвима, археологијом, прикупљањем јапанских марака или банкарством. б) Под интересом, ми исто тако разумемо меру до које један предмет дира или занима човека; меру до које он на њега утиче. У неким судским поравњањима, човек има да докаже свој „интерес“ тиме што учествује у извесним правним радњама. Он има да докаже да се неки предложени корак тиче његових послова. Један тајан ортак је заинтересован у извесном послу, премда он не учествује активно у његовом вођењу, јер његово напредовање или застој тичу се његових профита или одговорности. в) Ако говоримо о човеку као заинтересованом у овоме или ономе, то се непосредно тиче његовог личног држања. Бити заинтересован, значи бити апсорбован, занет једном ствари, или увучен, уплетен у неку ствар. Интересовати се значи бити бодар, бринути се за нешто, бити пажљив. Ми кажемо о заинтересованој личности да се изгубила у некој ствари и да дубоко осећа. Оба израза изражавају заузетост личности неким предметом.

Ако се о интересу у васпитању говори с извесним ниподаштавањем, видеће се да је друго поме-

нуто значење пре свега јако подвучено и потом изоловано. Тада се под интересом поглавито разуме дејство једног објекта на личну корист или штету, успех или неуспех. Одвојено од објективног развијања ствари, он се своди на чисто лична стања задовољства или бола. Према томе, с педагошког гледишта, приписати важност једном интересу значи придати извесну спољашњу драж и привлачност материјалу који иначе по себи не би утицао на васпитаника; значи обезбедити пажњу и напор пружајући неку врсту мамца или мига. Овај начин рада се згодно обележава речју: „мека“ педагогика, „заслађена“ педагогика,

Али приговор се заснива на чињеници — или претпоставци — да облици умешности које треба стећи и материјал који треба усвојити немају никаквог интереса себе ради: другим речима, замишља се да они немају никакве везе са нормалним делатностима ученика. Лек не треба тражити у сузбијању теорије интереса, још мање у тражењу каквог мамца који би се предмету прикачио. Ваља открити предмете и начине рада, који су у вези са актуелним снагама. Такви предмети и начини рада рађају извесну активност и стално је одржавају. Та функција обезбеђује интерес. Ако материјал дела на овај начин, нема потребе ни за каквим нарочитим средством, који би га учинио *интересантним*, нити је опет потребно апеловати на хотимичан, полу-принудни напор.

Реч интерес потсећа, етимолошки, на нешто што лежи *између*, нешто што везује две ствари које су иначе одвојене. У васпитању, растојање у простору може се посматрати и као временско. Чињеница да је за сазревање једног процеса потребно извесно време, јесте очевидно чињеница коју ретко себи предочавамо. Ми превиђамо чињеницу да између почетне фазе једног процеса и завршне фазе протиче време; да ту има нешто међу њима. При процесу учења, садашње ученикове снаге су почетна фаза; циљ који је наставник поставио претставља далеку границу. Између тога двога леже *средства* — тј. посредни услови, — да се радња изврши; тешкоће које треба савладати; помоћна средства која треба употребити. Једино *преко* њих, буквално узевши, почетне радње ће се добро завршити.

Ови услови који испуњују размак између почетног стадијума и свршетка јесу баш стога од значаја, што развитак постојећих радњи у правцу предвиђеног или жељеног циља зависи од њих. Бити средство за постигнуће садашњих тежњи, бити између онога који ради и његова циља, бити интересантан — јесу различна имена за исту ствар. Ако материјал треба учинити интересантним, то значи да он овакав какав је нема никакве везе са циљевима и садашњом снагом, или ако та веза и постоји, да се она не опажа. Учинити га интересантним, наводећи човека да уочи и схвати однос који постоји, јесте, разуме се, паметна ствар; начинити га вештачким и спољашњим потстрецима

интересантним јесте грешка која заслужује у пуној мери све прекоре упућене теорији о интересима у васпитању.

Толико о значењу израза *интерес*. Сад прелазимо на значење израза *дисциплина**. Где једна радња тражи времена, где многа средства и сметње леже између почетка једне радње и њеног свршетка, тражи се промишљеност и истрајност. Очеvidно, велики део онога што се под вољом разуме јесте баш јасна и свесна наклоност, да се једна радња истрајно изводи упркос свим тешкоћама и сметњама. Човек јаке воље, у уобичајеном смислу те речи, јесте човек који се не колеба нити је малодушан у остварењу изабраног циља. Он има способност да свој план изврши, тј. он стално и енергично тежи његовом остварењу. Слаба воља је нестална као вода.

Очевидно постоје два чиниоца у вољи. Један се тиче предавања резултата, а други степена утицаја и моћи, коју ће предвиђен резултат имати на личност. а) Упорност је истрајност, али није јачина воље. Упорство може бити анимална инерција и неосетљивост. Један човек остаје при оном што ради поглавито стога што га је већ једном почео, а не због ма каквог јасно промишљеног циља. Стварно, упоран човек уопште избегава (ма да он можда није тога потпуно свестан), да себи јасно претстави у чему се састоји његов

* Разуме се, реч је о дисциплини и образовању воље,
— Пр. пр.

циљ; он има осећање да можда не би било вредно труда потпуно расветљавати ту ствар. Стварно одлучан човек, човек од акције, јесте онај који одмери своје циљеве, који има што је могуће јаснију слику о резултатима свога рада. Људи које зовемо слабовољним и попустљивим, варају се редовно у погледу последица својих аката. Они изаберу ма коју пријатну појединост и пренебрегавају све дане околности. Кад почињу делати, појављују се непријатни резултати које они игноришу. Тада се обесхрабљују, или се туже да им у својим добрим плановима сметају неодољиве околности и мењају правац свога рада. Немогуће је довољно истаћи да је примарна разлика између јаке и слабе воље интелектуалне природе: да се она састоји у степену трајне одлучности и потпуности са којима се последице мисаоно предвиђају.

б) Могу се, разуме се, резултати на спекулативан начин измислити. Тада се предвиђају циљеви, али они немају никакав дубљи утицај на човека. Они су нешто на шта он погледа и с њима се више игра него што им стварно тежи. Нема над-интелектуализма, али има једностране интелектуалности. Извесна млитавост смета да се посматрани предмет дохвати и сврста у ред. И већина људи, природно, скреће с намераваоног правца рада због необичних, непредвиђених сметњи, или указивањем других потстрека на рад који је неопредметно пријатнији.

Човек који је научен да просуђује о свом раду, да плански ради, има у себи јаче дисциплине. Додајте овоме способност да истраје на разумно изабраном путу насупрот свом расејавању, забуни и тешкоћама, и ви имате суштину дисциплине. Дисциплина значи снагу, моћ на расположењу, савлађивање свих корисних средстава за спровођење предузете радње. Знати шта има да се ради и радити брзо употребљујући тражена средства, значи бити дисциплинован, па било да је реч о војсци, било о уму. Дисциплина је нешто позитивно. Застрашити дух, угушити природне наклоности, изнудити послушност, умртвити тело, извршити по налогу неки непријатан задатак — све то не служи образовању воље, нити помаже развоју способности да се тачно уочи шта треба радити, и да се истрајно дела до краја.

Једва је потребно нагласити да интерес и дисциплина не стоје у супротности, већ да се узајамно помажу.

1. Чак и чисто интелектуална фаза образовања воље — разумевање онога шта се ради, с предвиђањем последица — није могуће без интереса. Просуђивање ће бити недовољно и површно где нема интереса. Родитељи и учитељи се често жале — с правом — да деца „неће да слушају нити да разумеју“. Она не мисле на саму ствар стога што не улази у област њихових интереса. Ово стање треба лечити, али лек се не састоји у при-

мени метода које још више увећавају равнодушност и одвратност. И кажњавање ученика за непажњу јесте средство да му се у свести предочи да га се ствар нешто тиче; то је начин да се појача интерес. На крају, вредност такве казне зависи од тога да ли се дете само физички нагони да дела у жељеном правцу од стране старијих или се оно наводи да „мисли“ — а то значи да размишља о својим актима и прожима их циљевима.

2. Да је интерес потребан за истрајно вршење радње још је очигледније. Послодавци не траже раднике који се не интересују оним што раде. При избору једног лекара или адвоката никоме не би пало на памет да ће они савесније радити једну ствар ако јој приступају више из осећања дужности него из љубави. Интерес је мерило за снагу, којом предвиђени циљеви покрећу човека у служби њихових остварења; или, још тачније, они су у ствари ова снага.

2. ЗНАЧАЈ ИНТЕРЕСА У ВАСПИТАЊУ

Интерес претставља покретну снагу објеката — било да су опажени или просто замишљени — у сваком доживљају који има пред собом неки циљ. Стварно, у васпитању интерес је динамичка снага. Он наводи васпитача да обрати пажњу на специјалне способности, потребе и наклоности васпитаника. Онај који увиђа важност интереса неће претпоставити да свест деце дела на исти начин стога што она имају исте наставнике и исте уџбенике.

Начини и методе како ће се деца приближити једној ствари и на њих реаговати, мењају се према томе како ова ствар на њих утиче, а ово опет зависи од разлике у природној обдарености, од претходног искуства, животних планова итд. Али чињенице интереса пружају драгоцене прилоге од опште вредности за филозофију васпитања. Правилно схваћено, оне нас чувају од извесних схватања о духу и наставном градиву која су дуго имала утицаја у филозофској мисли прошлости, и која и данас озбиљно утичу и сметају целисходном извођењу наставе и дисциплине. Дух се често ставља изнад ствари и чињеница које треба упознати; он се посматра као нешто што постоји изоловано, за себе, с менталним стањима и операцијама које постоје независно од света. Знање се тада посматра као спољашња примена чисто духовних суштина на ствари које треба сазнати, или као резултат утисака које овај спољашњи свет чини на душу, па најзад, и као комбинација једног и другог. Према томе, градиво се посматра савршено посебно; као нешто што треба научити и сазнати, било хотимичном применом свести на њега, било импресијом коју оно оставља на душу.

Чињенице интереса показују да су ова схватања митске природе. Свест се појављује у искуству као способност одговора на садашње потребе, на основу предвиђања будућих могућих последица, и с погледом на савлађивање ових последица. Ствари, упознати предмети су значајни

за ток ствари који надлази, било тиме што га помажу или успоравају. Ова излагања су и сувише формална да би се могла лако разумети. Један пример би могао објаснити његов случај.

Узмите, рецимо, да пишете на писаћој машини. Ако сте довољно обучени, ваше створене навике брину се о физичким покретима док су вам мисли слободне за проматрање саме садржине онога што пишете. Претпоставимо, међутим, да нисте извежбани, или ако сте и извежбани, да машина не ради добро. Тада морате употребити интелигенцију. Ви не желите да ударате по диркама без икаквих обзира шта ће се десити; ви ћете извесне речи у одређеном реду исписати, тако да има смисла. Ви пазите на дирке, на оно што пишете, на пантљику или механизам машине. Ваша пажња није расподељена равнодушно и без реда на сваки детаљ. Она је усредсређена на све што има значаја за успешно извођење предузетог посла. Ви гледате унапред и гледате да упознате чињенице, уколико су од утицаја за постигнуће жељених резултата. Ви имате да пронађете која су ваша помоћна средства, који су услови што вам стоје на расположењу, и да предвидите на које тешкоће имате да наиђете. Ово предвиђање и ово мотрење онога што је предвиђено чине ум. Радња, која не повлачи за собом предвиђање резултата и испитивање средстава и сметња или је ствар навике, или потпуно слепа, несвесна. Ни у ком случају, она

није разум. Бити неодређен и у неизвесности с погледом на оно што се тежи и остојати безбрижан у опажању услова под којима се оно може постићи, значи бити глуп, неразуман, неинтелигентан.

Ако узмемо случај у коме се дух не бави спољашњом манипулацијом инструмената, него оним што намерава да пише, случај је исти. Постоји извесна активност у процесу; човек је заузет развијањем једне теме. Ако се не пише на исти начин као што фонограф говори, то је већ интелигенција, тј. опрезност у предвиђању разних закључака којима садашња факта и разматрања теже, заједно са непрестано свежим опажањима и сећањима да се савлада материјал који потпомаже доношење жељених закључака. Цело држање је нека врста сталне брига шта треба да буде, и шта је сад, с обзиром да је последњи елеменат ушао у ток који води право циљу. Ако се напусти правац који зависи од предвиђања могућих будућих резултата, ту нема интелигенције у понашању. Нека буде имажинативног претсказивања, али нека изостане пажња у погледу услова од којих зависи његово постигнуће, доћи ће се до самообмане или доконих снова — до уврнуте интелигенције.

Ако је овај пример типичан, свест (душа) није име нечега што би било потпуно за себе; то је име за извештан ток радњи уколико се њиме разумно управља, тј. уколико у њега улазе циљеви, намере, с избором средстава која помажу достигнуће

тих циљева. Интелигенција није нека нарочита имовина једне личности; него је личност интелигентна уколико радње у којима она игра улогу имају поменута својства. Ни радње у којима се једна личност ангажује, било интелигентно или не, нису искључиво њена својства; оне су нешто у чему се она *ангажује* и у чему *учествује*. Друге ствари, независне промене, како ствари тако и личности, сарађују и сметају. Радња каквог човека може да започне извештан ток догађаја, али резултат зависи од узајамног дејства његовог одговора и енергија које пружају други чиниоци. Ако се свест не схвати као чинилац који учествује заједно с другима у изазивању последица, онда појам свести постаје безначајан.

Према томе, проблем наставе је проблем како ће се пронаћи градиво које ће придобити васпитаника за једну специјалну радњу, која за њега може бити циљ и имати интереса, тако да објекти не значе гимнастичка средства, него услове за достигнуће циљева. Лек противу горе поменутих мана теорије о формалном образовању не састоји се у томе што би се ова доктрина заменила доктрином о специјализованом образовању, него у форми схватања свести и њеног образовања. Исто тако лек се састоји и у изналажењу типичних облика рада — било игре или неког корисног занимања, — за који се васпитаници интересују, и у чијим резултатима виде нешто што их се тиче, а што не могу вршити без размишљања приликом избора

материјала опажања и сећања. Укратко, корен ове заблуде која је дуго владала у погледу образовања духа лежи у томе, што се не води рачуна о току догађаја с погледом на будуће циљеве, у којима васпитаници учествују, и у чијем су правцу опажање, имагинација и памћење ангажовани. Он се састоји у схватању духа као нешто што је потпуно одвојено, готово да се примени непосредно на садашње градиво.

У историји васпитања ова заблуда је дејствовала у два правца. С једне стране, она је штитила традиционалне студије и методе учења од разумне критике и потребне ревизије. Рећи да они имају у себи снаге да потпомогну развитак духа спасавало их је од сваке сумње и истраживања у том смислу. Доказ да оне нису биле ни од какве користи у животу или да нису стварно доприносиле култивисању човечјег *ја*, није био довољан. Мишљење о њиховој снази у погледу образовања, угушивало је свако питање, потискивало сваку сумњу и удаљавало предмет из области рационалне дискусије. По својој природи, ово тврђење није се могло испитивати и проверавати. Чак кад се дисциплина и није могла успоставити стварно, кад је васпитаник бивао аљкав и његова моћ интелигентног самоуправљања снижена, грешке је било до њега, а не до студије или метода учења. Његова мана је само била доказ да му је требало више дисциплине, чиме се образложавала потреба да се задрже старе методе. Одговорност је пребацивана с наставника на ученика,

јер градиво није задовољавало никакву нарочиту потребу нити служило каквом специјалном циљу. Оно је било изабрано с обзиром на опште образовање и дисциплину воље, и ако не успе, то је стога што појединац није хтео да се образује.

С друге стране, постојала је тежња да се у појму дисциплине увек види нешто негативно, уместо да се изједначи са порастом конструктивне способности за делањем. Као што смо већ видели, воља значи став према будућности, према стварању будућих последица, став који за собом повлачи напор да се јавно и обилно предвиде могући резултати дотичних начина рада, и активно идентификовање са раније претсказаним последицама. Идентификовање воље или напора са простом тежњом, појављује се онда кад се дух схвати тако да његове снаге треба само применити на постојеће градиво. Васпитаник ће се или обрнути даном градиву, или неће. Што је предмет индиферентнији за ученика, што он има мање важности за његове наклоности, утолико треба више напора да ово градиво свести усвоји, те је утолико јача дисциплина воље. С ове тачке гледишта, рад на једном градиву који ученика стварно интересује — није градиво које доприноси образовању и унутрашњем развијању снага, па ни онда ако би резултат обезбедио увећање конструктивних снага. Труд само ради труда, ради формалног вежбања, има извесну вредност за образовање. Ово ће се

са још већом вероватноћом збити ако градиво које се износи пред ученика њему не одговара, јер тада за њега нема друге побуде за рад (тако се претпоставља), осем осећања дужности за овај рад или признања вредности образовања. Логичан резултат је буквално изражен у речима једног америчког хумориста: „Не мари чему учите децу, догод она то мрзе.“

Последица овог издвајања духа од радње у служби остварења циљева јесте издвајање градива које треба научити. У традиционалним васпитним системима, градиво значи количину градива коју треба савладати и научити. Разне врсте студија претстављају мноштво независних струка, од којих је свака потпуно независна од друге, пошто свака има потпуно своје принципе проучавања у свом градиву. Историја је једна група чињеница; алгебра, друга; географија, трећа, и тако даље све док не обиђемо цео круг. Пошто је свака струка за себе независна, њихов однос према свести се исцрпљује у оном што му оне пружају и омогућују да стекне. Ова идеја одговара конвенционалној пракси по којој се програм школског рада за један дан, месец, и читаве године, састоји из „струка“ које су једна од друге одвојене, и где се замишља да свака постоји за себе и да је потпуна — бар за васпитне циљеве.

Доцније ћемо у нарочитој глави подробније расправљати о значају градива у настави. Овде можемо само рећи да, насупротив традиционалној теорији, оно што разум треба да проучава јесу ствари

које доприносе буђењу активних интереса. Исто онако као што неко студира своју писаћу машину као део операције, испитујући употребу машине за постигнуће извесног циља, тако је и са сваком другом чињеницом или интересом. Она постаје објект студије — тј. испитивања и размишљања, ако се појави као чинилац у току догађаја у који је уплетен и чијим се исходом интересује. Бројеви нису предмети студија стога што претстављају једну грану људског знања, математике, него стога што они претстављају својства и односе света у коме се наша радња одиграва, јер су то чиниоци од чијег дејства зависе наши планови. Узевши ствар у овако општијем смислу, формула може изгледати апстрактна. Изражена детаљније, она значи да је акт учења или студирања површан или неуспешан ако он пружа ученицима само материјал за учење. Студија (математике на пр.) успешна је у оној мери у којој васпитаник схвата и упознаје значај математичке истине, с којом се бави за оплођавање његових радњи. Ово везивање једног објекта или наставног предмета са потпомагањем једне целисходне радње јесте прва и последња реч разумне теорије — интереса у васпитању.

НЕКОЛИКО СОЦИЈАЛНИХ СТРАНА ОВОГ ПИТАЊА

Ако се теориске заблуде о којима смо говорили изражавају у животу школе, оне су резултат услова социјалног живота. Промена која се ограничава само на теориско убеђење ва-

спитача, неће отклонити тешкоће, премда ће учинити успешнијим напоре за измену социјалних услова. Основно држање људи према свету одређују обим и својства радњи у којима учествују. Пример за идеалан интерес пружа уметнички рад. Уметност није само унутрашња нити само спољашња, ни само духовна или физичка. Као и сваки други начин рада, она уноси такађе промене у свест. Промене које собом повлаче извесне радње (оне које се насупрот онима горе могу назвати механичким) јесу спољашње; оне претстављају просто померање снаге. Њих не прати никаква идеална награда, никакво богаћење осећања и интелекта.

Друге промене доприносе одржавање живота, његовом спољашњем украсу и улепшавању. Многе од наших постојећих социјалних радњи, како индустријских тако политичких, спадају у ове две класе. Ни човек који је ангажован у њему, ни они који су непосредно под утицајем њиховим, не могу имати пуно интересовање у свом раду. Због оскудица ма каквог циља у раду, или ограничене природе његовог циља, интелигенција се не може довољно ангажовати. Такви услови нагоне многе људе да се увуку у себе; они траже задовољења у ослепљивањима и фантазији. Они су естетске а не уметничке природе, пошто се њихова осећања и идеје враћају себи, уместо да прелазе у акте који модификују услове. Њихов ментални живот је сенти-

менталан; једно уживање у унутрашњем кутку духа. И само бављење науком може постати прибежиште из тешких услова живота — не једно пролазно отступање ради прибављања снаге и пречишћавања погледа за будуће односе са светом. Право значење речи уметност не може се удружити са специјалним преображајима ствари, чинећи их значајнијим за дух, него са потстреком ексцентричне уобразиље и емоционалног задовољства. Одвајање и узајамна нетрпељивост „практичног“ човека, с једне стране, и теоријског с друге стране, као и она раздвајања лепе и декоративне уметности — јесу примери за ово стање ствари. На тај начин, интерес и дух се или скучују или кваре. Ваља се сетити онога што је речено у ранијој глави о једностраном значењу које се придаје појмовима социјална корисност и култура.

Ово стање ствари мора постојати све док друштво буде организовано на подели између радне и доконе класе. Интелигенција оних који раде постаје и сувише груба у непрестаној борби са стварима; с друге стране интелигенција оних који су ослобођени сваке дисциплине или притиска који собом повлаче извесно занимање постаје површна и млитава. Поврх тога, већина људских бића нема економске слободе. Њихов рад одређује случај и потреба прилике. Он није нормалан изражај њихових сопствених снага које стоје у узајамном дејству са потребама и помоћним средствима средине. Наши економски услови још

уек држе многе људе у ропском стању. Као последица тога, интелигенција оних који су под притиском практичних потреба, није слободна. Уместо да се слободно троши у служби потчињавања света људским потребама, она је посвећена проналажењу путева и начина како да се поступа с другим људима ради циљева који су по себи нечовечни.

Ово стање објашњава многе ствари у нашој историјској педагошкој традицији. Оно баца светлост на судар циљева који се манифестује у разним деловима школског система; уски утилитаристички карактер готово целокупног елементарног васпитања, као и узани културни или просветни карактер већег дела вишег образовања. Ту лежи разлог и тежњи да се издвоји интелектуални свет од света стварности, тако да се наука измеће у сколастичку, академску и професионално-стручну, као и ширењу мишљења да се либерално образовање духа противи захтевима васпитања који се постављају с обзиром на рад у будућем позиву.

Али ово исто тако помаже да се обележи нарочити задатак садашњег васпитања. Школа се не може непосредно ослободити идеала које су наметнули ранији социјални односи. Али она би могла допринети доста поправци оних услова типом интелектуалних и емоционалних склоности које она ствара. И баш овде правилна схватања интереса и образовања имају пун значај. Људи чији су интереси проширени, чији је разум обра-

зован у додиру са стварима и чињеницама при активном занимању, у правцу извесног циља (било у игру или раду), јесу они за које има највише вероватноће да ће избећи алтернативе академског и далеког знања, и грубе, уске и чисто „практичне“ стварности. За поправку социјалних услова најпрешнија је потреба да се организује васпитање тако да се природне активне тежње потпуно задовоље у раду с нечим, што захтева опет посматрање, стицање знања и конструктивну фантазију. Колебати се између вежби које теже да постигну успешност у спољашњем раду без употребе интелигенције, и нагомилавања знања које се замишља као крајњи циљ по себи, значи да васпитање прима садашње социјалне услове као коначне, и тиме одговорност за њихово одржавање. Реорганизација васпитања тако да се учење врши у вези за интересантним спровођењем целисходних радњи врло је спор посао. Он се може постићи делимично, корак по корак. Али ово није разлог да номинално усвојимо једну васпитну филозофију а да се у пракси прилагођавамо другој. То је поклич да се предузме дело реорганизовања храбро и да се у том правцу истрајно дела.

ИЗВОД

Интерес и дисциплина су корелативне стране једне радње која има извешан циљ. Интерес значи да се човек идентификује са објектима који одређују радњу и који пружају

средства и сметње за њихово остварење. Свака радња с једним циљем претпоставља разлику између раније непотпуне фазе и доцније савршене фазе; исто тако, она претпоставља посредне фазе. Имати изврстан интерес значи схватити ствари тако да улазе у једну ситуацију која се стално развија, уместо да се узимају засебно и изоловано. Време између почетног стања ствари и жељеног остварења испуњено је напором за преображавањем, те тражи сталну пажњу и истрајност. Ово држање се у животу обележава вољом. Дисциплина или развитак способности за сталну пажњу јесте њен плод.

Значај оведоктрине у васпитној теорији је двострук. С једне стране, она нас штити од схватања да су свест и духовна стања нешто потпуно за себе, и да се знање појављује онда кад се оне примене на готове предмете и објекте. Она доказује много више да су дух и разумно ангажовање у један ток радње идентичне ствари. Отуда развијати и образовати дух значи створити средину која ће потстицати ту активност. С друге стране, она нас штити од схватања да је наставно градиво нешто изоловано и независно. Она показује да је наставно градиво истоветно са свима објектима, идејама и начелима која се појављују као помоћна средства или

сметње у сталном и планском извођењу једне радње.

Развитак тока радње, чији се крај и услови знају, јесте јединство које спаја оно што се често подваја, — у независан дух, с једне стране, и независан свет објеката и чињенице, с друге стране.

Г Л А В А XI

ИСКУСТВО И МИШЉЕЊЕ

1. ПРИРОДА ИСКУСТВА.

Природа искуства може се разумети само ако се узме у обзир да оно обухвата један активни и један пасивни елемент, на необичан начин спојене. Активна страна искуства је *покушај* — смисао који постаје јасан у вези са изразом експеримент. Пасивна страна је *трпљење*. Ако нешто доживљујемо, ми истовремено дејствујемо на то; потом трпимо или подносимо последице свога делања. Ми дејствујемо на једну ствар, али и она врши у накнаду за то на нас известан утицај, и то је тај необичан спој. Веза ове две фазе искуства одређује плодност или вредност искуства. Сама радња не чини искуство. Она дела растројавајући, центрифугално. Искуство као покушај претставља промене, али промена је бесмислен прелаз (*transition*) ако није свесно доведена у везу са валима последица које од ње потичу. Кад се једна радња продужује трпљењем последица, кад промена створена радњом одјекује променом у нама, тада сама промена добија у значају. Ми учимо нешто. Кад дете дохвати прстом

пламен, то није искуство; то постаје искуство кад се покрет доведе у везу са болом као његовом последицом. Отуда додир пламена прстом *значи* опекотину. Бити опечен то је само физичка појава као што је горење једног парчета дрвета физичка појава, ако се не примети и сазна као последица неке друге радње.

Слепи и ђудљиви импулси гоне нас бесмислено од једне ствари до друге. Све што се притом дешава изгледа као да је по води писано. Нема ту ничега од оног кумулативног растења које чини искуство у виталном смислу ове речи. С друге стране, многе ствари нам се чине пријатне или непријатне, стога што их ми не доводимо у везу са својим ранијим радњама. Уколико се нас тичу, оне се дешавају случајно. За такво искуство не постоји ни *пре* ни *после*; никакав поглед уназад, никакав изглед унапред: према томе, оно нема никаква значења. Из тога, не можемо ништа докучити што би нам помогло да предвидимо шта ће се вероватно ускоро десити, нити шта добијамо у погледу способности да прилагодимо себе према ономе што долази, те зато не успевамо да што боље владамо догађајима и светом око себе. Само се из куртоазије такви доживљаји зову искуством. „Научити нешто из искуства“ значи да ствари с којима радимо доводимо у везу, како с оним што је било тако и с оним што ће бити, па према томе и с оним што од њих трпимо или пријатно доживљујемо. Под таквим условима, рад постаје оглед,

покушај; експеримент са светом у циљу његова познавања; трпљење постаје учење — откриће везе међу стварима.

Из овога слеђују два важна закључка за васпитање.

1. Искуство је првобитно ствар делања и трпљења, а не сазнања.

2. *Мерило вредности* једног искуства лежи у сазнању односа или континуитета коме нас оно води. Оно обухвата сазнање у оној мери у којој је кумулативно и нешто увећава, или има смисла. У школама, понајчешће сматра се да ученици ваља да стекну знање као теоријски посматрачи, као духови који имају да усвоје знање непосредном енергијом или напором интелекта. Реч ученик је готово добила значење да неко лице није одређено да преживи у себи плодносно искуство него да непосредно апсорбује знања. Оно што се зове свест или дух одвојено је од физичких органа делатности. Прво се замишља као чисто интелектуално; друго као наметнути и безначајни физички чинилац. Тесна веза рада и трпљења, као његове последице, која води увиђању извесног *смисла* бива прекинута; уместо тога, имамо два фрагмента: с једне стране, чисто телесну радњу, и с друге стране, смисао непосредно схваћен активношћу духа.

Било би немогуће довољно претставити и поређати рђаве резултате који су потекли од овог дуализма свести и тела, а још мање преувеличати их.

Неколико веома интересантних и упадљивих последица може се, ипак, навести.

а) Једним делом, телесна активност појављује се као наметнута. Немајући ничега заједничког, тако се мисли, са менталном активношћу, она одводи пажњу, постаје зло које треба сузбијати. Али ученик има тело и он га доноси у школу заједно са својим духом. И ово тело је, неизбежно, врело енергије, јер има шта да ради. Али пошто његове активности нису искоришћене у занимању стварима које остављају значајне резултате, то се на њих мора с мргођењем гледати. Оне одводе ученика од лекција којима би се његов „ум“ имао да бави; оне су извори зла. Тежиште „питања школске дисциплине“ јесте у томе што учитељ често мора да утроши много времена угушујући телесне активности које отстрањују свест од предмета за учење. Према томе, награда се додељује телесној непокретљивости, ћутању, строгој једнообразности у понашању и кретању; аутоматском пренављању тобожњег интелигентног интересовања. Наставникова је дужност да подржава ученике у смислу ових захтева и да кажњава сва неизбежна скретања која могу наступити.

Нервни напор и умор који се јавља и код наставника и код ученика неопходна је последица ненормалног положаја у коме се телесне радње одвајају од саме радње схватања смисла. Глупа равнодушност и појаве мождане преморености наизменично наступају. Занемарено тело, немајући

никакве организоване и плодноносне начине рада, избиће, не знајући како и зашто, у бесмислену напраситост, или ће потонути у исто тако бесмислено лудило — обоје далеко од нормалне дечје игре. Деца која јако нагињу телесној активности постају немирна и несавладљива; мирнија, тобож умнија деца, потроше све што имају енергије у негативном старању да угуше своје нагоне и активне тежње, уместо да се предаду позитивном и конструктивном планирању и извођењу; она се, према томе, не васпитавају у одговорности за мудру и лепу употребу телесних моћи, него у принудном осећању дужности да их угушују. Мора се озбиљно подвући да један од главних узрока оних дивних успеха у грчком васпитању јесте што се људи нису никада заводили погрешном тежњом да одвоје дух од тела.

б) Али с обзиром на предмете које треба научити применом „ума“, мора се употребити извесна телесна активност. Чула — нарочито око и уво — морају се употребити да приме оно што књига, мапа, табла и наставник кажу. Усне и вокални органи, као и руке, морају се употребити да понове усмено и написмено што се схватило. Чула се тада посматрају као врста тајанственог ходника кроз који се спроводе информације из спољашњег света у свест; то су, каже се, стазе и путеви сазнања. Приковати погледе за књигу, отворити уши за наставникове речи јесте тајанствен извор интелектуалних дарова. Поврх тога, читање, писање и

цртање — важне школске вештине — траже мишићно или моторно вежбање. Мишићи ока, руке и вокалних органа ваља, према томе, да су извежбани да дејствују као цеви за спровођење знања из свести у спољашњу радњу. Јер се, доиста, употребом мишића и понављањем на исти начин утврђује аутоматска тежња за понављањем.

Очевидан резултат је механичка употреба телесних снага које (упркос уопште нежељеном и нарушавајућем карактеру тела у погледу духовне радљивости) имају да буду више или мање употребљене. Јер чула и мишићи се употребљују не као органски учесници у једном инструктивном искуству, него важе као спољашњи улази или излази. Пре него што дете пође у школу, оно се учи својом руком, оком, увом, пошто су то органи извесног процеса и рада из кога ниче неки смисао и значење. Дете, које пушта змај, мора на њега добро мотрити, при чему осећа разнолика трзања канапа, који држи у рукама. Његова чула су путеви са знања не стога што се спољашње чињенице некако „преводе“ у мозак, него стога што се употребљују у раду са извесним циљем. Својства ствари које се виде и чују, имају значаја за оно што се ради, и стога се бодром пажњом примећују; она имају извешан смисао. Али ако се хоће да деца употребе своје очи да би опазили облик речи, без обзира на њихово значење, тако да их понављају срицањем и читањем, то ће одвести посебном вежбању чулних органа и мишића. То од-

вајање (изоловање) једне радње од циља чини је механичком радњом. Обично наставник тражи од деце да читају с „нагласком“, тј. да тобож осећају смисао! Али ако су она првобитно савладала сензомоторну технику читања — способност да упознају облике и да репродукују гласове, које они значе — методама без пажње на смисао, стиче се механичка навика која отежава да се доцније чита са разумевањем. Вокални органи су извежбани да дејствују аутоматски за себе, а смисао се не може доцније по својој вољи привезати. Цртање, певање и писање могу се овим механичким путем учити; јер, понављамо, сваки начин је механички који одваја телесну радњу од духа — тј., од сазнања смисла извесне садржине. Математика, чак и на вишем ступњу, кад се неосновано обраћа највећа пажња на технику рачунања, и наука, кад се врше лабораторијска вежбања само њих ради, трпе од исте мане.

в) У духовној области, одвајање „духа“ од непосредног занимања са стварима истиче *ствари* на рачун *односа* или веза. Готово увек се одвајају опажања па чак и идеје од расуђивања. Значи, ово последње требало би да дође после првих ради поређења. Наводи се да дух опажа ствари независно од односа; да он образује идеје о њима независно од њихових веза — с оним што иде и после тога. Потом се позива разум или мишљење да комбинује подвојене чињенице „знања“ тако да

се истакну њихове сличности и каузални односи. У ствари, свако опажање и сваки појам је осећање значаја, употребе и узрока једне ствари. Ми стварно не сазнајемо за столицу или за појам о њој на тај начин што инвентаришемо и набрајамо њене разне подвојене особине, него тиме што ова својства доводимо у везу с нечим другим — са сврхом којој служи столица а не сто; с разликовањем оне врсте столице на коју смо навикли, или „добом“ које она претставља итд. Једна кола се не могу претставити кад се сви њихови делови просто скупе; њихова суштина лежи у карактеристичној вези свих њихових делова. А ове везе нису просто физичка ређања једног дела поред другог; она претстављају везу са животињама које их вуку, са стварима које се на њих товаре итд. Разум се употребљава и при опажању; иначе, опажање би било чисто чулни надражај или поновно буђење резултата каквог ранијег суђења, као што је случај са опште познатим стварима. — Ипак, речи, знаци за идеје, лако се узимају за саме идеје. И у истој мери у којој се менталне радње одвајају од активног додира са светом, од неке радње или везе радње са трпљењем које она собом доноси, речи, симболи, заузимају место идејама. Ова замена је утолико финија (теже се опажа) уколико се *извесћан* смисао увиђа и назире. Али ми се врло лако навикавамо да се задовољимо с минимумом смисла, и не увиђамо како је ограничено наше опажање односа које обезбеђује пун.

смисао једној ствари. Ми смо се толико навикли на једну врсту псеудо-идеја, полу-опажања, да нисмо свесни колико је полумртва наша духовна делатност, и колико би наша опажања и појмови били оштрији и обимнији кад бисмо их образовали под условима виталног искуства које од нас тражи да употребимо разум, ревносно тражећи везе које ствари имају.

У погледу теорије овога нема никакве разлике у мишљењима. Сви се ауторитети слажу да је разликовање односа ствар интелекта; отуда је то и васпитно питање. Погрешно је претпоставити да се однос може опазити без искуства, без оне заједнице покушаја и трпљења о којима смо говорили. Сматра се уопште да их „дух“ може схватити само ако обрати на њих довољно пажње, а да се ова пажња може поклонити, ако се хоће, без обзира на дани положај. Отуда и она поплава полу-опажања, вербалних идеја, неасимилованог „знања“ која спопада свет. Бољи је грам искуства него товар теорија, просто стога што се само у искуству сваке теорије добија витални и стварни значај. Једно искуство, једно скромно искуство, способно је да роди и носи сваку количину теорија (или интелектуалне садржине), али теорија далеко од искуства не може се ни као теорија јасно схватити и одредити. Она тежи да постане просто вербална формула, збир крилатица, употребљених да онемогуће или учине непотребним мишљење, или право „теоретисање“. Захваљујући

свом образовању, ми употребљавамо речи, мислећи да су оне идеје, ради решења проблема, док ове речи у ствари мраче опажања тако да нам спречавају да видимо ма какву тешкоћу.

3. МИШЉЕЊЕ У ИСКУСТВУ

Мишљење или рефлексija је, као што смо већ видели, стварно, ако не изразито, распознавање односа између онога што покушавамо да радимо и онога што ће наступити као последица тога рада. Никакво искуство које има смисла није могуће без извесних елемената мишљења. С обзиром на јачину учешћа мисли у њему можемо истаћи две врсте искуства. Сва наша искуства имају једну фазу огледа и покушаја — што психолози зову методом пробе и грешака. Ми просто нешто радимо и, ако нам то не успе, предузимамо нешто друго, итд., док не усвојимо методу као правило за будуће делање. Нека искуства су готово само резултати рада на срећу. Ми видимо да су извесни начини рада и извесне последице у вези; али не видимо на који су начин они повезани. Ми видимо појединости везе; недостају нам сви беочузи. Наша способност разликовања је врло велика. У другим случајевима, ми идемо са својим посматрањем још даље, те рашчлањавамо догађај да бисмо видели шта лежи између његових делова, и тако ухватили везу између узрока и дејства, рада и последице. Ово проширење нашег продирања у суштину догађаја омогућава тачније и опсежније пред-

виђање. Рад који почива просто на методи пробе и грешака остављен је на милост спољних околности; оне се могу мењати тако да извршене радње не дејствују на начин који се очекивао. Али ако подробније знамо од чега зависи резултат, можемо утврдити да ли су потребни предуслови испуњени или не. Метода проширује нашу стварну моћ над светом. Јер ако неки од ових услова недостају, ми можемо, ако знамо који су потребни предуслови за жељено дејство, обезбедити их, или ако производе нежељено дејство, можемо исто тако елиминисати неке излишне узроке и уштедети узалудне напоре.

У открићу детаљних веза између наших радњи и његових последица, појављује се мисаона садржина, као што се јавља и у искуству стеченом „пробом на срећу“. Та се садржина увећава и мења; њена пропорционална вредност је врло разнолика. Отуда се и квалитет искуства мења; промена је тако интересантна и важна да ми можемо овај тип искуства назвати мисаоним *par excellence*. Планско култивисање ове фазе мисли чини мишљење засебним обликом искуства. Другим речима, мишљење је хотимичан напор да се открију *специфичне* везе између нечега што ми радимо и последице тога рада, тако да обоје чине један континуитет. Њихово изоловање, па према томе и њихово намерно спајање отстрањује се; наместо сукоба или подвојености јавља се ситуација која се заједнички, удружено —

развија. Догађај се сад разуме; он је јасан; схватљиво је, кажемо, да се ствари дешавају тако као што се дешавају.

Према томе, мишљење је у ствари што и расветљавање интелектуалних елемената у нашем искуству. Постоји могућност да се дела с погледом на један циљ. Оно је услов да деламо према циљевима. Чим дете почне да схвата садашње догађаје као наговештај за нешто што ће доћи или следовати, оно расуђује, ма да на најпростији начин. Јер оно узима једну ствар као доказ за нешто друго, и тако успоставља извесну везу. Један разуман човек може да посматра опсежније и по-дробније шта се дешава и да потом брижљиво одабере оне чиниоце, који указују на оно што ће се догодити. Насупрот мисаоној акцији стоји, да још једном поновимо, рутина и ђудљиво понашање. Прва схвата оно што је било обично и свакидашње као пуну меру могућности и предвиђа везе појединих радњи с њиховим последицама. Радња без плана, ђудљива по својој природи, управља се по тренутним расположењима и предвиђа везе наших личних радњи са снагама средине. Она као да каже, од речи до речи: „Све се мора тако дешавати како у овом тренутку будем ја хтела“, док би рутина рекла: „Пустите да се ствари продуже онако као што сам их нашла у прошлости.“ Обе одбијају да приме одговорност за будуће последице које ће наступити

из садашње радње. Размишљање је прихватање такве одговорности.

Полазна тачка свакога процеса мишљења јесте неки догађај, који је у тренутку, кад се дешава, још непотпун или несвршен. Његов значај, његов смисао лежи буквално у његовом исходу. У тренутку кад се ови редови пишу, свет је заглушен треском и хуком зараћених армија. За једног активног учесника у рату јасно је да су важни свршетак рата и његове последице. Он се идентификовао, бар тренутно, са исходом рата; његова судбина зависи од тока ствари. Али чак и за посматрача у неутралној земљи, значај сваког покрета, — напредовање овде, отступање онде, — зависи од тога шта он претскажује. Мислити о новостима које нам долазе значи покушати да се види шта изгледа вероватно или могуће у погледу исхода. Пунити наше главе, као бележник, овим и оним као свршеном и готовом ствари не значи мислити. Значи да постајемо делови једног апарата за регистровање. Узети у оцену *значај* догађаја за оно што може да буде, али још није, значи мислити. Исто тако мисаоно искуство ће бити друкчије ако размак у времену заменимо размаком у простору. Замислите да је рат свршен, и једног будућег историка који би о њему писао. Претпоставимо да је ратна епизода прошла. Ипак, он не може да пружи мисаони извештај о рату ако не води рачуна о временском току; значај свакога догађаја, о коме пише, лежи у томе,

шта је у он даном тренутку претставља за будући ток догађаја, иако је овај за историчара већ одавно прошлост. Узети га за себе као потпуно засебно збивање, значи узети га неразмишљено.

Мисао, дакле, претпоставља лично интересовање за исход, извесно симпатетичко интересовање наше сопствене судбине, иако само драмско, с исходом тока догађаја. За генерала у рату, обичног војника, или грађанина једног од зараћених народа, ратни догађаји су непосредни и изразити потстрек за мишљење. За неутралне, нису посредни и зависе од имагинације. Али партаичност људске природе је доказ, колико је јака тежња у човека да се идентификује с могућим током догађаја, и да одбаци други као стран и туђ. Ако не можемо да се одлучимо за једну страну у отвореном рату и бацимо свој тег на вагу, да би тиме одредили њен крајњи исход, онда се одлучујемо у осећањима и имагинацији. Ми желимо овај или онај исход. Кад је човек потпуно равнодушан према исходу, не прати нити мисли шта ће се уопште догодити. Из ове зависности акта мишљења од осећања учешћа у последицама које ће се појавити, потиче један од најглавнијих парадокса у погледу мишљења. Рођено у партаичности, може свој задатак испунити само ако постигне извесну непартаичност. Генерал који допушта својим надама и жељама да утичу на његова опажања и тумачења постојеће ситуације, превариће се сигурно у свом рачуну. Ако нада

и страх могу бити главни мотив за мисаоно проматрање рата од стране једног посматрача у неутралној земљи, он ће се у свом мишљењу преварити утолико уколико његове симпатије модификују материјал његових опажања и резоновања. Међутим, нема никакве неподударности између чињенице да могућност мишљења зависи од личног учешћа у ономе што се дешава и чињенице да вредност мишљења зависи од тога колико је човек у стању да се уздигне изнад тога збивања. Готово несавладљива тешкоћа око овог издизања нашег ја пружа доказ да се мишљење рађа у ситуацијама где је ток мишљења у ствари део тока догађаја коме је додељено да утиче на резултат. Само постепено, са проширењем наших видика, посредством развитка социјалних веза, мишљење се развија тако да обухвати све оно што лежи изнад *нејосредних* интереса. Ова је чињеница од великог значаја за васпитање.

Рећи да се мишљење збива с погледом на ситуације које се још развијају, и које су, дакле, још недовршене, значи рећи да се мишљење збива онде где су ствари неизвесне, сумњиве или проблематичне. Само оно што је свршено, употпуњено, јесте сасвим поуздано. Где постоји размишљање, ту нешто и лебди. Циљ је мишљења да омогући закључке, да се пројектира могући свршетак на основу онога што већ постоји. Ову одлику мишљења прате и неке друге чињенице. Пошто је стање у коме се мишљење збива, стање сумње, мишљење

је процес испитивања, продирања у ствари, истраживања. Усвајање једне садржине је увек споредно, као оруђе за акт истраживања. Мислити значи тражити, испитивати нешто што још немамо при руци. Покашто говоримо као да би „оригинално истраживање“ било нарочита прерогатива научника или бар развијенијих студената. Али ако је мишљење истраживање, свако је изражавање урођено, самоникло у ономе који га носи, па чак кад би сваки сигурно знао оно што још тражи и тежи да дозна.

Из тога излази да мишљење значи по себи и ризик. Извесно, не може се ништа гарантовати унапред. Налет на непознато лежи у природи авантуре; ми не можемо бити сигурни унапред. Према томе, закључак мишљења, док га догађај не потврди, више или мање је покушај или хипотеза. Догматско тврђење као коначно, у ствари је недоказано и недовршено. Грци су оштроумно покретали питање: Како је учење могуће? Јер, или ми знамо шта тражимо, или не знамо. Ни у ком случају, дакле, учење није могуће; у првом случају, јер ми већ знамо; у другом случају, јер ми не знамо шта тражимо, па и ако га случајно нађемо, не можемо рећи да је то оно што смо тражили. Дилема не омогућава да се *дође* до сазнања, до учења; она претпоставља или потпуно сазнање или потпуно незнање. Али ипак постоји зато сумрачна зона истраживања, мишљења. Могућност *хипотетичких* закључака, *пробних* резултата, јесте чиње-

ница коју грчка дилема превиђа. Заплети ситуација намећу извесне начине и излазе. Ми кушамо да идемо извесним путем, па или ћемо избити њиме и сазнати да смо нашли оно што смо тражили, или ће ситуација постати мрачнија и збуњенија — у ком ћемо случају знати још да до жељеног сазнања нисмо стигли. Покушавати, значи осећати да је пут којим идемо привремен. Узевши по себи, грчки доказ је изврстан пример формалне логике. Али исто је тако тачно да је, док су људи оштро подвајали знање и незнање, наука лагано, ма да случајно, напредовала. Систематско напредовање у проналажењу и открићима почело је тек кад су људи увидели да могу искористити сумњу за циљеве испитивања и истраживања, чији би развитак или потврдио, ила одбацио, или изменио дотичну сумњу као водиљу у раду.

Да се вратимо свом примеру. Један командант не може заснивати своје операције ни на апсолутној извесности, ни на апсолутној неизвесности и незнању. Он има извесна обавештења при руци која су, претпоставимо, довољно веродостојна. Тада он, на основу њих доноси *извесне закључке* у погледу будућих кретања, и на тај начин придаје значај чињеницама извесне ситуације. Његов закључак је више мање сумњив и хипотетичан. Али он дела према њему. Он развија план рада, метод поступања с обзиром на ситуацију. Последице које ће наступити непосредно из његова начина рада

јесу више него проверавање и откриће вредности његових размишљања. Оно што он већ зна, дејствује и има вредност за оно што учи. Али да ли ће се ово моћи применити у случају каквог посматрача у неутралној земљи који мисаоно прати што боље може ток догађаја? По форми, може бити, али не и по садржини. Очевидно је да његова нагађања у погледу будућности заснована на садашњим чињеницама, нагађања којима он покушава да пружи смисао мноштву неповезаних чињеница, не могу бити основа методе која ће успети у борби. *Ово није његов проблем.* Али уколико он активно мисли, а не само пасивно иде за догађајима, његови пробни закључци ће имати дејства у *оном* начину рада који би се прилагодио *његовој* ситуацији. Он предвиђа извесне будуће покрете, и добро ће пазити да ли ће се они одиграти или не. Уколико је он интелектуално заузет, он ће *активно* мотрити; он ће предузети кораке који мењају у истој мери његове будуће радње, ма да оне не утичу на рат. Иначе, његов доцнији усклик: Нисам ли вам казао? — не би имао уопште никакве интелектуалне вредности; он не обележава никакву потврду или проверу ранијег мишљења, него само случај који пружа емоционално задовољство — али садржи у себи много самообмане.

У сличном положају је астроном који на основу извесних података претсказује будуће помрачење сунца. Ма како била велика математичка вероват-

ност, закључак је хипотетичан — вероватан.¹ Хипотеза у погледу времена и места претсказаног помрачења постаје материјал за формирање методе будућег понашања и поступања. Апарат се утврди и постави; можда ће се предузети пут за неко далеко место на земљи. У сваком случају, неки кораци се предузимају који ће стварно изменити *извесне* физичке услове. Остављајући на страну те кораке и следствене промене ситуације, акт мишљења се не завршава, него остаје нерешен. Тек знање, већ постигнуто знање, контролише мишљење и чини га плодним.

Толико о општим одликама мисаоног искуства. Постоји а) запрепашћеност, збуњеност, сумња, које се појављују чим се човек уплете у нерешену ситуацију чији карактер није био још одређен; б) пробно предвиђање — пробно тумачење даних елемената, приписујући им тежњу да производе извесне последице; в) брижљив преглед (испитивање, надзор, истраживање, анализа), постигнутих опаски, које ће одредити и осветлити постављени проблем; доследна обрада пробне хипотезе да би се боље одредила и утврдила, пошто се она сада мора ускладити с читавим низом чињеница; развитак плана за рад на основу тако обрађене

¹ За научну праксу је од велике важности да ли можемо у многим случајевима прорачунати степен вероватности, као и могуће, вероватне, погрешке, које могу наступити; али ово не мења описане битне црте ситуације. Ово их само још боље дотерује.

хипотезе, примена овог плана на дату ситуацију, тј. рад у намери да се постигну исти резултати и тиме испита тачност претпоставке. Три или четири предузета корака одвајају јасно мисаоно искуство од рада „на срећу“. Преко њих, *мишљење* постаје искуство. Ипак, ми се никада нећемо потпуно ослободити рада „на срећу“. Наша најобрађенија и рационално најпоузданија мисао мора се опробати у свету и тиме потврдити. И пошто се никад не могу узети у обзир све везе, не могу се никада потпуно предвидети и савршено претсказати све последице. Ипак једно мисаоно испитавање услова је тако брижљиво и предвиђање резултата тако обезбеђено да ми имамо право одвојити мисаоно искуство од рада „на срећу“.

ИЗВОД

Одређујући место мишљењу у искуству, ми уочавамо да искуство претпоставља однос између рада или покушаја, с једне стране, и трпљења као његове последице, с друге стране. Одвајање активне фазе рада од фазе пасивног трпљења уништава битни, витални смисао искуства. Мишљење је тачно и планско успостављање веза између рада и његових последица. Оно се не задовољава само утврђивањем њихове везе, већ тражи да обухвати и све њене детаље. Оно отворено везује спољне беочуге у облику односа. Ми налазимо пот-

стрек мишљењу кад желимо да одредимо значај једног акта, који се десио, или онога који треба да се деси. Тада ми предвиђамо последице. Ово претпоставља да је дато стање било за нас непотпуно и отуда неодређено. Предвиђање последица значи предложено или пробно решење. Да се усаврши ова хипотеза, морају се постојећи услови брижљиво испитати и развити њени закључци — рад који се зове расуђивањем. Затим наметнуто решење — идеја или теорија — морају се проверити у раду с њима. Ако она пружи извесне последице, извесне одређене промене, у свету, онда се она прима као тачна и доказана. Иначе се и мења, предузимају се друге пробе. Мишљење претпоставља све ове кораке, осећање проблема, посматрање услова, формацију и рационалну обраду сугерираног закључка, и активно експериментално претварање. Ако све мишљење извире из знања, то се вредност знања на крају подређује његовој употреби у мишљењу. Јер ми не живимо у уређеном и завршеном свету, већ у свету који се развија, и где наша главна дужност лежи у погледању на будућност и где вредност погледа уназад — све знање је за разлику од мишљења ретроспективно — лежи у чврстој основи, поузданости и плодности коју она пружа нашем раду у будућности.

Г Л А В А XII

МИШЉЕЊЕ У ВАСПИТАЊУ

1. БИТНЕ ОДЛИКЕ МЕТОДЕ

Теоријски узевши, нико не оспорава потребу да се у школи усаде добре навике мишљења. Али без обзира што се ова мисао не признаје толико у пракси као у теорији, важно је уочити да се и теоријски довољно не признаје како све, што школа може и треба да уради за ученике односно њиховог духа (тј. независно од неге извесних специјалних мишићних способности), лежи у развијању способности њихова мишљења. Настава се дели и цепка с обзиром на разне циљеве: на стицање извесне умешности (читања, писања, цртања, декламавања итд.), на стицање знања (из историје, географије итд.) и на *вежбање* мишљења, што све опет показује са како мало успеха постижемо сва три циља. Ако мишљење не доноси собом већу способност у раду, као и боље познавање себе од света у коме живимо, значи да нешто није у реду. (Види раније, стр. 242). Ако се извесне умешности стекну независно од мишљења, онда недостаје свако разумевање сврхе којој су намењене. Према томе, човек је остављен на милост и не-

милост навика и ауторитативног вођења других, који знају шта хоће, али који нису довољно скрупулозни у погледу средстава за постигнуће својих циљева. Информација одвојена од мисаоне радње је мртва, тешка и убиствени баласт. Пошто потстиче знање и тиме развија отров самообмане, она је најмоћнија препрека за будући развитак интелигенције. Непосредан начин за стално и истрајно усавршавање наставних метода, као и учења, не састоји се у усредсређивању услова који изазивају, потпомажу и проверавају мишљење. Мишљење је метода интелигентног учења, учења које се служи духом и награђује га. Ми говоримо, и то доста оправдано, о методама мишљења, али битно је за сваку методу да је мишљење у ствари једина и права метода, метода интелигентног стицања извесног искуства.

1. Почетна фаза сваког схватања које се развија и које зовемо мишљењем јесте *искуство* (*experience*). Ова примедба може изгледати излишна и по себи разумљива. Тако би требало да буде — али, на жалост, то није случај. Напротив, мишљење се често сматра и у филозофској теорији и у васпитној пракси као нешто што је одвојено од искуства, и што се може посебно култивисати. У ствари, границе искуства наводе се често као довољан разлог да треба поклонити пажње мишљењу. Искуство се замишља као нешто што би било ограничено на чула и чежње, на чисто материјални свет, док би мишљење проистичало од

виших моћи (разума) и бавило се духовним или бар књижевним стварима. Отуда се, чешће, повлачи оштра разлика између чисте математике као нарочито подесног предмета мишљења (пошто она нема никаква посла са физичким стварима) и примењене математике, која има практичну, али не и духовну вредност.

Говорећи уопште, основна мана у методама наставе лежи у схватању да се код ученика може претпоставити извесно искуство. Оно што желимо да подвучемо јесте потреба једне стварно емпиричне ситуације као почетне фазе мишљења. Овде се искуство узима као што је раније дефинисано: покушај да се уради нешто, да се на извештај предмет утиче и да се осете приметна дејства на овом предмету. Погрешка се састоји у претпоставци да ми можемо почети са готовим материјалом у рачунању, географији или ма у чему другом, без обзира на непосредно лично искуство у датом положају. Чак и дечји вртови и Монтесорина метода желе да постигну разликовање појмова, не „трошећи време“, пошто теже да пренебрегну — или сведу на што мању меру — непосредно грубо руковање обичним материјалом искуства, уводећи ученике одједном у материјал који изражава интелектуалне појмове што су их одрасли постигли. Али први додир с новим градивом, ма у које доба зрелости, мора неизбежно бити „проба на срећу“. Једно лице мора стварно опробати, у игри и раду, да нешто ради с градивом

слеђујући своје нагону рада, и потом схватити узајамно дејство своје енергије и употребљеног материјала. Ово бива исто тако кад једно дете почне зидати са плочицама, као и онда када научник у својој лабораторији почне експериментисати са непознатим стварима.

Отуда прво прилажење ма ком предмету у школи треба да буде што је могуће мање сколастично, ако треба да се потстакне мишљење а не уче само речи. Да се разуме шта је искуство, или емпиричка ситуација, значи, морамо оживети у свести ситуације ван школе; она занимања која интересују и буде активност у обичном животу. Брижљиво испитивање метода које се показују као успешне у настави, у рачуну или читању, у учењу географије, физике, страних језика, показате да њихов успех зависи од тога колико оне прибегавају оном типу ситуација који буди размишљање ван школе у обичном животу. Ове ситуације пружају ученицима могућности да нешто раде, а не да нешто уче; и овај рад је такве природе да захтева мишљење, или намерно посматрање и уочавање веза; природно је онда што се учење јавља као узгредан резултат.

Ова ситуација треба, дакле, да је такве природе да буди мишљење; то значи, разуме се, да она треба да нагони на рад који не би био ни рутина ни самовоља — другим речима, он би имао да пружи нешто ново (отуда и неизвесно и загонетно), али ипак да буде довољно у вези са по-

стојећим навикама како би могло изазвати успешну реакцију. Успешна реакција значи реакцију, која изазива какав приметан резултат, за разлику од чисто случајне делатности, где последице не могу бити ментално повезане са њом. Према томе, најзначајније питање које се може покренути о ситуацији или искуству предложеном као потстрек у учењу налази се у томе коју врсту проблема обухвата та ситуација или искуство.

На први поглед, могло би изгледати као да се обичне школске методе упражњавају према мерилу које је овде изнето. Задавање задатака, постављање питања, додељивање дужности, увећавање тешкоћа, испуњава велики део школског рада. Али неопходно је потребно да се повуче разлика између правих и прерушених проблема. Следећа питања могу томе доста припомоћи. а) Има ли чега другог осем једног проблема? Намеће ли се то питање у извесном положају личног искуства? Или, није ли то сама по себи далека ствар, проблем који служи само циљевима наставе неког школског предмета? Да није по среди какав покушај који би изазвао опажања и експериментисање ван школе? б) Да ли је то лично ученички проблем, наставников или школских уџбеника? Није ли то проблем за ученика само стога што он не може да добије потребну оцену за прелаз у старији разред, а међутим задобија наставникову наклоност ако се њиме бави? Очевидно, ова се два питања поклапају. Постоје два пута да се стигне истој мети: или је искуство.

лична ствар која потстрекава и управља посматрањем дотичних веза, те води закључку и његовом проверавању. или је оно наметнуто споља, па се учеников проблем састоји просто у томе да одговори спољашњим захтевима?

Таква питања могу нам помоћи кад судимо о томе у којој мери школска текућа пракса може допринети развиту навика мишљења. Спољашња опрема и уређење просечних школских учионица су неповољни за стварање атмосфере коју би живо искуство стварно прожимало. Чег а има у њима сличног са условима свакидашњег живота који може изазвати многе тешкоће? Готово све доказује да се највише цени слушање, читање и понављање онога што се рекло и прочитало. Немогуће је проценити супротност између таквих услова и ситуација активног додира са стварима и личностима у кући и на игралишту где ученици морају одговорати захтевима стварног живота. Много што шта у школи не да се упоредити с питањима која се појављују у свести каквог дечака или девојчице приликом разговора с другим или при читању књига ван школе. Нико није досад објаснио зашто су деца толико љубопитљива ван школе (да често муче одрасле кад се и најмање охрабре), а међутим сви примећујемо у њих ђудљиво отсуство сваке радозналости према наставном материјалу у школи. Размишљање о овом необичном контрасту баца светлост на питање уколико обични школски услови омогућују везу и склад искуства у коме се проблеми

сами од себе намећу. Никаква поправка у техници наставе од стране самог наставника неће потпуно исцелити ово стање ствари. Мора бити више стварног материјала, више „штофа“, више посуђа и оруђа, више прилике да се раде извесне ствари како би се ова провалија премостила. И тамо где су деца ангажована у стварном раду и у разговору о стварима које раде, види се да и при релативно простим наставним методама, деца постављају спонтана и многобројна питања и налазе врло паметна и разноврсна решења.

Услед тога што нема опипљивог материјала и стварне радљивости који рађају праве проблеме, проблеми у школи нису проблеми ученика; или још боље, они су само „ученички“ проблеми, али не проблеми људског бића. Отуда се много губи у напору да се знање и вештина стечени у школи примене доцније у животу. Ученик има један проблем, али је то проблем како да се одговори нарочитим захтевима наставника. Његов проблем постаје проблем како да пронађе шта учитељ жели, како ће га задовољити при испитивању лекција и својим спољашњим понашањем. Однос са стварима није више непосредан. Прилике и градиво за мишљење не налазе се у рачунању, историји или географији, по себи, него у вештом прилагођавању овог градива наставниковим захтевима. Ученик студира, али није свестан да су предмети његове студије конвенције и мерила школског система и школских власти, а не самих предмета. Ми-

шљење које се тако рађа, јесте у најмању руку једнострано. Што је још горе, проблем ученика није како ће стварно задовољити захтеве школског живота, него како ће *изгледаћи* као да их задовољава, или како да им се довољно приближи, али да себе не изложи ма каквом нежељеном трошењу или опасности. Тип расуђивања који постаје овим начином није свакако жељени прилог јачању карактера. Ако ова излагања и сувише црно сликају уобичајене школске методе, претераност може бар послужити да открије тежиште ствари: потребу активног рада, претпостављајући употребу материјала за његово извођење, ако треба да се створе стања која нормално изазивају проблеме и потстичу разумно истраживање.

II. Мора се имати на расположењу *подашака* да би се омогућила потребна проматрања с обзиром на специјалне тешкоће које избијају. Наставници с „развојном“ методом позивају ученике да измишљају ствари — као да би их они могли из својих глава истрести. Материјал мишљења нису мисли, него радње, чињенице, догађаји и односи ствари. Другим речима, да би могао успешно мислити, човек мора имати искуства која ће му пружити помоћна средства за борбу с тешкоћама које му претстоје. Једна тешкоћа је неопходан потстрек за мишљење, али све тешкоће не изазивају мишљење. Покашто оне савладају, обузму и обесхрабре човека. Мучна и заплетена ситуација не сме се толико разликовати

од ранијих ситуација да ученик не може да изнађе средства за њено савлађивање. Велики део наставне вештине лежи у томе да се тешкоће нових проблема, с једне стране, довољно увеличају да би потстакле мисао, и, с друге стране, довољно смање да би, у накнаду за сву забуну коју ће, природно, изазвати нови елементи, било такође осветљених и познатих места из којих ће избити помоћне сугестије и потстреци.

У извесном смислу, свеједно је којим се психолошким путем добавља материјал за мишљење. Памћење, опажање, читање, општење — све су то путеви за снабдевање подацима. Да ли ће се добити сразмерни део од сваког, то је питање специјалних одлика дотичног проблема. Лудо је инсистирати на посматрању предмета, ако је ученик с њима тако упознат да би се могао исто тако добро опоменути потребних чињеница и сам, независно. То би могло изазвати неоправдану и штетну зависност од чулних претстава. Нико не може за собом вући музеј свих ствари чија ће својства помагати ток мисли. Образован дух је онај који има за собом, тако рећи, максимум помоћних средстава, и који је навикнут да прегледа своје раније искуство и види шта оно пружа. С друге стране, једно својство или чак однос извесног предмета могу се претходно превидети а бити у ствари чињеница од помоћи у решавању питања. У овом случају је потребно непосредно опажање. Исти принципи важе и кад је реч о посматрању, с једне

стране, о читању или „причању“ с, друге стране. Непосредно посматрање је, наравно, живље и виталније. Али и оно има својих граница; у сваком случају, важан је задатак васпитања да се човек оспособи како би попунио празнине свога личног искуства служећи се искуством других. Претерано рачунање на друге у погледу података и чињеница (па стицали се они читањем или слушањем) не може се оправдати. Али за највећу је осуду ишчекивање да други, књига или учитељ, пружи готова решења, уместо да сâм васпитаник прилагоди и примени материјал, којим располаже, на питања пред којима се налази.

Нема никакве недоследности кад се каже да ученици у школама добијају и сувише много и сувише мало знања од других. Нагомилавање и стицање информација ради понављања, у игри, причању и испитивању и сувише је одомаћено. „Знање“ у смислу информација, значи радни капитал, неопходно помоћно средство за будуће истраживање, за памћење и учење нових ствари. Ова се пракса често сматра као циљ: ученик има дужност да нагомила знање и покаже га кад се затражи. Овај статички, хладно-прикупљачки идеал знања је непријатељ правог образовања. Он не само не дозвољава да прилике за мишљење пролазе неискоришћене, него он упропашћује мишљење. Нико не би могао саградити кућу на темељу испуњеном које каквим брлогом. Пошто су накљукали своје „главе“ свакојаком врстом градива, које нису никада упо-

требили у неку разумну сврху, ученици ће увек наилазити на тешкоће чим покушају мислити. Они нису навикнути и извежбани да изаберу оно што је подесно, нити имају мерила да се према њему управљају; све је за њих на истом мртвом нивоу. С друге стране, могло би се питати да нису потребна богатија помоћна средства, књиге, слике и приче, него што су она којима се данас располаже, како би знање при употреби у личне сврхе ученика имало стварно дејство.

III. Корелат чињеница, података већ стеченог знања, јесу сугестије, закључци, сумње, претпоставке, пробна тумачења: укратко, *идеје*. Брижљиво посматрање и прикупљање одређују оно што је дато, што већ постоји, и отуда што је већ утврђено. Они не могу пружити оно што недостаје. Они дефинишу, пречишћавају и постављају питања, али они не могу пружити одговор. То је ствар планирања, изналажења, довијања. Чињенице *буде* сугестије и само с погледом на специфичне податке можемо донети суд о употребљивости ових сугестија. Али сугестије премашају оно што је досад стварно *дато* у искуству. Оне претсказују могуће резултате, ствари које треба урадити (не чињенице, већ учињене ствари). Закључак је увек један скок од познатог у област непознатог.

У овом смислу, мисао је стваралачка (уколико појам о једној ствари изазива а не уколико га износи), — један продор у област новог. Она претпоставља проналазачки дар. Оно што се изазива,

мора, доиста, бити познато у *извесном* односу; новина, проналазачко планирање веже се при новој светлости у којој је примећена, за нову сврху којој ће бити намењена. Кад је Њутон измислио своју теорију гравитације, стваралачка страна његовога проналаска није лежала у његовом материјалу. Тај материјал је био уопште познат — сунце, месец, планете, тежина, растојање, мера и бројеви. То нису биле нове идеје, већ утврђене чињенице. Њихова оригиналност је лежала у њиховом новом складу и новој сврси којој су биле намењене. То исто важи за свако интересно научно откриће, сваки велики проналазак, сваку сјајну уметничку творевину. Зато будале идентификују стваралачку способност са необичним и фантастичним; сви други увиђају да њена стварна вредност лежи у нечему другом: да се свакодневне и обичне ствари искоришћују на начин до кога нико раније није био дошао. Операција је нова, али не и материјал који се употребљује.

Педагошки закључак који следује из овог јесте да је *све* мишљење оригинално, кад се појављује са разматрањима која се раније нису претпостављала или схватала. Трогодишње дете које открива шта се може урадити са комадима дрвета, или шестогодишње дете које проналази шта се може урадити састављајући пет пара и десет пара, стварно је проналазач, ма да то већ сваки други зна. Ту постоји стварно богаћење искуства; ту није по среди просто механичко дода-

вање кога члана, него богаћење новим квалитетом. Драз коју спонтанитет мале деце има за симпатетичке посматраче почива на опажању ове интелектуалне оригиналности. Радост коју деца сама доживљују јесте радост интелектуалне конструктивности — стваралаштва, ако се ова реч правилно разуме.

Педагошка поука коју бих поглавито желео из тога извући, није, међутим, да ће наставници у свом раду осећати мање напора ако би школски услови потпомагали учење у смислу открића и проналажења, а не у смислу прибирања знања која би други давао; исто тако, из горњег не излази да би било могуће дати деци и омладини задовољства лично интелектуалне продуктивности — ма како биле тачне и важне ове две ствари. Поука гласи да се ниједна мисао, ниједна идеја не може пренети као идеја из једног лица у друго. Кад се једна мисао саопшти, она је, за онога коме се саопштава, само једна чињеница више, али не идеја. Саопштење може потстаћи другу личност да постави питање за себе и пронађе слично решење, или може убити његов интелектуални интерес и угушити његове почетне напоре за мишљење. Кад родитељ или наставник обезбеди услове који потстичу мишљење и заузме једно симпатетичко држање према делатностима васпитаника, улазећи с њим у опште и заједничке доживљаје, тада је учињено све што други може учинити да би се потстакла воља за учењем. Остатак је дужност самог васпита-

ника. Ако не може да нађе сâм решење (разуме се не сâм, него у узајамном дружењу са наставником и другим ученицима), он тад неће ништа научити, па ни кад с крајњом тачношћу одговара на сва питања. Ми можемо пружити готових идеја на хиљаде; али ми се обично не старамо за то да се васпитаник нађе у таквим ситуацијама где ће његове делатности породити мисао, помагати је и тако рећи прихватити је, тј. схватити смисао (значање) и везе с другим стварима. Ово не значи да наставник треба да стоји и да само гледа; он мора учествовати у раду с ученицима, пошто прибављање материјала и мотрење да се он тачно репродукује не значи мир, него активну сарадњу у раду с децом. У тој сарадњи, наставник је у исто време и ученик — а ученик, и не знајући то, наставник; углавном, што су обоје мање свеснији, да наставник предаје и да ученик прима наставу, утолико боље.

IV. Као што смо видели, идеје су предзнаци могућих решења, па било да су просте слутње, било признате теорије. Оне су предзнаци извесног континуитета или везе између неке радње и последица које се још нису појавиле, те се, према томе, проверавају и потврђују у раду с њима. Оне имају да воде и организују будућа опажања, сећања и огледе. Оне су средства, не циљ учења. Као што смо већ једном приликом приметили, сви педагошки реформатори нападали су пасивни карактер традиционалног ва-

спитања. Они су се најодлучније противили кључању споља од стране наставника и оном апсорбовању или упијању слично сунђеру од стране ученика; они су нападали утискивање градива у тврду и отпорну стену. Али није лако обезбедити услове помоћу којих ће се стицање једне идеје изједначити са стварним искуством, што проширује и чини одређенијим наш додир с околином. Радња, саморадња и сувише се лако замишља као нешто чисто духовно, што је ограничено на мозак, или се изражава само вокалним органима.

Док потребу примене стечених идеја признају готово све успешније методе наставе, вежбања у примени се често схватају као средства за утврђивање онога што је већ научено и постигнуће веће практичне умешности у руковању с њим. Доиста, ово су драгоцени резултати. Али вежбање у примени научног требало би у првом реду да има интелектуалну страну. Као што смо већ видели, мисли су као саме мисли непотпуне. У најбољем случају, оне су пробе; оне су сугестије, наговештаји. То су гледишта и методе за рад са даним ситуацијама искуства. Док се не примене у овим ситуацијама, оне немају ни потпуности ни стварности. Само се применом потврђују, само им она може дати пун значај и смисао стварности. Ако немају примене, оне теже да се издвоје у свој нарочити свет. С правом би се могло питати да ли филозофски системи (на које смо се осврнули у другом одељку X главе), који издвајају ум и стављају

та насупрот чулном свету, немају своје порекло у чињеници да је класа мислилаца и теоретичара развила и обрадила обиље идеја чију им потврду и примену у раду нису допустили социјални односи. Према томе, људи су били принуђени да своје мисли схвате као циљеве саме за себе.

Ма како било, нема сумње да се многоме што је у школи научено, приписује извесна неприродност и извештаченост. Једва је потребно напоменути да многим ученицима наставно градиво изгледа нереално; извесно да оно нема за њих ону реалност коју има садржина њиховог животног искуства. Они се навикавају да од школског материјала не очекују ову врсту стварности; они се уче да га сматрају стварним уколико се тиче понављања, лекција и испитивања. Али је више мање по себи разумљиво да ће им све то остати за свакидашњи живот као мртва и инертна наслага. Рђава дејства су двогубе врсте. Обично искуство се не богати као што би требало, јер се оно не оплођава школским учењем. И духовна стања која рађа примена недовољно схваћеног и несвареног материјала слабе снагу и способност мисли.

Ако смо се задржали нешто дуже на негативној страни, то је било због тога што смо хтели да истакнемо позитивне мере за успешно развијање мишљења. Где су школе снабдеване лабораторијама, радионицама и вртovima, где се позоришне претставе и игре радо искоришћују, постоје мо-

гућности да се верно прикажу животне ситуације, да се стекну и примене знања и идеје у обради искуства које се непрестано развија. Идеје се нису од осталог света усамиле; оне не представљају изоловано острво. Оне оживљују и богате свакидашњи живот. Знање постаје живље својом функцијом као и местом које заузима у управљању радњом.

Изрека „постоје могућности“ употребљена је намерно. Али, могућности се не смеју злоупотребити. Могуће је телесне и конструктивне радње употребити у чисто физичке сврхе, као средство да се стекне телесна гибкост или вештина; исто тако оне могу бити употребљене готово искључиво за „утилитаристичке“, тј. новчане циљеве. Али склоност поборника „културног“ (интелектуалног) васпитања да се такве радње посматрају само као физичке и професионалне по својој суштини, јесте производ филозофских схватања која издвајају дух од животног искуства, па, према томе, и од утицаја на ток ствари. Кад се „духовно“ (ментално) посматра као царство за себе, онда и телесне радње подлеже истој судбини. Оне могу бити нужне за задовољење телесних потреба и постигнуће спољашње угодности и пријатности, али не заузимају потребно место у свести, нити су неопходне за уобличавање мисли. Отуда за њих нема места у либералном васпитању, а то је свако васпитање које се бави само интересима

интелигенције. Ако се у области васпитања њима и учини неко место, то је само уступак материјалним потребама маса. Да би се оне могле пустити да закораче у васпитање елите, не може се ни мислити. Ово је закључак који неизбежно следује из схватања о изолованости духа, али по истој логици он пада ако схватимо шта је дух у ствари — тј. целисходни и руководни чинилац у развоју искуства.

Ако се жели да све васпитне установе буду тако удешене како би ученици могли да у њима стичу и проверавају идеје и знања у активном раду, који за важније социјалне установе може послужити као узор, то ће, без сумње, дуго још времена проћи док се оне за то припреме. Али ово стање ствари не даје васпитачу ни право ни извињење да стоји скрштених руку пред методама које одвајају школу од стварног живота. Свако понављање ма ког градива пружа могућност да се успоставе везе између наставног градива и ширег и непосреднијег искуства свакидашњег живота. Има три врсте школске наставе. Најмање се може пожелети она која третира сваку лекцију као независну целину, што не обавезује љака да пронађе тачке додира између ње и других лекција истог предмета, као и осталих. Мудар наставник пази на то, да се ученик систематски нагна да употреби раније лекције за разумевање садашње, као и да садашње употреби како би бацио више светлости на оно што је већ раније сазнао. Резултати су

бољи, али је школско градиво још увек издвојено. Изузев ретких случајева, ваншколско искуство је неприменљиво и релативно у немисаоном стању. Оно није доступно утицају одређенијег и опсежнијег материјала непосредне наставе, утицају који би имао да то искуство боље углача и прошири. Материјал није прожет осећањем стварности, јер није доведен у везу са стварношћу свакидашњег живота. Најбоља врста наставе тежи да успостави ову везу. Она навикава ученика да сам тражи тачке додира и њихове узајамне везе.

ИЗВОД

Наставни процеси се уједињују и допуњају у оној мери у којој се групишу у тежиње да усаде добре навике мишљења. С правом можемо говорити о методи мишљења; важна је ствар да је мишљење метод васпитног искуства. Главне одлике методе су идентичне са главним одликама мишљења. Оне су следеће: прво, да ученик има стварну ситуацију искуства — да има сталне радње у којој ће се интересовати ради ње саме; друго, да се у овој ситуацији појављује прави проблем а тиме и потстрек за мишљење; треће, да ученик има знања и да врши потребна посматрања како би решио проблем; четврто, да дође

до решења, потстакнут од наставника и не опазивши то, а која ће дати утврђеним начином; пето, да има могућности и прилике да провери своје идеје применом, да расветли њихов значај и открије самостално њихову вредност.

Г Л А В А XIII

ПРИРОДА МЕТОДЕ

1. ЈЕДИНСТВО НАСТАВНОГ ГРАДИВА И МЕТОДЕ

Наставно градиво, методе и администрација или школска управа чине тројство школског проблема. Са прва два питања бавили смо се у ранијим главама. Сад нам остаје да их из склопа у коме смо их разматрали издвојимо и да о њиховој суштини засебно расправљамо. Почећемо питањем метода, пошто је ово у тесној вези са излагањем у прошлој глави. Ипак, пре него што то предузмемо, биће добро да скренемо нарочито пажњу на једну претпоставку своје теорије, на везу између наставног градива и наставног поступка или метода. Мисао да су дух и свет ствари и личности два независна и одвојена царства — теорија која је позната у филозофији под именом дуализма — повлачи собом закључак да су метода и наставно градиво подвојени појмови. Тада се наставно градиво појављује као готово, систематисано груписање чињеница и начела природног и људског света. С друге стране, метода има да се бави питањем, како ће се ово градиво нај-

боље изнети и у дух утиснути; или, да расправља о начину како ће дух моћи споља да среди градиво да би олакшао његово усвајање. При таквом схватању могла би се (бар теоријски) из науке о духу — као нечему што постоји по себи — извести потпуна теорија о наставним методама, и без познавања градива на које ове методе треба применити. Пошто многи људи који су иначе врло стручни у својим струкама, не познају суштину ових метода, то овакво стање изазива приговор да је педагогика, као тобожња наука о методама духа у учењу, потпуно безначајна, тј. само веома иза кога се крије потреба да наставник познаје дубље и темељније предмет који предаје.

Али пошто је мишљење кретање градива упућено ка једном употпуњујућем циљу, а дух промишљена и намерна фаза тога процеса, то је појам ма каквог расцепа из основа погрешан. Чињеница да је научни материјал сређен јесте доказ да је он био већ подвргнут интелигенцији, тј. да је методски обрађен. Грубе, разбацане чињенице нашег обичног знања животињског света претпостављају „зоологију“ као систематску науку тек тада кад се оне брижљиво испитају, плански допуне и среде и на тај начин утврде везе које помажу опажању, памћењу и будућем истраживању у тој области. Уместо да пружи полазну тачку за учење, ове чињенице обележавају крај. Метода значи распоређивање градива које омогућује што успешније његову употребу. Метода није ништа изван градива.

Али како изгледа метода с гледишта личности, која има да се бави тим материјалом? И овде метода није нешто спољашње. Она је просто ефективна обрада градива, што стварно значи употребу градива за одређену сврху са минимумом утрошка у времену и снази. Ми можемо одвојити један *начин* рада, и расправљати о њему засебно; али начин *постоји* само као начин и облик обраде дотичног метеријала. Метода не стоји у супротности с градивом; она се састоји у успешној употреби градива за постигнуће извесног циља. Она стоји у супротности са случајем и недовољно промишљеним поступањем — при чему недовољно проучено значи недовољно прилагођено.

Тврђење да метода означава планску употребу кретања наставног градива у правцу једног циља јесте формалне природе. Један пример може то довољно расветлити. Сваки уметник мора имати једну методу, технику, радећи свој посао. Свирати на клавиру не значи ударати произвољно по диркама. Постоји један ред по коме се оне морају употребљавати, а ред није нешто што постоји готово у музичаревим рукама или мозгу пре сваког рада на клавиру. Ред лежи у доспозицији аката који исходе из пијана, руку и мозга како би се постигао намераваан резултат. То је акција клавира ради постигнућа циља да клавир буде музички инструмент. Исти је случај и са „педагошким“ методама. Једина разлика је у томе што је клавир механизам израђен унапред за један једини циљ.

Али и у овом погледу пример се може применити ако узмемо у обзир бесконачну разноврсност музичких творевина које се могу на клавиру отсвирати, и ону разноврсност у техници која се тражи за разне музичке комаде. У сваком случају, метода је само један ефективан (успешан) начин употребе извесног градива за извешан циљ.

Ми можемо ова разматрања уопштити ако се вратимо појму искуства. Искуство као опажање везе између нечега што се проба и нечега што трпи последице тога јесте један процес. Изван напора да се управља током самог процеса, нема разлике између материјала и методе. Постоји просто једна радња, која обухвата и оно што једно лице ради, и оно чиме околина дејствује. Уметник на клавиру који потпуно влада својим инструментом не би имао повода да повуче разлику између онога што он даје и онога што клавиру пружа. У добро увежбаним и течним функцијама сваке врсте — клизању шличугама на леду, конверзацији, слушању музике, посматрању једног пејсажа које причињава задовољство — нема никаквог подвајања у свести између методе личности и самог материјала. Тамо где се игра из свег срца или ради имамо исту појаву.

Кад размишљамо о искуству уместо да га преживљујемо, ми морамо неизбежно повући разлику између свог сопственог држања и предмета према коме морамо заузети ово држање. Кад човек једе, он једе *храну*. Он не дели своју радњу на јело

и храну. Али ако би предузео научно истраживање овог акта, он би најпре повукао разлику. Он би испитао с једне стране својства материјала за исхрану, а с друге понашање организма у погледу узимања те хране и њеног варења. Такво размишљање о искуству омогућује разлику између онога *што* ми доживљујемо (садржина искуства) и онога *како* доживљујемо (процес искуства). Ако ову разлику обележавамо именом, онда то чинимо изразима *градиво и метода*. Постоје ствари виђене, чувене, вољене, омрзнуте, замишљене, али постоје и акти виђења, слушања, љубави, мржње, уображавања итд.

Ова разлика је тако природна и тако важна за извесне циљеве, да смо ми и сувише склони да сматрамо као да они постоје и у стварности а не само у мислима. Тада ми појимамо разлику између свога *ја* и околине или света. Ово подвајање је корен дуализма између методе и материјала. То јест, ми сматрамо да су знање, осећање, воља итд., ствари које припадају нашем *ја* или уму као засебном бићу, и које се могу упутити да утичу на независни материјал. Тада ми верујемо да све што припада нашем *ја* или духу, има своје сопствене законе рада без обзира на облике активне енергије предмета. Ми претпостављамо да ови закони пружају методе. Исто тако било би апсурдно претпоставити да човек може јести без нечега за јело, или да структура и кретање вилица, вратних мишића, варење стомака итд., нису оно што су *због* материјала којим је њихова радљи-

вост заузета. Исто онако као што су органи једног тела део истог света, коме и материјал за исхрану припада, тако су и својства виђења, слушања, вољења, уображавања тесно везана са материјалом света. Они нису самостални акти, који се односе на ствари, него много више облици и путеви којима околина улази у наше искуство и функције. Укратко, искуство није комбинација свести и околине, субјекта свести и света, субјеката и објеката, методе и материјала, него један сталан процес међусобног делања (*interaction*) бескрајне разноврсности енергија.

У намери да управљамо током који црпе искуство у свом уједињилачком процесу, ми повлачимо поглавито психолошку разлику између *како* и *шта*. Ако нема *начина* за идење, једење или учење изван стварног идења, једења и учења, постоје извесни елементи у акту који дају кључ за њихово успешније савлађивање и контролу. Ако се обрати већа пажња на ове елементе, постају нам јаснији (док се други чиниоци за наше посматрање потискују у позадину). Кад ми схватимо *како* постаје искуство, онда ћемо сазнати који се чиниоци морају обезбедити или изменити да би процес стварања искуства био успешнији. Тиме кажемо — у нешто обрађенијем облику — да ако човек брижљиво посматра пораст више биљака, од којих неке успевају добро а друге рђаво или уопште рђаво, он може успети да открије специјалне услове од којих зависи пун развита

једне биљке. Ови услови, поређани, и изложени на логичан и доследан начин, били би метода или начин њиховог растења. Нема разлике између растења једне биљке и успешног развитка извесног искуства. И у једном и у другом случају, није лако обухватити баш оне чиниоце који обезбеђују што боље и брже кретање у правцу циља. Али испитивања успеха и неуспеха, тачно и брижљиво поређење помаже да се сви ти случајеви схвате и обухвате. Ако ми ове случајеве средимо, имамо методу поступања или технику.

Један осврт на неколико мана у васпитању које потичу из овог одвајања метода од градива објасниће још боље ствар о којој је реч.

1) На првом месту, имамо пренебрегавање (о чему смо већ говорили) *стварних* ситуација искуства. Не може бити говора о открићу метода без случајева за проучавање. Метода се изводи из посматрања онога што се стварно збива, при чему се тежи да се идући пут исти догађај боље одигра. Али у настави и дисциплини, ретко има довољно могућности за децу и омладину да сама стичу и доживљују непосредно и нормално искуство, на основу чега би васпитачи могли доћи до идеје о методама и начинима бољег развијања. Искуства којима се располаже стечена су под тако тешким условима да готово нимало не бацају светлости на нормалан ток оплођавања једног искуства. „Метод“ се тада морају званично препоручивати наставницима уместо да буду израз њихових интелигентних

опажања. Под таквим околностима, оне имају механичку једнообразност, јер се сматра да треба да буду једнаке за све духове. Напротив, тамо где се савитљиво лично искуство потпомаже, тиме што ће се створити једна околина, која изазива непосредно учешће у раду и игри, методе ће се подешавати према природи васпитаника, јер је извесно да ће сваки васпитаник имати нечега карактеристичног у начину како прилази стварима.

2. На другом месту, схватање метода као нечега засебног и одвојеног од градива разлог је за погрешно схватање дисциплине и интереса о којима је било речи. Ако се успешан начин за руковање и обраду неког градива сматра као нешто засебно и различито од самог градива, могућа су само три начина за успостављање односа међу њима за које се претпоставља да не постоје. Један се састоји у томе што би се употребила средства надражења, задовољства и голицање усана. Други се састоји у томе што би се гледало да последице одбијања буду непријатне; ми можемо употребити претње, да би потстакли интересовање и занимање предметом који је често туђ и стран. Или се може апеловати непосредно на васпитаника да се без икаквих разлога труди. Ми можемо рачунати на непосредан напор „воље“. Међутим, у пракси, последња метода има само тада успеха ако се потстиче страхом од непријатних последица.

3. На трећем месту, акт учења се оглашује непосредним и свесним циљем самим по себи. Под нормалним условима, учење је производ и награда занимања с једним предметом. Деца не почињу свесно учити идење и говорење. Човек тежи да открије своје импулсе за саобраћај и општење са другима. Он се учи на последицама својих непосредних радњи. Најбоља метода је за учење једног детета, рецимо, у читању, ако се поступа на овај начин. Она не скреће његову пажњу да оно има да нешто научи, те његово држање у овом погледу није свесно и принудно. Она ангажује његове активности, и у процесу тога ангажовања дете се учи. Исто важи и за успешније методе у рачунској настави. Али кад се градиво не употребљује да потстиче импулсе и навике у правцу знатнијих резултата, онда се оно мора научити. Држање ученика према њему може се обележити речима: баш то имам да научим. Тешко би било измислити неповољније услове за живу и усредсређену реакцију. Фронтални напади су много штетнији у учењу и школи него у рату. Ово не значи, ипак, да васпитанике треба наводити на занимање са школским лекцијама, а да они то не примете. То значи да ће они имати да се баве њима због реалних разлога или циљева, а не једино као наставним градивом. То ће се постићи, кад ученик увиди које место заузима наставно градиво у животном искуству.

4. Под утицајем схватања о подвојености духа и материје, метода тежи да се сведе на просту и суву рутину, и да иде механички прописаним путевима. Нико не може одмерити уколико су учениоци деца при рачунању и говору принуђена да употребљују извесне формуле, ради тобож освештане методе. Уместо да се охрабре да испитују предмете непосредно, да опробају методе, које им обећавају успех и да се на њиним резултатима уче да их разликују, сматра се треба применити извесну, тобож утврђену методу. Исто је тако наивно претпоставити ако деца излажу ствари у облику извесне „анализе“, да ће се њихове психичке навике временом томе прилагодити. Ништа није убило више углед педагошкој теорији него веровање да се она састоји у рецептима и узорима по којима треба у настави поступати. Еластичност и иницијатива у обради задатка (проблема) ма које врсте карактеристични су за схватање према коме је метода начин како треба руковати с градивом да би се постигли жељени резултати. Механичка устаљеност је неизбежан корелат сваке теорије која одваја дух од радње у правцу извесног циља.

2. ОПШТЕ И ИНДИВИДУАЛНЕ МЕТОДЕ

Укратко, наставна метода је метода једне вештине, разумног рада у правцу извесног циља. Али упражњавање вештине не сме да буде ствар тренутних инспирација. За њу је необично важна

студија рада, резултата и успеха људи ранијих времена. Увек постоји нека врста традиције, која је довољна да импресионира почетнике и да их често потпуно савлада. Методе уметника (вештака) у свакој грани зависе од темељног познавања материјала и оруђа; сликар мора добро знати врсту платна, боје, четке, као и технику руковања с њима. Да би се ово знање достигло, мора се овим стварима поклонити трајна и усредсређена пажња. Уметник проучава напредовање својих покушаја да види у чему је успео или промашио. Претпоставку да с једне стране постоји следовање готовим правилима, а с друге поверење у природне дарове, тренутне инспирације и „тешки рад“ насумце — оповргавају начини рада сваке уметности.

Питања као што су познавање прошлости, садашње технике и материјала, начина на који човек најбоље може обезбедити успех, пружају материјал за оно што би се могло назвати *ојшћом* методом. Постоји читава ризница доста поузданих метода за постигнуће резултата, ризница која је освештана искуством прошлости и интелектуалном анализом, и коју појединац може превидети само на своју штету. Као што је било истакнуто у расправи о образовању навика (раније, стр. 79), постоји увек опасност да ове методе постану механичке и непомичне, да савладају појединца уместо да му стоје на расположењу за своје циљеве. Али исто је тако тачно да онај који заводи новости, ако не изазива само пролазно дивљење, већ нешто трајно ствара,

употребљује класичне методе више него што то изгледа њему и његовим критичарима. Он их ставља у службу нових циљева, и утолико их преображава.

И васпитање има своје опште методе. Ако је примена ове примедбе схватљивија кад је реч о наставнику, она ипак важи и кад је реч о ђаку. Део његова учења — и то важан део — састоји се у томе, да се он научи *господарити* методама за које је искуство других доказало да су најуспешније у сличним случајевима стицања знања.¹ Ове опште методе не стоје ниуколико у супротности са иницијативом и оригиналношћу — са личним начинима рада; напротив, оне их допуњују и потпомажу. Јер постоји радикална разлика између најопштије методе и једног прописаног правила. Последње даје непосредан упут за рад; прво дејствује посредно осветљујући средства и циљеве. Она дејствује, тако рећи, разумом, а не саображавањем правилима која су споља наметнута. Способност да се на уметнички начин ради, не даје никакво јемство за уметничко стварање, јер последње зависи од идеје која одушевљава и оживљава.

Ако познавање метода које други употребљују нама не казује непосредно шта имамо да радимо, ако нам оне не пружају никакве готове узоре, на који начин онда оне дејствују? Шта значи, кад

¹) О овој тачки ћемо подробније расправљати докније кад будемо говорили о „психолошким“ и „логичким“ методама.

кажемо да је једна метода разумна? Узмимо случај једног лекара. Ниједна пракса не тражи одлучније познавање утврђених метода за дијагнозе и лечења него његова. Али на крају крајева, случајеви су *слични*, не истоветни. Да се разумно употреби постојећа пракса, ма како била призната, она се мора применити према појединим случајевима. Према томе, признати начин рада показује лекару каква испитивања има да учини, које мере има да *проба*. Такав поступак му уштеђује напор да се задржава на одликама сваког посебног случаја указујући му само оно што треба нарочито проучити. Лично лекарево држање, његови начини рада (личне методе) у ситуацији која га интересује, нису подређени општим начелима поступка, него их ова последња помажу и воде. Овај пример може нам показати вредност познавања психолошких метода и практичних средстава, који су се у прошлости показали као успешни за наставника. Ако се ониprotиве његовом здравом разуму, кад се појаве између њега и ситуације у којима има да дела, они су онда више него бескорисни. Али ако их је усвојио као разумна помоћна средства за схватање потреба, могућности и тешкоћа искуства у коме је ангажован, они су од конструктивне вредности. На крају крајева, баш стога што *све* зависи од тога како лично наставник реагује, важно је колико он уме да искористи при овом реаговању знање које је поникло из искуства других.

Као што је већ наговештено, свака реч овог излагања може се применити непосредно и на методе ученика, тј. на начин учења. Претпоставити да се ученици, било у основној школи, било на универзитету, могу снабдети узорима методе којима би требало следовати да би се научио и разложио један предмет, значи пасти у самообману која има жалосне последице (Види раније, стр. 280). Ученик мора у сваком случају на свој начин реаговати. Указивања на утврђене или опште методе које у сличним случајевима други употребљују — нарочито од стране стручњака — јесу драгоцене ако после тога лична реакција ученикова бива интелигентнија, али штетна ако утичу на личност да свој разум и мишљење запусте и лиши сваког напора.

Ако оно што је раније речено (види стр. 262) о оригиналности мишљења изгледа претерано, јер захтева више образовања него што способности просечне људске природе то допуштају, тешкоћа лежи у томе што смо сви под притиском предрасуда. Ми смо усвојили да је ум нешто што постоји засебно, и да се може наћи једна метода за све. Тада ми посматрамо разне људе као различне у погледу *количине* духа којом су обдарени. Од обичних људи очекујемо да буду обични и просечни. Само изузецима допуштамо оригиналности. Степен разлике између просечног љака и генијалног јесте степен у коме првом недостаје оригиналности. Али ово схватање духа уопште јесте фикција. Колике су спо-

способности једног у савијењу са способностима другог, то се наставника не тиче. То нема значаја за његов рад. Оно што се тражи то је да сваки васпитаник има могућности да употреби своје снаге у радњама које имају смисла. Дух, индивидуална метода, оригиналност (све ове изразе можемо један другим заменити) значе квалитет намеравање радње, тј. радње која је управљена извесном циљу. Ако пођемо од овог убеђења, обезбедићемо више оригиналности, чак ако узмемо и конвенционално мерило, него што се данас развија. Хтети наметнути тобож општу и једнообразну методу свакоме, значи неговати код свију — изузев веома развијене и одличне духове — просечност. Тиме што меримо оригиналност према отступању од просечног гајимо код генијалних особењаштво. На тај начин, ми угушујемо нарочите (изузетне) особине многих, и, сем у ретким случајевима (као, рецимо, у случају Дарвиновом), кужимо ретке дарове нездравим својством.

3. ОСОБИНЕ ИНДИВИДУАЛНЕ МЕТОДЕ

Најобичније одлике методе сазнавања су дате у нашој глави о мишљењу. То су одлике мисаоног стања: проблем, прикупљање и анализа *чињеница*, план и обрада сугестија или идеја, експериментална примена и проверавање; закључак или суђење. Нарочити елементи индивидуалне методе или начина како да се приступи једном проблему, налазе се на крају крајева у урођеним тежњама и стеченим

навикама и интересима човековим. Метода једног човека ће се разликовати од методе другога (и с *правом*) уколико се његове нагонске способности, његова ранија искуства и његове наклоности мењају. Они који су проучавали ова питања имају знања које ће помоћи наставнику да разуме разне реакције (одговоре) ученика, те да их помоћу ових одговора одведе што већем успеху. Наука о детету, психологија и познавање социјалне средине допуњују лична сазнања која стекне наставник. Али методе остају лична ствар, управо начин на који се човек приближује проблемима, и нема каталога који би могао исцрпсти разноврсност ових начина. Ипак, неке се особине могу навести, које су од пресудне важности за успешно руковање и обраду дотичног материјала. Међу најважнијима су: непосредност, духовна пријемљивост, преданост и свест о одговорности.

1. Оно што се овде разуме под непосредношћу лакше је изразити у негативном облику него у позитивном. Сувишно осећање себе и своје личности, збуњеност и усиљеност су непријатељи непосредности. Они показују да једна личност није непосредно заузета предметом. Има нечег међу њима, што одводи пажњу на споредне ствари. Једна личност која је заузета само собом, мисли само једним делом о свом проблему, а другим делом и о ономе шта други мисле о његовим радњама. Та раздвојеност духовних моћи значи губитак снаге и духовну пометеност. Заузети став није ниуколико

исто што и бити свестан овог става. Прво је спонтано, наивно и просто. То је знак да се човек потпуно предао ономе чиме се бави. Последње није неизбежно неприродно. Понекад је то најлакше средство да се поправи погрешан начин приступа стварима, да се усаврше дејства употребљених средстава, — као што морају да раде играчи голфа, пијанисти, јавни говорници итд, обраћајући пажњу на свој положај и своје покрете. Али ова потреба је случајна и повремена. Кад се то ради, човек посматра себе само с обзиром на то шта треба да уради, те гледа у себи само једно између осталих средстава за остварење циља — попут тениског играча, који изванредан ударац вежба безброј пута да би му „прешао у крв“. У абнормалним случајевима човек не мисли на себе као на део чиниоца извршења, него као на засебан део — тако по каткад играч даје ударац мислећи на дејство које ће имати на гледаоце.

Поузданост је добро име за оно што се мисли под изразом непосредност. Ипак ово не би требало побркати са *самопоуздањем* које по себи може бити један облик самопрецењивања — или „дрскости“. Поузданост није име за оно што човек мисли или осећа у своме понашању; то није рефлекс. Она обележава непосредност с којом човек приступа послу или задатку који има да решава. Она обележава не *свесну* веру у успешност својих снага, него несвесно поверење у могућности ситуације. Она значи — да се човек осећа дорастао да одговори потребама и захтевима ситуације.

Ми смо већ истакли (види стр. 280) приговоре против тежњи да се ђацима нарочито напомиње да они имају да уче и студирају. Јер уколико постају свесни те чињенице, они *не* студирају и *не* уче. Они су у једном компликованом стању. Свака метода којом наставник одвраћа пажњу ученика од онога шта има да ради, упућује његово држање према ономе што он ради, те омета и нарушава непосредност рада. Ако се остане дуже време при овим методама, ученик стално тежи да бесциљно лута, и да изгледа ма какву прилику за рад изван оне коју само градиво собом пружа. Зависност од спољашњих сугестија и упута, а такође и извесна магловита забуна долазе на место оне поузданости са којом се деца (и одрасли који нису образовањем искварени) појављују у разним ситуацијама живота.

2. Духовна пријемљивост. — Као што смо видели, једностраност је пратилац интереса, пошто интерес значи учешће, положај према овој и оној страни. Стога, утолико више има разлога за стање духа које прима све сугестије и дотичне информације са свију страна. У глави о циљевима показано је да су предвиђени циљеви чиниоци у развоју једне ситуације која се мења. То су средства којима се правац једне радње контролише. Отуда су они подређени ситуацији, а не ситуација њима. Они нису циљеви у смислу циљева у будућности којима све мора бити управљено и жртвовано... Они су, уколико се то може

предвидети, *средства* за развијање извесне ситуације. Једна мета није будући циљ гађања; то је чинилац у садашњем гађању. Духовна пријемљивост значи да је дух доступан сваком резонувању које може да баци коју зраку на ситуацију коју треба расветлити, и тако помоћи да се обележе последице овог или оног начина рада. И мање пријемљив дух може одређене, утврђене и непроменљиве циљеве достићи. Духовни развитак значи стално проширавање хоризонта и доследно формирање нових циљева и нових начина реаговања. Ове ствари су немогуће без активне склоности да се прихвате досад страна гледишта; активна жеља да се одрже обзири који модификују постојеће циљеве. Одржавање способности за растењем јесте награда те интелектуалне гостољубивости. Најгоре дејство тврдоглавости и предрасуда јесте у томе што оне задржавају развитак; оне закључавају дух пред свима новим потстрецима. Пријемљивост духа значи одржавање духовног стања које карактерише децу; непријемљивост духа значи прерану интелектуалну старост.

Претерана тежња за једнообразним методама и брзим спољашњим резултатима највише прети духовној пријемљивости у школи. Наставник који не допушта и не потстиче разноврстан рад у погледу разних питања и проблема, сужава њихов видик на линију коју само он одобрава. Главни узрок ове оданости према устаљеним и нееластичним методама јесте, ипак, што она, изгледа, повећава

брзе, тачно одмерене резултате. Ревност за „одговоре“ је тобожња реакција ученика на устаљене и механичке методе. Присиљавање и прерано памћење имају исто порекло и исто дејство на живи и променљиви интелектуални интерес.

Пријемљивост није иста што и духовна празноћа. Обесити једну таблу и написати: „*Молим уђиће, нико није код куће*“ — не значи бити гостољубив. Али постоји једна врста пасивности, готовости да пустимо да се искуства нагомилају, да се сталоже и сазру, што је битно за развитак. Резултати (спољашњи одговори или решења) могу се убрзати, али се сам процес развика не може на силу поспешити. Њему треба времена док сазри. Кад би сви наставници схватили да је ово својство унутрашњег духовног процеса, а не производња коректних одговора, мерило васпитног развика, тиме би се више учинило него не знам каквом револуцијом у методици наставе.

3. *Преданост*. — Уколико се ове речи тиче, много што шта што је речено у поглављу о „непосредности“ важи и овде. Али оно што се под овим изразом мисли јесте *јуно* интересовање, јединство циља; отсуство циљева који су угушени, али који стварно постоје, и за које истакнути циљ служи само као маска. Израз значи исто што и ментални интегритет. Апсорбовање градивом, пуно интересовање њиме ради њега самог, потпомаже ово стање. Подељен интерес и отступање нарушавају га.

Интелектуални интегритет, честитост и искреност нису у основи ствари свесних тежњи, него својства активног реаговања. Разуме се, њихово стицање се појачава свесном тежњом, али самообмана је врло лака. Жеље су јаке снаге. Ако се њима спречава задовољење или изражај забраном других, оне могу врло лако запасти у дубоке подземне канале. Потпуна преданост, пуно усвајање начина рада који траже други, готово је немогућа. Резултат може бити плански револт или свесни покушаји да се други обману. Али понајчешћи резултат је пометеност и подвојен интерес-пошто се човек у погледу својих рођених планова вара. Човек покушава да служи једновременно два господара. Специјални нагони, јака жеља да се свиди другима и да наиђе на њихово одобравање, социјални „тренинг“, опште осећање дужности и ауторитета, страх од казне, све то води напору да се прилагоди, да „пази на лекције“, или на ма шта друго што се тражи. По, водљиви људи желе да раде што други од њих очекују. С гледишта свесности, ученик такође мисли да он ово ради. Али његове жеље нису уништене. Само је ускраћена могућност да се појаве. Сваки напор да се скрене пажња на нешто што је противно жељи, досадан је и заморан; насупрот *свесној* жељи, жеље које леже дубље одређују главни ток мисли, као и дубље реакције осећања. Дух бежи од номиналних предмета и посвећује се ономе што стварно више жели. Резултат је да се пажња

сасвим плански дели према двојству које влада у области жеља и наклоности.

Довољно је само да се човек опомене својих сопствених доживљаја, у школи или доцније, кад је заузет стварима које му нису у вољи, па да схвати колико је значајан овај положај подељене пажње. — Ми смо на ово стање тако навикнути да га примамо као неумитно и већим делом потребно. Можда је ово тачно; али ако је тако, много је важније изнети његова рђава духовна дејства. Очевидан је губитак мисаоне енергије кад човек свесно (или само привидно) покушава да своју пажњу управи на један предмет, док се његова фантазија спонтано и несвесно обрће другим питањима која су јој ближа. Финије и трајније рђаво дејство за духовну радљивост је подржавање уобичајене самообмане која мрачи смисао за стварност и истинитост. Двогубо мерило стварности, једно за наше приватне и више или мање прикривене интересе, и друго за јавне и признате, омета, код већине нас, интегритет и потпуност духовног рада. Исто тако је озбиљна чињеница да постоји расцеп између свесног мишљења и пажње, с једне стране, и импулсивне, следеће наклоности и жеље, с друге стране. Наше мишљење се бави наставним градивом мање више усиљено и без воље, док пажња лута. Предмети којима се она обраћа не признају се и, према томе, интелектуално узевши, „ускраћују нам се“; рад с њима је врло журан. Дисциплина, која се рађа регулисањем наших реакција (од-

говора), планским и целисходним испитивањем, изостаје; што је још горе, онеме што фантазија најдубље захвата, што јој је најсродније (пошто се она усредсређује око ствари које су нам најдраже) наше се биће предаје случајно и скривено. Све то улази у радњу на начине који се у свести недовољно потврђују. Пошто се ови облици и путеви не проверавају просуђивањем о њиховим последицама, они дејствују деморалишући.

Није тешко пронаћи школске услове који су повољни за ово подвајање духа између признатих јавних и социјално одговорних подухвата, с једне стране, и, приватних мисли, рђаво упућеног и угушеног полета, с друге стране. Оно што се покашто зове „гвоздена дисциплина“, тј. спољашњи притисак, изражава се на овај начин. Исто важи и за потстреке наградама које не лежи у самим стварима. Све што школу чини само припремним заводом (види раније, стр. 91) дела у овом правцу. Пошто циљеви леже изван домаћаја ученикове свести, морају се наћи други чиниоци да би задовољили његову пажњу за задатке који су му додељени. Извесне су реакције (одговори) обезбеђене, али жеље и наклоности које нису задовољене морају потражити други излаз. Није ништа мање озбиљно и претерано наглашавање чисто механичког вежбања, независно ма од каквог ангажовања мисли — рад који нема циља пошто је у ствари само аутоматска вештина. Природа не трпи у духу празан простор. Шта мисле наставници, шта бива са

мишљењем, осећањем, ако се последње не утка у непосредну делатност? Ако би се они поглавито задржали на пролазној неизвесности и ишчекивању, или само заташкали, то не би имало нарочитих последица. Али они нису уништени, обустављени, ни угушени — изузев с погледом на задатак о коме је реч. Они следују свом хаотичном и недисциплинованом току. Оно што је урађено, спонтано, и витално у духовној реакцији (одговору), остаје неискоришћено и непроверено, и навике које су формиране такве су, да ова својства постају све мање и мање корисна за јавне и признате сврхе.

4. *Одговорност*. — Одговорност као елемент интелигентног (разумног) става јесте готовост да унапред проценимо могуће последице ма каквог намеравааног корака и да их свесно усвојимо: тј. да о њима водимо рачуна, да радимо на начин који њима одговара, а не само да им придајемо значај речима или мислима. Као што смо видели, идеје су по својој суштини гледишта и методе за доношење извесних решења у једној мучној ситуацији; предвиђања срачуната на то да утичу на наше реакције (одговоре). И сувише је лако појмити да човек усваја једно тврђење или верује у једну примљену истину кад није узео у обзир њихове последице, кад је само летимично и површно замислио што је тим прихватањем учињено. Опажање и сазнање, вера и пристанак нису тада ништа друго него имена за лено примање онога што је споља пружено.

Било би много боље, ако бисмо се у настави ограничили на мањи број чињеница и истина — тј. на мање ствари које би ученик усвојио или упознао — ако би се један мањи број ситуација на један разуман начин продубио и обрадио, тако да убеђење значи неку врсту индентификовања себе са врстом понашања које траже чињенице и предвиђени резултати. Најтрајнији рђави резултати претрпаног школског плана и часова са наставним градивом нису духовна премореност и површност (ма како да су ове последице озбиљне), него оскудица увиђавности шта управо значи кад се ово или оно стварно зна и у нешто верује. Духовна одговорност значи строго мерило у овом погледу. Ова се мерила могу стећи само праксом, тј. у раду са мишљењем које се стекло. Интелектуална темељност јесте према томе друго име за духовно стање о коме је реч. Постоји једна врста темељности која је готово чисто физичка; врста која значи механичко неуморно вежбање да се савладају све појединости извесног градива. Интелектуална темељност значи гледање једног предмета *скроз*. Она зависи од јединства циља коме су детаљи подређени, а не од мноштва изнетих неповезаних детаља. Она се испољава у одлучности и чврстини са којим се пун смисао једног циља развија, а не у пажњи, ма како „свесна“ била, на кораке у раду који се споља намећу и препоручују.

ИЗВОД

Метода је начин на који се извесно градиво искуства може што плодније и успешније обрадити. Отуда се она мора изводити из опажања тока искуства у коме се не врши никаква свесна разлика између личног држања (понашања) и материјала који се обрађује. Претпоставка да је метода нешто одвојено и засебно, последица је одвајања духа и себе од осталог света ствари. Ово гледиште води формалној механичкој и принудној настави. Ако су методе учења и наставе индивидуалне, извесне одлике нормалног тока искуства до његовог оплођавања могу се разликовати, нешто због оног богатства мудрости које је узето од ранијег искуства, нешто због општих сличности у материјалу који се у разним временима обрађује. Изражене у смислу индивидуалног понашања, одлике добре методе су непосредност, еластичан духовни интерес или духовна пријемљивост, готовост за учење, интегритет циља, примање одговорности за последице своје радње која претпоставља мишљење.

ГЛАВА XIV

ПРИРОДА НАСТАВНОГ ГРАДИВА

1. НАСТАВНО ГРАДИВО, НАСТАВНИК И УЧЕНИК

Што се тиче наставног градива у начелу, нема се шта додати ономе што је горе већ речено (види раније, стр. 221). Оно се састоји из чињеница опажених, запамћених, прочитаних и изговорених, као и сугерираних идеја о целисходном развоју извесне ситуације. Ово тврђење треба изближе одредити, доводећи га у везу са школским наставним градивом, садржином наставног плана и учењем. Какав је значај наше дефиниције у примени на читање, писање, математику, историју, природне науке, цртање, певање, физику, хемију, модерне и стране језике итд?

Да се вратимо на две тачке које смо раније истакли у својој расправи. Задатак је наставника у васпитном послу да пронађе и обезбеди околину која ће изазивати подесне одговоре (реакције) и руководити ученика у његовом раду. На крају крајева, *све* што наставник (васпитач) може да учини то је да измени потстрек (стимулус) како би одговор што је могуће сигурније био управљен формирању

жељених интелектуалних и емоционалних склоности. Очевидно, предмети и наставно градиво су у тесној вези са послом око припремања ове околине. Друга тачка је потреба социјалне околине да би се дао смисао и значај створеним навикама. У ономе што смо назвали ненамерним васпитањем, материјал лежи непосредно у тлу узајамних социјалних односа. Ова чињеница нам даје кључ за разумевање материјала и наставног градива формалног или планског васпитања. Једну спону или беоцуг налазимо у причама, традицијама, песмама и предањима, као и у обредима примитивних социјалних група. Они претстављају ризницу значења, која су се из ранијег искуства сталожила, и коју заједница тако високо цени, да у њима гледа суштину свог колективног живота. Пошто ове ствари, очевидно, не чине саставни део вештина које се јављају у свакидашњим радњама једења, ловљења, ратовања, ткања, плетења корпи итд., оне се свесно предају младима; често, као у приступним церемонијама са јаком емоционалном топлином. Око преношења мита, легенди и бајки групе утроши се више муке него око преношења непосредно корисних навика група, баш стога што се оне прве не могу скупити као ове последње у обичном заједничком животу.

Кад социјална група постане нешто сложенија, претпостављајући већи број стечених вештина које зависе, било стварно, било у мислима једне групе, од нивоа идеја које је прошлост за собом оста-

вила, садржина социјалног живота се одређеније формулише за наставне сврхе. Као што смо претходно приметили, вероватно главни мотив за свесно занимање са животом групе, које извлачи најважнију садржину, систематизујући је у један повезан склад, јесте баш потреба да се обуче млади тако како би се продужио живот групе. Али кад се овај пут већ једном изабрао, формулисања и организације немају више одређених граница. Изум штампе дао је овој операцији огромног полета. Најзад, споне које везују школски материјал са навикама и идејама социјалне групе прерушене су и прикривене. Везе постају тако лабаве да често изгледа као и да не постоје; као да градиво постоји само као знање за себе, и као да је студија само савлађивање овог ради њега самог, без обзира на ма какву социјалну вредност. Пошто је крајње важно из практичних разлога сузбити ову тежњу (види раније, стр. 14), главни циљ наше теоријске расправе јесте да се расветли веза која се губи из вида, и да се опширније изложи социјална садржина и функција главних саставних делова наставног плана.

Ове ствари треба посматрати како са гледишта наставника тако и ђака. За првога, значај знања предмета које премаша актуелно знање ученика, јесте у томе да испита докле може подизати ниво знања и да открије могућности у још неразвијеном васпитанику.

1) Наставно градиво изражава у конкретном и детаљном облику значења свакидашњег социјал-

ног живота које би требало предати младима. Оно износи јасно пред наставнике битне елементе културе које треба продужити у тако организованом облику да га заштите од сувишних напора, којима би се он могао изложити, ако значења дотичне садржине не би била нормирана.

2) Знање идеја које су се сталожиле у прошлости као резултат радљивости доводи васпитача у положај да схвати значај (смисао) привидно инпулсивних и бесциљних реакција и да пружи потстреке који су потребни да би се оне управиле у правцу корисног. Што више васпитач познаје музику утолико ће моћи боље схватити могућност музичких склоности својих васпитаника које су још у клици. Организовано (сређено) наставно градиво претставља зрео плод искуства слично њиховом искуству. Оно не претставља савршенство или непогрешну мудрост; али оно је најбоље средство за унапређивање и развијање новог искуства које може, бар у извесном погледу, премашити тековине дотадашњег знања, рада и уметности.

Другим речима, с гледишта васпитачева, разни предмети претстављају радна помоћна средства, кристан капитал. Она, стварно, стоје далеко од искуства младих. Градиво васпитаниково није, према томе, нити може бити идентично са формулисаним, кристалисаним и систематисаним градивом одраслих, у књигама, уметничким делима, итд. Последње казује ступањ, до кога васпитаник може доспети, а



не његово постојеће стање. Оно улази непосредно у радње стручњака и васпитача, али не у радње почетника, ученика. Превиђање ове разлике у градиву с погледом на наставника и ђака разлог је за већину погрешака при употреби уџбеника и других излагања разних знања.

Потреба подробнијег познавања састава и функција човечје природе, јесте велика баш стога што је положај наставника према наставном градиву дружији него учеников. Наставник је стварно оно што ученик представља само *in posse*. То јест, наставник већ зна ствари које ђак тек учи. Отуда се проблем њих двојице у основи разликује. Кад наставник приступа само наставном раду, он мора темељно знати наставно градиво; његова пажња треба да буде управљена на држање и одговоре ученика. Његов је задатак да у раду буде разумљив ученицима; под претпоставком, наравно, да се учеников дух не бави собом, већ предметом који пред њим стоји. Или, друкчије речено, наставник не треба да се бави предметом по себи, него односима које тај предмет има са учениковим потребама и способностима. Отуда за наставника није довољна само ученост. Стварно, има извесних одлика учености или стручњаштва које могу под извесним условима чак сметати успешној настави, ако се наставник *не* пренесе у дечје искуство. На првом месту његово знање премаша бесконачно ниво ученичког знања. Оно претпоставља начела која

су далеко изнад интереса и разумевања недораслих ученика. Између наставникова знања и ученикова искуства, може бити мање сличности него између онога што зна какав астрономски стручњак о Марсу, и знања једног поворођенчета о његовој околини. Друго, распоред материјала је друкчији за струку и науку, а друкчији за почетнике. Није тачно да је искуство младих несређено и да се састоји из усамљених и подвојених комада. Али оно је груписано око средишта практичних интереса. Кућа је, на пример, један центар око кога је груписано његово географско знање. Његова кретања у кући и околини, његово бављење изван куће, приче његових пријатеља јесу споне које везују делове његових знања. Али географско знање једног стручњака у географији, који је већ успоставио све везе у овој ужој области искуства, организовано је и сређено на основи односа које разне чињенице имају једна према другој, а не према односима које оне имају према његовој кући, кретању и пријатељима. За научника је материјал опширан, тачно одређен и логички повезан. За онога који учи (за љаке), он је нејасан, делимичан и повезан посредством његових личних занимања.¹ Отуда, проблем учења састоји се у томе да се искуство развија у правцу онога што струч-

¹ Пошто и научник мора увек бити студент, по себи се разуме да су ови контрасти релативни, не апсолутни. Али у ранијим фазама учења они су, практично узевши, од пресудног значаја.

њак већ зна. Према томе је потребно да наставник познаје предмет, карактеристичне потребе и способности ученика.

2. РАЗВИТАК НАСТАВНОГ ГРАДИВА У УЧЕНИКУ

Без бојазни да ће се изврнути чињенице, могуће је одвојити тачно три типичне фазе при развоју градива у искуство ученика. У својој првој фази, знање постоји само у способности да се нешто разумно уради. Ова врста градива или научног материјала, изражава се у познавању или блискости са стварима. Потом се ово градиво мало по мало увећава и продубљује саопштеним знањем или обавештавањем. Најзад, оно се проширује у рационално или логички организовано градиво, тј. у оно којим, релативно говорећи, влада стручњак.

1. Знање које прво добијемо и које остаје дубоко усађено, јесте знање о томе *како се нешто ради*; како се иде, говори, чита, пише, тера велосипед, рукује машином, рачуна, јаше, продаје роба, управља људима итд., у бесконачност. Уобичајена тежња да се нагонске радње, које одговарају извесном циљу, посматрају као врата чудесног знања, иако неоправдано, доказ је јаке тежње да се изједначи разумно (интелигентно) руковање средствима рада са знањем. Кад васпитање, под утицајем сколастичког схватања знања које потцењује све осем научно формулисане чињенице и истине, не увиђа да је примарно или почетно наставно градиво ствар активног делања, које повлачи собом употребу тела

и руковање опипљивим предметима, наставно градиво се одваја од потреба и циљева ученикових и постаје нешто што треба упамтити и на захтев просто поновити. Али тамо где се, насупрот томе, признаје природан ток развика, настава увек почиње са ситуацијама у којима се учи радом. Вештине и занимање чине први ступањ учења; ученик учи шта има да ради, да би постигао извесне циљеве. У популарном значењу израз који значи знање увек је обележавао његову везу са способношћу за рад, што научна филозофија губи из вида. ¹ Пажња значи и вољење и чување. Бити пажљив и имати обзира, значи пазити на захтеве других. Бити замишљен, значи мислити о захтевима других. Имати здрав разум или суђење значи знати какав став треба заузети у извесној ситуацији; распознавање не значи повући разлике само ради њих самих, једно вежбање као расплитање косе, него продирање у ствари с погледом на рад с њима. Мудрост није никада губила везу с ваљаним вођењем живота. Само у васпитању знање значи пре свега гомилање информација (обавештења) независно од рада. У животу једног земљорадника, матроза, трговца, лекара, лаборанта, то никад није случај.

Кад се на разуман начин рукује са стварима, тад се омогућава упознавање с њима. Ствари које најбоље познајемо јесу ствари које често употре-

¹) Разуме се, ово се односи на енглески језик: н. пр. *ken* и *can* су у овом погледу тесно везани речн. Дјуи пружа неколико примера из којих се ова веза врло добро види. — Пр. пр.

бљавамо — ствари као што су, на пример, столице, столови, пера, хартија, одело, храна, пож, виљушка итд., које су свима људима заједничке и које се често диференцирају мање или више с погледом на лична занимања у животу. Проницаво и емоционално познавање ствари јесте резултат све чешће употребе ових ствари у служби одређеног циља. Ми смо с овим стварима тако често радили и руковали да можемо претсказати како ће се понашати и реаговати. Оне нас не могу ни у чему изненадити. Овакво понашање повлачи собом осећање наклоности или пријатељства, поузданости и јасности; док ствари с којима нисмо навикнути да радимо или рукујемо изгледају нам стране, необичне, хладне, далеке, „апстрактне“.

2. Али вероватно је да подробније излагање овог првог ступња знања лако помути разумевање ствари. Практично, оно обухвата све наше знање које није резултат планског учења. Начин рада у правцу једног циља протеже се не само на личност него и на ствари. Импулси за саопштавања знања и навика узајамног општења ваља да су прилагођени тако да се одржи успешна веза с другима; из тога ниче један богат фонд социјалног значења. У току овог наизменичног општења сваки научи много од другог. Они казују један другом своје доживљаје. Уколико се неко интересује овим саопштењима, утолико саопштена садржина постаје део његовог сопственог искуства. Активне везе с дру-

гима су тако тесан и виталан део нашег искуства да је немогуће повући оштре линије, па рећи: „Довде допире моје искуство; одатле почиње ваше.“ Уколико смо учесници у општим предузећима, оно што нам други саопште као последице свог учешћа у дотичном послу, стапа се одмах с искуством нашег сопственог учешћа. Ухо је исто тако орган искуства као око или рука; око је корисно за читање извештаја о стварима које се крећу изнад нашег хоризонта. Многе ствари које су у простору и времену далеке од нас, утичу на наше радње исто толико као и ствари које можемо додирнути или њима руковати. Оне нас стварно интересују, и, према томе, сваки извештај о њима који нас потпомаже у руковању са стварима које пред нама стоје, спада у лично искуство.

Обавештење (*information*) је име које се обично даје овој врсти наставног градива. Улога узајамног општења у личном раду даје мерило за оцену вредности информативног градива у школи. Да ли оно ниче из неког питања које ђака интересује? Да ли се оно ужљебљује у његово непосредно искуство тако да увећава његову способност и продубљује његов значај? Ако задовољи ова два захтева, оно је васпитно. Не мари колико ученик чује или прочита, него је важно да ли ученик осећа потребу за оно што чује или прочита и да ли га може лично применити у извесном случају.

Али није тако лако задовољити ове захтеве у стварности као што је лако изложити их у тео-

рији. Проширење модерног саобраћаја; проналажење помоћних средстава за проучавање далеких предела и прошлих догађаја историје; појевтињавање средстава, као на пр. штампе, за обавештавање и ширење знања — стварног или тобожњег — створили су огромну ризницу информативног материјала. Много је лакше накљукати ученика материјалом него настојавати да га он обради својим искуством. Понајчешће, ово знање претрпава свет личног искуства. Често једини задатак за ученика је да научи саставне делове овог страног света ради школе, тј. ради испита и прелаза у старији разред. Вероватно, за већину људи, реч „знање“ данас значи оно обиље чињеница и истина које други провере; материјал који се налази у дебелим атласима, енциклопедијама, историјама, биографијама, путничким приручним књигама, и научним огледима у рафовима књижара.

Огромна маса овог материјала несвесно је утицала на људске појмове о природи знања. Тврђења, поставке у којима се знање излаже, узимају се за само знање. Излагање извесног знања, независно од околности да је оно резултат испитивања и помоћно средство за даља испитивања, важи као знање. Човечји се дух осваја пленом својих ранијих победа; од овог плена, а не од оружја, и налета у вечитој борби против непознатог, полази се кад се жели да се утврди смисао знања, чињеница и истине.

Пошто се ово идентификовање знања са поставкама, које то знање у ствари изражавају, провлачи и код логичара и филозофа, није никакво чудо да исти идеал влада готово и у области васпитне наставе. „Наставни план“ се састоји већим делом из знања, која су расподељена на разне струке (предмете) и у свакој струци опет на лекције, тј. исецкане делове. У XVII столећу, ризница знања је била још довољно мала, тако да су људи сматрали као идеал његово енциклопедијско савлађивање. Данас је знање тако нагомилано да је једном човеку очевидно немогуће савладати га у целини. Али то није много утицало на васпитни идеал. Стицање нешто знања из свих предмета, или бар једне одабране групе, остаје начело које прати цео ток студија, од основне школе па све до универзитета; лакши делови се додељују нижим разредима, тежи вишим.

Жалбе васпитача да учење не утиче на карактер и његово понашање; протест против простог рада памћења, против претоваривања ученика „чињеницама“, против посвећивања цепидлачењу, погрешно схваћеним правилима и начелима — потичу из овог стања ствари. Знање које долази поглавито из друге руке, које за ученике остаје као знање других, тежи да постане чисто вербално. То не значи приговор знању које је обучено у речи; општење и саопштавање се збива речима. Али уколико се саопштено знање не може средити у искуству учениковом, утолико оно постаје празна

реч, чисто чулни потстрек, лишен смисла или значења. Потом, оно изазива механичке реакције, способност да се употребе вокални органи како би се поновила тврђења, или рука да би се писало или рачунало.

Бити добро обавештен значи бити обазрив; значи имати на расположењу потребан материјал за успешно решење проблема, и за дубље разумевање значаја овог задатка. Информативно знање је материјал на који се човек може ослонити као на нешто уређено, успостављено и поуздано. То је врста моста за ум у његовом прелазу од сумње ка открићу. Он има улогу интелектуалног посредника, јер само сажима и износи у доступној форми чисте резултате ранијег људског искуства, као чиниоце који богате смисао новог искуства. Кад се каже да је Брут убио Цезара, или да дужина године износи три стотине шесет и пет дана и једну четврт, или да обим круга према пречнику износи, $3,1415\dots:1$, онда се прима нешто што је у ствари знање за друге, али за њега је то један потстрек за знање. Његово стицање знања зависи од његовог одговора на оно што је саопштено.

3. НАУКА ИЛИ РАЦИОНАЛНО САЗНАЊЕ

Наука је име за знање у његовом најизразитијем облику. Она претставља у идеалном случају потпун резултат учења — његов врхунац. Знање је, дакле, оно што је поуздано, извесно, уређено; оно чиме мислимо а не о чему

мислимо. Знање, у суштини, разликује се од мишљења, нагађања, размишљања или просте традиције. У знању, ствари су проверене; оне су такве и друкчије не могу бити; али искуство нас опомиње да има разлике између објективне поузданости предмета и нашег убеђења о њему. Човек је, тако рећи, створен за веровање: лаковерност је у природи човековој. Недисциплинован ум је противан одлагању и интелектуалном оклевању; он се радо предаје сваком тврђењу. Он воли ред и поузданост — или посматра појаве без довољно доказа. Блиско познавање, опште веровање или сама чињеница да нешто одговара жељама — узимају се као мерило истине. Наместо незнања ступа предрасуда и уобичајена заблуда, -- већи непријатељ учења него и само незнање. Сократ је био тиме побуђен да изјави да је свест о незнању почетак стварне љубави ка мудрости, а Декарт да каже да је наука поникла из сумње.

Ми смо већ застали на чињеници да наставно градиво, подаци или идеје имају да докажу своју вредност у искуству: по себи, они су или пробни или привремени. Наша склоност ка прераном прихватању и тврђењу, наша одвратност према одлагању суђења, јесу знаци да ми по природи тежимо да пресечемо сам процес проверавања и потврђивања. Ми се задовољавамо површним тренутним и кратковидим применама. Ако нам овакав поступак обезбеди штогод задовољења, готови смо да претпоставимо да су наше поставке потврђене. Али

чак и у негативном случају, ми смо склони не да кудимо недостатак и нетачност својих података и мисли, већ наш неуспех и неповољне околности. Ми не стављамо неочекиване последице на терет заблуда својих шема и својих непотпуних проучавања услова (чиме бисмо добили материјал за ревизију првих и потстрек за усавршавање последњих), него се тужимо на непредусретљивост саме судбине. Ми се чак размећемо чврстином са којом се држимо својих схватања упркос начину на који она дејствују.

Наука претставља гаранцију човечанства против ових природних склоности и зала које оне собом повлаче. Она се састоји из специјалних средстава и метода које је човечанство лагано израдило да би могло да се користи мишљењем под приликама у којима би се његов ток и резултати могли проверавати. Она је вештачка (стечена) умешност, а не спонтана; научена, не урођена. Овој чињеници ваља приписати што наука има тако важно место у васпитању, као и опасности које прете његовој правилној употреби. Ко није уведен у научни дух, тај је лишен најбољег оруђа које је човечанство до данас изнашло за успешно вођење самог мишљења. У овом случају, он не врши испитивање и учење без употребе најбољих инструмената, и не успева да разуме пун значај знања, јер се не упознаје са одликама којима се мишљење и сагласност разликује од основаног убеђења. С друге стране, чињеница да наука обежава савршенство знања чије резултате излаже

са крајње развијеном техником, одваја га од обичног искуства – удаљеност која се обично назива апстрактношћу. Кад се ово изоловање појави у настави, научна информација је више изложена опасностима које се појављују из излагања готовог наставног материјала, него други облици знања.

Као обележје науке истакли смо метод истраживања и испитивања (проверавања). На први поглед, изгледа да се ова дефиниција противи уобичајеном схватању да је наука организовано или систематизовано знање. Ипак, ова супротност је само привидна, и она се губи чим се обична дефиниција потпуни. Науку не карактерише организација, него *врста* организације која се постиже адекватним методама и проверавањем открића. Знање једног агронома је систематисано у оној мери у којој је стручно. Оно је организовано на основу односа између средстава и циљева, тј. према практичним потребама. Његова организација у научном смислу (тј. у еулогстичком смислу као потпуно потврђено и проверено) је подређена организацији с погледом на обезбеђење жетве, негу стоке итд. Али научни материјал организован је с нарочитим обзиром на успешно вођење целог рада ка открићу и сазнању као специјалном задатку.

Осврт на врсту поузданости коју наука пружа бациће светлост на ово излагање. То је *рационална* поузданост — логична гаранција. Отуда је идеал научне организације да свако схватање и тврђење буде такве врсте да произлази из једнога у

друго. Појмови и поставке претпостављају узајамно подржавање. Овај двогуби однос узајамног следовања и потврђивања јесте оно што се разуме под изразима логичан и рационалан. Свакодневно схватање воде је корисније за обичну употребу пијења, прања, прскања, итд., него хемијско схватање воде. Хемијска формула H_2O је, напротив, подеснија за проучавање и испитивање. Она констатује природу воде на начин који омогућава њену везу са знањем других ствари, показујући човеку који је разуме како се до овог знања дошло и њен значај за друге области знања у погледу састава и суштине ствари. Строго речено, ова фаза не показује објективне односе воде ништа више него тврђење да је вода прозачна, течна, без мириса и без укуса, да гаси жеђ итд. То је исто толико тачно као што је и тачно да се вода састоји из два молекула водоника и једног молекула кисеоника. Али ради нарочитог циља самог испитивања, с погледом на потврду и проверавање нових чињеница, последњи односи су од основне важности. Што се више подвлачи организација као одлика науке, утолико је човек више принуђен да призна првенство методе у дефиницији науке. Јер метода обележава врсту организације на основу које је наука постала доиста наука.

4. СОЦИЈАЛНА СТРАНА НАСТАВНОГ ГРАДИВА

У наредним главама позабавићемо се разним школским делатностима и посматрати их као неизменична стања у овој еволуцији знања о којој

смо баш сад говорили. Овде остаје да се каже неколико речи о социјалној страни наставног градива пошто су се наше раније примедбе тичале поглавито интелектуалне стране. Постоји извесна разлика и у знањима од виталне важности, у подацима и идејама који се односе на реалне проблеме и који се покрећу личним циљевима, јер постоји извесна разлика у социјалном домаћају циљева и у социјалној важности проблема. С обзиром на непрегледно обиље материјала, важно је да васпитање (нарочито у свима његовим фазама, осем оних које су највећма специјализоване за извесне сврхе) има извесно мерило за процену социјалне вредности датог материјала.

Све информације и систематски научни материјал је обрађен под условима социјалног живота и другом предат социјалним средствима и мерама. Али ово не доказује да је сав материјал подједнако важан за циљеве образовања разних склоности и оспособљавања (оружања) чланова садашњег друштва за борбе које их у животу чекају. Наставни план мора водити рачуна о прилагођавању студија потребама постојећег заједничког живота; он мора нарочито тежити да поправи садашњи живот тако да будућност буде боља од садашњости. Поврх тога, наставни план мора битне потребе ставити на прво место, а оне префињене на друго. Потребе који су социјално најосновније, тј. које имају везе са искуством у коме учествују најшире групе, јесу битне. Потребе какве специјалне групе

и ради техничких циљева јесу споредне. Има истине у изреци да васпитање мора бити најпре човечанско (људско), па онда стручно. Али они који ово често изговарају, разумеју под изразом људско само једну одвојену класу људи; класу научника који чувају класичне традиције прошлости. Они заборављају да материјал постаје утолико више хуманизован, уколико има више везе са општим интересима људи као људи.

Одржавање демократског друштва нарочито зависи од употребе што ширег људског мерила у погледу наставног плана. Демократија не може да цвета тамо где главни утицаји, при избору наставног градива, исходе из утилитаристичких циљева који су уско схваћени за масе, док се више образовање мањине оснива на моћним традицијама једне специјално образоване класе. Схватање да су „најважнији“ предмети народне школе читање, писање и рачунање, који се механички обрађују, засновано је на непознавању битних потреба за остварење демократских идеала. Несвесно се претпоставља да су ови идеали неостварљиви, пошто се сматра да у будућности, као и у прошлости, зарада хлеба и животних средстава мора значити за већину људи и жена рад који по себи није значајан, ни слободно изабрат, нити је кадар да оплемени оне који га раде; што значи радити ствари у служби циљева које не признају они који су у том раду заузети, и то под руковођењем других чисто за материјалну награду. Јер припрема већине људи за

живот ове врсте, и само ради овог циља, јесте механичка способност за читање, писање и рачунање, заједно са извесном мером мишићне окретности од битне важности. Такво стање трује неслободумљем и чак и либерално васпитање. Оно претпоставља нешто паразитског култивисања духа, на рачун оне увиђавности и дисциплине која произилази из интересовања и занимања најдубљим проблемима људске заједнице. Један наставни план који признаје социјалну одговорност васпитања мора се бринути за такву атмосферу у којој ће проблеми бити у вези с проблемима самог заједничког живота, а где су посматрања и информација срачунати на то да развију социјалну увиђавност и интерес.

ИЗВОД

Наставно градиво састоји се пре свега из читавог низа значења која дају садржину постојећем социјалном животу. Континуитет социјалног живота значи да су многа од ових значења допринела садашњем раду прошлим колективним искуствима. Уколико социјални живот постаје сложенији, утолико ови чиниоци постају многобројнији и важнији. Постоји потреба за специјалном селекцијом, формулисањем и сређивањем овог општег искуства да би се могло адекватно пренети на нове генерације. Али баш овај процес тежи да се материјал појави као нешто што је само

собом драгоцено, независно од његове функције да потпомогне достигнуће смисла који лежи у садашњем искуству недораслих. Нарочито је васпитач изложен искушењу да схвати свој задатак у смислу дечје способности да усвоји и репродукује градиво у утврђеним одељцима, без обзира на његов утицај на радљивост деце као социјалних чланова који се развијају. Овај позитивни принцип ће се очувати ако недорасли почну с радом, који има социјално порекло и вредност и пређу на научно упознавање материјала и закона које оно повлачи, асимилујући у своје непосредније искуство идеје и чињенице саопштене од стране оних који су имали шире искуство.

Г Л А В А X V

ИГРА И РАД У НАСТАВНОМ ПЛАНУ

1. ЗНАЧАЈ РАДА У ВАСПИТАЊУ

Нешто због напора педагошких реформатора, нешто због увећаног интереса за психологију дечета, а нешто због непосредног искуства у школи, наставни план је у последњој генерацији преживео знатне измене. Жеља да се пође од искуства и способности ученикових, подржавана са све три горе поменуте стране, учинила је да се у наставни план уведу, као увод у облике активности, игра и рад, слични игри и раду деце ван школе. Модерна психологија је истакла на место општих, готових моћи старе теорије читаву комплексну групу нагонских и импулсивних тежњи. Искуство је показало да деца радо иду у школу, да одржавање дисциплине за њих није терет, и да је учење лакше кад деца имају могућности за ручни рад који одговара њиховим природним нагонима у игри.

Понекад, можда, прибегава се игри, спорту и конструктивном раду само из ових разлога, истичући да ова занимања опорављају од напора и умора свакидашњег школског рада. Ипак, нема разлога да

се оне употребљују само као пријатне разоноде. Проучавање духовног живота показало је јасно основну вредност урођених тежњи за испитивањем, руковањем разним алаткама и материјалом, за конструисањем, за изражавањем радосних осећања итд. Кад вежбања, која из ових тежњи ничу, чине један део редовног школског програма, дете се цело ангажује, вештачка провалија између живота у школи и ван школе је смањена; притом, намећу се разлози да треба обратити пажњу на већу разноврсност материјала и процеса који су очевидно васпитни и да се стварају кооперативна удружења која дају знању извесну социјалну подлогу. Укратко, разлози за додељивање игри и активном раду одређеног места у наставном плану јесу интелектуалне и социјалне природе, а не привремене олакшице и трепутне пријатности. Ако ове ствари у школи недостају, онда није могуће обезбедити нормално стање успешног учења; управо, задобијање знања потиче из рада који, независно од школских задатака, претставља циљ по себи. Тачније речено: игра и рад одговарају у свима тачкама првом ступњу сазнања које се према нашем излагању у прошлој глави састоји у учењу како да се раде ствари и у упознавању појава и процеса при овом раду. Интересантно је да је код Грка, све до појаве свесне филозофије, иста реч, *τεχνή*, употребљавана за науку и уметност. Платон је изложио знање на основу једне анализе знања обућара, зидара, музичара итд., истичући да њихова умешност, уко-

лико није чиста рутина, претпоставља један циљ, савлађивање материјала којим се ради, руковање оруђима рада и утврђен ток рада — све се то мора знати да би се могло говорити о разумној умешности или вештини.

Без сумње, чињеница да се деца спонтано ангажују у игри и раду ван школе, изгледа многим васпитачима разлог због кога би требало да се у школи баве сасвим другим стварима. Њима изгледа школско време и сувише драгоцено да би га утрошили опет на оно што деца могу без сумње у друго доба и на другом месту поуздано да ураде. Под извесним социјалним условима, овај разлог је важан. У доба америчких пионира, на пример, занимања ван школе давала су једно одређено и знатно интелектуално и морално образовање. С друге стране, књиге и све што иде с њима биле су ретке и тешко су се могле добавити; то су била само средства да би се могао бацити поглед изван уске и неразвијене средине. У таквим приликама, може се много навести у корист усредсређивања школске делатности на књиге. Међутим, данас је ситуација сасвим друкчија у већини људских заједница. Врсте рада, у коме се млади — нарочито у градовима — могу ангажовати, у великој су мери сасвим противне васпитању. У том случају се очевидно указује да је забрана дечјег рада социјална дужност и потреба. С друге стране, штампа је тако појевтинила и распрострањена, као што су се и прилике за интелектуално образовање тако умно-

жиле, да је стари тип рада с књигама далеко од оне снаге коју је раније имао.

Али не сме се заборавити да је васпитни резултат у већини облика игре и рада изван школе само један споредан резултат; овде је васпитна вредност случајна, а не примарна. Према томе, васпитни развитак који се обезбеђује под тим условима више мање је случајан. Често, рад има исте мане као и садашње индустријско друштво; мане које су скоро кобне за правилни развитак. Игра тежи да понови и појача грубости, као и добре стране околине одраслих. Задатак је школе да обезбеди средину у којој ће се игра и рад упражњавати с обзиром на то да олакшају ментални и морални развитак. Није довољно само увести игре, ручни рад и вежбе. Све зависи од начина на који се они употребљују.

2. ПОДЕСНА ЗАНИМАЊА

Читава листа занимања и делатности које су већ прокрчиле пут у школи, показују како је богата разноврсност занимања која нам стоји на расположењу. Има радова с хартијом, дрветом, кожом, металима, пређом, иловачом, песком, са алатом и без њега. Употребљени начин рада је развијање, исецање, мерење, ливење, вајање, обликовање, загревање и хлађење и карактеристичне радње с алаткама као што су чекић, тестера, бургија итд. Шетње, рад у врту, кување, шивење, куцање, стругање, штампање, повезивање књига, сликање, ткање, цртање,

певање, драматско претстављање, причање историје, читање и писање — као активни подухвати са социјалним циљевима (не поглавито као вежбање у циљу стицања умешности за будућу употребу) и, уз то, обиље разноврсних игара и врсте спорта, јесу само неки од многих начина занимања.

Дужност је васпитача да заинтересује ученике за ове ствари како би се стекла умешност у руковању и техничка вештина, да деца нађу непосредно задовољство у раду, заједно са припремама које ће доцније бити корисне. Али ове ствари ће се морати подредити *васпитању* — тј. интелектуалним резултатима и формирању извесних социјалних склоности. Шта значи ово начело?

Пре свега оно искључује извесне праксе као незгодне. Сви радови при којима васпитаник следи утврђеним прописима и диктатима или који репродукују без икакве измене већ готове моделе, могу дати мишићну умешност и окретност, али они не захтевају никакво схватање и обраду циљева, нити (што је у ствари исто, само друкчије речено) допуштају употребу разума у одабирању и прилагођавању средстава. Не само тако звани ручни рад него и многе традиционалне вежбе у дечјим вртovima погрешне су у овом погледу. Поврх тога, могућност за прављење погрешака мора овде - онде постојати, не стога што се грешка жели, већ стога што претерана ревност да се одабере материјал и оруђа која ускраћују могућност за грешење, спутава иницијативу

и своди учешће разума на минимум, нагони на употребу метода који су тако далеко од сложених ситуација живота да је стечена снага од мале вајде. Сасвим је тачно да деца теже да прецене своје способности за извршење неког задатка, те изабирају послове који премашују њихове моћи. Али одмеравање својих снага је нешто што се мора такођер научити. Као и друге ствари, ово се учи на тај начин што се васпитанику пружа могућност да преживи последице својих поступака. Велика је опасност да деца предузимају и сувише сложене планове који их просто збуњују те на тај начин дају не само грубе резултате што је од мањег значаја), него и стичу груба мерила (што је од веће важности). Али грешка је наставникова ако васпитаник не схвати на време непотпуност својих радњи, и тиме не добије потстрека да покуша вежбе које ће усавршити његове снаге. У сваком случају, важније је очувати стваралачко и конструктивно држање него обезбедити спољашњу савршеност намећући васпитанику рад који се мора са крајњом доследношћу и тачношћу извршити. Тачност и савршено извођење појединости могу се захтевати, уколико то допуштају силе и снаге самог ученика.

Несвесно неповерење против урођеног искуства, као и претеривање у погледу спољашње контроле, показују се не само у градиву, који школа бира, већ и у упутима које наставник даје. Страх од сировог материјала се показује у лабораторији,

као и у радионици, у Фребеловим дечјим вртovima и Монтесориној учионици. Свуда се употребљује градиво које је било већ подвргнуто најпотпунијем раду духа: поступак који се у радионици исто тако јасно показује као и при теоријском учењу из књига. Да ће тако приуготовљени материјал заштитити ученика од грешака, сасвим је тачно. Али схватање да ће васпитаник у раду с таквим материјалом донекле изазвати ону интелигенцију која је учествовала у његовом дотеривању из основа је погрешно. Само ако почне са сировим (грубим) материјалом и потчини се раду у служби извесног циља, он ће стећи духовну способност, која ће се показати у свршеном и израђеном предмету. У пракси, претерано употребљавање готовог прерађеног материјала води претераном развијању математичких својстава, пошто се интелект пре свега интересује код физичких ствари питањем величине, облика, сразмера и њихових односа. Али ови се стварно *сазнају* тек кад је њихово схватање плод рада у служби циљева, који захтевају пажњу према њима. Што је циљ више људски, или ближи циљевима који су свакодневном искуству важни, утолико је знање реалније. Кад је циљ рада ограничен на утврђивање ових својстава, знање које се стекне само је техничко.

Захтев да се активна занимања пре свега одnose на *целину*, јесте у ствари други облик истог начела. Целина у педагошком смислу није, међутим, никада чисто спољашња ствар. Интелектуално узев-

ши, целина зависи од мара или интереса; она је квалитативне природе, јер је потпуна пажња изазвана предметом рада. Претерано неговање вештина без обзира на актуелни циљ показује се увек у вежбама које се врше независно од једног циља. Рад у лабораторији састоји у тачном мерењу, спогледом на то се стекне знање основних појмова физике, без обзира на додир са проблемима који дају овим појмовима важност, или у раду који има да пружи извесну лакоћу у руковању с експерименталним апаратима. Техника се стиче независно од циљева открића и проверавања које му једино дају значај. Занимања у дечјим вртовима су срачуната на то да даду деци извесна знања у погледу куба, лопте итд., и да се формирају извесне навике руковања материјалом (јер све се мора урадити „баш тако“, и никако друкчије), а отсуство виталнијих циљева, сматра се, наклађује се тобожњим симболизмом употребљеног материјала. Вежбе руке се свде на низ одређених задатака срачунатих на то да обезбеде употребу једне алатке за другом и техничку способност у разним елементима конструкције — као што су разни спојеви у раду с дрветом. Тврди се да деца морају знати како да употребе разне алатке пре него приступе раду, претпостављајући да се они томе не могу научити при изради самих предмета. Песталоци је истицао потребу активне употребе чула наместо учења речи, оставивши за собом „лекције о очигледној настави“, које треба да упознају ученика са својствима изабраних предмета.

Заблуда је иста: у свима овим случајевима претпоставља се да се пре него што се науче разумно употребљавати предмети, морају упознати њихова својства. Стварно, чула се нормално употребљавају у току интелектуалне (тј. целисходне) употребе ствари, пошто су схваћена својства чиниоца с којима треба рачунати при извршењу једне радње. За доказ овога ваља обратити пажњу на понашање дечка при грађењу, на пример, змаја, с обзиром на жилавост и друга својства дрвета, на величину углова и својства делова, на понашање дечка који има један час „очигледне наставе“ на парчету дрвета, где се једина функција дрвета и његових својстава састоји у томе да служи као наставни материјал за дотични час.

Често се не разуме да функционални развитак једног даног стања чини „целину“ за духовне сврхе. Тиме се објашњава погрешно мишљење које преовлађује у настави у погледу на природу простог и сложеног. За личност која приступа једном предмету, „просто“ је њен циљ — тј. употреба коју она жели да учини од материјала, алата или техничких процеса. Јединство циља, с усредсређеном пажњом на детаље, коју оно намеће, даје простоту (*simplicity*) и детаљима с којима се у току рада мора рачунати. Ово јединство циља даје свакој појединости једини значај према услузи коју она врши при извођењу целог подухвата. Тек *пошто* је цео процес свршен, својства и односи су *елементи*, од којих сваки има једно одређено значење за себе.

Погрешно схватање, о коме ми овде говоримо, потиче с гледишта стручњака за кога ови елементи већ постоје, који их издваја од целисходног рада и пружа их стручњацима као „просте“ ствари.

Али време је за позитивна тврђења. Независно од чињенице да активна занимања претстављају ствари које треба радити, а не студирати, њихов васпитни значај састоји се у чињеници да оне могу претстављати социјалне појаве. Основни заједнички интереси људи усредсређују се на храни, крову, оделу, домаћим потребама и посуђу, као и средствима која стоје у служби стварања, деобе и употребе ових добара. Претстављајући и животне потребе и наките са којима се ове потребе украшују, они додирују нагоне у сржи; они се засићавају чињеницама и начелима која имају извесно социјално својство.

Ако се приговори да разнолика занимања у врту, за разбојем, у раду с дрветом, металима, кувању итд., којима се ови основни људски интереси стављају у службу школског рада, имају само вредност за практичан живот, значи губити из вида њихову битну вредност. Ако су масе људи обично налазиле у својим пословима, радовима и занимањима само зла која су се морала подносити због самоодржања, то није била кривица до ових занимања, него до услова под којима су се она вршила и изводила. Што је већа важност економских чинилаца у свакидашњем животу, утолико је нужније да васпитање открије научну садржину и социјалну

вредност ових занимања. Јер, у школама, занимања се не врше због материјалне добити, него због њихове сопствене садржине. Ослобођена од спољашњих веза и притиска што га рађа осећање да се мора радити за хлеб, она пружају облике искуства који су по својој природи важни; она су прави ослобођиоци духа.

Рад у врту, на пример, не треба изводити нити с обзиром на припремање будућих вртара, нити као какву пријатну разоноду. Он отвара пут за разумевање значаја који је имало градинарство и повртарство у историји човечанства и које место данас заузимају у садашњој друштвеној организацији. Ако се овај рад изводи у атмосфери која се у васпитном погледу контролише, он пружа могућности да се проуче чињенице растења, хемијски састав земље, улога светлости, ваздуха и влаге, штетљиви и корисни утицаји животиња итд. Нема ничега у елементарним студијама ботанике што се не би могло на жив начин довести у везу са негом биља. Уместо материјала који припада нарочитој области познатој под именом ботаника, он ће припадати животу и наћи, поред тога, своје природне односе са чињеницама тла, анималног и људског живота. Како ученик постане зрелији, он ће увидети све интересантне проблеме који се из таквог рада појављују независно од непосредног интереса за повртарство — проблеми који су у вези с клијањем и храћењем биљака, сађењем итд. На тај начин ће се извршити прелаз ка планском научном истраживању.

Овај се пример може природно применити на остала школска занимања, — на рад с дрветом, кување итд. Ваља приметити да су се у историји човечанства науке постепено развиле из корисних социјалних занимања. Физика се полако развила из употребе алатки и машина; једна од најважнијих грана физике, механика, самим својим именом потврђује своје првобитне везе са животом. Полуга, котурача, стрма равнина итд., биле су међу првим великим, умним проналасцима човечанства, и ови за то нису ништа мање интелектуални, ма да су се та открића збила у току тражења средстава за остварење практичних циљева. Велики напредак науке о електрицитету последњих дана у тесној је вези, као узрок и последица, с применом електричне снаге на саобраћајна средства, за осветљење градова и домова, и штедљивију производњу добара. Поврх тога, ово су све *социјални* циљеви, и ако су они тесно везани са појмовима приватне користи, то није због онога што је у њима, него због тога што су били скренути у приватне сврхе, — чињеница која намеће школи дужност да успостави и оживи њихову везу, у свести генерација које пристижу, са јавно научним и социјалним интересима. На исти начин, хемија је поникла из процеса бојења, бељења, металног рада итд., и у новије доба нашла огромну примену у индустрији.

Математика је данас веома апстрактна наука; међутим, геометрија дословно значи мерење земље: практична употреба бројева за мерење ствари и

тачно посматрање њихових промена данас је много важнија него у доба његовог проналаска. Таква резоновања (која би се могла поновити у историји сваке науке) нису докази за понављање историје човечанства или дуже задржавање у ранијем добу владавине песнице. Али она показују могућности — данас више но икада — да се употребе активна занимања као прилике за научну студију. Исто тако су велике могућности у области социјалних односа, па било да гледамо на прошли, било на будући живот колективног човечанства. Чак и за старије студенте, социјалне науке би биле мање апстрактне и формалне ако би се мање обрађивале као науке (мање као формулисана знања), а више у свом непосредном градиву какво се налази у свакидашњем животу социјалних група у којима студент учествује.

Веза занимања са научном методом је бар исто тако тесна као и са наставним градивом. Доба када је научни напредак ишао лагано било је доба кад су учени људи презирали материјал и процесе свакидашњег живота, нарочито оне који се односе на телесне радове. Према томе, они су се борили да развију знање из општих начела — готово из својих глава — логичким резоновањем. Изгледало је апсурдно да би се учење и знање могло обогатити радом и руковањем физичким стварима (као на пр. сипањем киселине на камен да би се видело шта ће се добити, или шивењем коже каквим воштаним концем). Али развитак експерименталних

метода доказује да су поменуте радње (ако се дани услови надгледају) ближе правом путу ка сазнању него изолована логичка резоновања. Експеримент развијен у XVII столећу и доцније постао је признат пут сазнања, кад су се интереси људи усредсредили на питања савлађивања природе за људске сврхе. Активна занимања, у којима се извесна средства и начина употребљују на физичке предмете у намери да се изазову корисне промене, најважнији су увод у експерименталну методу.

3. РАД И ИГРА

Оно што смо назвали активним занимањем обухвата игру и рад. По свом битном значењу, игра и рад не стоје ниуколико у супротности једно према другом, као што се то често претпоставља; њихове оштре супротности долазе пре захваљујући нежељеним социјалним односима. Ове активности претпостављају циљеве који се свесно подржавају, средства и њихову примену за обезбеђење жељених циљева. У игри, интерес је непосреднија чињеница која се често истиче тврђењем да у игри активност нема изван себе никаквог другог циља. Тврђење је по себи тачно, али се оно погрешно схвата, ако се претпоставља да је активност у игри тренутна, без и једног елемента предвиђања или свести о циљу. Лов, на пример, јесте једна од најобичнијих облика игре одраслих, али постојање предвиђања и управљање садашњег рада с погледом на оно што се очекује

јесу очевидни. Кад је једна радња по себи циљ у смислу да је *шренућна* радња потпуна за себе, она је чисто физичка; она нема никаквог смисла. (види стр. 128). Личност изводи радњу или потпуно слепо, или чисто подражавајући, или у стању раздражења које исцрпљује дух и нерве. Ови се резултати могу видети код неких игара у дечјим вртovima где је идеја игре толико симболична да су ње свесни само одрасли. Ако деца не успеју да прочитају у нечему сасвим другу мисао него што је њихова, она се тада понашају као у хипнотичном сумраку, или реагују на непосредно узбуђење.

Тежиште ових примедаба јесте да игра има један циљ у смислу идеје водиље која даје правац и смисао наизменичним актима. Лица која играју не раде ништа (чисто физичко кретање); она покушавају да нешто раде; то је положај који претпоставља предвиђања која опет потстичу њихове садашње реакције (одговоре). Ипак предвиђени резултат је пре једна потоња радња него производ специфичне промене у стварима. Према томе, игра је слободна, пластична. Где се жели извесни спољашњи резултат, циљ се мора чувати са извесном истрајношћу, која се увећава уколико је жељени резултат заплетенији и као такав тражи дужи низ посредних прилагођавања. Ако је, напротив, намераван акт друга радња, онда није потребно гледати напред и сасвим је могуће мењати је лако и често. Ако једно дете прави лађицу, оно се мора држати једног јединог циља и управљати, знатан

број својих радњи према овој једној идеји. Ако се „игра лађе“, материјал који служи ван лађа оно може готово по својој вољи мењати и увести нове чиниоце како то фантазија буде налагала. Уобразиља чини шта хоће од столица, дрвета, лишћа и других ствари, ако они служе унапређивању неке започете радње.

Међутим, у раној младости, нема јасне разлике између активности игре и активности рада; постоји само разлика у нагласку. Има извесних резултата који чак и мала деца желе, и покушавају да стигну. Ако се не испољи друкчије, оно се испољава њиховом ревношћу да учествују у раду других. Деца желе да „помажу“; она жуде да се уплету у послове одраслих који производе спољашње промене; да постављају сто, да перу посуђе, да негују живину итд. У својим играма, она желе да сама израде своје алатке и оружја. Уколико деца бивају зрелија, утолико се мање интересују оним радњама које не показују никакве опипљиве резултате и видљиве творевине. Игра се тада мења у лудовање, и ако се томе без резерве преда, постаје опасна. Резултати који се могу уочити потребни су да васпитаник осети и одмери своју сопствену снагу. Треба човек само да пази на држање деце која су се потпуно предала игри, да види како су она озбиљно игром заузета; али ово стање се не може одржати ако ствари престану пружати довољно потстрека.

Ако се у неку руку далеки резултати одређеног карактера могу предвидети и као такви потстичу трајан напор за њихово оздрављење, онда игра прелази у рад. Као игра, он значи активност у правцу извесног циља и не разликује се од ње у томе што је активност потчињена неком спољашњем резултату, него у чињеници да је мисао о резултату изазвала дужи ток радње.

Потреба за сталном пажњом је већа, те се у одабирању и обради средстава мора показати више разумевања. Ако бисмо ову мисао развили јаче, значило би понављати оно што је речено у глави о циљу, интересу и мишљењу. Међутим важно је питати од куда је схватање да појам рада значи подређивање извесне делатности доцнијем материјалном развиту.

Крајњи облик овог потчињавања, управо мучења, пружа кључ за разумевање. Рад који се врши под притиском споља не врши се ради ма каквог значаја или смисла саме радње. Ток радње сам не обезбеђује никакво задовољење; радња је само средство да се избегне казна, или да се добије нека награда на свршетку. Оно што је по себи одвратно и неугодно, подноси се да би се избегло нешто друго још мрскије или да би се обезбедила каква добит коју други обећавају. Тамо где нема економске слободе, ово стање ствари мора постојати. Рад пружа мало могућности да се ободре осећања и фантазија; он претставља више или мање механички низ напора. Само изглед да ће се

рад завршити, покреће донекле личност која тај посао ради. Ако овај крај мора бити хитни део саме радње, он треба да буде њен циљ — део њеног тока. Из тога ниче потстрек друкчији него онај што пружа помисао на неке резултате који немају никакве везе са дотичним радом. Као што је већ поменуто, отсуство економског притиска у школама пружа могућност да се понове ситуације из живота одраслих под условима у којима се рад може вршити ради њега самог. Ако у неким случајевима дође у питање и новчана награда као резултат рада, премда не као главна побуда, ова чињеница може увећати значај дотичног рада.

Где се рад приближује мучењу или потреби да се врше извесне дужности које се споља намећу, ту постоји и даље захтев за игром, али он тежи да се изопачи. Обичан ток игре не успева да да довољно потстрека обећањима и имагинацији. Отуда постоји у доколици неодољив захтев за њихову делатност и у томе погледу изгледају сва средства добро дошла; човек тада може прибећи коцки, алкохолу итд. Али у мање екстремним случајевима, прибегава се и празним задовољствима; свему што би помогло да се време прекирати забавом. Разнода је повраћај енергије. Ниједан захтев људске природе није толико неодољив као овај. Мисао да би се потреба за опорављање могла угушити потпуно је погрешна, и пуританско предање које њу забрањује, има као последицу мно-

штво зала. Ако васпитање не пружа могућност за пријатна разонођења, ако не развије снаге да их тражи и нађе, угушени инстинкти налазе све врсте подземних канала, понекад и отворених, понекад само у машти — да се задовоље. Васпитање нема озбиљније одговорности него да се стара за целисходно уживање у доколици, не само из здравствених обзира, него још више ради трајних дејстава на навике духовног живота. И овде уметност има да задовољи ову потребу.

ИЗВОД

У претходној глави ми смо нашли да се основно градиво знања стиче учењем како се ова или она ствар прави. Педагошки закључак овог начела јесте трајна употреба простих занимања која одговарају снагама омладине и која су типична за опште начине социјалног рада. Вештина и познавање материјала, оруђа и закона енергије се стичу за време радњи, које се њих ради изводе. Чињеница да они претстављају облике социјалног живота даје стеченим вештинама и знањима својство, да се они могу и ван школе пренети.

Важно је да се не побрка психолошка разлика између игре и рада са економском разликом. Психолошки узевши, обележје игре није задовољство нити отсуство ма каквог циља. Чињеница је да се у игри циљ

замишља као даља активност у истом правцу, али да се континуитет рада не одређује с погледом на произведене резултате. Кад радње постају сложеније, оне добијају више значаја (смисла) пошто се појединим резултатима, који се постижу, поклања већа пажња. На тај начин, оне постепено прелазе у рад. Рад и игра су подједнако слободни; обоје се покрећу из себе, изнутра, независно од лажних економских услова који теже да игру претворе у празнична раздражења за богате, а рад у мрско мучење за сиромашне. У психолошком смислу, рад је проста делатност која се свесно обзире на последице као део њега самог; рад постаје принудан кад су последице изван делатности као циљ коме је делатност само средство. Рад, који је прожет духовним стањем које тражи игра јесте уметност — у суштини, ако не у конвенционалном значењу те речи.

ГЛАВА XVI

ЗНАЧАЈ ГЕОГРАФИЈЕ И ИСТОРИЈЕ

1 ПРОШИРЕЊЕ ЗНАЧАЈА ПРВОБИТНИХ РАДЊИ

Ништа није упадљивије него разлика између једне чисто физичке радње и оног обиља *значења* која та радња може имати. Споља посматрајући, астроном који гледа кроз телескоп јесте као дете које вири кроз какву сличну цев. У оба случаја, постоји извештај аранжман стакла, метала, очију и мала светлосна пега у даљини. Међутим, у једном критичном тренутку, радња астронома могла би бити сведок радњама неког новог света, и њен садржај јесте све што се зна о звезданом небу. С физичке тачке гледишта, оно што је човек постигао на овој планети, у свом напретку од варварства до културе, јесте само греботина на њеној површини; она се не примећује на растојању које је незнатно у сравању са простирањем чак и сунчаног система. Међутим, у погледу *смисла* (значења) оно што се постигло служи као мерило за ову разлику између цивилизације и дивљаштва. Премда су се радње, физички узевши, нешто промениле, ова је промена незнатна у сравању са

развитком значења која се прикачињу радњама. Нема краја значењима које једна радња може имати. Све то зависи од склада примећених односа у које је она стављена; богатство имажинације је у остварењу односа неисцрпно.

Преимућство људског рада лежи у томе што значај или смисао који му се придаје или се у њему може наћи чини васпитање човека битно друкчијим него што је израда какве алатке или дресура једног пса. Ова последња увећава успешност у извесном раду; али она не развија смисао. Васпитна вредност занимања у игри и раду, о којима је било речи у прошлој глави, лежи у томе што она непосредно пружа оруђе за проширење смисла једне радње. Ако се под подесним условима врше, она су као магнети који привлаче и задржавају бескрајно обиље интелектуалних резоновања. Она пружају животна средишта за примање и усвајање знања. Кад се знање добија у груменима просто као знање које треба да се задржи њега ради, оно тежи да се сталози као чврст слој над животним искуством. Улазећи као чинилац у једну радњу која се врши ње ради — било као средство за њено остварење, било ради проширења самог циља — знање се богати. Тада се непосредно добивена проницљивост стапа с оним што је неком речено. Тада је лично искуство способно да прими и држи у раствору резултате искуства групе којој припада — рачунајући ту резултате болова и мука читавих столећа. И таква

средина нема утврђену тачку где је даље примање немогуће. Што се више прима, утолико је већа способност за даља примања. Нова пријемљивост је последица нове радозналости, а нова радозналост ниче из добивеног знања.

Значења којим се човечје радње товари тиче се природе и човека. Ово је очевидна истина која добија значења кад је пренесемо у педагошку област. Тако пренета, она значи да географија и историја пружа материјал који даје позадину и изглед, интелектуалну перспективу онога што би иначе могла остати узано лична радња или само облик техничке вештине. Са повећањем наше способности да сопствене радње доведемо у временске и просторне везе, наш рад добија у садржини и значају. Ми увиђамо да смо грађани огромне заједнице кад откријемо позорницу нашег рада у простору чији смо становници и осврнемо се на сталне манифестације народа у времену чији смо ми наследници. На тај начин, наше свакидашње искуство престаје да буде тренутно, већ добија трајност и надвременску супстанцију.

Разуме се ако се географија и историја уче као завршене научне струке само стога што је човек послан у школу, лако се може десити да се науче многа тврђења о стварима које су далеке и стране свакидашњем искуству. Рад се цепа; подижу се два различна света, којима се у разним временима човек обраћа. Ту нема говора о каквом преображавању; свакидашње искуство се

не проширује у смислу и значају, добијајући нове везе; оно што се учи није оживљено и учињено стварним, пошто не улази у непосредан рад. Свакидашње искуство није чак остало као што је било, узано али живо. Напротив, оно је изгубило од своје покретљивости и осетљивости за нове сугестије и упуте. Оно је претоварено и бачено у угао под притиском несвареног знања. Оно губи своју еластичност, готовост да реагира на нова значења. Просто нагомилавање знања независно од непосредног интереса за живот отврдњава дух и убија његову еластичност.

Природно, свака радња којој се човек предаје ње ради премаша себе. Она не чека пасивно да јој се пружи знање које ће повећати њен значај; она излази из себе и тражи га. Радозналост није једна случајна, изолована својина; она је нужна последица чињеница да је искуство покретна, променљива ствар, која претпоставља све врсте веза са другим стварима. Радозналост је само тежња да се ове везе уоче и схвате. Дужност је васпитача да обезбеди средину у којој ће се овај узлет искуства моћи богато наградити и одржавати стално активним. У извесној средини, једна радња може се тако удесити да једини смисао који из ње поникне буде њен непосредни и схватљиви резултат. Може се кувати, лупати чекићем или шетати, и последице не морају заузети дух ништа више од последица кувања, лупања чекићем и идења у бу-квалном или чисто физичком смислу те речи. Али

ипак последице радње остају далекосежне. Идење значи мењање места, реакцију на отпор који чини земља. Оно претпоставља структуру органа, нервни систем и начела механике. Кување значи искористити топлину у води да би се изменило хемијско својство средстава за исхрану; оно утиче на асимилување хране и пораст тела. Све што најученији људи знају из области физике, хемије и физиологије није довољно да се ова последица и везе учине схватљивијим. Дужност је васпитања, и овде, да се стара како би се све те радње вршиле на начин и под условима, под којима би се ове везе што је могуће боље уочиле. Учити географију значи оспособити се да се схвате просторне, *природне*, везе једне свакидашње појаве; учити историју значи у суштини оспособити се да се разумеју људски односи. Јер оно што се зове географијом није ништа друго него обиље чињеница и начела која су открили други људи о природном свету у коме живимо, и којима се поједини акти нашег живота могу објаснити. Историја као систематска студија значи само обиље познатих чињеница о делатностима и трпљењима социјалних група са којима је наш сопствени живот у вези, чиме се наши обичаји и наше установе могу расветлити.

2. ИСТОРИЈА И ГЕОГРАФИЈА КАО ДОПУНА ЈЕДНА ДРУГОЈ

Историја и географија — рачунајући под овом другом, из разлога које смо горе поменули, и природне науке — јесу најистакнутије информа-

тивне науке школе. Испитивање материјала и њихових метода показује да разлика између овог звања које продире у живо искуство и његовог простог слагања у изолованим одељцима зависи од тога да ли су ове студије верно огледало оне узајамне зависности човека и природе, чиме се правда његово уношење у пасивни план. Међутим, нигде није већа опасност да се градиво схвати као васпитно само зато што је ушло у обичај да се предаје и учи. Мисао да постоји један филозофски разлог за тај предмет услед функције његовог материјала у погледу корисног преображаја искуства — сматра се као узалудно фантазирање, или се притом пружа каква врло звучна фразеологија у потврду онога што је већ учињено. Речи „историја“, „географија“ намећу градиво које је традицијом у школи освештано. Обиље и разноврсност овог градива обесхрабљује сваки покушај да се види који значај има оно у школи, и како се може предавати да би испунило своју дужност у искуству ученика. Али ако мисао да у васпитању постоји извештај уједињилачки и социјални правац није шаллива претензија, морају предмети који заузимају толико места у наставном плану, као историја и географија, претстављати општу функцију у развоју искуства које би било прожето социјалним и просвећеним духом. Откриће ове функције мора се употребити као мерило за одабирање и испитивање чинијеница које се уче, и метода које се примењују.

Задатак историјског и географског несталног градива је већ истакнут; оно треба да обогати и ослободи што непосредније личне додире живота пружајући њихове односе, позадину и изгледе. Ако географија подвлачи физичку страну а историја социјалну, оне обе подвлаче заједнички предмет, тј. заједнички живот људи. Јер овај заједнички живот, са својим огледима, средствима и начелима, својим делима и неуспесима, не одиграва се на небу нити у безваздушном простору. Он се одиграва на земљи. Ово урамљавање природе стоји према социјалним радњама људи у односу који има сценерија једне позоришне слике према драмској представи; оно улази у суштину оних социјалних догађаја који чине историју. Природа је средина социјалног збивања. Она пружа оригиналне потстреке; она пружа сметње и помоћна средства. Цивилизација је прогресивно савлађивање њених разноврсних енергија. Кад се ова узајамна зависност проучавања историје, која подвлачи улогу људског бића, и студије географије, која подвлачи природу, превиди, историја постаје просто набрајање података са инвентаром тако званих „важних“ догађаја, или бива чисто књишка ствар — јер у књишким историјама природна средина је у ствари само позорница и декорација.

Васпитна вредност географије почива на вези природних чињеница са социјалним догађајима и њиховим последицама. Класична дефиниција географије да је земља огњиште човека, изражава

њену васпитну вредност. Али лакше је дати ову дефиницију него изнети географски материјал у његовим односима према људском животу. Место становања, радови, успеси и неуспеси људи су ствари које дају географским чињеницама право да се унесу у наставно градиво. Али да се ове две ствари одрже у складу, треба једна просвећена и култивисана имагинација. Кад се везе прекину, географија постаје дар-мар неповезаних фрагмената који се и сувише често налазе. Она се појављује као прави кабинет интелектуалних куриозитета. Овде се учи висина неке планине; тамо ток једне реке, количина цигала коју једна варош производи, тонажа лађе код друге; границе једног среза, главна варош итд.

Земља као огњиште човеково хуманизује и уједињава; земља посматрана као дар-мар чињеница претставља нешто раздружено, разбацано и с погледом на уобразиљу бесплодно. Географија је предмет који првобитно апелује на уобразиљу — чак на романтичарску уобразиљу. Она учествује у чудима и славама која прате авантуре, путовања и истраживања. Разноврсност народа и средина, њихов контраст са познатим стварима, пружају бесконачне потстреке. Дух се спасава уобичајене монотоније. Ако је географија своје земље природна полазна тачка у реконструктивном развоју природне средине, она је интелектуална полазна тачка за пут у непознато, не циљ сам себи. Ако она није основа за духовно освајање ши-

роког света споља, студија географије своје земље постаје тако убиствена за дух као и очигледна наставка која просто сабира својства познатих предмета. Разлог је у оба случаја исти. Имагинација не добија никакву храну, него је принуђена да понавља, набраја и обрађује оно што је већ познато. Али ако се познате ограде које ограничавају поједина имања у селу употребе за то да се разумеју границе великих земаља и народа, тада и ове ограде добијају у смислу и значају. Сунчана светлост, ваздух, текућа вода, неједнакост земљине површине, разноврсне индустрије, грађански чиновници и њихове дужности — све се те ствари налазе у непосредној локалној средини. Ако их посматрамо тако као да се њихов значај исцрпљује у овим границама, они нису ништа друго него интересантне чињенице које треба марљиво научити. Као оруђа за проширење граница искуства, уносећи у свој опсег народе и ствари непознате и туђе, оне се преображавају употребом која се од њих чини. Сунчана светлост, ветар, струје, трговина и политички односи долазе из далека и одводе мисао далеко. Ићи њиховим путем, значи проширити дух, не гомилањем све више и више знања, него уочавањем смисла и значаја онога што је раније било по себи разумљиво.

Исто начело координира разне области, фазе, географске студије која тежи ка специјализовању и издвајању. Математичка или астрономска, физиографска, топографска, политичка, трговачка гео-

графија — све оне полажу своја права. Како се оне могу задовољити или довести у склад? Спољашњим компромисом, који ће одредити колико од сваке области треба дати? Задатак је нерешљив ако се нема у виду да је тежиште васпитања у људској или културној страни самог предмета. Од овога тежишта свако градиво долази у обзир уколико уколико је потребно да би се тачније оценио значај људских радњи и односа. Разлике цивилизације у хладним и тропским пределима, специјални индустријски и политички проналасци народа у умереним појасима, не могу се разумети без посматрања земље као члана сунчаног система. Економски односи дубоко утичу на узајамно општење људи и политичку организацију; у њима се исто тако огледају и природни услови. Појединости ових питања тичу се стручњака; њихова узајамна веза тиче се човека као бића чије је искуство социјално.

Изгледа као да смо силом унели природопис у географију; буквално узевши, тако изгледа. Али с васпитне тачке гледишта, постоји само једна стварност, и за жаљење је да ми у пракси имамо за то два имена: јер разноликост израза тежи да прикрије идентитет значења. Природа и земља требало би да буду истоветни изрази, и географија би требало да значи што и природопис. Свак зна да је студија природе много трпела услед парчања наставног градива у школи; ово је опет дошло услед обраде већег броја појединих предмета исте

области. На пример, делови цвета се проучавају без обзира на цвет као органску целину; биљка се проучава независно од земљишта, ваздуха и светлости у којима она живи. Резултат таквог начина изучавања је умртвљавање предмета на које се скреће пажња, али који својим парчањем и издвајањем не узбуђују ни најмање уобразиљу. Оскудица сваког живљег интереса је тако велика да се са пуно збиље предлагало да се поново оживи веровање у душу (аминизам) и заогрну природне чињенице и догађаји митима како би могли привући пажњу свести. У огромном броју случајева, прибегло се сулудим персонификацијама. Метода је будаласта, али је она изражавала стварну потребу за људском атмосфером. Чињенице су се распале у комаде тиме што су извучене из свог природног склопа. Оне више не припадају земљи; оне немају своје стално место. Да би се овај недостатак накнадио, прибегло се вештачким и сентименталним везама. Стварни лек је да се од студија природе створи студија о *природи*, не студија појединих одломака, који постају бесмислени кад се они издвајају од стања у којима дејствују. Кад се природа схвата као целина, као земља у њеним многоструким односима — њене појаве се откривају у својим природним односима према људском животу, и вештачка помоћна средства нису потребна.

3. ИСТОРИЈА И ДАНАШЊИ НАЦИОНАЛНИ ЖИВОТ

Издвајање које убија животну снагу историје, значи у овом случају издвајање од садашњих облика и проблема социјалног живота. Прошлост није више наша ствар. Кад је она већ била и прошла, остаје још једино што се може паметно урадити, а то је да се закопа. Али познавање прошлости је кључ за разумевање садашњости. Историја има посла с прошлошћу, али ова прошлост је историја садашњости. Разумна студија открића, истраживања колонизације Америке, пионирских похода на запад, досељавање итд., били би у ствари студија данашњих Сједињених Држава, земље у којој данас живимо. Ако их проучавамо у процесу формације, многе ће нам ствари бити доступне које би се иначе, и сувише сложене, тешко могле схватити. Генетичка метода је можда главна научна творевина последње половине XIX столећа. Њено је начело да се сложени продукти могу разумети проучавањем процеса којим је тај продукт постао пратећи га у наизменичним фазама развитка. Било би једнострано применити ову методу на историју само у смислу да се садашње социјално стање не може одвојити од прошлости. Она значи исто тако да се прошли догађаји не могу одвојити од живе садашњости, а да не изгубе од свог смисла. Правилна полазна тачка историје је увек садашња ситуација са њеним проблемима.

Ово опште правило може се укратко применити на разматрања неколико важнијих питања. Биографска метода се уопште препоручује као природан начин да се приступи историјском изучавању. Живот великих људи, хероја и вођа, чини конкретним и живим, историјске епизоде које су иначе апстрактне и неразумљиве. Они сачињавају у живим сликама компликоване и заплетене серије догађаја који су разасути у времену и простору тако да их само високо образовани ум може пратити и савладати. Нема сумње да је у психолошком погледу ово начело исправно. Ипак, оно се злоупотребљава кад се помоћу њега претерано истичу дејства и рад неколицине личности без осврта на социјалне прилике које претстављају. Кад се биографије узму као извештај о подвизима једног човека независно од услова у којима су поникли и на које његове радње значе у ствари одговоре, ми немамо студију историје, јер немамо студију социјалног живота, што је у ствари производ живота појединаца у заједници. Ми само преливамо медом извесне одломке историјског живота да бисмо их лакше прогутали.

У последње време се много поклања пажње животу примитивних социјалних заједница као уводу у историју. И овде постоји један тачан и један погрешан начин схватања саме ствари. Привидно укалупљен карактер и сложеност данашњих животних услова, њихов тобож одређен и утврђен карактер, јесте готово несавладљива тешкоћа

да се продре у суштину његове природе. Ако прибегнемо проучавању примитивног стања, наћи ћемо можда основне делове садашњег положаја у знатно простијем облику. Овде ствар стоји слично као и при парању неког ткива које је тако сложено и тако близу примакнуто очима да се његова мустра не може видети све док се не приметите јаче и грубље црте мустре. Ми не можемо упрошћавати садашње ситуације свесним експериментом: али ако прибегнемо проучавању примитивног живота доћи ћемо до сличних резултата које би нам могао пружити и покушај експериментом. Социјални односи и начин организованог рада су сведени на своје најпростије одлике. Ако се овај циљ — циљ да се схвате социјални услови — превиди, онда студија примитивног живота постаје просто понављање сензационалних и узбудљивих облика дивљаштва.

Историја преисторијског друштва пружа основу за разумевање економске историје. Јер један од главних разлога да се иде примитивним односима да би се решила садашњост утврђујући лакше схватљиве чиниоце, састоји се у томе да ми схватимо како су основни проблеми набавке намирница, обезбеђење крова и заштите били решавани; и схватајући како су они ова питања решавали у првим данима живота човечанства, ми ћемо стећи појам о оном дугом путу који је оно морало проћи, и о оним успешним проналасцима који су омогућавали напредак културе. Ми немамо потребе да

улазимо у дискусију односно економског тумачења историје да бисмо схватили да економска историја човечанства помаже разумевање две важне стране људског заједничког живота, и то на начин који ниједна друга врста историје не може омогућити. Економска историја нас упознаје са наизменичним проналасцима помоћу којих се теоријска наука примењивала на савлађивање природе у интересу безбедности и благостања социјалног живота. Она нам на тај начин открива наизменичне узроке социјалног прогреса. Затим, она нам чини услугу што износи пред нас ствари које се у основи тичу свих људи; — занимања и вредности који су у вези са зарађивањем животних потреба. Економска историја бави се радиношћу, каријером и судбином обичног човека, што не чини ниједна грана историје. Оно што је сваком појединцу потребно, то је да живи; оно што друштво *мора* чинити, то је да обезбеди сваком појединцу могућност да својим искуством допринесе општем добру и благостању, и да за то добије праведну награду.

Економска историја је више људска, више демократска, па према томе и за ослобођење људских снага драгоценија него политичка историја. Она се не бави дизањем и падом краљева и велможа, него развијањем стварних слобода просечног човека, све већом и већом влашћу над природом.

Исто тако, економска историја пружа средства да се непосредније схвати присна веза људ-

ских борби, успеха и неуспеха с природом него што то бива проучавањем политичке историје — нарочито војне историје у коју политичка историја лако прелази, кад се сведе на пиво младићског разумевања. Јер економска историја је у суштини излагање начина којима се човек научио да искоришћује природну енергију од доба кад су људи већим делом експлоатисали мишићне енергије других људи, па све до данас кад је човек завладао толиким изворима и помоћним средствима природе да се може надати да ће њом сасвим загосподарити. Ако се историја људског рада, или услови искоришћавања тла, шуме, рудника, припитомљавања и култивисања биља или животиња, фабриковања и расподеле — изоставе из историје, она постаје обична литература, систематизована романца митског човечанства које живи од себе и у себи уместо на земљи.

Можда најзапуштенија грана историје у општем васпитању јесте историја духовног развика. Ми тек сад почињемо да схватамо да велики хероји који су допринели развикау људске судбине нису политичари, генерали, дипломати, него научници и проналазачи који су предали у људске руке оруђа ширења и искоришћавања искуства, уметници и песници који су славили њихове борбе, победе и успехе језиком који је био тако сликовит и пластичан, да је њихову суштину могао и други разумети. Једно од преимућстава економске историје као историје људског прогресивног прила-

гођавања природних снага социјалним циљевима јесте могућност коју она пружа за проматрање напретка у погледу метода и резултата знања.

Данас су људи навикли да хвале интелигенцију и разум општим изразима; њихов основни значај се признаје. Али васпитаници често, после уобичајене наставе у историји, улазе у живот и мисле да је људски интелект једна статичка количина која није напредовала у погледу изналаска бољих метода, или да је интелигенција, осем као игра личног оштроумља, непознат историјски чинилац. Извесно, нема поузданијег пута да се људима улије здравије осећање о значају духа у животу, него студија историје која јасно показује како цео напредак човечанства од варварства до културе зависи од интелектуалног развитка и проналазака, и у којој су мери догађаји и појаве, којима се наши историјски уџбеници већим делом пуне, били заблуде или сметње које је разум морао да савлада.

На овај начин посматрана, историја би савим природно добила етичку вредност за наставу. За један карактер чија је моралност у ствари само једна безбојна невиност и пасивна доброћудност, потребан је разуман поглед у садашње облике живота. То је један орган за анализу потке и основе садашњег социјалног разбоја, за упознавање снага које су дотичну мустру изаткале. Етички значај историје лежи у њеној вредности за негу социјализоване интелигенције. Разуме се, могуће је употребити и анегдоте, које ваља

наводити да би се усадиле специјалне поуке о врлини или каквом пороку. Али такво учење не значи у ствари етичко учење историје, него напор да се створе моралне импресије помоћу више мање аутентичног материјала. У најбољем случају, оно ствара привремено и пролазно емоционалну загрејаност; у најгорем случају, тупу равнодушност према сваком моралисању. Али помоћ коју може обезбедити историја у погледу разумног симпатетичког разумевања социјалног стања садашњости у којој појединци учествују, јесте стално и конструктивно морално дејство.

ИЗВОД

У природи је искуства да оно има далекосежније последице него што се то на први мах види. Доводећи ове односе или последице у свест, богати се смисао искуства. Свако искуство, ма како оно изгледало у почетку просто и обично, способно је да се бесконачно развија у погледу смисла или значења проширујући област раније опажених односа. Нормално општење с другим најподеснији је пут да се овај развитак постигне, јер он вежује резултате искуства једне групе па чак и расе са непосредним искуством појединаца. Нормалним општењем се сматра оно у коме постоји извесни заједнички интерес, тако да један ревносно узима оно што други даје. Оно стоји у противности са простим при-

чањем или излагањем које други прима, да би се потом испитало колико је од тога примио и колико може, буквално узевши, поновити.

Географија и историја су два велика помоћна школска средства за ширење значаја непосредног личног искуства. Активна занимања описана у прошлој глави протежу се у времену и простору с погледом на природу и човека. Ако се они не уче из неких спољашњих разлога или као просте вештине, њихова васпитна вредност је у томе што они пружају најнепосредније и најинтересантније путеве за свет чињеница и садржине које износе историја и географија. Док историја открива заплетене људске односе а географија природне везе, оба предмета претстављају две различне стране исте животне заједнице, пошто се живот људи у заједници развија у природи која не претставља само случајан оквир, већ материјал и средство његова развитка.

Г Л А В А XVII

ПРИРОДНЕ НАУКЕ У НАСТАВНОМ ПЛАНУ

1. ЛОГИЧКО И ПСИХОЛОШКО СТАНОВИШТЕ

Као што је већ речено, под природним наукама разуме се знање као резултат метода посматрања, размишљања и практичног испитивања, које се плански примењују да би се обезбедио извештај научни материјал. Природне науке претпостављају разуман и истрајан напор да се провере уобичајена веровања тако да се из њих почупа све што је погрешно, да се њихова тачност још јаче потврди и, поврх свега, да им се да такав облик како би узајамна зависност разноврсних чињеница била нешто очевиднија. Оне су, као свако знање, резултат активности која собом изазива извесне промене у околини. Али у њиховом случају, знање није споредан резултат радње, већ чинилац који руководи и влада њом. Логички и педагошки гледајући, природне науке су најсавршеније знање, његов последњи ступањ.

Укратко, наука значи *логичку* повезаност сваког знања. Логички ред није облик који се намеће ономе што се зна; он је најподеснији облик савршеног знања. Јер он значи да је научни материјал

изнет на начин који ономе што га разуме износи јасно премисе на основу којих може донети закључак (види раније стр. 310). Као што из неколико костију стручан зоолог реконструише скелет животиње, тако на основу једне одредбе или каквог облика у математици или физици специјалиста може створити идеју о систему истина у коме оне имају своје место.

Међутим, за нестручњака, овај савршени облик је камен спотицања. Баш стога што је материјал изнет с погледом на унапређивање знања као циља по себи, његове везе с материјалом свакидашњег живота су скривене. За лаика кости су само једна реткост. Док он не савлада принципе зоологије, његови напори да из њих ма шта створи биће узалудни и слепи. С гледишта ученика, научни облик је идеал који треба достићи, а не полазна тачка с које треба поћи. Упркос томе, у настави је често обичај да се почиње са упрошћеним рудиментима природних наука. Неизбежна последица тога је изоловање природних наука од сваког важнијег и значајнијег искуства. Ученик учи симболе без кључа за њихово разумевање. Он стиче обиље техничких података и знања, без способности да успостави њихову везу са објектима и операцијама с којима је упознат, те стога често стиче само необичан речник речи.

Врло често људи су у искушењу да изношење материјала у његовом најпотпунијем облику схвате као сигуран пут да се он научи и савлада. Шта је

природније од претпоставке да недорасли могу уштедети времена и енергије, и бити заштићени од непотребног лутања почињући тамо где су стручњаци престали? О последицама таквог схватања имамо довољно примера у историји педагогике. Ученици почињу студију природних наука текстовима где је материјал срећен по реду који одговара потребама и жељама специјалисте. Технички појмови, са њиховим дефиницијама, стављају се на чело. Закони се уводе врло рано, у најбољем случају са нешто наговештавања о начину како су постигнути. Ученици уче „природне науке“ уместо да науче проучавати научним путем познати материјал обичног искуства. Методе старијих ученика владају гимназијском наставом, одакле она продире на универзитет итд., као и на ниже, где се тобож нешто изоставља како би се материјал учинио лакшим.

Хронолошка метода која почиње с искуством учениковим и развија одатле подесне методе научне обраде често се зове „психолошком“ методом за разлику од логичке методе стручњака или специјалиста. Привидан губитак времена надокнађује се бољим разумевањем и живим интересовањем које она обезбеђује. Оно што ученик учи он бар разуме. Поред тога, следујући, у вези с проблемима који су одабрани из материјала свакидашњег искуства, методама којима научници стичу своје потпуније сазнање, он стиче и способност да обрађује независно материјал у својој области и да избегава менталну

забуну и интелектуалну мрзовољу која прати студију материјала чији је значај само симболичан. Пошто већина ученика никада не постаје научни специјалист, важније је да они продру у суштину научног метода него да копирају пуном паром из друге руке резултате до којих су научници стигли. Ученици неће можда тако далеко отићи, нити толико градива савладати, али ће бити сигурни и разумни докле стигну. Поуздано се може рећи да ће они који се доцније одаду научном истраживању имати бољу припрему него ако су били накљукани огромном масом чисто техничких и симболички изнетих информација. Ученици који доцније покажу успехе у науци обично су они који својом сопственом снагом гледају да избегну скривене опасности традиционалних сколастичких увода у њу.

Жалосна је супротност између очекивања људи који су се пре једне или две генерације борили против великих препрека и сметњи да би обезбедили угледно место природним наукама, и уопште постигнутог резултата. Херберт Спенсер, испитујући које је знање најкорисније, закључио је, да је знање природних наука најважније. Али његово је испитивање несвесно претпоставило да би знање природних наука требало предавати у готовим облицима. Прелазећи преко *метода* којима се садржина наших уобичајених радњи преображава у научни облик, он је превиђао методе којима наука постаје наука. И настава се често води по истом плану. Али нема ни-

какве мађијске снаге да се прикачи материјалу који би се изнео у технички коректној научној форми. Ако се и у овом облику учи, он остаје скуп мртвих информација. Против тога, његов облик излагања удаљава га више од додира са свакидашњим искуством него чисто „литерарни облик“ излагања. Упркос томе, из тога не изилази да је неосновано право природних наука на угледно место у настави, јер материјал који се на овај начин учи, још не претставља за ученика природну науку.

Додир са стварима и лабораторијске вежбе, претстављају напредак према учењу у уџбеницима који су израђени по дедуктивним методама, али ипак нису у стању да задовоље потребе. Ако су они неизбежан део научне методе, они нису по себи научна метода. Материјал природних наука може се обрађивати научним апаратима, па ипак тај материјал може бити по себи и по начину његове обраде далеко од предмета и појава изван школе. Проблеми који се обрађују могу бити *само* научни проблеми: тј. проблеми који значе нешто за онога који је већ ушао у науку. Наша пажња се може посветити задобијању техничке вештине у руковању научним инструментима без обзира на склад између вежби у научним лабораторијама и проблема стварности. Покашто има светих обичаја по лабораторијама као и у незнабожачким религијама.¹

¹ О позитивној страни, о вредности задатака, који ничу из рада у врту, у радионици итд., вид. стр. 329. Лаборато-

Већ је било напоменуто да научна излагања, или логички облици, претпостављају употребу знакова или симбола. Ова констатација важи, разуме се, за сваку употребу језика. Али у матерњем језику, свест иде непосредно од симбола ка замишљеној ствари. Веза са познатим материјалом је тако тесна да се дух не задржава на знацима. Језични знаци имају само задатак да замене акте и ствари. Али научна терминологија има већу употребу. Као што смо видели, она не замењује ствари у њиховој практичној употреби у искуству, већ у систему знања. На крају крајева, она обележава ствари с којима се ми преко својих чула упознајемо. Али непосредно, она их не обележава у њиховом опште познатом односу, већ изразима научног истраживања. Атоми, молекули, хемијске формуле, математичке поставке у физици, све те ствари имају пре свега интелектуалну вредност, а само посредну, емпиричку вредност. Оне претстављају оруђа за развијање науке. Као у случају других оруђа, њихов значај не може се научити само употребом. Ми не можемо разумети њихов значај указујући на ствари, него указујући на њихово дејство, кад их употребимо као помоћна средства технике сазнања.

И круг, квадрат итд., у геометрији нису једнаки с кругом и квадратом свакидашњег искуства, те што даље идемо у математици, утолико се више

рија треба да послужи као средство које има да омогући услове и апарате за бољу обраду ових задатака.

удаљавамо од свакидашње емпиријске стварности. Својства која немају значаја за сазнање односа у простору изостављају се; она која су важна за ову сврху истичу се. Ко оде у својим студијама даље, наћи ће да чак и својства која су важна за сазнање простора изостају иза оних која олакшавају знање других ствари — можда сазнање општих односа међу бројевима. У дефиницијама појмова не остаје најзад ништа што би могло да сугерира просторне облике, ширину или правац. Ово не значи да су оне нереални ментални изуми, него да показују како су се непосредна физичка својства преобразила у оруђа за специјални циљ — циљ интелектуалне организације. У свакој машини, првобитно стање материјала се модификује потчињавајући га служби неког одређеног циља. Није важан материјал у својој првобитној форми него у његовом прилагођавању неком циљу. Једну машину не би познавао онај који би само умео набројати сав материјал који је употребљен за њену израду; он би морао да зна на шта је овај материјал употребљен и зашто је баш тако употребљен. На исти начин, човек може сазнати математичке појмове само кад упозна проблеме у којима они функционишу и њихову специјалну корист за решење тих проблема. Знати дефиниције правила, формуле итд., значи исто што и знати имена делова једне машине не знајући чему оне у машини служе. И у једном и у другом случају смисао (значење) или интелектуална садржина је-

су оно што та садржина као елемент испуњава у систему чији је члан.

2. ПРИРОДНЕ НАУКЕ И СОЦИЈАЛНИ НАПРЕДАК

Претпостављајући да развитак непосредног сазнања које се добија у занимањима социјалног значаја достигне потпуно логичну форму, појављује се сада питање о месту природних наука у искуству. Уопште, одговор гласи да наука еманципује дух од преданости уобичајеним циљевима и омогућава систематско истраживање нових циљева. Она је чинилац напретка на делу. Покашто се замишља да се прогрес састоји у обогаћавању ранијих циљева и у образовању нових. Жеље нису какав утврђени квалитет, нити опет прогрес значи само све већи број задовољења жеља. С увећавањем културе и све јачим савлађивањем природе, појављују се нове жеље, као и захтеви за новим врстама задовољења, јер интелигенција опажа нове могућности рада. Овај изглед нових могућности води истраживању нових средстава извршења, и тако се збива прогрес; откриће непознатих и неупотребљених предмета намеће нове циљеве.

Да су природне науке у истини главна средства за усавршавање наше владавине над средствима нашег делања, доказује велики број проналазака који прате интелектуално савлађивање тајни природе. Чудовишни преображај производње и расподеле добара, који се обележава индустријском револуцијом, плод је експерименталне науке.

Железница, пароброд, електрични мотори, телефон, телеграф, аутомобил, и ваздушне лађе очевидни су докази о примени природних наука у животу. Али ниједан од ових проналазака не би био од већег значаја без хиљаде мање сензационалних проналазака којима су природне науке стављене у службу нашег свакидашњег живота.

Мора се признати да је у знатној мери напредак тако стечен био само технички; он је пружио виша и боља средства за задовољење већ постојећих жеља, него што је изменио квалитет људских циљева. Нема, на пример, ниједне савремене цивилизације која би била равна грчкој култури у сваком погледу. Природне науке су још и сувише младе, а да су се могле дубоко уткати у уобразиљу и емоционалне склоности човекове. Људи иду брже и поузданије к остварењу својих циљева, али њихови циљеви остају највећма оно што су били пре научне просвећености. Ова чињеница намеће васпитању задатак да употреби науку тако да она измени навике уобразиље и осећања, а не остане поглавито издуживање наших руку и ногу.

Напредак природних наука је већ довољно изменио људско мишљење о циљевима и добрима живота да би нам дао извештај појам о суштини једног васпитног задатка као и о начинима његовог решавања. Дејством науке на људске радње пале су физичке препоне које су раније подвајале људе; оне су огромно увећале област узајамног

општења међу људима. Оне су довеле до необичне узајамне зависности самих интереса. Оне су створиле опште и чврсто убеђење о могућности савлађивања природе у интересу човечанства и довеле људе да гледају у будућност, уместо да гледају у прошлост. Вера у напредак човечанства не пада случајно у исто време с напредком у науци. Пре полета природних наука оставили су људи златни век у далекој прошлости. Сад се они појављују пред будућношћу с чврстим уверењем да разум употребљен како треба може отстранити зла која су се некада замишљала неизбежним. Савлађивање пустошних болести није више сан; нада на укидање сиромаштине није утопија. Природне науке су упознале људе с идејом развоја, доприносећи практично сталном побољшавању стања човечанства коме припадамо.

Према томе, проблем педагошке примене природних наука у томе је како ће се створити интелигенција која ће бити прожета вером да се њоме могу водити људски односи. Метод природних наука усађен васпитањем у навике значи еманципацију од права песнице и рутине коју она ствара. Реч „емпиријско“ у свакадашњој употреби не значи „у вези с експериментом“, него нешто грубо и нерационално. Под утицајем услова који су се створили некада кад нису постојале експерименталне природне науке, наука је стављана у свима владајућим филозофијама прошлости насупрот разуму и искуству. Емпиријско знање значило је знање које је нагоми-

лано мноштвом примера без разумног познавања начела ма којег од тих појава. Рећи да је медицина емпиријска значило је да она није била научна, него врста праксе саздане на нагомиланим посматрањима болести и више мање случајно применљивих лекова. Такав начин поступања је рад на срећу; успех зависи од среће. Он води обмани и неизвесности. Индустрија која се води „емпиријски“ не познаје никакве конструктивне примене интелигенције; она зависи од ропског следовања разним моделима које је прошлост утврдила.

Експериментална наука значи могућност употребе прошлих искустава као слуге, а не господара свести. То значи да разум оперише с искуством, а не изван њега, да би га прожео разумом или мишљењем. Наука је искуство које је постало рационално. На тај начин последица науке је да мења схватање о природи искуства и могућностима које у њему леже. Исто тако она мења схватање и рад разума. Уместо да буде нешто ван искуства, далеко, заузета највишим регионима која немају ничега заједничког са чињеницама живота, она се осећа као битни део самог искуства: чинилац којим се ранија искуства чисте и чине оруђима за открића и напретке. Израз „апстрактан“ има у обичном говору мало незгодно име, пошто се употребљава да обележи не само оно што је мрачно и мучно да се разуме, него исто тако и оно што је далеко од живота. Али апстракција је неопходан потез у мисаоном вођењу радње. Ситуације се никад не

понављају потпуно исте. Навика узима нове догађаје као да су они идентични са старим догађајима: према томе, довољно је кад се различни или нови елементи могу пренебрећи за тренутне циљеве. Али ако нови елементи траже специјалну пажњу, крајња реакција је једини излаз ако апстракција није ступила у дејство. Јер апстракција плански одабира материјал ранијег искуства за који се држи да може бити од помоћи за ново. То значи свесно преношење једног значења које је урезано у старо искуство за употребу у новом искуству. То је артерија интелигенције којом се једно искуство намерно искоришћује за вођење другог.

Наука тежи да ослободи искуство од свега што је чисто лично и строго непосредно; исто тако, она тежи да одвоји све што има заједничког с материјалом других искустава и који се, пошто је заједнички, може сачувати за *доцнију* употребу. Тиме она постаје неопходан чинилац у социјалном прогресу. У сваком искуству, има много чега што је од вредности за личност која га преживљава, али је по себи необично и не да се као такво никада поновити. С научне тачке гледишта, овај материјал је случајан, док су сличности које се у многим искуствима понављају, битне. Све што је јединствено у извесној ситуацији, јер зависи од особености појединаца или од извесних сусрета околности, није употребљиво за друге; ако се оно што је опште не издвоји и не утврди по-

десним симболима (знацима), практично сва вредност искуства може пропасти његовим нестајањем. Али апстракција и употреба израза да изнесу шта је издвојено ставља човечанству вредност личног искуства у трајну употребу. Нико не може предвидети у појединостима кад и како се оно може доцније употребити. Развијајући своје апстракције, научник личи на фабриканта алатки који такође не зна ко ће и кад његове алатке у будућности употребити. Али духовне алатке су много савитљивије и многобројније од механичких алатки.

Генерализација је допуна апстракције. То је функција апстракције у њеној примени на ново конкретно искуство — њена тежња да прочисти и управља новим ситуацијама. С обзиром на њене могуће примене, потребно је да апстракција буде плодна, а не да се изметне у празни формализам као циљ сам за себе. Генерализација је битно социјално средство. Кад људи изједначе своје интересе искључиво с интересима малих социјалних група, њихове генерализације су према томе ограничене. С њихове тачке гледишта, један далеки и слободан преглед није могућ. Људска мисао је тада затворена у један ограничен простор — ограничен на своје успостављене навике као мерила свих могућих вредности. Научна апстракција и генерализација значе да се ствари посматрају с гледишта човека као таквог, без обзира на његово бављење у простору и времену. Ако ова еманципација од услова и епизода конкретног искуства објашњава удаље-

ност, „апстрактност“ науке, она исто тако објашњава широк и слободан обим њених нових плодноносних примена у пракси.

Изрази и поставке извештавају, утврђују и преносе оно што је апстраховано. Једно значење које је одвојено од даног искуства не може остати чардак ни на небу ни на земљи. Оно се мора негде настани-ти. Имена дају апстрактним значењима место и тело. Према томе, формулисање није узгредан производ, доцнија брига, него је за довршавање мисаоног рада битно. Људи знају многе ствари које не могу да изразе, али такво знање је практично, непосредно и лично. Један човек га може употребити за себе лично; он може бити способан да на основу њега дела с успехом. Уметници и државници имају често знања ове врсте. Али оно је лично, непреношљиво, тако рећи инстинктивно. Да би формулисао значај једног искуства, човек мора узети у обзир искуства других. Он мора покушати да нађе једно гле-диште које ће обухватити како његово тако и туђе искуство. Иначе, његова саопштења не могу се разумети. Он говори језиком који други не знају. Док литература пружа највише успеха у погледу изражавања искуства тако да она доиста има жи-вотног значаја за друге, речник науке је напротив намењен да изрази смисао доживелих ствари сим-болима које разуме само онај који је проучавао науку. Естетичка формула открива и увећава сми-сао искуства које већ човек има; научно формули-

сање пружа оруђа за конструкцију нових искустава са преображеним значењима.

Да поновимо: наука је радња интелигенције; у тежњи да обележи и управља новим искуством, идући у том правцу систематски, плански, она је ослобођена ограничења које намећу навике. Она је једино оруђе свесног напретка (за разлику од случајног напретка). И ако јој њена општност, њена удаљеност од индивидуалних услова даје карактер стручности и удаљености од саме стварности, ова својства су сасвим друкчија од оних која су чисто спекулативне природе; ова су трајно одвојена од стварности и праксе; прва су привремено од ње одвојена, да би имала ширу и слободнију примену у доцнијем конкретном раду. Постоји једна врста неосноване теорије која је супротна пракси; али првобитно, научна теорија улази у праксу као чинилац њеног ширења и њеног вођења у правцу нових могућности.

3. РЕАЛИЗАМ И ХУМАНИЗАМ У ВАСПИТАЊУ

Постоји педагошка традиција која насупрот природним наукама истиче у наставном плану литературу и историју. Свађа претставника ова два гледишта може се лако објаснити историјски. Језици и литература, као и историја књижевности, били су се устоличили у свима вишим васпитним установама пре него што су се појавиле експерименталне науке, које су морале, разуме се, саме крчити свој пут. Ниједно утврђено и заштићено

уређење није готово да напусти монопол који има. Али претпоставка ма с које стране да су језик и литерарни производи искључиво хуманистички у суштини и да наука има чисто спољашњи, материјални значај, јесте погрешно схватање које тежи да осакати васпитну вредност обе врсте студија. Људски живот се не збива у празном простору, нити је природа просто једна бина на којој се живот људски дешава (види горе, стр. 345). Људски живот је уткан у процесе природе; његова каријера, његов успех или неуспех, зависе од начина на који се природа у њима огледа. Моћ човека да свесно руководи својим стварима зависи од способности да искористи природне енергије: способност која опет зависи од разумевања природних процеса. Ма шта природне науке биле за специјалисту, за васпитне циљеве оне значе познавање природних услова људске радње. Бити свестан средине у којој се збива узајамно општење међу људима, као и средстава и сметњи за прогресивно развијање значи имати на расположењу знање које је скроз хуманистичко у суштини. Ко не познаје историју природних наука тај не зна ни борбе које је човечанство имало да пређе од рутине и ћуди, од сујеверног подавања природи, од напора да је мађијски искористи, до разумног владања над њом. Да се природне науке могу научити као група формалних и техничких вежбања сасвим је тачно. Ово се дешава увек кад се знање схвати као циљ сам по себи. Неуспех

такве наставе да обезбеди културу није, међутим, доказ о антитези природног знања хуманистичким циљевима, него доказ о погрешном васпитном гледишту или држању.

Негодовање против употребе научног знања у људским радњама јесте заостатак аристократске културе. Схватање да „примењено“ знање у неколико мање вреди од „чистог“ знања, било је природно за друштво у коме су све корисне радове вршили робови, и у коме се рад управљао према моделима које је утврдио пре обичај него интелигенција. Наука као највиши облик знања, била је тада изједначена са чистом теоријом, независно ма од какве њене примене у животу; а знање које се односило на корисне вештине исто је тако потцењивано као класе које су се њима бавиле (види даље, гл. XIX). Такво схватање у науци живело је дуго још пошто је наука већ одавно усвојила оруђа технике, искоришћујући их за производњу знања, и после појаве демократије. Ипак, узевши теорију као теорију, оно што се тиче човечанства има више значаја за човека него оно што се тиче само физичког света. Усвајајући критеријум знања које се добија књишком културом, далеко од практичних потреба масе људи, браниоци реалистичке наставе доводе себе у једну стратегијску неприлику. Ако они усвоје схватање о науци које је згодно за њену експерименталну методу и за покрете демократског и индустријског друштва, они немају никаквих тешкоћа да пока-

жу да су природне науке више хуманистичке него тако звани хуманизам који заснива свој васпитни систем на посебним интересима једне доконе класе.

Јер, као што смо већ констатовали, хуманистичке студије су у губитку кад се ставе насупрот студијама природних наука. Оне се онда на крају крајева свODE на искључиво литерарне и филолошке студије, које опет са своје стране нагињу на „класике“, на језике који се више не говоре. Јер савремени језици се могу очевидно употребити и отуда се анатемишу. Тешко би било наћи ма шта у историји смешније него васпитне праксе које су идентификовале „хуманиора“ искључиво са знањем грчког и латинског језика. Грчке и римске творевине и установе дале су нашој култури тако важне прилоге да би требало пружити најшире могућности да се оне упознају. Али посматрати их као *par excellence* хуманистичке студије значи намерно пренебрећи могућност овог материјала који је доступан масама, и тежити да се култивишу снобози: тј. учена класа која за своје одликовање има да захвали случају. Знање је хуманистичко у ствари не стога што се протеже на људске производе далеке прошлости, него стога што оно ослобађа интелигенцију и рађа саосећање за људе. Свако градиво које постиже овај резултат хумано је и свако градиво које у том погледу подбацује, нема васпитне вредности.

ИЗВОД

Природне науке су плод чинилаца са-знања у искуству. Уместо да се задовоље простим излагањем личног или традиционалног искуства, оне теже излагању које ће открити изворе, основе и последице једног веровања. Остварење овога циља даје логичан карактер тврђењима. С гледишта педагошког, треба имати на уму да се логичке карактеристике методе, пошто оне припадају материјалу који је достигао висок степен интелектуалне обраде, разликују од метода уобичајеног учења: хронолошког реда којим се иде од грубих ка обрађенијим интелектуалним својствима искуства. Ако се ова чињеница превиди, наука постаје проста информација која је, међутим, мање интересантна и одвојена од обичног знања, пошто се износи необичним и стручним изразима. Функција коју природне науке имају да изврше у наставном плану је она иста функција коју су оне извршиле у развоју човечанства: еманципација искуства од локалних и повремених случајности, откриће духовних видика који нису помрачени случајним личним навикама и наклоностима. Логичне особине апстракције, генерализације и коначно формулисање стоје с овом функ-

цијом у вези. Ослобођавајући мисао од специјалног склопа у коме је поникла, и дајући јој шири замах, искуство појединаца ставља се на расположење свих људи. На тај начин, филозофски посматрано, природне науке постају орган општег социјалног напретка.

Г Л А В А XVIII

ВАСПИТНЕ ВРЕДНОСТИ

Разматрања која за собом изазива расправа о васпитним вредностима изнета су већ у расправи о циљевима и интересима. Специфичне вредности о којима се обично расправља у педагошким теоријама поклапају се са циљевима који су већ оглашени за важне. То су, на пример, корисност, култура, знање, припрема за социјалну употребљивост, ментална дисциплина или снага итд. Оне стране ових циљева, због које се они сматрају вредностима, расправљане су у нашој анализи природе интереса, и нема разлике између посматрања уметности као интереса и схватања уметности као вредности. Међутим, дешава се да се расправа о вредностима обично усредсреди око разматрања разноврсних циљева, којима су у наставном плану стављени у службу извесни предмети (струке). Покушавано је да се ови предмети оправдају истичући значајне прилоге за живот које њихова студија обезбеђује. Тако једна отворена расправа васпитних вредности пружа прилику да се поново осврнемо на ранију расправу о циљевима и интересима, с једне стране, и на наставни план, с друге стране, доводећи их у везу један с другим.

1 СХВАТАЊЕ И ПРОЦЕЊИВАЊЕ ВРЕДНОСТИ

Већи део нашег искуства је посредан и зависи од знакова који посредују између ствари и нас, знакова који претстављају појмове ствари и појава. Једна је ствар бити заузет у раду, узети учешћа у његовим опасностима и тешкоћама; друга је ствар слушати и читати о томе. Језик, сви симболи јесу помоћна средства у посредном искуству; у стручном језику, искуство које је стечено помоћу тих средстава је „посредно“. Оно стоји у противности са непосредним искуством, тј. таквим у коме ми живимо учествујемо и од прве руке, уместо помоћу других средстава који само означавају ствар и појаве, а то по себи нису. Као што смо видели, царство овог непосредног искуства је врло ограничено. Ако не бисмо имали средстава да далеке догађаје и предмете представимо, наше искуство би остало готово на нивоу искуства обичне животиње. Сваки корак од варварства до културе почива на изналаску средстава који проширују царство непосредног искуства и дају му како дубљи тако и шири значај везујући га са стварима које се могу само симболизовати или означити. Без сумње, ова је чињеница узрок склоности да се идентификује једна необразована особа са неписменом особом, што значи да необично зависимо од слова као средстава да посредно искуство претставимо.

У исто време (као што смо већ имали прилику да утврдимо) постоји увек опасност да

симболи не буду верни претставници стварности, да језична средства излагања постану циљ за себе, уместо да оно што је далеко и страно тако претставе како би што верније ушло у непосредно искуство. Формално васпитање је нарочито изложено овој опасности тако да у вези са писменошћу врло често прелази у „књишко“ или како се обично каже професорско (академско) знање. Ми употребљавамо понекад израз „стварни карактер“ да бисмо изразили прешност, топлину и живост непосредног искуства насупрот удаљености, бледили и хладноћи посредног искуства. Изрази „погођен смисао“ и „одмерена вредност“ су обрађенија имена за чињеницу, да смо ухватили „стварни карактер“ предмета или догађаја за које их везујемо. Није могуће одредити ове појмове друкчије него синонимима, као „уживети се у нешто“ или „нешто доиста примити у себе“ итд., јер једини начин да се разуме оно што се мисли под непосредним искуством јесте да се оно доживи. Али постоји разлика између читања техничког описа једне слике и гледања те слике; или између гледања и заузетости њоме; између учења математичких једначина о светлости и заноса над необичним осветљењем мрачног пејсажа.

Тако, ми стојимо пред опасношћу да стручни или чисто симболични облици не закораче у област непосредне процене; другим речима, пред тежњом да претпоставимо да ученици имају један основ за непосредно претстављање ситуација,

довољан за даљу изградњу симболичког искуства које обезбеђују школске студије. Овде није само реч о квантитету или количини. Право непосредно искуство је у већој мери питање квалитета; оно мора бити тако да се спаја лако и плодносно са симболичким материјалом наставе. Пре него што бисмо се у настави могли поуздано усудити да изражавамо чињенице и идеје помоћу знакова, школа мора обезбедити такве ситуације у којима ученици личним учешћем постају свесни важности градива и проблема који им се износе. С гледишта ученика, искуства која се тако добију вреде сама собом; с гледишта наставника, она се појављују као средства за прибављање материјала неопходног за разумевање наставе, којој су потребни знаци и симболи, као и буђења духовне пријемљивости и интереса за материјал који је симболично претстављен.

У нацрту о теорији васпитног градива, захтев за обезбеђење основе за разумевање или схватање вредности задовољава се тиме што се предвиђају игра и активна занимања која оличавају типичне ситуације. Нема потребе да се ма шта дода ономе што се већ рекло, осем да се истакне да се тада говорило искључиво о наставном градиву основних школа, где се потреба са извесном позадином непосредног искуства најочевидније показује; али та излагања важе за почетну фазу сваког предмета или струке. Прва и основна функција рада у лабораторији, на пример, на великим школама и колежима, јесте да се ученик пре свега

упозна са извесним бројем чињеница и проблема — да му се створи „осећање“ за њих. Савлађивање технике и метода, којима се достиже до генерализације и њиховог проверавања у почетку је од споредног значаја. Што се тиче рада у почетној настави, мора се имати у виду да се основни циљ не састоји у томе да се ученици занимају, или да им се предају знања или вештине са што мање непријатности — премда се ови резултати могу узгред појавити — већ више у томе да се прошири и обогати обим искуства, и одржи бодар интерес за духовни напредак.

Глава у којој се говори о процењивању вредности пружа подесно место да се истакну три даља начела: суштина стварних или реалних вредности (за разлику од номиналних); значај фантазије за оцену вредности, и значај лепих вештина у наставном плану.

1. Суштина мерила вредности. Сваки зрео човек стекао је, у току свог ранијег искуства, извесно мерило вредности за разне врсте искуства. Он је научио да гледа на честитост, љубазност, поузданост, лојалност као морална добра; на извесне класике у литератури, сликарству, музици као естетске вредности, итд. Не само ово, него он је научио извесна правила за ове вредности — златна правила у моралу; хармонију, равнотежу итд. сразмерну поделу у уметности; дефиницију, јасност, систем у интелектуалним творевинама. Ови принципи су тако важни као мерило суђења о вред-

ности нових искустава да родитељи и наставник увек теже да их младима непосредно предају. Они предвиђају опасност да ће мерила тако предавана бити *само* симболична, тј. већим делом конвенционална и вербална. У ствари, права мерила, за разлику од оних која се само вербално уче — зависе од тога какав је положај заузело извесно лице у оцени једне ситуације, шта му изгледа дубоко и необично важно. Једно лице могло је научити да се извесне карактеристике конвенционалне цене у музици; оно може бити способно да са извесном тачношћу расправља о класичној музици; оно може чак лојално веровати да поменуте одлике претстављају његова сопствена музичка мерила. Али ако је у свом прошлом искуству оно поглавито било навикнуто на „џаз“ и овај му се највише свиђао, онда су његова стварна мерила вредности утврђена нивоом џаза. Оно што је лично осетио и што му се лично свидело, одређује његово држање много дубље него што су га научили да каже; његове навике и наклоности тако стечене утврђују облике његових стварних „норми“ и мерила за доцније музичке доживљаје.

Можда би једва неко оспорио ово излагање у погледу музичког укуса. Али оно важи и кад је реч о процењивању моралних и интелектуалних вредности. Млад човек, у чијим је склоностима усађен поновљеним доживљајима пун смисао (значај) вредности добара наспрам других има мерила за вредности великодушних поступака других. Без

ове живе процене, стечене личним искуством, дужност и врлина самосавлађивања коју му други препоручују, остају чисти симболи који се не могу довољно изразити у стварности. Његово знање је из друге руке; то је само сазнање да други цене несебичност као врлину, и њега поштују уколико је он има. Тако почиње један расцеп између мерила које му се препоручује и његовог личног мерила. Једна личност може бити свесна *резултата* ове борбе између својих стварних наклоности и својих теоријских мишљења; она трпи због сукоба између рада који јој је доиста драг и рада о коме су је учили да ће га други одобрити. Али она није свесна самог раздора; резултат је несвесна хипокризија, несигурност склоности. На сличан начин један ученик који је у овој или оној мрачној духовној атмосфери прокрчио пут извесном резултату разбијањем мрака, уме да цени вредност јасности и одређености. Он има једно поуздано мерило. Ако се вежба, вршећи извесне анализе у подели наставног градива, и ако буде нешто сазнао о вредности ових процеса као мерила логичких радњи, значај тако званих логичких норми остаће само спољашни део знања, — на пример, име какве реке у Кини, — ако он ово процењивање и поштовање сам не осети и доживи. Он може бити способан да ове норме излаже, али ово је излагање чисто механичко понављање.

Затим, крупна је грешка гледати на ова процењивања вредности као нешто што би било огра-

ничено на ствари као литературу, сликарство и музику. Свет вредности је исто тако простран као и дело самог васпитања. Образовање навика је чисто механичка ствар, ако оне нису у исто време *укус* уобичајени начини допадања и поштовања, стварно осећање вредности. Има довољно основа за тврђење да се у школи врло често цене спољашња „дисциплина“, оцене и награде, прелаз у старији разред, што по себи претставља наличје једне мане, односно оскудице живих ситуација у којима ће ученици осетити и лично ући у значај чињеница, идеја, начела и проблема.

2. Процене вредности треба разликовати од искустава симболичних или просто претстављених. Али се оне не смеју раздвајати од радње духа, од правог разумевања. Истинско сазнање које процењује и просте чињенице може се постићи само произведеном реакцијом уз учешће фантазије. Фантазија је средство за процењивање у свакој области. Једино је учешће фантазије у стању да коју било активност уздигне изнад обичне, механичке радње. Нажалост, врло је често случај да се уобразиља изједначи са уображеним, уместо са топлим и интимним пријемом целокупне садржине једне ситуације. Ово води претераном поштовању прича, гатки, фантастичких симбола, песништва и тако зване „чисте уметности“, као чиниоца за развијање уобразиље; с друге стране, пренебрегавајући имагинативне визије у другим областима, доспева се до метода које наставу свODE на усвајање специјализованих вештина и на нагомила-

вање знања, без икаквог учешћа фантазије. Теорија и — до извесне мере — пракса, већ су довољно напредовали, да признаду да је делатност игре у основи имагинативно предузеће. Али се још увек сматра ова активност као специјално обележје дечјег доба развита, и превиђа се чињеница да разлика између игре и онога што се сматра озбиљним занимањем не треба да буде разлика између присуства и отсуства имагинације, него разлика у материјалу којим се бави уобразиља. Ово води штетном преувеличавању фантастичних и „нереалних“ фаза дечје игре и мртвој редукцији озбиљних занимања на рутинирану способност која се хвали само ради њених спољашњих опипљивих резултата. Савршеност обележава врсту ствари коју једна добро саграђена машина може пре постићи од људског бића, али главни резултат васпитања, да се обезбеди живот богат у садржини и смислу, остаје по страни. Међутим, дух лута бесциљно а фантазија постаје самовољна; — и једно и друго су у ствари фантазија која се не да угушити, али која је потпуно отсечена од предмета којим се бави.

Довољно признање делатности фантазије као средства за схватање сваке врсте ствари која лежи ван домаћаја царства непосредне физичке реакције једини је начин да се избегну механичке методе у учењу. Наглашавање рада у овој књижи, у складу са многим тежњама у савременом васпитању, могло би се рђаво разумети ако се не би признало да је имагинација нормални, саставни део људске ак-

тивности као и кретање мишића. Васпитна вредност људских радњи и лабораторијских вежби, као и игре, зависи од мере у којој они доприносе да се развије осећање за *смисао* (значај) онога што се збива. Оне су стварно, ако не по имену, драматизације. Њихова утилитаристичка вредност у развијању умешности која ће бити од користи за извесне практичне задатке важна је, али само ако се оне не постижу независно од смисла и способности за процењивање. Само пратња фантазије уравњава пут од директне делатности ка просто изнетом знању, јер уобразиља даје симболима непосредан значај и сједињује их са делатношћу која се збива у ужим границама, те их шири и богати. Кад је творачка фантазија поглавито у служби литерарног и митског, симболи су само средства за управљање телесних реакција органа за говорење.

3. У свом досадашњем излагању, нисмо ништа изразито рекли о месту које заузимају у наставном плану литература и лепе вештине. То је урађено намерно. У почетку, нема оштре границе између корисних или примењених вештина, с једне стране, и чисте уметности, с друге стране. Делатности које су поменуте у XV глави садрже у себи чиниоце који се доцније деле у чисте и примењене уметности. Што више те делатности садрже осећања и уобразиље, утолико више имају особина чисте уметности. Што више траже одређене методе рада и техничке умешности, и што потпуније прилагођавање оруђа на материјалу за рад,

утолико више садрже техничке елементе неопходне за примењену уметност. С гледишта производње или уметничког стварања, оне су од природе несавршене, те чак и када садрже стварну вредност, оне често имају рудиментарну драж. Као искуство, оне имају и артистичко и естетичко својство. Кад се појаве у радњама које се проверавају својим производом и кад се истакну вредности производа с погледом на услугу коју чини друштву, оне прелазе у корисне или примењене уметности. Кад се развију у правцу цењења непосредних квалитета који утичу на укус, оне постају лепе или чисте уметности.

Појам цењења стоји насупрот појму омаловажавања или потцењивања. Ценити значи више уважавати. У јачем истицању оних својстава, која чине обично искуства допадљивим или подесним за пуно асимиловање, као и пријатним — лежи основни значај литературе, музике, цртања, сликања итд., у васпитању. Они нису искључиви чиниоци цењења у најобичнијем значењу ове речи, али су главни потстицаји за развијање интензивнијег цењења. Као такви, они се не уживају по себи непосредно, него служе циљу који лежи изван њих. Они имају задатак да утврде укус, формирајући мерила за вредност доцнијих искустава. Они рађају незадовољство са условима који изостају иза њихове мере; они стварају захтев за једном околином која би ова мерила задовољила. Они откри-

вају нове дубине и ширине смисла (значења) у искуствима која иначе могу бити одређена и проста. То јест, они пружају органе визије. Поврх тога, у својој потпуности, они претстављају концентрацију и употребу елемената добра који су иначе растурени и непотпуни. Они бирају и постављају у жижу елементе на којима почива непосредна радост и уживање од сваког искуства. Они нису раскош у васпитању, већ ударају глаом на оно што чини вредним свако васпитање.

2. ПРОЦЕЊИВАЊЕ НАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА

Теорија о васпитним вредностима обухвата не само излагање природе процењивања уколико оно утврђује мерила потоњих процена него и излагања о специфичним правцима у којима се ове процене врше. Ценити значи пре свега уважавати, узносити. У другом реду, то значи одмеравати. То јест, то значи стање у коме нам је нешто драго, скуповено, али значи исто тако и акт доношења суда о природи и величини вредности у савјешњу с нечим другим. Ценити у последњем смислу значи одмеравати с обзиром на нешто. Ова разлика се поклапа с оном која се понекад повлачи између вредности по себи и посредних вредности. Вредности по себи нису објекти суђења, оне не могу (као вредности по себи) бити упоређиване, или посматране као веће или мање, боље или лошије. Оне су неоцењиве; а ако је нека ствар неоцењива, она није ни мање ни више неоцењива него каква

друга неоцењива ствар. Али има прилика кад је потребно бирати, кад морамо напустити једну ствар да бисмо узели другу. Ово води успостављању једног реда вредности: веће или мање, боље или горе. Ствари се суде и процењују у односу према неком даљем циљу. С погледом на ово, она су средства или посредне вредности.

Ми можемо замислити човека да у једном одређеном тренутку ужива у разговору са својим пријатељима, у другом да слуша једну симфонију; у трећем да једе омиљено своје јело; у четвртном да чита какву књигу; у петом да зарађује новаца итд. Све су му ове ствари по себи драгоцене; оне заузимају једно место у његовом животу; оне служе циљевима у којима их нешто друго не може заменити. Не ради се о компаративним вредностима, па према томе ни о процењивању (одмеравању вредности). Свака од ових ствари има своју специфичну вредност, и то је све што се може рећи. Ниједна од њих не служи као средство за ма шта изван њих. Али може наступити ситуација у којој се оне сукобљавају и у којој има да се врши неки избор. Тада поређења долазе у обзир. Пошто има да се изврши избор, треба да знамо захтеве сваког такмаца. Шта има да се каже у прилог сваког од њих? Шта има да пружи сваки у сравањењу с другим могућностима? Покренути ова питања значи да извесна вредност није више циљ по себи, вредност по себи. Јер, ако би то било, њени захтеви би били неупоредљиви, импе-

ративни. Сад се питамо, шта свака ова вредност значи за остварење других вредности које тада, у *тој* ситуацији, претстављају неоцењиве вредности по себи. Ако човек има да једе, или је засићен а ретко има могућности да слуша музику, он ће вероватно музику претпоставити јелу. У даној ситуацији, она му пружа више. Ако он осећа глад, или ако је засићен музиком у даном тренутку, природно је да ће му јело бити драгоценије. Делимично или уопште, не постоји нешто што би се могло назвати степеном, редом вредности, не узимајући у обзир потребу нарочите ситуације у којој треба приступити избору вредности.

Из свега овог могу се извући извесни закључци с погледом на васпитне вредности. Ми не можемо успоставити јерархију вредности међу наставним предметима. Узалудно је покушавати да се они распореде по извесном реду, почевши с оним који има најмање вредности и идући до оног који има највећу вредност. Уколико једна струка има јединствену и незаменљиву функцију у искуству и уколико она претставља карактеристично богаћење живота, она је вредност по себи и као таква неупоредљива. Пошто васпитање није средство за живот, него је идентично са самим збивањем живота који је плодоносан и по себи значајан, једина коначна вредност која се може навести јесте сам процес живота. Ипак то није циљ, коме се студије и активност школе потчињавају као средства, већ то је целина чији су они саставни

делови. Оно што је горе речено о процењивању значи да сваки предмет у извесном виду треба да допринесе највишем добру, односно вредности. И за аритметику и за песништво важи да су на извесном месту и у извесно време свако од њих вредност коју треба ценити по себи -- као искуство које причињава задовољство. Ако то није случај, тада ће њихова употреба као средство за остварање циља бити осујећена. Ко их никад није схватио или ценио као вредност по себи, тај их неће моћи искористити довољно као помоћно средство за друге циљеве.

Исто тако из горњег исходи да, ако ми упоредимо наставне предмете по њиховој вредности, тј. као средства за један други циљ који лежи изван њих, онда оно што њима даје вредност зависи од нарочите ситуације у којој они треба да се употребе. Да би се ђак оспособио да разуме значај аритметике, не треба му говорити о користи коју ће од ње некада имати у далекој и неизвесној будућности, него га треба потстаћи да увиди како успех у нечему што га интересује зависи од способности његове у рачунању.

Затим, на крају, следује и закључак да је узалудан покушај приписивања разних врста вредности појединим струкама, упркос толикој муци која се у последње време на то троши. Природне науке, на пример, могу имати све врсте вредности, према ситуацији у којој улазе као средства. За некога могу оне имати војничку вредност; оне могу пружити

жити средства за појачање одбране или напада; за другога оне могу имати техничку вредност, као помоћно средство у решавању задатака који интересују инжињера; или оне могу имати трговачки значај као помоћ за успешно вођење послова; под другим условима, њихова вредност може бити филантропска — ако пружају средства за олакшање људских болова; или најзад, оне могу имати конвенционалну вредност, уколико једног човека уводе у круг образованих. Стварно, природне науке служе овим циљевима, и било би сувише произвољно покушати да се један од ових истакне као њихов „стварни“ циљ. С педагошког гледишта поуздано је само ово: природне се науке морају тако предавати да оне у животу ученика буду саме по себи циљ због тога што их је вредно учити ради њиховог непосредног богаћења животног искуства. Оне морају за њега у првом реду имати „непосредну вредност“. Ако ми узмемо нешто што изгледа да лежи на супротном полу, рецимо, песништво, и ту важе иста тврђења. Може бити да његова главна вредност лежи у искоришћавању доколице. Али ово може претстављати више изопачене услове него неку потребу. Песништво је по свом историјском развиту везано са религијом и моралом; оно је послужило разумевању и продирању у тајанствене дубине ствари. Оно је имало огромну патриотску важност. Хомер је био за Грке библија, уџбеник морала, историја, извор народног надахнућа. У сваком случају, може се

рећи да ако васпитање не успе да од песништва створи извор вредности, како за рад у животу тако и у доколици, значи да нешто није у реду или да је песништво извештачено и далеко од живота.

Иста размишљања важе и кад је реч о вредности једног предмета или струке с погледом на снагу потстицања. Они који су одговорни за израду наставног плана и програма учења треба да имају разлога за претпоставку да предвиђени предмети и струке непосредно потстичу богаћење ученикова живота, те да су исто тако материјал који се може ставити у службу других циљева непосредног интереса. Пошто је наставни план увек претоварен наслеђеним традиционалним материјалом, као и предметима који поглавито због неких енергија утицајних личности или група ту улазе, потребан је сталан надзор, критика и ревизија ако желимо да план испуни свој циљ. Постоји увек вероватноћа да план више вреди за одрасле него за децу или омладину, или је више план за ученике ранијих генерација, а не садашњости. Отуда се појављује онет потреба за критичким посматрањем и надгледањем. Али ова резоновања не значе да један предмет има за ученика само тада посредну или непосредну вредност, ако ученик постане свестан ове вредности, или буде способан да каже коме циљу студија дотичног предмета служи.

На првом месту, све док се један предмет непосредно допада, није потребно питати чему он слу-

жи. Ово питање може се поставити само о посредним вредностима. Понеке вредности нису драгоцене за нешто; оне су по себи драгоцене. Свако дручије схватање води апсурдности. Јер ми не можемо застати и питати коме циљу служи једна вредност ако не би ма где у реду вредности постојала „вредност по себи“. За гладно и озебло дете, храна је добро и вредност по себи; ако треба да га покренемо на јело, немамо потребе да му у свести изазивамо циљеве којима храна служи. Храна у вези с апетитом је побуда. Иста ствар важи с погледом на многе наставне предмете. Ни ученици ни наставници не би могли претсказати са тачношћу коме ће циљу послужити доцније оно што они уче; нити је опет, док ревност траје, саветно покушавати да се утврде нарочите вредности које ће се из учења појавити. Доказ за то да је један предмет добар и важан јесте чињеница да ученик реагује; његова реакција је корист коју предмет обезбеђује. Његова реакција на материјал показује да предмет дејствује у његовом животу. Неосновано је тврдити да, рецимо, латински има вредност *per se*, апстрактно узевши, поглавито као стручан предмет, и да то оправдава његово учење. Али је исто тако немогуће тврдити ако наставник или ђак не могу истаћи одређено и тачно какву ће употребу доцније имати, да за латински као предмет нема оправданих разлога. Ако се ученици заиста интересују учењем латинског језика, то је већ по себи доказ његове вредности. Највише што се

може у таквим случајевима питати, јесте да ли ће с погледом на краткоћу времена имати друге ствари исто тако несумњиве користи, али које би у накладу зато имале већу посредну вредност.

Ово нас води питању посредних вредности, које треба учити с погледом на неки циљ изван њих. Ако је једно дете болесно и његов апетит га не дражи да једе кад се храна изнесе, или ако је његов апетит покварен тако да он радије воли јести слаткише него поврће, потребан је свестан обзир према резултатима те појаве. Позитивна или негативна вредност ствари мора се из самих последица извести. Али стање ствари може бити потпуно нормално, па да се ученик ипак не потстакне неким предметом, јер он не схвата колико достигнуће извесног добра по себи зависи од активног занимања с предметом који му се предаје. У том случају, мудро је успоставити свест о овој вези. Уопште, желети је да се предмет тако изнесе да или има непосредну вредност и, да му као таквом, не треба никакво оправдање, или да се схвати као средство за постигнуће извесне вредности по себи. Посредна вредност тада има непосредну вредност пошто је средство за један циљ.

Могло би се питати да данашње педагошко интересовање питањем о вредности појединих струка није или претерано или и сувише оскудно. Покашто изгледа као да је реч о одбрани предмета који немају ни посредну ни непосредну вредност у животу ученика. Али понекад

опет изгледа да је реакција против бескорисног баласта у знању отишла чак до претпоставке да ниједан предмет не би требало предавати ако не би и ученици и наставници могли показати чему би доцније он могао послужити; притом се заборавља на чињеницу да се живот сам собом оправдава и да се ове користи могу оправдати само уколико увећавају садржину животног искуства.

3. ДЕОБА И КЛАСИФИКАЦИЈА ВРЕДНОСТИ

Могуће је, разуме се, сврстати уопште разне фазе живота које имају вредност. За васпитање таква класификација има преимућство: добија се један доста обилан преглед појединих циљева (види раније, стр. 180), тако да се васпитном послу може дати извесна ширина и савитљивост. — Али велика је заблуда посматрати ове вредности као коначне циљеве којима ваља посветити стварна задовољења самог искуства. Оне су само генерализације, мање или више потпуне, конкретних вредности. Здравље, богатство, успех, друштвеност, корисност, култура, срећа, само су апстрактни изрази који сажимају мноштво појединости. Посматрати их као мерила за процену конкретних предмета и васпитних процеса значи подредити апстракцији конкретне чињенице из којих се ова апстракција изводи. Ове апстракције нису ниуколико мерила процењивања; оне се налазе, као што смо раније видели, у *специфичним реализацијама* које чине укусе и накло-

ности. Ипак, оне имају значаја као гледишта која стоје изван појединости живота, да би се могло прегледати боље и видети како су његови саставни делови распоређени и да ли они стоје у сразмери један према другоме.

Свака класификација има само привремену вредност. Следећи редови могу то донекле доказати. Ми можемо рећи да се врста искуства коме би ваљало да рад у школи допринесе, одликује умешношћу у руковању помоћним средствима и савлађивањем тешкоћа (практична способност и умешност); друштвеношћу или интересовањем у непосредном дружењу с другима; естетичким укусом или способношћу да се цене уметничка ремек-дела или бар нека у њиховим класичним облицима; рационалном методом, или интересовањем за извесне начине научног рада; осетљивошћу према правила и захтевима других, најзад савесношћу. Ако ова становишта нису мерила вредности, она су ипак корисни критеријуми за посматрање, критику и бољу организацију постојећих метода и наставног градива

Такво опште становиште је утолико потребније што постоји тежња да се педагошке вредности разликују и деле с обзиром на издвајање разних задатака у самом животу. Уопште преовлађује мишљење да разне студије претстављају подвојене врсте вредности, и да би се, према томе, у наставном плану, морали предвидети најразноврснији предмети како би се обезбедило мно-

штво вредности независних једна од друге. Следећи навод не употребљава реч вредности, али он садржи схватање о наставном плану, који би требало изградити на мишљењу да постоји извешан број подвојених циљева које треба достићи и да се разне струке могу проценити с погледом на један од ових циљева. „Памћење се вежба већином наставних предмета, али најбоље језиком и историјом; укус се образује језицима на вишим ступњевима, а још боље енглеском књижевношћу; уобразиља се негује свима језицима на вишим ступњевима, а поглавито грчким и латинским песништвом; посматрање се усавршава у научном раду у лабораторији, премда се извесне вежбе у овом погледу могу постићи и почетном наставом у грчком и латинском; за изражавање, грчки и латински састави долазе на прво место, енглески одмах за њима; за апстрактно размишљање, природне науке долазе најпре, па за њима геометрија; за разматрања о друштву, грчки и римски историчари и беседници долазе на прво место, а за њима општа историја. Отуда васпитни план који има претензија да буде потпун мора садржавати латински, један савремен језик, нешто енглеске литературе и једну од природних наука“.

Има много што шта у овом наводу што нема везе са нашим гледиштем и што се мора одбацити да би било јасно. У овом начину изражавања огледа се нарочито уска традиција према којој је писац писао. По среди је несумњиво претпоставка о „моћима“ које треба вежбати, и претежно интересо-

вање за старе језике; прилично је пренебрегнута земља на којој људи живе и тела која их окружују. Али ако и пређемо преко ове ствари, наћи ћемо у садашњој филозофији васпитања многе сличности пошто се разне вредности деле на разне струке, односно наставне предмете. Чак и кад се изврстан циљ постави као социјална корисност или култура, често ће се наћи да он није ништа друго него натпис под којим се разуме мноштво неповезаних чинилаца. И премда је општа тежња да се једном предмету призна већа разноврсност него што је то случај у горе датом наводу, ипак покушај да се инвентаришу извесне вредности које припадају сваком посебном предмету и да се констатује колика је вредност датог предмета, показује јасно како заступницима таквог мишљења васпитање изгледа ствар цепкања и парчања.

Стварно такви прегледи о вредности појединих струка (предмета) у већој су мери само несвесна оправдања наставног плана и приписују им се вредности просто из разлога што већ у наставном плану стоје. За математику каже се, на пример, да има дисциплинарску вредност навикавајући ученика на тачност излагања и оштрину мишљења; она је корисна, јер она оспособљава ученика у рачунању које је потребно за рад и трговину; она има културну вредност, јер богати фантазију пошто се бави општим односима ствари; најзад, она има и религијску вредност својим схватањем о бесконачним и сродним идејама. Али, очевидно,

математика не постиже такве резултате, што је обдарена чудовишним потенцијама које се називају вредностима; она има ове вредности уколико постигне ове резултате, а никако друкчије. Ове констатације помажу наставнику да боље сагледа све могуће резултате који се могу наставом математике постићи. Али, нажалост, постоји тежња да се ове констатације схвате тако као да приказују силе које леже у самом материјалу, па било да дејствују или не; на тај се начин правда математика као наставни предмет. Ако оне не дејствују, кривица се не приписује предмету, ни начину како се учи, него индиферентности и упорству ученика.

Ово држање према предметима наличје је схватања искуства или живота као мозаика независних интереса који постоје један поред другог и узајамно се граниче. У правним наукама, позната је теорија о кочницама и равнотежи власти. Претпоставља се да постоје независне функције као законодавна, извршна, судска и управна власт, и све иде добро ако свака од ових власти кочи друге и, на тај начин, омогућава идеал равнотеже. Постоји једна филозофија која би се сасвим могла назвати теоријом кочница и равнотеже искуства. Живот пружа разноврсност интереса. Остављени сами себи, они теже да закораче у област један другог. Идеално би било да се пропише за сваки једна одређена област, док се све искуство не исцрпи, а тада гледати да свјеза остане у својим границама.

Политика, трговина, опорављење, уметност, наука, више струке, уљудно општење, доколица — представљају те интересе. Сваки од ових интереса рачва се у многе гране: послови с ручним радом, управљање предузећима, књиговодство, железница, банкарство, земљорадња, занате, трговину итд.; исто важи и за све друго. Идеал васпитања био би и да се пружи средства како би се задовољили ови разноврсни интереси. И ако бацимо поглед на школе, лако се може добити утисак да оне усвајају ово схватање одраслих и себи стављају у дужност да задовоље његове захтеве. Сваки интерес се признаје као нека врста утврђене установе којој у току студија мора нешто одговарати. Наставни план мора тада предвидети нешто грађанских поука, политичке историје, народне историје; мора имати неке од практичних предмета, нешто природних наука, уметности (поглавито литературу), а такође дати место и разонођењу, моралном васпитању, итд. И наћи ће се да велики део распри и размимоилажења у погледу школа потиче око питања у ком обиму треба дати места сваком од ових разних интереса; води се борба да се свакоме од њих обезбеди довољно удела у наставном плану; или ако се у доличном школском систему то не би могло учинити, тада се тежи да се ова потреба задовољи увођењем нове и засебне врсте школе. У мноштву ових путева образовања заборавља се васпитање у смислу који смо раније у неколико махова истицали.

Очевидне последице су претрпаност наставног плана, претоваривање и расејавање ученика, уско специјализовање које је кобно за идеју васпитања и темељног образовања. Али ови рђави резултати обично воде још јачој употреби истих ствари. Ако се најзад увиди да захтеви за пуним животним искуством нису испуњени, онда се овај недостатак не приписује изоловању и цепкању наставе у дотичним предметима, нити се ово увиђање узима за основу реорганизације система. Шта више, верује се да се овај недостатак може отстранити увођењем неких других предмета, или, ако је потребно, и оснивањем друге врсте школа. И по правилу, баш они који се боре против претрпаности плана, површности и расејавања ученика, обично прибегавају квантитативном критеријуму: тј. избацују мноштво струка, односно предмета као лудост моде, и, у накнаду зато враћају се старом наставном плану у народним школама: писању, читању и рачунању, а у вишим исто тако добром плану старих времена — класичним језицима и математици.

Ово стање, разуме се, има своје историјске разлоге. Разне епохе у прошлости имале су своје сопствене карактеристичне борбе и интересе. Свака од ових великих епоха је оставила за собом неку врсту културне оставштине, слично геолошком слоју. Обе оставштине су продрле у васпитне установе у облику предмета, разних наставних планова, разних типова школа. С наглим променама, у политици, науци и економским интересима у прошлом столећу,

људи су се морали старати за нове вредности. Стари наставни планови одолевали су, али су бар у овој земљи морали напустити претензије на монопол. Ипак, они нису били реорганизовани у погледу садржине и циљева, већ само сведени у погледу обима и количине дотадашњег наставног материјала. Нови предмети, који су претстављали нове интересе, нису били узети да би се преобразиле методе и циљеви све наставе: ови су само просто додавани старом градиву. Резултат таквог рада је конгломерат чији се цемент састоји у механици школског програма или школског распореда. Тако је поникла шема вредности и мерила вредности које смо поменули.

Ово стање у области васпитања одговара оној подвојености и поцепаности социјалног живота. Разноврсни интереси, који би требало да карактеришу свако богато и уравнотежено искуство, били су истргнути један по један и депоновани у засебне установе са разноликим и независним циљевима и методама. Посао је посао, наука је наука, уметност је уметност, политика је политика, социјално општење је социјално општење, морал је морал, разонођење је разонођење итд. Сваки овај интерес има своју засебну и независну област са својим властитим циљевима и начинима поступања. Свак доприноси другоме само споља и случајно. Сви скупа чине целину живота својом апозицијом и својим подавањем. Шта има човек да очекује од посла друго осем да њиме заради новац, и да

овај опет употреби на капиталисање, те да се стекне више новаца и тиме обезбеди породица, како би могла купити књиге и слике, карте за концерте или како би се човек могао образовати, платити порезу, чинити добротинства и друга дела социјалне и етичне вредности? Колико би неразумно било очекивати да вођење послова доприноси култури имажинације, да оно непосредно, а не преко новца који пружа, служи друштву као целини животним начелом и да се води као предузеће у корист социјалне организације! Исто важи *mutatis mutandum* и о делатности уметности, науке, политике или религије. Свака од ове делатности је постала ствар за себе не само у погледу својих средстава и својих захтева што се тиче времена, него и у погледу свога циља и начела које их инспирише. Несвесно, наш наставни план и наше теорије о васпитним вредностима су одблесци ове подвојености интереса.

У теорији о васпитној вредности полазна тачка је јединство и интегритет искуства. Како ће оно бити пуно и разноврсно, а да не изгуби јединство у духу? Како је могуће, да буде једно, па да ипак за то не остане уско и монотono? Најзад, питање о вредности и мери у вредности је морално питање организације и животних интереса. С гледишта васпитног, питање се тиче такве организације школа, материјала и метода која ће допринети да се обезбеди ширина и богатство искуства. Како

ћемо обезбедити ширину погледа, а да при том не жртвујемо темељност и брижљивост извођења? Како ћемо обезбедити разноврсност интереса, а да не изазовемо цепкање и изоловање тих интереса? Како ће се уметност, наука и политика узајамно потпомагати у једном богатом духу, а да се сваки од ових циљева не спроводи на рачун другог? Како могу интереси живота и струка, које њима служе, обогатити заједничко искуство људи, уместо да их једне од других подвајају? Са питањима о реорганизацији у овом смислу бавићемо се у завршним главама ове књиге.

ИЗВОД

У основи, елементи који се садрже у расправи о вредности изнети су у ранијој глави о циљевима и интересима. Али пошто се о васпитним вредностима уопште расправљало у вези са захтевима разних струка у наставном плану, разматрања о циљу и интересу су овде сажета с гледишта посебних струка. Израз „вредност“ има два сасвим разнолика значења. С једне стране, он значи да ми нешто ценимо и да је оно вредно по себи. То је име за пуно и комплетно искуство. Ценити у овом смислу значи више и јаче уважавати. Али ценити исто тако значи

и засебан интелектуалан акт, операцију по-ређења и суђења. То се дешава кад нема пуног искуства; тада се појављује питање коју од разних могућности једне ситуације требало изабрати да би се могла достићи пуна или витална искуства.

Ипак, не смемо делити предмете у наставном плану на оне који су по себи непосредно драгоцени, и на оне које само служе као дејство за друге циљеве (посредна вредност). Стварање првог мерила за оцену ма ког предмета зависи од разумевања приноса који он обезбеђује непосредном значају искуства, и непосредном схватању његове вредности. Литература и лепе уметности су од нарочите вредности, јер претстављају вредности у најчистијем смислу — једно више схватање значења избором и концентрацијом. Али сваки предмет у извесној фази свог развитка треба да има за онога који се њиме бави извесно естетичко својство.

Једино мерило за одређивање значаја посредних и изведених вредности у наставном плану јесте принос који оно обезбеђује непосредним вредностима у свима њиховим варијететима. Тежиња да се сваком предмету припишу нарочите вредности и да се наставни план посматра као целина једне врсте сложеног агре-

гата раздвојених и посебних вредности јесте последица изоловања социјалних група и класа. Отуда је дужност васпитања у демократској заједници да се бори против ове изолованости тако да разноврсни интереси могу један другог узајамно потпомагати.

ГЛАВА XIX

РАД И ДОКОЛИЦА

1. ПОРЕКЛО ОВЕ СУПРОТНОСТИ

Подвајање циљева и вредности које смо сада разматрали води супротности између рада и доколице. Вероватно најдубље укореењена антитеза која се показала у историји васпитања јесте антитеза између васпитања као припреме за користан рад и васпитања за живот доколице. Сами изрази „користан рад“ и „доколица“ потврђују већ изнето мишљење да раздвајање или сукоб вредности не лежи у суштини ствари, него да је одблесак поделе која постоји у социјалном животу. Кад би ове функције — зараде животних потреба и културног уживања могућности које доколица пружа, биле подједнако расподељене међу чланове једне заједнице, не би никоме пало на памет да ту постоји ма какав сукоб између васпитних чинилаца и циљева које они претпостављају. Било би очевидно и по себи разумљиво да је задатак васпитања да обема функцијама допринесе што је могуће више. И ако би се могло наћи да извесно наставно градиво поглавито постиже један резултат, а друго градиво

други, очевидно је да се васпитање мора старати да се обе ове врсте градива повежу уколико то услови дозвољавају; тј. васпитање које има непосредније у виду доколицу, треба да посредно помаже што више успех и уживања у раду, и да тежећи овом последњем ствара осећања и разумевања која би обезбедила пуно и достојно култивисање доколице.

Ова општа размишљања потврђује историјски развитак филозофије васпитања. Раздвајање либералног васпитања од стручног или професионалног потиче још из доба старих Грка, и оно је било изразито формулисано на основу поделе на оне који имају да раде за своје животне потребе и оне који су те бриге лишени. Схватање да је „либерално“ васпитање, удешено за људе ове друге класе, у суштини више него васпитање које се за класу рада састоји у тренингу послушности, одблесак је чињеница да је једна класа слободна, а друга по свом социјалном стању одређена да служи. Последња класа ради не само за свој хлеб, него и за средства која омогућују вишим класама да живе не упуштајући се у занимања која узимају човеку готово све време и по својој природи не ангажују нити потстичу интелигенцију.

Да човек мора извесну количину механичког рада отправљати, по себи се разуме. Људска бића морају живети, а прибављање животних средстава тражи рад. Чак ако инсистирамо на томе да су интереси у вези са зарадом животних средстава

само материјалне природе и као такви по себи нижи од оних интереса који су у вези са уживањем доколице, и чак ако примимо да има нечега грубог и потчињеног у материјалним интересима што их нагони у борбу да би отели место које припада вишим идеалним интересима, ово ипак не би одвело пренебрегавању васпитања која спрема и вежба људе за користан рад — осем ако би постојала класна и социјална подвојеност. Ово би пре одвело скрупулозном старању о таквом васпитању, како би људи били способни да задовоље практичне интересе, али ипак зато да их држе под руком; у васпитању би се морало пазити, да се избегавају рђаве последице које би могле настати ако бисмо их пустили да цветају на неком мрачном и запуштеном месту. Само ако ова подела интереса постоји заједно са поделом на ниже и више класе, гледаће се на припрему за користан рад с презирањем као на неку недостојну ствар: чињеница која приуговлава човека на закључак да је строго идентификовање рада са материјалним интересима, с једне стране, доколице са идеалним интересима, с друге стране, социјалан производ.

Педагошка формулисања ових социјалних стања, изражена још пре две хиљаде година, била су врло утицајна и јасно су показале какви се закључци могу извући из поделе на класу радника и класу господара, те је вредно на њима задржати се. По њима, човек заузима у царству живих бића највише место. Једним делом, он има заједничких

својстава са биљем и животињама, тј. функције хранења, размножавања и кретања. Али она функција која га одваја од осталог света јесте мишљење, које постоји ради тога да схвати цео приказ васељене. Отуда је прави људски циљ да се што је могуће више задовољи ово људско преимућство. Живот опажања, размишљања, умовања и спекулација, посматран као циљ по себи, значи у суштини прави живот човеков. Поврх тога из разума потиче пуно савлађивање нижих елемената људске природе апетита, жеља, побуда и импулса. По себи, ове елементе одликује пожуда, оскудица дисциплине, склоност ка изгредима, тежња само свом задовољењу; ти се елементи постепено умеравају — закон просечног — и служе пожељним циљевима уколико се подвргну влади разума.

Такво је стање с гледишта теоријске психологије које је најпотпуније тада изнео Аристотело. Али ово стање ствари се огледа у установи разних класа, у организацији друштва. Само у сразмерном малом броју разум је, као владајући закон живота, у стању да дејствује. У маси народа, превлађују анималне вегетативне функције. Њихова мисаона енергија је тако слаба и нестална да је стално надјачавају телесне жеље и страсти. Такви људи нису циљеви по себи, јер само разум претставља циљ по себи. Као биљке, животиње и органска тела, и они служе као средства, оруђа за постигнуће циљева који леже изван њих, премда за разлику од ових имају довољно разума да уче при вршењу

задатке који се поверавају. На тај начин, по природи, а не само по социјалној конвенцији, постоје они који су робови, тј. средства за циљеве других. Велика класа занатлија у једном важном погледу нижа је и од самих робова. Као и робови, занатлије морају служити циљевима који леже изван њих; али пошто они не уживају ону приснију везу са слободом и вишом класом коју уживају робови радећи у њиховим домовима, они стога остају на једном nižем степену. Поврх тога, жене су сврстане с робовима и занатлијама, као жива оруђа за рађање и средства за стално обнављање слободног живота разума.

Појединачно или социјално узето, постоји огромна провалија између простог живота и живота који је вредно проживети. Да би човек могао достојно живети, он мора најпре живети, што важи и за само друштво. Време и енергија утрошени на сам живот, на зарађивање животних средстава, изгубљени су за радње које су разумне по себи; исто тако саме те радње су неподесне за умне напоре. Средства су ропска; што год нечему служи по својој природи је ропско. Прави живот је могућ само у оној мери у којој су обезбеђене спољашње и материјалне потребе живота без напора и без особитог поклањања пажње. Отуда се робови, занатлије, употребљују зато да пруже и обезбеде средства за живот тако да други, који:

су довољно обдарени интелигенцијом, могу живети у доколици и бавити се стварима које су по себи вредне.

Овим двама врстама занимања, са њиховом разликом ропских и слободних радњи (или „уметности“) одговарају два типа васпитања: ниско или механичко и слободно или интелектуално. Неки су људи извежбани подесним практичним вежбама да *раде* извесне ствари, да употребљују механичке алатке и тиме стварају физичке угодности и чине личне услуге. Ово је вежбање само ствар навикавања и техничке вештине, те се постиже понављањем и марљивошћу, а не буђењем и потстицањем мишљења. Либерално васпитање тежи да негује интелигенцију ради ње саме: ради сазнања. Што мање ово сазнање има везе са практичним стварима, са радом и производњом, утолико оно потпуније обузима дух. Отуда Аристотело стално повлачи границу између ропског и либералног васпитања, па ставља оно што данас зовемо „лепим“ вештинама, музику, сликање, скулптуру, у исту класу са ропским радом уколико се њихове вежбе тиче. Оне претпостављају физичке покрете, марљивост и праксу, и спољашње резултате. Расправљајући, на пример, о музичком васпитању, он покреће питање докле би требало да се млади вежбају у свирању с инструментима. Он сматра да би се такве вежбе могле подносити уколико оспособљавају васпитаника да разуме и

цени уметност, тј. да разуме и ужива у музици кад свирају робови или професионални свирачи. Ако се тежи стручној спреми у музици, онда она слази с нивоа слободног образовања на ниво стручног образовања. Човек би могао исто тако учити кување, каже Аристотело. Чак и слободно занимање с лепим вештинама зависи од постојања једне класе плаћених практичара који су подредили развитак своје личности постигнућу извесне механичке вештине. Што је нека делатност виша по себи и интелектуалнија, утолико она има мање заједничког са телом и физичким предметима. Што је интелектуалнија, утолико је независнија и собом задовољнија.

Ове последње речи потсећају нас да Аристотело прави разлику између виших и нижих чак и код оних који живе интелектуалним животом. Јер постоји разлика у циљевима и слободном раду између оних чији живот само прати разум, и оних код којих је мишљење суштина и тежиште њиховог живота. То значи да слободни грађани који се посвете јавном животу своје заједнице, који учествују у вођењу јавних послова и добијају личне почасти и одликовања, живе животом који прати разум. Али мислиоци, који се одају научним истраживањима и филозофским спекулацијама, раде, тако рећи, у *разуму*, а не само помоћу њега. Чак и активност грађана у њиховим грађанским односима има један практичан тон, тон нечега што се ради споља. Ово стање ствари изражава се чињеницом да

грађанска активност и грађанске врлине траже потпору осталих; човек не може деловати у јавном животу сам: њему су за то потребни и други. Али све потребе, све жеље, претпостављају, по Аристотеловој филозофији, извесни материјални чинилац; оне показују да постоји нека празнина или недостатак; оне зависе од нечега ван њих да би се попуниле и задовољиле. Међутим, чисто интелектуални живот човек води сам, у себи; присуство или потпора других у овом случају је само случајна, али она не лежи у суштини саме ствари. У *сазнавању*, у теоријском животу, разум налази своју пуну манифестацију; сазнавање знања ради, без обзира на ма какву промену, јесте једино независно и себи довољно. Отуда је васпитање које тежи сазнању као циљу по себи, без обзира на праксу или чак грађанске дужности, доиста либерално или слободно.

2. ДАНАШЊЕ СТАЊЕ

Ако би Аристотелово схватање претстављало само његово лично гледиште, оно би било више или мање интересантна историјска реткост. Човек би могао преко ње да пређе као преко примера за недостатак симпатије или као типичног академског ситничарства који може постојати и поред необичних интелектуалних дејства. Али Аристотело просто и јасно описује, — без оне неискрености која увек прати менталну пометеност, — живот који је постојао око њега. Да је данашњи положај у великој мери

друкчији него што је онда био, није потребно нарочито доказивати. Али упркос овим променама, упркос уништењу ропства као легалног стања и ширењу демократије, заједно са напретком науке и општег образовања (књигама, часописима, путовањем и свима врстама људских односа као и школом), ипак је још много шта заостало од цепања друштва на образовану и необразовану класу, на класу радника и класу доколичара, тако да је његово гледиште важно за онога који хоће да критикује подвајање духовне културе и корисног рада у данашњом васпитном систему. Иза ове интелектуалне и апстрактне разлике каква се јавља у педагошким расправама, помаља се социјална разлика између оних чији рад претпоставља минимум саморуководне мисли и естетичког просуђивања, и оних који се баве непосредно стварима ума и контролом туђих радњи.

Аристотело је, доиста, имао права кад је тврдио да свако занимање, уметност или учење заслужује да се назове механичким ако тело, душу или дух слободне личности онеспособи за самостално стварање. Снага овог тврђења се готово бесконачно увећава кад тврдимо, као што теоријски данас чинимо, да су сви људи, а не сразмерно мали број, слободни. Јер ако се маса људи и жена посматрају као робови по природи свога тела и духа, онда није ни нејасно ни неискрено пружити им само оно образовање које ће их оспособити за механичку умешност, без обзира на њено доцније деј-

ство у погледу њихових способности за учешће у животу који је достојан људи. Он има исто тако права кад продужује и тврди да су сва плаћена занимања, као и она која шкоде телу, механичка, пошто лишавају дух доколице и достојанства — тј. има права, само тако ако се стварно деси да рад за новац, ради добити, лиши дух могућности да се развије и тиме га унизи. Ако су његова тврђења упркос томе погрешна, то је стога што се тадашње социјално стање сматрало природном потребом. Али једно друго схватање о односима духа и материје, духа и тела, интелигенције и социјалне службе, боље је него Аристотелово схватања само ако стварно помогне да се у садашњем животу и васпитању потисне потпуно стара идеја.

Аристотело је такође имао права кад је сматрао да проста умешност у извођењу и само нагомилавање спољашних производа мање имају вредности него разумевања, симпатија и слободне игре мисли. Ако има заблуде у томе, она лежи у претпоставци да је потребно имати на уму две ствари: да постоји природна провалија између способности у произвођењу животних потреба и услуге коју они врше друштву, с једне стране, и саморуководне мисли, с друге стране; између значајног сазнања и практичног успеха. Тешко бисмо поправили ствар ако исправимо његове теоријске заблуде, а будемо трпели социјално стање ствари које рађа и санкционише његово гледиште. Ми губимо више него што добијамо замењујући

ропство слободним грађанством, ако је најважнији резултат ове промене просто увећање механичке способности људских средстава производње. Исто тако губимо више него што добијамо замишљајући интелигенцију као орган савлађивања природе посредством рада, а да стање духовног ропства и даље траје код оних који се непосредно баве тиме да природу ставе што јаче у службу човека, док интелигенција која контролише и управља остаје искључиво својина научника и вођа индустрије. Ми смо у праву да критикујемо подвајања живота на засебне функције и друштва на разне класе само уколико смо ослобођени одговорности за даље одржавање васпитне праксе која многе оспособљава искључиво за практичне задатке производње, а једино мањину оружја знањима која су само украс и културна префињеност. Укратко, ми не можемо савладати грчку филозофију живота и васпитања тиме што ћемо појмовима слободе, духа и вредности дати друго значење, нити опет тиме што ћемо своје осећање достојанства рада друкчије ценити, или што ћемо живот у служби заједнице уздизати изнад оне удаљене и себи довољне независности. Извесно, ове теоријске и емоционалне промене су значајне, али само тада ако се оне манифестују у развоју правог демократског друштва, друштва у коме ће сви учествовати у корисној служби и достојно уживати у слободном времену или доколици. Не ради се само о промени у про-

стом схватању културе — или либералног духа — и социјалне службе коју тражи једна реорганизација васпитног система, него и васпитном преображају који је потребан да би се дало пуно и изразито дејство променама у социјалном животу. Политичко и економско ослобођење маса показало се и у васпитању: оно је донело собом развитак заједничког школског система, јавног и слободног. Оно је срушило гледиште да је учење искључиво монопол мањине која је предодређена природом да управља социјалним пословима. Али револуција још није завршена. Још влада мишљење да право културно или либерално мишљење духа нема ничега заједничког, бар непосредно, с животом обичног рада, и да подесно васпитање за масу мора бити корисно или практично у смислу који је супротан ослобођењу имагинације и самосталног суђења.

Услед тога је наш васпитни систем једна недоследна мешавина. Извесни предмети и методи су задржавани под претпоставком да они служе у необичној мери слободном духовном образовању, при чему израз „слободан“ значи бескористан за практичне циљеве. Ово се схватање, углавном, види у ономе што се данас разуме под вишим образовањем — на универзитету и у припремним студијама за њега. Али оно је продрло и у основно образовање и у великој мери руководи се не само његовом школом него и његовим циљевима. Но, с друге стране, мора се учинити извештај усту-



пак масама које се морају одати раду да би обезбедиле себи средства за живот и увећале улогу економске делатности у савременом животу. Ове се концесије чине у нарочитим школама и курсевима за разне професије, за инжињере, ручне раднике, трговце итд.: и то у духу по коме се уче извесни елементарни предмети, као рачунање, писање и читање. Последица таквог стања је систем у коме „културни“ и „корисни“ предмети постоје један поред другог без тешње органске везе, те се први не руководе циљем који је социјално користан, а други не служе као средство за ослобођење фантазије и мисаоне снаге.

У овом наслеђеном стању постоји једна чудна мешавина, чак и у истој струци: негде се чине уступци корисности, негде надживљују црте које се сматрају поглавито као припрема за корисно уживање могућности доколице. Принцип корисности осећа се у мотивима којима се руководи избор струка; „либерални“ елемент се осећа у наставним методама. Резултат ове мешавине можда мање задовољава него ако би ма које од ових начела било до краја и засебно усвојено. Разлози који се наводе, на пример, за учење у основној школи првих четири или пет година једино писања, читања, рачунања, јесу да је савлађивање ових вештина неопходно потребно за доцније напредовање. Ове струке се сматрају као главна средства за добијање какве приносне службе или за доцније напредовање у току учења,

према томе да ли ће ученици напустити школу или је продужити. Овај се положај нарочито огледа у истицању механичког вежбања у циљу стицања аутоматске умешности. Ако се обрнемо грчком васпитном систему, наћи ћемо да се стицање ове умешности од ране младости потчињава што је могуће више усвајању литерарне садржине која има естетички и морални значај. Ту се не ради о стицању каквог средства за будућу употребу, већ се истиче наставно градиво као такво. Упркос томе, одвајање наставног градива од практичне примене, његово свођење на ранг простог симболичког помоћног средства јесте заостатак мишљења о слободном образовању духа лишеног сваког обзира према корисном. Ако би се потпуно усвојило гледиште о корисности, онда би се морало прибећи настави, у којој се елементарне струке доводе у везу са ситуацијама у којима су непосредно нужне и где одмах, а не доцније, користе. Тешко би било наћи један предмет у наставном плану у коме не би било рђавих последица од компромиса између два супротна идеала. Природне науке се студирају из практичних разлога, или се уче као специјалан предмет без обзира на примену. С друге стране, музика и књижевност се теоријски оправдавају због њихове вредности за културу духа, а у настави ових предмета се удара гласом на техничку извежбаност и вештину.

Кад би било мање компромиса и забуна ове врсте, и кад бисмо размотрили најљивије смисао

појмова култура и корисност, ми бисмо нашли да је лакше конструисати наставни план који би у исто време био и користан и подесан за непосредну културу духа. Наше предрасуде нагоне нас да верујемо да су ова два начела противна једно другом, тако да један предмет нема вредности за културу духа стога што је користан, и обротно. Уопште, паћи ће се да је ограничена свака настава која, циљајући на практичне резултате, жртвује развитак фантазије, образовање укуса и продубљивање интелектуалне оштроумности — дакле културних вредности — као и употребу онога што се учи. Додуше, она га не чини научно потпуно неупотребљивим, али његова примена ограничава се на рутинерске радње, које се изводе под надзором других. Ситни облици умешности или вештине не могу користити ничему изван себе. Сваки облик вештине која се постиже уз продубљивање знања и усавршавање разума спреман је да уђе у употребу у новим ситуацијама и остане под личном контролом онога који је врши. Није само чињеница социјалне и економске корисности допринио-сила те су Грци посматрали извесне радње као ропске, него и чињеница да радње које су биле у тесној вези са зарадом животних средстава, нису биле, последњих дана, израз образоване интелигенције, нити су вршене из личног поштовања њиховог значаја и смисла. Уколико су земљорадња и занати вршени под притиском и ради циљева који су били потпуно ван свести агрикултурних и

физичких радника уопште, они су утолико стајали у противности с мишљењем о слободном духовном образовању. Интелектуални и социјални односи су данас измењени. Обичај и рутина у већини економских занимања данас су иза научног истраживања. Већина важних занимања зависе данас од примењене математике, физике и хемије. Област света која стоји под утицајем економске производње и потрошње огромно је проширена тако да политички и географски моменти играју велику улогу. За Платона је било природно да потцењује учење геометрије и аритметике за практичне циљеве, пошто је стварно било мало практичних сврха за које би се употребиле. Али уколико је њихова социјална примена расла, утолико се више изглађивала разлика између њихове „интелектуалне“ и „практичне“ вредности.

Без сумње, чинилац који нас спречава да потпуно признамо ово изједначење јесу услови под којима се велики део послова и рада мора вршити. Проналазак машина је увећао доколицу која је могућа чак и за време рада. Позната је ствар да савлађивање једне вештине у облику механичких навика ослобађа дух за више облике мишљења. Слично важи и за увођење механичких и аутоматских операција у индустрији: оне могу ослободити дух за размишљења о другим предметима. Али ако ми ограничимо васпитање оних који раде физички на неколико година школовања, посвећених већим делом учењу рудиментарних симбо-

ла на рачун образовања у науци, књижевности, историји, ми нећемо успети да припремимо духове радника да искористе преимућство машине. Још је важнија чињеница да велика већина радника не може да схвати социјалне циљеве свог рада нити се непосредно интересује њима. Резултати које на тај начин постижу нису циљеви њихових радњи, него планови и циљеви њихових послодаваца. Оно што они раде, не раде слободно и интелигентно ради саме ствари него ради награде. То је чињеница која доприноси да њихов рад изгуби обележје слободног рада и приморава свако васпитање чији је циљ постигнуће механичке умешности да постане ропско и неморално. Рад није слободан зато што онај који га ради не учествује у њему слободно.

Ипак настају могућности за васпитање које, имајући у виду велике одлике рада, желе да измире слободну културу са вежбањем у служби друштва и са способношћу за успешним и срећним учешћем у продуктивном раду. Такво васпитање ће само собом допринети да се зло данашњег економског стања отстрани. Уколико људи активно учествују у циљевима којима њихов рад служи, утолико ће њихова делатност постати слободнија, самосталнија и губити обележје ропског принудног рада, чак ако и спољашњи вид њиховог поступања остане исти. У политици, демократска социјална организација се стара за ово непосредно

учешће у власти; у економској области власт остаје спољашња и аутократска. Отуда и раздор између унутрашњег умног рада и спољашњег физичког чија је традиционална разлика између либералног и утилитаристичког само један одблесак. Васпитање које би успело да савлада чланове једног друштва, учинило би много и за савлађивање раздора у самом друштву.

ИЗВОД

Од разлика које се истичу у области васпитних вредности и о којима је било говора у прошлој глави, вероватно најважнија је она између духовне културе и корисности. Док се ова разлика често замишља као природна и апсолутна, она је у ствари историјског и социјалног порекла. Она је поникла, уколико се тиче њеног свесног формулисања у Грчкој, и била је заснована на чињеници да ја прави људски живот омогућен само мањини која би живела од производа туђег рада. Ова чињеница је утицала на психолошку доктрину о односу интелигенције и жеље, теорије и праксе. Она је била одлучна у политичкој теорији о сталној подели људских бића на она која су способна да живе духовним животом и отуда имају своје властите циљеве, и она која су способна само да желе и раде у служби циљева које им други морају поставити. Ове две разлике — психолошка

и политичка — пренете су на педагошку област и утичу на поделу између либералног васпитања, које се оснива на животу у доколици, на сазнању ради њега самог, и корисног васпитања, тј. практичног спремања за механичка занимања, лишена сваког интелектуалног или естетичног учешћа. Ма да је данашња ситуација сасвим друкчија у теорији и самој стварности, чиниоци старе историјске ситуације и даље довољно дејствују да одрже васпитне разлике, заједно са компромисима који често умањују успех васпитних мера. Задатак је васпитања у демократском друштву да укине овај дуализам и да изради наставни план који ће узети мишљење за вођу слободног делања свих људи и који ће им обезбедити доколицу као награду за учињене услуге друштву, а не као стање које их ослобађа ма каквих обавеза у овом смислу.

Г Л А В А XX

ТЕОРИЈСКЕ И ПРАКТИЧНЕ СТУДИЈЕ

1. СУПРОТНОСТ ИЗМЕЂУ ИСКУСТВА И ПРАВОГ САЗНАЊА

Као што постоји супротност између рада за насушни хлеб и доколице, тако исто постоји супротност између теорије и праксе, мишљења и извршења, знања и делатности. Последња врста супротности потиче без сумње из истих социјалних услова који су произвели и прве супротности; али извесни проблеми васпитања, који с овима стоје у вези траже да се односи и тобожње супротности између сазнања и делатности нарочито расветле.

Схватање да знање потиче из вишег извора него практична делатност, и да има једну више или мање духовну вредност, има дугу историју. Уколико се тиче свесног формулисања, ми га прво налазимо израженог код Платона и Аристотела. Ма колико да су се ови мисиоци разликовали у многим тачкама, они су се слагали у идентификовању искуства са чисто практичним интересима; отуда су материјални интереси сматрани њиховим циљем а тело њиховим органом. С друге стране,

знање постоји за свој рачун лишено сваког практичног обзира, и његов је извор и орган чисто иматеријална свест; оно има да се бави спиритуалним или идеалним интересима. Искуство увек значи у ствари оскудицу, потребу, жељу; само по себи оно није било довољно. Напротив, рационално сазнање, било је потпуно и само по себи снажно. Отуда је практични живот био у стању сталног кретања, док се рационално сазнање бавило вечитим истинама.

Ова оштра супротност је у вези с чињеницом да је атинска филозофија почела критиком обичаја и традиција као мерила сазнања и владања. Тражећи нешто што би их могло заменити, она је прибегла разуму као једином вођи веровања и делатности. Пошто су обичај и традиција били изједначени с искуством, из тога је следовало да је разум виши од искуства. Поврх тога, искуство, незадовољно својим потчињеним положајем, било је велики непријатељ признања ауторитета разума. Пошто су обичај и традиционална веровања спутавали човека, борба разума за легитимну надмоћност могла би победити само доказујући унутрашњу несталну и непотпуну природу искуства.

Тврђење Платоново да би филозофи требало да буду краљеви, може се најбоље разумети као тврђење да би рационално мишљење, а не навика жеља, импулс и осећање, требало да регулишу људске послове. Прво обезбеђује јединство, ред и право; друго значи многострукост и неслагање, стално колебање од једног стања до другог.

Разлоге за ово идентификовање искуства са незадовољним стањем, тј. стањем ствари којим је владао прост обичај, не треба тражити далеко. Са све већом трговином и путовањем, колонизацијом, досељавањем и ратовима, ширио се интелектуални хоризонт. Обичаји и веровања разних заједница разликовали су се необично једни од других. Политички немири су готово свакидашња појава у старој Атини; судбина града је изгледала предата у руке партиској борби појединих група. Увећавање доколице која је ишла заједно са проширавањем интелектуалног хоризонта обогатило је знање многим новим чињеницама природе и потстакло радозналност и спекулативно мишљење. То је био тренутак да се покрене питање да ли у области природе и друштва постоји ма шта стално и универзално. Разум је био моћ којом су се схватили универзални принцип и суштина, док су чула били органи за опажање промена — нестални и разноврсни насупрот сталном и једнообразном. Резултат рада појединих чула који чува памћење и уобразиља и који се примењује у вештини стеченој навикама, чини искуство.

У свом најбољем облику, искуство се изражава у разним ручним радовима вештинама мира и рата. Обућар, флаутиста, војник подлежу дисциплини искуства да би стекли вештину коју имају. Ово значи да су телесни органи, нарочито чула, понављали додир са стварима и да се резултат овог додира сачувао и консолидовао док се није

стекла способност предвиђења и вежбе. То је био битни смисао израза „емпиријски“. Он је значио знање и способност који се не заснивају на разумевању принципа, него на изражавању резултата великог броја покушаја. Он је изражавао идеју коју данас разумемо под „методом пробе и грешака“ с нарочитим истицањем више мање случајног карактера пробе. Уколико се тиче способности управљања и вођења људима, такво искуство се сводило на рад од ока, на рутину. Ако би нове околности биле сличне старијима, онда је ово искуство било употребљиво; уколико је отступало од њега, утолико се мање могло рачунати с њим. И данас, кад се каже за једног лекара да је емпиричар претпоставља се да му недостаје научна спрема, и да он поступа просто на основи онога што му је случајно остало из прошлог искуства. Стога што искуству недостаје наука или разумевање, тешко је, и оно мало што оно пружа, искористити како треба. Емпиричар лако постаје шарлатан. Он не зна где његово знање почиње или се свршава, и отуда тамо где превазилази рутину, он почиње излазити с претензијама и тражити нешто за шта нема оправдања, верујући случају и способности да другима импонује и да „блефира“. Поврх тога, он претпоставља да стога што је научио извесну ствар, он зна и друге. Као што је историја Атине показала, обични занатлија је веровао да може управљати државним пословима, васпитањем, политиком, јер је научио и савладао ствари свога заната. Искуство је

увек лебдело на ивици неосноване претензије, обмане, неизвесности и привиђања, за разлику од стварности коју разум схвата и тумачи.

Филозофи су већ достигли до извесних генерализација из овог стања ствари. Чула су у вези са жељама, потребама и чежњама. Она не схватају суштину самих ствари, него односе које ствари имају према нашим задовољствима и мукама, према задовољењу потреба и благостању тела. Она су важна једино за живот тела, који је само утврђен субстрат за виши живот. Према томе, искуство има само дефинитивно материјални карактер; оно се тиче физичких ствари у односу према телу. Насупрот њима, разум, или наука, схватају иматеријално, идеално, духовно. У искуству има нечега што је морално опасно, као што то показују и речи чулни, месни, материјални, светски интереси, док чист разум и дух значе нешто што је у погледу моралном достојно. Поврх тога, искуство је увек у вези са променљивим, необјашњиво несталним, многоструким и разноврсним. Његов је материјал по природи променљив и непоуздан. Он је анархичан, јер је несталан. Човек који се ослања на искуство не зна од чега зависи, пошто се мења од особе до особе, из дана у дан, од земље до земље. Његова веза са многоструким и разним појединостима има исто дејство и носи у себи елементе сукоба.

Само просто, једнообразно, обезбеђује склад и хармонију. Из искуства долазе сукоби, борба

мишљења и аката у појединцу и међу људима. Из искуства не може понићи никакво мерило мишљења, јер је у природи искуства да изазива све врсте супротних мишљења, што доказује разноврсност моралних обичаја. Његов логички резултат је да је добро и тачно за појединца све што његовом искуству на даном месту и у даним приликама изгледа добро и истинито.

Најзад, пракса улази неопходно у област искуства. Рад ниче из потреба и тежи променама. Произвести или нешто урадити значи мењати нешто; утрошити нешто значи такође мењати. Док промене и разноврсности прате сваки рад, дотле је сазнање стално као и његов предмет. Сазнати, схватити једну ствар, интелектуално или теоријски, значи бити изван области променљивог, случајног и многоструког. Истина је савршена; промене у области чулног света на њу ни најмање не утичу. Она се бави суштином вечитог и универзалног. И свет искуства се може савладати, уредити и умирити само његовим подвргавањем законима разума.

Разуме се, не би се могло рећи да све ове разлике не постоје и данас у пуној оштрини. Али оне су дубоко утицале на доцније људско мишљење и идеје о васпитању. Потцењивање природних наука насупрот логици и математици, потцењивање чула и чулног опажања, осећање да је сазнање утолико више и драгоценије, уколико се више бави апстракцијама уместо конкретним ства-

рима; мржња према свему издвојеном и засебном уколико се не може дедуктивно подредити општем; пренебрегавање тела; потцењивање уметности и ручнога рада као средства за духовно образовање — све ово тражи једну потврду и налази оправдања у овом схватању релативне вредности искуства насупрот разуму или — што је у ствари исто — практичног насупрот теорији. Средњовековна филозофија је продужила и појачала ову традицију. Сазнати стварност значило је бити у односу са највишом стварношћу, Богом, и уживати вечите благослове овог односа. Потонути у дубока размишљања о Богу био је коначни циљ човека коме је требало подредити сав рад. Искуство има да се бави профаним, светским и земаљским стварима, које су практично узевши потребне, али од малог значаја у сравњењу са натприродним објектима знања. Ако овоме мотиву додамо снагу која је морала дејствовати из чисто литерарног извора римског васпитања и грчке филозофске традиције, и томе придружимо ону наклоност према студијама које очевидно разликују аристократску класу од нижих класа, ми доиста можемо разумети онај огромни утицај овог сталног супротстављања „теориског“ „практичном“ не само у васпитним теоријама, него и на великим школама.

2. САВРЕМЕНА ТЕОРИЈА О ИСКУСТВУ И САЗНАЊУ

Као што ћемо доцније видети, развитак експерименталне методе сазнања омогућава и чини неизбежним преображај горе изнетих гледишта.

Али пре него што пређемо на то, морамо се задржати на теорији искуства и сазнања која се развила у XVII и XVIII столећу. Уопште, она нам пружа гледиште потпуно супротно класичној теорији о односима искуства и мишљења. Платон је, у искуству, гледао само навикавање или чување коначног производа разних случајних покушаја. Разум значи принцип реформе, напретка, све јаче савлађивање природе. Предати се разуму значи пробити границе навике и доспети до ствари онаквих какве су. За савременог реформатора, ситуација је била сасвим друкчија. Разум, универзални принципи, појмови *a priori*, значили су или празне облике који треба да буду испуњени искуством, чулним опажањима, да би им се дао значај и вредности, или су били само застареле предрасуде, догме које наметнуте извесном влашћу, које се прерушавају и траже заштите под извесним ауторитетима. Велика је потреба била ослободити се схватања које је, као што Бекон вели, „антиципирало природу“, и наметнуло људска мишљења о њој, те је ваљало прибећи искуству да би се изнашло шта је у ствари природа. Прибегавање искуству обележавало се као неповерење према аторитету. То је значило пријемљивост за нове утиске, ревност у открићу и изналажењу уместо да се човек ограничи на набрајање и ређање примљених идеја „доказујући“ их само посредством односа које оне имају једна према другој. То је био продор ствари у сам дух, онаквих какве су,

лишених онога вела који су преко њих наткали спекулативно образовани појмови.

Промена је била двострука. Искуство је изгубило практични значај утврђен још у доба Платоново. Оно је престало да буде начин рада и поступања, већ је постало елеменат сазнања и име за нешто интелектуално. Оно је значило схватање материјала које би сметало и кочило функцију разума. Савремени филозофски емпиристи и њихови противници сматрали су искуство баш као пут сазнања. Једино је питање било уколико је добар овај пут. Отуда је настало још већи „интелектуализам“ него у старој филозофији, ако би се ова реч употребила да се изрази јачи и готово искључиви интерес за само сазнање као такво. Пракса није била толико подређена знању, колико је сматрана као врста додатка знању. Педагошки резултат је био у томе што је касније као и раније активно делање било искључило из школе — осем у чисто утилитаристичке сврхе — стицање извесних навика вежбањем. На другом месту, пошто се у искуству само гледало средство да се истина заснује на стварима, на природи, дух се посматрао поглавито као прималачки. Што је ум пасивнији, утолико ће се прави предмети у њему верније сликати. Јер ако би дух хтео да буде активан, онда би при акту самог сазнања мрачио право сазнање и на тај начин осујетио управо свој циљ. Идеал је био максимум пријемљивости — рецептивности.

Пошто су се утисци које предмети остављају на свест називали општим именом сензације, емпиризам је постао на тај начин доктрина сензуализма — то јест, доктрине која идентификује знање са примањем и асоцијацијом чулних импресија. Код Лока, најутицајнијег емпиристе, налазимо овај сензуализам ублажен признањем извесних менталних моћи, као што су разликовање или распознавање, уопштавање, апстракције, генерализације које развијају материјал чула у одређене и организоване облике и које чак стварају ове идеје за свој рачун, као што су основни појмови морала и математике (види раније, стр. 101). Али неки од његових следбеника, нарочито у Француској и у доцнијем делу XVIII столећа, отерао је његову доктрину у крајност; они су посматрали распознавање и суђење као нарочите сензације које се у нама стварају присуством других сензација. Лок је држао да је свест парче хартије или таблица од воска на којој приликом рођења није још ништа уписано (*tabula rasa*) што се тиче садржине идеја, али ипак јој је приписао извесне моћи које ће се бавити примљеним материјалом. Његови француски следбеници су одбацили и ове моћи изводећи их из примљених утисака.

Као што смо раније показали, ово је схватање подражавано новим интересовањем за васпитање као методе социјалне реформе (види раније стр. 153). Што је дух празнији испочетка, утолико лакше можемо од њега створити све што желимо, излажући

га правилним утицајима. Тако је Хелвечије, можда један од најекстремнијих и најдоследнијих сензуалиста, прокламовао да васпитање може све учинити и да је свемоћно. У области школске наставе, емпиризам је непосредно користио пошто је осуђивао просто учење из књига. Ако сазнање постаје из импресија које на нас чине природни објекти, немогуће је стећи знање, а да се не употребљују објекти који утичу на свест. Речи, све врсте лингвистичких симбола, у недостатку ранијих претстава о објектима с којима се оне могу везати, пружају само сензације њиховог облика или боје, али не и праву и инструктивну врсту сазнања. Сензуализам је био необично вешто оруђе у борби против доктрина и мишљења која почивају потпуно на традицији и ауторитету. С обзиром на њих, он се пита: где су реални објекти од којих ове идеје или мишљења настају? Ако се такви предмети не би могли произвести, идеје би се објасниле као резултат погрешних асоцијација и комбинација. Емпиризам је исто тако инсистирао на сазнању „из прве руке“. Дотичне осећаје морам *ја* имати; *моја* свест их мора примити. Што се више удаљујемо од овог непосредног извора сазнања, извора из прве руке, у толико ће бити многобројнији извори заблуда нејасније и неодређеније идеје које треба да створимо. Као што се могло и очекивати, ова филозофија се показала слаба својом позитивном страном. Разуме се, вредност природних објеката и сазнање из прве

руке не зависи од истинитости ове теорије. Унети у школу, ови су објекти морали вршити свој утицај и ако је сензуалистичка теорија о начину на који они то чине, била потпуно погрешна. Дотле, нема још разлога за оптужбу. Али је истицање сензуализма утицало такође на *начин* на који су природни објекти били употребљавани, и сметали да дођу до пуног дејства, „Очигледна настава“ тежила је да изолује само чулну активност и да од ње створи циљ по себи. Што је један предмет више издвојен из склада са другима, што је више издвојено чулно својство, утолико је јаснији чулни утисак као јединица (елемент) сазнања. Теорија је дејствовала не само у правцу овог механичког изоловања, које тежи да сведе наставу на врсту физичке гимнастике чулних органа (која исто тако има вредности као и свака гимнастика телесних органа, али не више!), него је утицала и на пренебрегавање мишљења. Према овој теорији, у вези са радом чула мишљење није потребно; напротив, по строгом тумачењу, мишљење би чак било немогуће за време чулног опажања, а могло би се појавити тек после, јер се мишљење састоји просто у комбиновању и издавању елемената чулних опажања који су били примљени без учешћа разума.

Према томе, практично није опробан никада један систем васпитања на чисто сензуалистичкој теорији, бар не после првих година детињства. Због њених очевидних мана, морало се прибећи само кљукању тако званом „умним“ рационали-

стичким знањем, (то јест знањем дефиниција, правила, квалификације и начина промене изражене симболима), и тражити начина за буђење већег „интереса“ према простим симболима.

а) Историјска вредност теорије лежи у критици коју је она извршила; она је дејствовала на растварање тадањих веровања о свету и политичком уређењу. Она је била деструктивни орган непосредне критике чврстих и окамењених догми. Али дело васпитања је конструктивно, не критично. Оно не тежи да укине и преради старе догме, него да изради ново искуство у виду интелектуалних навика, и то што је могуће тачније отпочетка. Сензуализам је крајње неподесан. Ум, разумевање значе одговарање на значења (раније стр. 49), а не на непосредан физички потстрек. Једно значење постоји само с погледом на изванредан однос, искључен сваком шемом која идентификује знање са једном комбинацијом чулних утисака. Теорија, уколико се педагошке употребе тиче, води преувеличавању чисто физичких надражаја или простом нагомилавању издвојених предмета и квалитета.

б) Ако непосредна импресија преимућство има зато што је из прве руке, она исто тако има незгоду што је ограничена у погледу обима. Непосредно упознавање с природом и отаџбином као средством за давање појма о деловима земље који леже изван домаћаја наших чула, и као средство за буђење интелектуалне радозналости, врло је драгоцен

ствар. Али ако би се географско знање ограничило само на то, оно би било очајно скупљено. Исто тако пасуљ, штапићи и марке за играње могу бити од користи за схватање бројних односа, али ако се употребе друкчије, а не за буђење мишљења — за схватање смисла — оне постају сметња за развитак аритметичког разумевања. Оне задржавају развитак на nižем нивоу, на нивоу специфичних физичких симбола. Баш као што је човечанство развило за помоћна средства рачунања и математичког резоновања нарочите симболе, јер употреба прстију као бројних знакова постаје сметња, тако је и човек морао корачати од конкретних ка апстрактним симболима — дакле оним симболима чији се смисао схвата само помоћу појамног мишљења. И претерана заузетост чула физичким објектима у почетку смета овом развоју.

в) Сензуалистички емпиризам је заснован на једној скроз погрешној психологији менталног развоја. Искуство је доиста ствар *делатности*, нагонске и импулсивне, у наизменичном дејству са стварима. Оно што једно дете „искуси“ није пасивно примљено својство неког утиска који оставља неки предмет, него дејство које извесна радња (руковање, бацање, гурање, вучење) изазива на један предмет, и потом дејство објекта на правац радњи (види раније стр. 231). У основи (као што ћемо видети подробније), старо схватање искуства као практично питање ближе је истини него савремено схватање искуства као начина за сазнање посред-

ством сензација (осећаја). Пренебрегавање дубоко усађених радних и покретних чинилаца искуства фатална је мана традиционалне емпиричке филозофије. Ништа није досадније и више механизовано него систем очигледне наставе која превиђа и уколико може искључује природне тежње за упознавања својстава околних објеката употребом која се од њих чини, то јест у раду с њима.

Према томе, ако је филозофија искуства коју претставља модерни емпиризам наишла уопште на више историјског одобравања него што јој је признано, она ипак није могла да пружи филозофију наставног процеса која би задовољавала. Њен педагошки утицај је био ограничен на питање једног новог чиниоца у стари наставни план са местимичним изменама старих предмета и метода. Она је наметала посматрање ствари непосредно преко слика и графичких описа, и умањила важност која се приписује вербалним симболима. Али ова област посматрања била је толико ограничена, да је тражила допуну обавештавањем о стварима које леже изван царства чула, и предметима који утичу непосредније на мисао. Према томе, остала је нетакнута област информативних и апстрактних или „рационалистичких“ студија.

3. ИСКУСТВО КАО РЕЗУЛТАТ ЕКСПЕРИМЕНТИСАЊА

Већ је било наговештено да сензуалистички емпиризам не претставља ни схватање искуства које би оправдала савремена психологија, ни појам о зна-

њу који намеће савремено научно испитивање. С погледом на прво, он превиђа примарни положај активног реаговања које ставља ствар у употребу и о њима нешто сазнаје откривајући последице које проистичу из употребе. Изгледа да би неколико минута разумног и објективног посматрања начина којим дете стиче знање били довољни да оборе схватање да је дете пасивно ангажовано у примању утисака изолованих, и готових својстава, као што су тон, боја, тврдоћа итд. Јер тад би се видело да дете реагује на потстреке (надражаје) радњама, хватањем итд., да би утврдило какви резултати следују од покрета као одговора на чулне стимулусе; видело би се да оно што се научи нису изолована својства, него реакција која се може очекивати од једне ствари, и промене у стварима и личностима за које се може очекивати једна радња да ће их произвести. Другим речима, оно што дете учи јесу везе. Чак и својства као што је црвена боја или један виши тон, морају се од других разликовати и идентификовати на основу радњи које изазивају и последица које ове за собом повлаче. Ми дознајемо које су ствари чврсте а које су меке проналазећи активним екпериментисањем шта се може с њима чинити а шта не може. На истиначин, деца схватају и личности пошто она испитују које реакције ови људи у њима производе, и шта ти људи раде одговарајући на дечје поступке. И комбинације између онога што ствари *чине* према нама (не уписујући утиске у наш

пасивни ум, већ модификујући наше радње, те потпомажући неке од њих и ометајући и спречавајући друге) и оног што можемо на њима учинити, производе нове промене које чине искуство.

Методe природних наука, којима је у XVII столећу изведена читава револуција у нашем сазнању света, говоре нам то исто. Јер ове методе нису ништа друго него експериментисање под условима који омогућавају планску контролу. Грцима би изгледало немогуће да делатност једног обућара, који буши кожу и увлачи воштани конац, може дати адекватно знање света. Изгледало је готово аксиоматично да за право сазнање морамо прибећи појмовима који долазе из разума изнад искуства. Али утврђивање експерименталне методе значи управо да су операције, изведене под условима контроле, једини начин на који се добијају и проверавају мисли о природи. Другим речима, потребно је само да се изврши извесна операција као посипање киселином по једном металу да би се схватио принцип, на коме се природне науке оснивају. Чулна опажања су у ствари била неопходна, али на чулна опажања у њиховој природној или уобичајеној форми мање се могло ослонити него на старе природне науке. Она нису више посматрана да ли се у њима садрже какви "облици" или "врсте" које би биле универзалне и чија би се чулна маска рационалним мишљењем могла свући. Напротив, прва ствар је била да се чулна опажања умножавају и мењају: применити на дане објекте чулног опажања

сочива дурбина, микроскоп и сва могућа експериментална средства. Да би се ово могло извршити на начин који би изазвао нове идеје (хипотезе, теорије) биле су потребне општије идеје (као оне у математици) него што су их старе природне науке имале. Али ови општи појмови нису више схватани тако као да у њима лежи сазнање, већ као помоћно средство, да би се успоставила експериментална истраживања и формулисање њихових резултата.

Логички резултат је једна нова филозофија искуства и знања, филозофија која не ставља више искуство насупрот рационалном знању и тумачењу. Искуство није више просто сабирање онога што је урађено у прошлости више мање случајно, већ планско савлађивање свега што се ради обзиром на то да све што се дешава и што сами чинимо, буде што је могуће плодносније урађено, тј. да тиме обратимо пажњу на значај односа и њихову тачност проверимо. Кад покушај, експеримент, не буде више вођен нагоном или обичајем него извесним циљем, те мерен и методски извођен, он тада постаје разуман, рационалан. Ако дејства која ствари на нас врше, не зависе више од случајних околности, већ се преобразе у последице наших раније смишљених поступака, онда постају рационална и инструктивна осветљујући многа питања. Антитеза емпиризма и рационализма губи потпору ситуације у којој се човек налази и која јој је давала извештајан смисао и релативно оправдање.

Значај ове промене у погледу сукоба између чисто практичних и чисто теоријских предмета, јесте очевидан. Ова разлика не лежи у суштини ствари, него зависи од услова, и то од услова који се могу регулисати. Практичне активности могу бити по духовној садржини оскудне и просте; и оне постају такве уколико су механичке, рутиниране, извођене по наредби споља с обзиром *само* на спољашњи резултат. Али детињство и младост, — доба учења — управо су време кад је могуће водити их у сасвим друкчијем духу. Непо-
требно је понављати наше раније одељке о ми-
шљењу и развиту васпитног градива од детињег рада и игре до логично сређеног материјала. Ипак, расправе обе главе даће овим резултатима дубљи значај.

1. Само искуство је пре свега скуп активних односа који постоје између једног људског бића и његове природне и социјалне средине. У неким случајевима, иницијатива за рад долази од околине; људско биће трпи извесне сметње за извођење својих тежњи. У другим случајевима, понашање ствари и лица дотичне средине води успеху активне тежње појединаца; појединац на крају преживљава у ствари оно што је сам покушао произвести. У истој мери у којој се успостављају односи између онога што се догађа једној личности и онога чиме она на то одговара, и између онога што она чини својој околини и онога како ова реагује на њу, њени поступци и ствари око ње добијају за њу од-

говарајући значај. Она се учи да разуме себе, људе и ствари које је окружују. Васпитање по плану мора пружити такву средину да ова узајамна дејства обезбеде стицање оних значења која су тако важна да постају инструменти потоњег учења (види гл. XI). Као што је у неколико махова истицано, активност ван школе се збива под условима који нису били плански удешени да потпомажу функцију разумевања и формирања интелектуалних склоности. Резултати су витални и природни уколико се појављују, али су ограничени свим могућим околностима. Неке снаге остају потпуно неразвијене и неупућене; друге добијају овда-онда једностране потстреке; неке опет се формирају као рутинерске навике на рачун циља, иницијативе и проналазачке снаге. Није задатак школе да преведе дете из једне средине активности у другу средину у којој оно треба да грчевито туви извештаје о ономе што су други дознали, него да га преведе из једне средине релативно случајних делања (случајних у односу на оштроумност и мишљење) у средину активности изабраних тако да потстичу ученика на учење. Треба да бацимо летимичан поглед на нове и поправљене методе које су се већ показале као успешне у васпитању, па да одмах увидимо: колико су оне мање више свесне чињенице да духовни рад не стоји у супротности са активним извођењем практичних циљева, него да претставља „интелектуализовање“ делатности у

служби практичних циљева. Овај принцип мора се још јасније обрадити.

2. Промене које су наступиле у садржини социјалног живота необично олакшавају избор врсте делатности која ће интелектуализовати игру и рад школе. Ако се опоменемо социјалне средине старих Грка и народа средњег века, где су такве практичне делатности које су се могле изводити биле крајње рутинерске, спољашње и чак ропске по природи, онда није чудно да су их се педагози одрицали, сматрајући да су неподесне за култивисање интелигенције. Али данас кад су земљорадња и манифактура, саобраћај и газдинство, прожети примењеном науком, ствар стоји друкчије. Истина је да многи који су данас ангажовани у њима нису свесни интелектуалне садржине од којих њихове личне делатности зависе. Али ова је чињеница један разлог више да школа треба да искористи ову област, да би омогућила генерацији која пристиже да стекне разумевање у коме се данас оскудева, и на тај начин оспособи људе да врше своје послове разумно а не слепо.

3. Ипак, прогресом експерименталних природних наука је најнепосредније погођено уобичајено подвајање рада и знања и она традиционална превага чисто интелектуалних струка. Овај напредак је показао да не постоји од природе сазнање нити плодно разумевање, које не потиче из *рада*. Анализа и нов ред чињеница који је неопходан за развитак знања, тумачење и правилну

класификацију, не могу се постићи чисто менталним путем, тј. у мозгу. Људи морају радити нешто са стварима ако желе да нешто изнађу; они имају да мењају услове. То је поука методе лабораторије и поука коју свако васпитање мора научити. Лабораторија је у ствари откривање услова под којима рад може постати плодан за наш разум, а не само спољашње продуктиван. Ако, као што је врло често данас случај, лабораторијски рад води само стицању једног даљег облика техничке умешности — то је стога што он изолован стоји, пошто већим делом ученици приступају овом раду кад су већ и сувише поодрасли да би се њиме довољно могли користити, икада су окружени другим предметима где традиционалне методе издвајају интелект од рада.

ИЗВОД

Грке је потстакла на филозофирање свејача немоћ традиционалних обичаја и веровања да регулишу живот. Тако су они били приморани да непријатељски критикују обичаје и да траже други извор ауторитета у животу и веровању. Пошто су желели једно рационално мерило за ово последње, и пошто су изједначили с искуством обичаје који су се показали као недовољна потпора, они су доспели у теорији до супротности између разума и искуства. Што се први више узносио, утолико је друго више потцењивано. Пошто је искуство било изједначено с оним што људи раде и трпе у по-

себним и променљивим ситуацијама живота, филозофско потцењивање искуства пренето је и на сам рад. Овај утицај са многим другима одвео је томе, да су се у вишем образовању претерано истакли сви они предмети и методи, који повлаче за собом што је могуће мању употребу чулног опажања и телесне активности. Модерно доба почело је са побуном против овог гледишта, са апелом на искуство, и нападом на тако зване чисто рационалне појмове из разлога што су они или морали бити доказани резултатима конкретног искуства, или су били прости изрази предрасуда и класних интереса оличених у постојећим установама, називајући се рационалним само ради заштите од напада. Али разне околности одвеле су посматрању искуства као чистог знања губећи из вида његове природне активне и емоционалне фазе, и тако га идентификовале са пасивним примањем изолованих „сензација“. Отуда је васпитна реформа коју је нова теорија изазвала била ограничена углавном на то да ублажи унеколико ону пуну зависност ранијег образовања од књига, али није могла доследно спровести нову организацију у области васпитања.

Међутим, напредак психологије, индустријских и експерименталних метода у природним наукама омогућио је једно друго и жељено и могуће схватање искуства. Нова

теорија је обновила гледиште старог света да је искуство првобитно практичне природе, а не мисаоне, ствар рада и трпљења, последица тога рада. Ипак, стара теорија је преображена схватањем да рад може бити тако вођен да он у себи прими све резултате које мишљење наметне и да тако одведе поуздано провереном сазнању. „Искуство“ тада престаје бити емпиријско и постаје експериментално. Разум престаје да буде једна далека и идеална моћ, и значи скуп свих оних помоћних средстава којима се једној радњи обезбеђује пун смисао. Васпитно, ова промена даје онакав план за студије и методе наставе какав смо развили у ранијим главама.

ГЛАВА XXI

ПРИРОДНЕ И ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ: НАТУРАЛИЗАМ И ХУМАНИЗАМ

Ми смо већ нагостили сукоб између природних наука и класичних студија око места у наставном плану. Решење које је досад постигнуто састоји се углавном у једном доста механичком компромису, у подели на студије које имају за предмет проучавања природу и студије које се баве човеком. На тај начин, ово стање нам даје један други пример за спољашње разврставање педагошких вредности и усредсређује пажњу на тежиште питања: на однос између природе и човека. Уопште може се рећи да су подвојености у педагогици у ствари одјек дуалистичке филозофије. Дух и све важе као два независна царства, која имају самс извесне тачке додира једно с другим. С овог становишта, разумљиво је да се додељују свакој од ових области посебни предмети или струке; чак је сасвим природно, што се на пораст природњачких предмета гледало с подозрењем и у њима назирала тенденција материјалистичке филозофије која хоће да закорачи у област духа. Свака педагошка тео-

рија која тежи да васпитном систему да више јединства но што данас постоји, стоји неизбежно пред питањем о односима човека према природи.

1. ИСТОРИЈСКА ПОЗАДИНА ХУМАНИСТИЧКИХ СТУДИЈА

Значајно је да класичка грчка филозофија не претставља проблем у његовом данашњем облику. Сократ је, изгледа, веровао да не може бити науке о природи и да она није тако важна. Главно је сазнати природу и циљ човека. Од овог сазнања, зависи све што је дубљег значаја — морално и социјално дело. Платон, међутим, сматра да потпуно сазнање човека и друштва зависи од сазнања битних одлика природе. Његов главни спис, *Република*, у исто је време и спис о моралу, социјалној организацији, метафизици и природи. Усвојивши Сократову доктрину да прави напредак у моралу и друштву зависи од рационалног сазнања, он је имао да расправља о природи сазнања, Пошто је усвојио идеју да је крајњи објекат знања откриће добра или човечјег циља, а незадовољан са Сократовим убеђењем да једино знамо како ништа не знамо, он је довео у везу расправу о добру човека с расправом о битном добру или циљу природе по себи. Покушати да се одреди циљ човека независно од сазнања самог циља који природи даје, обезбеђује законитост и јединство, сасвим је немогуће. На тај начин он је остао потпуно доследан својој филозофији потчиниивши духовне науке (под именом музика) математици и

физици, као и логици и метафизици. Али, с друге стране, сазнање природе није циљ по себи; то је нужан ступањ на путу разумевања крајњег циља свега што постоји као закона људског поступања како појединца тако и друштва. Данас би се рекло да су природне науке неопходне, али оне стоје у служби хуманистичких и идеалних циљева.

Аристотело иде још даље у правцу натуралистичких студија. Он подређује (види раније стр. 418) грађанске односе чистом сазнању. Крајњи циљ човека није људски него божански – учешће у чистом сазнању које чини божански живот. Такво сазнање се бави оним што је универзално и неизбежно, и налази, према томе, да је природа у свом највишем изражају потпунији објекат сазнања него пролазне појаве човечјег живота. Ако не узмемо оно што су грчки филозофи у појединостима говорили, него оно шта су у целокупном животу заступали, можемо рећи да су се Грци и сувише много интересовали слободним истраживањем природних чињеница и естетичким уживањем у природи, и да су били и сувише свесни колико је људско друштво зависно од природе и подвргнуто њеним законима, да би могли и помислити да ставе човека и природу једно другом насупрот. Ипак, у доцнијим временима античког живота две су чињенице допринеле много да се јаче подвуку литерарне и хуманистичке студије. Један је чинилац све веће губљење првобитне културе; други је политичка и реторска тежња римског доба.

Култура старих Грка била је у ствари њихово лично дело; александријска и римска култура је напротив наслеђена. Отуда је тражила материјал и потстреке у писаним извештајима или предањима, а не непосредно у природи и друштву. Ми не можемо боље изразити последице овог стања за теорију и праксу васпитања него што је то Хач урадио речима: „С једне стране, Грчка беше изгубила политичку моћ; с друге стране, имала је у својој књижевности неотуђиво наслеђе... Било је природно да се она обрне литератури, и да студије ове врсте почну утицати на језик... Многи људи у Грчкој желели су да истакну потребу познавања литературе минулих поколења, и неговање култивисаног језика, које се отуда уопште обележавало као „образовање“... Наше образовање потиче директно од њиховог. Грчка је дала модел, коме од тада цео културни свет једнообразно подражава. Ми изучавамо књижевност уместо природу, стога што су Грци тако радили, и стога што су Римљани и римске провинције, кад су хтели да своје синове васпитавају, позивали грчке учитеље и угледали се на Грке“¹.

Такозвана практична склоност Римљана дејствовала је у истом правцу. Пошто су прибегли мислима Грка, они не само да нису нашли најкраћи пут за развитак културе, него су прибавили исту врсту материјала и оне методе које су одговарале

¹ *The Influence of Greek Ideas and Usages upon the Christian Church*, стр 43—44.

њиховом организаторском таленту. Јер њихов практични геније није био управљен на освајање и савлађивање природе, него на освајање и савлађивање људи.

Хач, у наведеном одељку, прескаче добар део историје кад каже да проучавамо више литературу него природу стога што су Грци и Римљани које су они учили, тако радили. Који је то беоцуг који у том међувремену спаја столећа? Ово питање као да хоће да каже да је варварска Европа само поновила у већој мери и нешто појачаније римски развитак. Европа је морала ићи у школу грчко-римске културе; она је према томе више позајмљивала него развијала своју културу. Не само за опште идеје и њихово уметничко излагање него и узоре својих закона тражила је она у заоставштини античких народа. Њена зависност од традиција била је појачана претежним теолошким интересима тога доба. Јер ауторитет, на које се црква позивала били су списи састављени на страним језицима. Све је ово дејствовало да се изједначи учење са лингвистичким образовањем и да се за школску употребу узме страни а не матерњи језик.

Први смисао ове чињенице постаје нам тек тада јасан ако узмемо у обзир да је такав наставни материјал нагонио да се у раду прибегне *дијалектичној* методи. Појам *сколастички* употребљује се од ренесанса у смислу извесног прекора. Али он је ипак значио метод школе или „школских људи“. У својој суштини, он није ништа

друго него крајње успело систематисање оних облика учења који су подесни да предаду другоме систем повезаних чињеница. Ако литература пружа више материјала за студију него савремена природа и друштво, онда се методе морају више прилагодити дефинисању, излагању и тумачењу примљеног материјала, него истраживању, откривању и изналажењу. У основи, оно што се зове сколастицизмом само је потпуно и доследно формулисање и примењивање метода који су подесни за наставу кад је наставни материјал узет готов, а не као нешто што би ученици имали да сами за себе изналазе. Уколико се у школама више учи из књига и рачуна с начелом ауторитета и простог откривања и истраживања, њихове су методе снабдевене логичком тачношћу и системом сколастицизма у његовом најизразитијем облику. Не рачунајући површност методе и тврђења, једина разлика је у томе што су географија, историја, ботаника и астрономија данас део обавезне литературе коју треба савладати.

Као последица тога, изгубљена је грчка традиција у којој је хуманистички интерес узиман за основу интересовања у природи, а сазнање природе употребљавано у служби изразито људских циљева. Живот се ослањао на ауторитете, а не на природу. Природа је била више мање предмет подозревања. Проучавање природе сматрало се опасним, јер је оно тежило да одврати човека од докумената у којима се закони живота

већ садрже. Поврх тога, природа се могла сазнати само посматрањем; она је говорила чулима, која стоје насупрот чистом иматеријалном духу. Најзад, користи сазнања природе су биле чисто физичке и пролазне; оне су се односиле на телесне и земаљске благодети човека, док се литерарна традиција тицала његовог духовног и вечног благостања.

2. САВРЕМЕНО НАУЧНО ИНТЕРЕСОВАЊЕ ЗА ПРИРОДУ

Покрет XV stoleћа познат под именом ренесансе, одликовао се новим интересовањем за овој страни човечји живот, па, према томе, и новим интересовањем за његове односе с природом. Он је био природњачки, јер се обрнуо против претежно супернатуралистичких интереса. Можда је утицај повратка грчкој паганској литератури на овај духовни преокрет прецењен. Без сумње, промена је била поглавито производ савремених услова. Али исто тако нема сумње да су с образовани људи, одушевлени новим гледиштима: чежњиво обраћали грчкој литератури и у њој налазили потпору и поткрепљења за своја гледишта. И ово интересовање за грчку мисао протезало се у знатном облику не само на литературу као такву, него и на дух који је она изражавала. Духовна слобода, осећање реда и природне лепоте, који су одушевљавали Грке, покретали су људе на слична и слободна мишљења. Историја природних наука у XVI веку показује да је она добила многе потстреке захваљујући новом интересовању за грчку

литературу. Као што је Винделбанд рекао, нове природне науке су кћери хуманизма. Омиљено гледиште тадашњег времена је било да микрокозам човека и макрокозам васељене једно другом одговарају.

Ова чињеница покренула је наново питање откуда су доцније човек и природа раздвојени, и повучена оштра разлика између језика и литературе, с једне стране, и природних наука, с друге стране. Могла су се навести за то четири разлога:

а) Старе традиције су се биле чврсто укотвиле у установама. Политика, право и дипломатија остале су по нужди гране ауторитативне литературе, јер социјалне науке нису напредовале све док се методе физике и хемије, па затим биологије, нису даље развиле. У великој мери то је важило и за историју. Поврх тога, методе за успешно учење језика биле су добро развијене; академска инертност ишла им је у прилог. Баш као што се ново интересовање за литературу, нарочито грчку, није могло одмах допустити на схоластички уређеним универзитетима, тако се доцније, кад је прокрчило пут, удружило са старијим предметима да умање што је могуће више утицај експерименталних наука. Људи који су предавали ретко су познавали природне науке; они који су били научно спремни у овој области, радили су у приватним лабораторијама и посредством академија, које су помагале проучавање природних наука, али које нису биле организоване као тела за ширење науке.

Најзад, аристократска традиција која је презриво гледала на материјални свет и на чула, била је још моћна.

б) Реформација је пробудила необичан интерес за теолошка спорна питања и расправе. На обема странама позивали су се на писана документа. Свака је страна имала да спрема људе за изучавање и тумачење извора на које се ослањала. Потреба за образованим људима који су могли бранити изабрано гледиште и били способни да пропагују и спречавају сваки напад, била је таква да није претерано рећи да је средином XVII столећа лингвистичко образовање у гимназијама и универзитетима било поново победило с оживелим теолошким интересовањем, и искоришћено као оруђе религијског васпитања и црквених борби. Тако интересовање страним језицима какво га налазимо у данашњем образовању не води порекло непосредно од духовног покрета ренесанса, већ од њиховог прилагођавања теолошким потребама.

в) Природне науке су биле схваћене на начин који је још више појачавао супротност између човека и природе. Франсис Бекон претставља готово савршен пример уједињеног интересовања за природне науке и хуманистичке студије. Природне науке, усвајајући методе посматрања и експериментисања, хтеле су да антиципирају природу — да наметну своје унапред утврђене појмове о њој — и да постану њен скромни тумач. Слушајући разумно природу, човек ће научити да је

савлађује ради својих властитих циљева. „Знање је моћ“. Ова изрека значи да њиме човек може савладати природу и обрнути њене енергије у своју корист. Бекон је нападао старо учење и логику као чисто диалектичне — где се више ради о победи аргумената, него о открићу непознатог. Новим методама мишљења, које је унео у своју нову логику, Бекон је отворио епоху снажних и плодних открића у служби човека. Људи су имали да напусте своје ништавне и бескрајне напоре за савлађивање један другог, да би се предали заједничком раду на савлађивању природе у интересу човечанства. Углавном, Бекон је прорекао правац доцнијег напретка. Али он је и сувише далеко гледао. Он није видео да је нова наука још дуго била у служби старих циљева и експлоатисања човека. У ствари, он је ставио на расположење једној класи средства да обезбеди своје старе циљеве увећавања на штету друге класе. Као што је већ предвиђао, за револуцијом у научној методи следовала је револуција у индустрији. Али и овој револуцији требало је много столећа да створи нов дух у људи. Феудализам је био осуђен применом нове науке, јер је она пренела моћ са земљовласничког племства на индустријске центре. Али наместо феудализма није дошао социјални хуманизам него капитализам. Производња и трговина водили су се тако као да нова наука нема моралних начела, него само техничких с погледом на економију у производњи и искоришћавању у

служби својих интереса. Разуме се, ова примена природних наука, која уосталом највише пада у очи, појачала је тврдње хуманистичких претставника да су природне науке материјалистичке по својој тенденцији. Она је пренебрегла праве људске интересе који превазилазе просте тежње за богаћењем и трошењем новаца; језици и литература су се поново појавили у тежњи да претставе моралне и идеалне интересе човечанства.

г) Поврх тога, филозофија која се заснивала на природним наукама и која се проглашавала пуномоћним претставником правог научног смисла, била је по својој природи дуалистичка, повлачећи оштру разлику између ума (који карактерише људско биће) и материје, која чини природу; или се иначе схватала механички, свдећи битне одлике људског живота на илузију. У првом случају, она је признавала да извесни предмети имају специјалног значаја за ментални развитак, те је према томе посредно подржавала њихове претензије на преимућства, пошто су људска бића склона да посматрају људске послове као послове од поглавите важности бар за њих. У другом случају, она је изазвала извесну реакцију која је породила сумњу у вредност природних наука и пружила прилику да се ове науке сматрају непријатељима виших људских интереса.

Грчко и средњевековно знање узело је свет у његовој квалитативној многострукости и посматрало природне појаве као појаве које имају циљеве, или,

стручно речено, схватало их је телеолошки. Нова наука је одрицала реалну или објективну егзистенцију свих квалитета. Гласови, боје, циљеви, добро и рђаво посматрани су као чисто субјективне појаве — као чисте импресије у свести. Објективно постојање схватано је као нешто што има само квантитативни вид — као маса у кретању; — пошто се мислило да је једина разлика у томе што је на једној тачки у простору више накупљене масе него на другој и да је на извесним местима кретање брже него на другим. Чим нема квалитативних разлика, нема ни у природи значајних варијетета. Једнообразности се подвлаче, а не разноврсности; као идеал, замишљало се откриће просте математичке формуле примењене на цео универзум, из које би се могло одједном извести ово привидно мноштво појава. То је тежња механистичке филозофије.

Таква филозофија не претставља прави циљ природних наука. Она узима технику као ствар за себе; апарате и терминологију за стварност; методе за материјал. Природне науке ограничавају се у својим констатацијама на услове који нас оспособљавају да претскажемо и контролишемо догађаје, пренебрегавајући квалитете догађаја. Отуда и њихов механички и квантитативан карактер. Али ако их не узимају у обзир, оне их не искључује из стварности, нити их преносе у чисто менталну област; оне само пружају средства која се могу искористити за циљеве. Тако је напредак природ-

них наука био стално увећавање људске снаге над природом, оспособљавајући се да негује своје циљеве на чвршћој основи него раније, и да развија своје делатности по својој вољи; филозофија која је хтела да формулише резултате природних наука, свела је цео свет на празну и монотону расподелу материје у простору. Тако је непосредно дејство савремених природних наука изазвало истицање дуализма материје и духа, и, према томе, успостављање физичких и хуманистичких студија као двеју разних група. Пошто је разлика између бољег и рђавог везана за *квалитете* и искуства, свака филозофија природних наука која их искључује из праве садржине искуства принуђена је да напусти оно што је за човека најинтересантније и најважније.

3. САДАШЊИ ПЕДАГОШКИ ПРОБЛЕМИ

Доиста, искуство не зна за поделу између људских интереса и чисто механичког физичког света. Природа је огњиште човеково; његови циљеви у погледу извршења зависе од природних услова. Одвојени од ових услова, постају празни снови и просте слабости фантазије. С гледишта људског искуства, а тиме и васпитних напора, свака разлика која би се могла оправдано повући између природе и човека јесте разлика између услова с којима треба рачунати у формирању и извршењу наших практичних циљева. Ову филозофију потврђује доктрина о биолошком развиту која показује

да је човек вечито у природи, а не неко страно тело које улази у њене процесе споља. Њу поткрепљује и експериментална метода природних наука која показује да знање расте, ако покушамо да управљамо физичким енергијама у складу са идејама које се јављају у руковању с природним објектима у служби социјалних циљева. Сваки корак напред у социјалним наукама — у историји, економији, политици, социологији — показује да се социјална питања могу само утолико разумно решавати уколико се служимо методом прибирања података, образовањем хипотеза и њиховим проверавањем поступком који карактерише природне науке, као и у оној мери у којој искоришћујемо, у служби социјалног добра, техничка знања потврђена физиком и хемијом. Напредне методе у обрађивању тако сложених проблема као што се лудило, алкохолизам, сиромаштина, јавна хигијена, подизање градова, чување природних извора, конструктивно искоришћавање управних чинилаца за потпомагање јавног добра не слабећи личну иницијативу — све то показује непосредну зависност наших важних социјалних интереса од метода и резултата природних наука.

С погледом на хуманистичке и натуралистичке студије требало би онда да васпитање пође од ове тесне узајамности између човека и природе. Не би требало одвајати природне науке које проучавају природу, од литературе која се бави људским интересима, него тежити да се природне науке и

разни хуманистички предмети — историја, литература, економија и политика — на неки начин плодно укрштају и узајамно помажу. Педагошки узевши, проблем је простији него покушај да се природне науке предају као систем чисто техничких знања и облика техничко-физичких манипулација, с једне стране, а хуманистичке студије као засебни предмети, с друге стране. Јер овај последњи поступак ствара једну вештачку поделу у учениковом искуству. Ван школе, ученици се сусрећу са природним чињеницама и принципима у вези с разним облицима људског рада (види раније, стр. 51). У свима социјалним делатностима у којима треба да учествују, ученици ваља да разумеју материјал и процесе који оне претпостављају. Ако школа пође од расцепа ове присне везе, ђак осећа потпуно нереалност својих студија, и лишава се нормалних потстрека за интересовање њима.

По себи се разуме да би васпитање требало да свакоме који има склоности да напредује у извесној области наука пружи могућност за развијање у том правцу, и да се на тај начин у животу посвети социјалној студији дотичних наука. Али данас васпитаник врло често има да изабере или проучавање резултата ранијих студија где је материјал изолован од свакодневног искуства, или студију мешовитих природних наука, где је материјал више случајно поређан и не води никаквом специјалном циљу. Обичаји колежа, да уводе ученике у научне области и радове, који су само за специ-

јалисте, продужују се и на универзитетима. Ученици добијају овде само једно упрошћено излагање исте ствари, које је прилагођено стицању његовог духовног развитака. Узрок овог поступка лежи више у традицији која се одржава него у свесном припадништву дуалистичкој филозофији. Али дејство је потпуно исто, као да се намерно хтела усадити мисао да природне науке које се баве проучавањем природе немају ничега заједничког са човеком, и *vice versa*. Један велики део релативног неуспеха наставе природних наука код оних који доцније неће бити природњаци по струци, јесте последица ове подвојености која је неизбежна кад се у настави ове врсте почиње са стручно сређеним и систематисаним знањем. Чак кад би сви ученици били рођени природњаци, сумњиво је да би овај поступак био најуспешнији. Погрешно је сматрати да се огромна већина бави студијама природних наука само због њиховог дејства на менталне науке чинећи човека бољим и пријемљивим за нове утиске и знања, а више склоним да застане на пробним претпоставкама и провери предложене или сугериране идеје — за постигнуће бољег разумевања свакодневне средине. Врло често, ученик излази са знањем које је сувише површно да би било научно, а сувише стручно да би се могло применити на свакидашњи живот.

Искоришћавање обичног искуства да би се обезбедио напредак у научном материјалу и методама, одржавајући их у вези са општим људским инте-

ресима, лакше је данас него икада. Свакидашње искуство свих културних људи данас је најтешње везано са индустријским процесима и резултатима. Ови су у мноштву случајева, у ствари, наука на делу. Парна машина, гасометар, аутомобил, телеграф и телефон, електрични мотор задиру непосредно у живот већине људи. Ученици су са свима овим стварима већ врло рано упознати. Не само да пословно занимање њихових радитеља зависи од примене природних наука, него и одржавање куће, здравља, изглед и улице изражавају научне успехе и потстичу интересовање за научне принципе. Очевидно, полазну тачку у методици наставе природних наука не претстављају ствари које се појављују у књигама под насловом „Природна наука“, него употреба познатих занимања и средстава да би се потстакло непосредно посматрање и експериментисање, док ученици не доспеју до знања основних начела, пошто су схватили како она дејствују у свакидашњем практичном раду.

Покашто се мисли да би се наука лишила „чистоте“ ако би се студирала на примени уместо у теоријским апстракцијама; ово мишљење почива на неспоразуму. У ствари, сваки предмет може имати културне важности утолико уколико се буде схватио у што већем обиму свога значења. Схватање значења зависи од схватања везе и његових односа са другим предметима. Кад се једна чињеница или закон природних наука гледају како у њеном људском тако и у њеном стручно-техничком односу, онда се тиме

њен значај повећава, и тиме добија у погледу своје културне вредности. Њихова непосредна примена у економији, ако се под економијом разуме нешто што има посла с новчаном вредношћу, споредна је и другог реда, али је део њихових садашњих односа. Важна је ствар да се чињеница схвати у свом социјалном односу, тј. да се схвати њена функција у животу.

С друге стране, „хуманизам“ значи у ствари прожимање смислом и разумевањем људских интереса. Социјални интерес, идентичан у свом најдубљем значењу с моралним интересом неизбежно је највиши у човеку. Знање о човеку, обавештеност у погледу његове прошлости, познавање његових документованих литерарних творевина може бити исто тако стручно, техничко као и гомилање појединости из области природних наука. Човек се може занимати разноврсним пословима као што је богаћење, стицање способности и лабораторијског рада, или прикупљање чињеница лингвистичког материјала, односно хронологија литерарних производа. Ако такво занимање не допринесе проширењу имагинативне визије живота, оно ће остати на истом нивоу као и занимање деце. По среди су речи, али без духа активности. Она се врло лако изопачују у лака и сујетна гомилања података, и човек је поносан на оно што има, а не на значења која је нашао и открио у животу. Напротив, свака је студија хуманистичка која увећава интересовање за животне вредности, и која човека

чини осетљивијим и способнијим да доприноси општем благостању.

Хуманистички дух старих Грка је био урођен и јак, али је био узан по замаху. Све што је било изван круга јелинских интереса пренебрегнуто је као варварско, осем ако је то био какав непријатељ. Ма како да су социјална опажања и спекулације грчких мислилаца биле оштроумне, ипак се по њиховим списима не види да су они схватили да грчка цивилизација није издвојена за себе и да сама себи није довољна. Ту очевидно нико није помишљао да је будућност Грчке остављена на милост и немилост презрених странаца. У грчкој заједници, јак социјални дух је био ограничен чињеницом да је виша култура била заснована на ропству и економском повлашћивању класа које су сматране потребнима за постојање државе, као што је то Аристотело тврдио, па ипак пису чиниле њен стварни део. Развитак природних наука је произвео револуцију у индустрији која је довела народе у тако тесан однос да ма како још понеки народ погледао с висине на друге, ипак се ниједан народ не заноси обманом да његова судбина зависи само од њега лично. Иста револуција је срушила агркултурно ропство и створила једну класу више мање организованих фабричких радника с признатим политичким правима, и који полажу право на одговарајућу улогу у управи индустрије — захтеви које су пажљиво примили многи чланови имућнијих класа дошавши у тешњу везу са сиромашнијим

и потиштенијим класама и обаливши социјалне и класне препоне.

Ово стање ствари потицало је отуда што је стари хуманизам губио из вида економске и индустријске односе. Према томе, он је био једностран. Под таквим приликама, култура је неизбежно претстављала интелектуалне и моралне владајуће социјалне класе. Ова традиција је по својој врсти, као што смо видели (раније, стр. 426), аристократска: она изазива подвајање једне класе од друге, уместо да истиче њихове заједничке интересе. Она узима своје норме и мерила из прошлости, јер јој је циљ више да се сачува оно што се догодило него да се прошири област културе.

Промене које се јављају с обзиром на индустрију и све што има везе са обезбеђењем животних средстава, осуђују се често као напади на културу, коју позајмљујемо од прошлости. Али једно шире становиште васпитања схвата индустријске делатности као средства да би се духовни извори учинили што приступачнији народним масама, и дало више темељности култури оних који имају надмоћнија духовна средства. Укратко: ако посматрамо тешњи однос између науке и индустријског развика, с једне стране, а литерарног и естетског култивисања и аристократске социјалне организације, с друге стране, нећемо расветлити сукоб између стручних природњачких студија и префињеног литерарног образовања. Ми морамо савладати и премостити ову подвојеност у питању

образовања ако друштво треба да буде доиста демократско.

ИЗВОД

Филозофски дуализам између човека и природе одблесак је поделе студија на природњачке и хуманистичке, с тежњом да се сведу хуманистичке студије на литералне анале и извештаје прошлости. Овај хуманизам није обележје грчке мисли (као што је случај с оним другима које смо већ посматрали). Он потиче поглавито из чињенице да култура Рима и варварске Европе није властити производ, пошто је позајмљен непосредно или посредно од Грка, а делом и отуда што су политички и интелектуални односи подвукли зависност од ауторитета прошлог знања пренетог у књижевним делима.

У почетку, развитак савремених природних наука је наговештавао обнову тешње везе између природе и човечанства, јер је знање природе посматрано као средство за обезбеђење људског напретка и благостања. Али најнепосреднија примена научног знања била је више у интересу једне класе него људи уопште; и примљене филозофске формуле социјалне доктрине тежиле су или да природне науке одвоје као чисто материјалне од човека као духовног и нематеријалног бића, или да сведу свест на чисто субјективну илузију

Према томе, у васпитању је била тежња да се природне науке схвате као засебна област студија, које се састоје из техничких информација у погледу физичког света, и да сачувају старе литерарне студије као изразито хуманистичке. Преглед који је раније дат о еволуцији знања и васпитном систему студија заснованог на њој, треба да савлада ову подвојеност и да обезбеди признање места која заузима наставни материјал природних наука у људским односима.

Г Л А В А XXII

ПОЈЕДИНАЦ И СВЕТ

ДУХ КАО ЧИСТО ИНДИВИДУАЛНА ПОЈАВА

Ми смо се бавили утицајима који су допринели подели између рада и доколице, знања и рада, човека и природе. Ови утицаји су изазвали цепкање васпитног материјала на две главне групе студија. Они су исто тако нашли свог израза у разноликим филозофијама које су стављале једно другом на- супрот тело и дух, теоријско и практично знање, физички механизам и идеалне циљеве. На филозофској страни, ови разни дуализми достижу свој врхунац у општем подвајању индивидуалне свести од опште, па према томе и индивидуалне свести једне од друге. Ако веза овог филозофског начела с васпитним мерама није тако очевидна, као у случајевима који су узети на проматрање у последње три главе, има извесних педагошких проматрања која им одговарају, као на пр. антитеза за коју се претпоставља да постоји између материјала (изражаја света) и метода (као изражаја свести или духа), или као тенденција да се интереси схвате сасвим приватно без оне унутрашње везе са материјалом који се проучава. Поред случајних

васпитних закључака ове теорије, у овој глави ће бити показано да дуалистичка филозофија о духу и свету садржи у себи једно погрешно схватање о односима између знања и социјалних интереса, и између индивидуалитета и слободе, социјалне контроле и ауторитета.

Изједначавање духа са појединцем и појединца са лично психичком свешћу јесте релативно савремено. Како у грчко доба тако и у средњовековно, појединац је посматран као канал којим је универзална божанска интелигенција дејствовала. Појединац није био ни у ком смислу зналац; зналац је био „разум“ који је дејствовао кроз њега. Појединац интервенише на своју сопствену опасност, и само на штету истине. И уколико појединац „сазнаје“ а не разум, обмана, заблуда и мишљење долазе на место правог сазнања. У грчком животу, опажање је било оштро и живо, а мишљење је било слободно, скоро до степена неодговорене спекулације. Према томе, последице теорије су биле стога поглавито последице оскудице једне експерименталне методе. Без такве методе, појединац стварно није могао ништа сазнати, нити је резултате других могао исправити. Ако се мисли једног мислиоца не би могле подвргнути проучавању и проверавању других, свест људи не би могла бити интелектуално одговорна; резултати би се примали због њихове естетске доследности, пријатног квалитета или угледа аутора. У варварско доба, појединци су били у још понизнијем

ставу према истини; претпостављало се као да су важна знања божанством откривена, и свести појединца не остаје ништа друго него да их обрађује, пошто их је као ауторитативне примила. Ван свесних филозофских видова ових покрета, никоме не пада на памет да идентификује свест и лично-ја где год се веровања преносе обичајем.

У средњовековном периоду постојао је извешан религијски индивидуализам. Најдубљи интерес живота био је спас човечје душе. У доцнијим данима средњег века, овај латентни индивидуализам нашао је своје свесно формулисање код номиналистичких филозофија, које су сматрале да је појединац сам сву структуру знања својим сопственим радњама и духовним стањима произвео. С порастом економског и политичког индивидуализма, после XVI столећа, и са развојем протестантизма, времена су била сазрела за истицање права и дужности појединца да стиче знање. Ово је одвело гледишту да се знање стиче поглавито личним напорима и искуством. Услед тога сматрао се дух, извор и носилац знања, потпуно индивидуалним. Отуда налазимо у педагогици овог доба реформаторе као што су Монтењ, Бекон и Лок, који оштро осуђују све учење стечено слушањем других, и тврде да примљена гледишта, чак ако су и тачна, не чине знање ако нису поникла и проверена у личном искуству. Реакција против ауторитета у свима сферама живота и снажне борбе против великих сила, за слободу рада и изучавања,

изазвале су јако истицање сопственог опажања и идеја, да се у ствари изољује свест и отстрани од света који треба упознати.

Ово изоловање се огледа у великом развоју оне филозофске гране која је позната под именом епистемологије — теорије сазнања. Изједначавање свести са *ја* и схватање *ја* као нечега независног и за себе довољног, створило је такву провалију између духа који сазнаје и света, да постаје питање како је знање уопште могуће. Ако се један субјект — који сазнаје — и објект — ствар — коју треба сазнати потпуно одвоје једно од другог, потребно је засновати теорију да би се објаснило како они долазе једно с другим у везу, и тиме обезбеђују пуно сазнање. Овај проблем, и са њим питање како дух може утицати на свет и свет на дух, интересовали су искључиво филозофску мисао. Резултати тих напора биле су теорије да ми не можемо сазнати свет какав је он у ствари, већ само његове утиске на нашу свест; да изван појединачних свести или духова, нема света; да је сазнање једна одређена комбинација душевног стања. Овде немамо дужност да се непосредно бавимо њиховом истинитошћу; али чињеница да су таква разноврсна тумачења и решења побеђивала, доказује довољно јасно, како је свест истакнута изнад света стварности. Исту чињеницу доказује и све већа употреба израза „свест“ као еквивалента за дух, претпостављајући да постоји један унутрашњи свет свесних стања и процеса, независан ма од каквог односа према

природи у друштву, један унутрашњи свет који је вернији и који се непосредније сазнаје него ишта друго. Укратко, практични индивидуализам, или борба за већу слободу мисли у акцији, изражен је у филозофском субјективизму.

2. ИНДИВИДУАЛНИ ДУХ КАО ЧИНИЛАЦ РЕОРГАНИЗАЦИЈЕ

Очевидно је да је овај филозофски покрет рђаво разумео значај одговарајућег практичног покрета. Уместо да буде његов отисак, он је био његово изопачење. Људи се нису стварно трудили да се узајамно ослободе додиром с природом. Они су се борили за већу слободу у природи и друштву. Они су желели већу власт да би преобразили свет ствари и људских бића; већа слобода кретања, па према томе и већа слобода опажања и мисли били су главна обележја овог покрета. Они нису тражили ослобођење од света, него што приснију везу с њим. Они су желели да створе мишљење о свету из прве руке, а не кроз традицију. Они су хтели тешњу везу са људима, како би могли успешније утицати један на другог и ставити њихове радње у службу општих циљева.

Што се тиче њихових гледишта, они су осећали да је велики део знања само нагомилано мишљење прошлости, да је ту било много бесмислених ствари и да се његов остали важнији део није

схватао, јер се примао из туђих руку посредством ауторитета. Људи су морали вршити лична посматрања, стварати своје теорије и лично их проверавати. Такав метод је био једини излаз кад се намећу догме као истине. То је смисас онога што се показало звало субституисање индуктивне експерименталне методе сазнања дедуктивном. У извесном смислу, људи увек употребљују индуктивну методу с обзиром на своје непосредне практичне интересе. Архитектура, агрикултура, манифактура итд., имају да се заснивају на посматрању природних појава, и идеје о таквим појавама морају се проверити, у извесној мери, резултатима. Али и у таквим стварима неоправдано се рачунало само с обичајем, коме се више слепо него с разумевањем следовало. И ова посматрачко-експериментална метода била је ограничена на ова „практична“ питања и на једно оштро разликовање које се одржавало између праксе и теоријског сазнања истине (види гл. XX). Појава слободних градова, развитак саобраћаја, трговине, проучавање појединих континената света, еволуција нових метода производње животних потреба и пословног вођења, упутили су људе коначно на своје сопствене изворе. Реформатори као Галилеј, Декарт и њихови следбеници узели су сличне методе за проверавање чињеница из области природе. Интересовање за открића јавило се наместо интересовања за систематизовање и „доказивање“ примљених мишљења.

Једно тачно филозофско тумачење ових покрета би, у ствари, истакло право појединца за стицање сазнања и лично проверавање мишљења и веровања, па ма од којег ауторитета она долазила, али би исто тако морало истаћи и његове одговорности. Међутим, оно не би издвојило појединце из света, па према томе не би смело — теоријски — издвајати ни појединце једног од другог. Оно би схватило да таква раздвајања, такав прекид континуитета, лишавају њихове напоре могућности за успех. Сваки појединац ниче у социјалној средини. Његове реакције разумеју се и добијају значаја просто стога што он живи и дела у једној средини признатих истина и вредности (види раније стр. 50). Социјалним односима, учешћем у радњама, у којима су извесна мишљења оваплоћена, стиче он мало по мало свој сопствени дух. Схватање духа као чисто изоловане својине нашег *ја* стоји у пуној противности с истином. *Ја* постиже или стиче дух у оној мери у којој је сазнање ствари оличено у животу око њега; *ја* није засебна свест која изнова стиче знање за свој рачун.

Ипак, постоји једна важна разлика између знања које је објективно и безлично, и мишљења које је субјективно и лично. У извесном смислу, знање је оно што ми као поуздано примамо; оно што је утврђено, признато, и под брижљивом контролом проверено: оно је сигурно и поуздано. А то не значи само просто осећање поузданости.

То значи само један практичан став, готовост да се дела без резерве или двоумљења. Природно, ми можемо бити у заблуди. Оно што се узима за знање — за чињеницу и истину — у једном даном тренутку, не мора у ствари да буде знање. Али све што се претпостави и узме као доказано у нашем саобраћају једнога с другим и природом, јесте оно што се у даном тренутку зове знањем. Мишљење, напротив, као што смо видели, полази од сумње и неизвесности. Оно значи по себи положај у коме се нешто пита, истражује, а не савлађује или у рукама држи. Његовим критичким држањем право сазнање се проверава и шири, а наша схватања о стању ствари исправљају.

Очевидно, неколико последњих столећа су била типично период ревизије и кореговања мишљења. Људи стварно нису одбацивали сва пренета веровања или мишљења у погледу реалитета света и почињали изнова на основу својих сопствених сензација и идеја. Они то нису могли радити и да су хтели, и кад би то било могуће, општа глупост би била једини резултат. Људи су полазили од тога што је дотад важило као сазнање, и критички проверавали основе на којима је оно почивало; они су употребљавали своју фантазију да би схватили свет који је друкчији од онога у који су његови преци веровали. Ово се збивало полако и део по део. У једном тренутку човек се само с једним проблемом хватао у коштац. Али цео исход свих проучавања и проверавања била је ипак револуција

ранијих схватања света. Оно што се догодило, то је била реорганизација ранијих интелектуалних навика, бескрајно успешнија него што би било пресецање старих односа.

Ово стање ствари намеће једну дефиницију о улози појединаца, или *ја* у знању; она се састоји у мењању правца или реконструкцији примљених мишљења. Свака нова идеја, свако схватање ствари разликујући се од онога које је опште признато, мора имати свој зачетак у појединцу. Без сумње, нове идеје увек клијају, али друштво које се управља обичајем не потстиче њихов развитак. Напротив, оно тежи да их угуши, и то баш стога што га скрећу од уобичајеног. Човек који гледа на ствари друкчије од осталих подозрева је и сумњива личност; остане ли при свом гледишту може за њега бити кобно. Чак ако социјална цензура веровања није тако строга, социјални услови могу бити такви да омогућују довољну обраду и проверу нових идеја на пракси, али да онима који их заступају не пружи никакву подршку или напору. Отуда оне остају просте фантазије, романтичарске куле у ваздуху или бесциљне спекулације. Слободу посматрања и имажинације коју претпоставља савремена научна револуција није било лако обезбедити; њу је ваљало извојевати, те су многи трпели због своје интелектуалне независности. Али, углавном, савремено европско друштво је прво допустило, а потом, бар у извесним пољима, свесно потстицало индивидуалне реакције које от-

ступају од онога што обичај прописује. Открића, истраживања, испитивања у новим правцима, проналасци, најзад се признају или као социјална мода или се до извесне мере подносе и трпе.

Ипак, као што смо приметили, филозофске теорије сазнања се нису задовољиле тиме да схвате дух у појединцу као стожер око кога се обрће реконструкција веровања и мишљења, одржавајући притом континуитет појединца са светом. Оне посматрају индивидуалну свест као посебну битност, потпуну у свакој личности, издвојену од природе, па, према томе, и од других свести. Тако је легитимни интелектуални индивидуализам, који је у ствари критичко испитивање ранијег мишљења неопходно за напредак, био отворено формулисан као морални и социјални индивидуализам. Кад се дух обрне од уобичајених гледишта и покуша да потражи нове облике мисли, који ће доцније наићи на опште одобравање, онда нема противности између појединца и друштва. Интелектуалне разлике појединих људи у погледу посматрања, имагинација, суђења и изналажења, у ствари су чиниоци социјалног напретка, као што је саобразност навици чинилац социјалног одржања. Али кад се знање посматра као нешто што ниче у појединцу и у њему развија, везе које спајају духовни живот једног човека с духовним животом другог превиђају се и оспоравају.

Кад се оспорава социјално својство духовних делатности појединца, онда настаје питање како да

се објасни веза између појединца и његових ближњих. Морални индивидуализам је последица свесног подвајања које се јавља међу разним средиштима живота. Он има свој корен у схватању да је свест сваког појединца потпуно засебна област, потпуно независна од идеје, жеља, планова осталих људи. Али кад људи делају, они делају у свету, који је свима заједнички. Тако се налазимо пред проблемом, коме води теорија о изолованим и независним свестима: ако су дата осећања, мисли и жеље, који једно с другим немају ништа да раде, како се могу раније акције које од њих потичу, контролисати у служби социјалних и јавних интереса? Како се може појавити једна радња с обзиром на друге ако би свест по својој природи била егоистична?

Морална филозофија која је пошла од таквих премиса развила је четири типична начина за обрађивање овог питања.

1. Једна метода претставља надживљај старих ауторитативних гледишта, с таквим признањима и компромисима, да је прогрес ствари апсолутно неопходан. На скретања и особености које карактеришу појединца гледа се увек с подозрењем; у начелу, то су докази о неспокојству, револту и корупцији који се збивају у појединцу кад се ослободи спољашњег ауторитативног вођења. У истини, интелектуални индивидуализам се трпи у извесним техничким регионима — у математици, физици, астрономији и у механичким про-

наласцима који из њих проистичу. Али применљивост сличних метода на морална, социјална, легална и политичка питања спорна је. У тим питањима влада још увек догма; извесне вечите истине упознате откривењем, интуицијом или мудрошћу наших предака постављају непремостиве границе индивидуалном посматрању и спекулацији. Зла због којих трпи друштво тумаче се напорима заблуделих појединаца да пређу ове границе. Између природних и моралних наука, лежи посредна наука о животу, где се само противно воли и под притиском свршене чињенице дозвољава слобода испитивања дотичног терена. Премда је историја доказала да су могућности човечјег доба веће и поузданије ако се човек ослони на одговорност која се развија у процесу истраживања, теорија о ауторитету меће на страну свети домен истине који се мора заштитити од продора разноликости у мишљењима. Педагошки узевши, не удара се гласом на вечне истине, него на ауторитет књига и наставника, а индивидуална отступања се обесхрабљују.

2. Покашто, друга се метода обележава именом рационализма или апстрактног интелектуализма. Узима се формално логичка моћ и верује у њен непосредан утицај на понашање људи независно од традиције, историје и сваког конкретног материјала. Пошто се она бави општим и безличним облицима, кад разне личности раде у складу са логичким одредбама, њихове ће делатности бити споља доследне. Нема сумње о услугама које је

учинила ова филозофија. Она је била моћан чинилац у негативном и разорном критицизму доктрина које немају ништа за собом осем традиције и класних интереса; она је навикла људе на слободу расправе и на схватање да мишљења и веровања треба да буду подвргнута критици разума. Она је ослабила моћ предрасуде, заблуде, грубе силе, навикавајући људе да рачунају са доказима, расправом и убеђивањем. Она је допринела јасности и реду излагања. Али њен утицај је био много већи у рушењу старих заблуда него у стварању нових веза и односа међу људима. Њена формална и празна природа, која потиче из схватања разума одвојеног од материјала, њено непријатељско држање према историјским установама, њено потцењивање утицаја навика, нагона и осећања, као радних чинилаца у животу, начинили су је немоћном у погледу сугестија нових циљева и метода. Чиста логика, ма колико била важна за ред и критику постојећег материјала, не може испрести из себе нов материјал. У васпитању, овој филозофији одговара поверење у готова правила и начела ради обезбеђивања сагласности, без обзира на то, да ли се мисли ученика стварно једна са другом слажу.

3. Док се ова рационалистичка филозофија развијала у Француској, енглеска мисао је апеловала на разуман самоинтерес појединца да би обезбедила спољашње јединство радњи које потичу из изолованих струја свести. Правне установе,

нарочито кривични законик и управне уредбе, постоје како би спречиле да акта која потичу из жеља и схватања појединаца не повреде осећања и интересе других. Задатак васпитања је био да се појединцу усади осећање да је ради свог сопственог благостања потребно да се другоме не смета, чак и да се до извесне мере и помаже његово добро. У трговини, сваки тежи задовољењу својих властитих потреба, али свој профит може зарадити само обезбеђујући извесне угодности и услуге другима. На тај начин, тежећи да увећа своје властито задовољство, он доприноси задовољству других. И овде нема сумње да је ово гледиште изражавало и потпомагало сазнање вредности свесног живота, а да друштвене установе треба на крају крајева судити по приносима које оне чине да би се појачало и проширило царство свесног искуства. Оно је учинило много да оживи рад, индустрија и да се механична помоћна средства ослободе презирања у друштву које је било засновано на власти беспослених класа. На оба начина, филозофија је помагала мисао слободног демократског уређења. Али она је била обојена ускошћу својих основних претпоставки. Тако се јавила доктрина по којој сваки појединац дела с обзиром на своје болове и задовољства, и да су тако звани симпатетички акти само посредни начин да се постигне и обезбеди сопствена угодност. Другим речима, она је извела јасне закључке неизбежне за сваку доктрину која схвата духовни живот

као засебну ствар, а не као покушај, да преуређује или преуреди за нову употребу заједничке интересе. Она је начинила од јединства између људи однос у коме се обзире на спољне особине или догађаје. Она је била, у ствари, како Карлајл презриво каже, доктрина о анархији плус полиција; она је признавала само однос новчаног саобраћаја међу људима. Педагошки еквиваленти ове доктрине — пријатност као награда и болне казне — и сувише су очигледни.

4) Типично немачка филозофија је ишла другим путем. Она је пошла од битне садржине рационалистичке филозофије Декарта и његових француских следбеника. Али док је француска мисао, углавном, развијала идеју о разуму као супротност религијском схватању о божанском уму који почива у појединцима, немачка мисао (као код Хегела) претставља синтезу обадва гледишта. Разум је апсолутан. Природа је оличење разума. Историја је развијање разума у човеку. Појединац постаје рационалан само уколико апсорбује у себи садржину рационалности у природи и социјалним установама. Јер апсолутан разум није, као разум рационализма, чисто формалан, и празан; као апсолутан, он мора садржавати у себи сву садржину. На тај начин, стварни проблем није у томе како ће се појединци савладати, да би се постигла извесна мера социјалног реда и склада, него како ће се постићи извесна слобода развијањем индивидуалних мишљења у складу са универзалним

ззконом који се налази у организацији државе као објективизованог разума. Ова се филозофија обично обележава као апсолутни и објективни идеализам, али боље би се обележила, бар што се тиче педагошких циљева, као институционални идеализам (види раније, стр. 98). Она идеализује историјске установе схватајући их као оличења (оваплоћења) иманентног апсолутног духа. Нема сумње да је ова филозофија моћно утицала на то да извуче филозофију, у почетку XIX века, из овог изолованог индивидуализма у који је била запала у Француској и Енглеској. Она је исто тако допринела и јачем интересовању државе за питања јавног интереса. Она се уопште мање ослања на случај, просто индивидуално убеђење, или дејство приватног самоинтереса. Она гони интелигенцију да утиче на вођење јавних послова; она истиче потребу народног организованог образовања у интересу корпоративне државе. Она санкционише и потпомаже слободу истраживања у свима техничким детаљима природних и историјских појава. Али у свима крајње моралним питањима, она тежи да принцип ауторитета поново стави у важност. Она је учинила за успешност организације више него ма који други раније поменути тип филозофије, али се она није ни најмање бринула за слободне експерименталне измене ових организација. Политичка демократија, са својом вером у право индивидуалних жеља и тежњи да узму учешћа у реадатацији основног склопа друштва, била јој је непозната.

3. ПЕДАГОШКИ ЕКВИВАЛЕНТИ

Није потребно узети у подробније разматрање педагошке последице многих мана откривених у овим разним типовима филозофије. Довољно је рећи да је школа уопште била установа која је изложила са крајњом јасношћу тобож постојеће антитезе између чисто индивидуалистичких метода учења и социјалног рада, између слободе и социјалне контроле. Супротност се огледала у отсуству социјалне атмосфере и мотива за учење, у доследном подвајању између наставних метода и „вођења“, као и у оним оскудним могућностима за свако индивидуално скретање и поступање. Кад је учење једна фаза активног делања које претставља узајамну размену, социјална контрола улази у прави процес учења. Ако недостаје социјални чинилац, учење постаје преношење изнетог материјала у чисто индивидуалну свест, и не постоји никакав унутрашњи разлог због кога би требало дати менталним и емотивним склоностима виши социјални правац.

Постоји тежња између заступника и противника веће слободе у школи да се ова слобода идентификује са отсуством социјалне управе, или, показто, са чисто физичком слободом кретања. Али суштина овог захтева за слободом тражи услове који ће оспособити појединца да сам доприноси својим искуством интересу заједнице, а да се водећи уплив друштва не испољава само у заповедању, већ да овај социјални утицај буде

питање његовог менталног стања и држања. Пошто се оно често зове дисциплина и управо односи само на спољашњу страну понашања, слично се значење даје и појму слободе. Али кад се уочи да свака идеја значи квалитет духа израженог у раду, замишљена супротност између њих отпада. Слобода битно значи улогу коју лично мишљење игра у учењу: — она значи интелектуалну иницијативу, независност у опажању, паметно проналажење, предвиђање последица и вешто прилагођавање њима.

Али стога што су ово менталне фазе понашања, потребна игра индивидуалитета, слобода, не може се обезбедити без могућности за слободни замах физичких покрета. Принудни телесни мир може бити неповољан за разумевање проблема за предузимање посматрања потребних за њихово дефинисање и за вршење експеримента који проверавају сугериране идеје. Много је говорено о важности „саморадње“ у васпитању, али је појам врло често био ограничен на нешто чисто унутрашње, нешто што искључује слободну употребу чулних органа. Они које стоје на ступњу учења из симбола, или они који имају да развију проблем или мисао, који треба да брижљиво припреме радњу, за њих долази можда врло мало стварни рад у обзир. Али у обим саморадње улази и могућност истраживања и експериментисања како би се проверила једна мисао на стварима, откриће које се може постићи са материја-

лом и дотичним оруђем. А ово се не подудара са строго ограниченом телесном активношћу.

Индивидуална радљивост је покашто узета у смислу као да би требало оставити ученика да сам ради. Доиста, ако треба да се обезбеди мир и концентрација, мора се васпитаник ослободити обавезе да пази на оно што други ради. Деца, као и одрасла лица, траже извесну меру усамљености. Али питање о времену, месту као и колико једно дете треба пустити да само ради, питање је детаља а не принципа. Не постоји природна супротност између рада с другима и рада које васпитаник сам врши. Напротив, извесне способности појединаца могу се развити само посредством рада у друштву с другом. Да једно дете мора радити само и не ангажовати се у заједничке делатности да би било слободно и оставити његову индивидуалност да се развија, јесте схватање које мери индивидуалност просторним отстојањем, претварајући је тако рећи у једну физичку ствар.

Индивидуалитет као чинилац који треба поштовати у васпитању има двогуб значај. На првом месту, човек је духовно једна личност само утолико уколико има сопствене намере, проблеме и самосталне мисли. Израз „мислити за себе“ јесте плеоназам. Ако човек не мисли за себе, то није мишљење. Једино сопственим опажањима, размишљањима и проверавањем сугестија може васпитаник проширити и исправити оно што већ зна. Мишљење је исто тако индивидуална ствар као и

варење хране. Затим, постоје разлике у погледима, у начину рада и интересовању за ствари, од једног лица до другог. Ако се ове разноврсности укину, у тобожињем интересу једнообразности, и учини покушај да се пронађе један калуп за учење и понављање пређеног градива, неизбежно се појављују забуне и површности. Мало по мало, руши се оригиналност, убија се вера у лични квалитет менталних операција, и убризгава прилежно покорављење мишљењу других. Тада је штета већа него кад целом заједницом владају уобичајена веровања, стога што је контраст између метода учења у школи и оних са којима се рачуна ван школе врло велики. Нико неће оспорити да овај систематски напредак у научним открићима почиње кад се појединцима допусти да на свој начин реагују на дотично градиво. Према томе ако се каже да ученици нису способни за такав оригиналан рад, и да се онда морају ограничити на усвајање и репродуковање ствари од лица која су боље обавештена, одговор је двострук. а) Овде се ради о оригиналности држања, тј. о неусиљеном одговору или реакцији сопственог индивидуалитета, а не о оригиналности која се мери производом рада. Нико неће очекивати да млада, недорасла бића дођу до оригиналних открића баш оних чињеница и принципа која су изражена у науци о природи и човеку. Али није неразумно очекивати да васпитаник сам и за себе открива и налази нове ствари. Извесно да оно што недорасли ученици откриву и налажу, неће

бити откриће и проналазак с гледишта старијих ученика или самих научника, али то су бар открића за њих, као да се ради о правом учењу. б) У нормалном процесу, на упознавање са научним материјалом који је већ другима познат, реагују чак и млади ученици покаткад на необичан начин. Има нечега свежег, нечега што не би могао предвидети ни најискуснији наставник, у начину на који они приступају предмету, нарочито у начину како их ствари интересују. Врло често се све ово одбацује на страну као безвредносно; од ученика се плански тражи да приме и понове материјал у потпуно истом облику како га старија личност схвата. Последице овог начина рада јесу да оно што је оригинално у индивидуалитету, што га одваја од других, остаје неупотребљиво и неупућено. Тада учење престаје да буде један васпитни процес за васпитача. У крајњем случају, он гледа само да усаврши своју технику; он не стиче нова гледишта и не преживљава никакво интелектуално другарство. Отуда и учење и предавање постаје конвенционално и механичко са свом нервозном затегнутошћу на обема странама које оно собом повлачи.

Уколико зрелост расте и ученик има већу основу знања на којој се нов предмет пројектира, утолико се сужава област више мање случајних физичких опита. Радња постаје одређеније специјализована у извесним правцима. У очима трећег, ученик може бити у положају потпуног телесног мира, јер се његове енергије ограничавају на нервне

канале, на око и говорне органе. Али стога што је ово држање доказ духовне концентрације једне образоване одрасле особе, из тога не слеђује да би требало то поставити као модел за ђаке који имају тек да нађу свој духовни пут. Чак и код одраслих, у њему се неће исцрпсти целокупни круг духовне енергије. Оно обележава једну посредну методу, средњи ступањ, који лежи увек између једне раније периоде општије и очевидније органске радње и времена кад се примењује оно што је схваћено.

Ако, међутим, васпитање води рачуна о вези духа и тела при стицању знања, ми нисмо принуђени да инсистирамо на потреби очевидне, спољашње слободе. Довољно је идентификовати слободу која се претпоставља у учењу и студирању са мишљењем помоћу кога једна особа проширује и прерађује оно што већ зна. Ако се пажња усредсреди на услове који имају да се створе како би се потпомогло успешно мишљење, слобода ће се сама за себе побринути. Ако неко има једно питање које, зато што је за њега стварно питање, потстиче његову радозналост, и ако има средстава на расположењу, која му омогућавају да ову радозналост задовољи, он је стварно слободан. Све што буде имао у погледу иницијативне визије ставиће се у покрет и тако контролисати његове импулсе и навике. Његови ће циљеви водити његове радње. Иначе, његова привидна пажња, његова послушност, његово учење напамет и преслишавање,

имају у себи много интелектуалне потчињености. Такав услов интелектуалне потчињености потребан је за приуготовљавање маса у једном друштву где се од већине не очекује да оствари своје циљеве или идеје, него се прима наредба од мањине која седи на власти. Он није погодан за друштво које тежи да буде демократско.

ИЗВОД

Прави индивидуализам је производ слабљења власти обичаја и традиција као стандарда веровања. Не узимајући у обзир спорадичне примере, као на пр. високи ступањ грчке мисли, он је релативно савремена манифестација. Индивидуалних разлика је било увек, али друштво, којим владају конзервативни обичаји угушује их или бар не искоришћује их, нити их помаже. Међутим, из разних узрока, нови индивидуализам се тумачи филозофски, не у смислу развитка чинилаца за развијање и преображавање раније усвојеног мишљења, него у смислу потврде да је сваки индивидуални дух потпуно изолован за себе од свега другог. У теоријској фази филозофије, ово је дало епистемолошки проблем: питање у погледу могућности једног односа сазнања између појединца и света. У својој практичној фази, ово стање је родило проблем о могућности чисто индивидуалне свести која дела у корист општих и социјалних интереса — проблем соци-

јалног вођења. Ако филозофија која је обрађивала ова питања није утицала непосредно на васпитање, претпоставке на којима почивају, налазе израза у чистом подвајању између наставе и вођења и између слободе индивидуалитета и контроле од стране других. У погледу на појам слободе, ваља имати на уму да он више обележава духовни положај него спољашње несметане покрете, али да се ово својство свести не може развити без слободног кретања у правцу испитивања, експериментисања, примене итд. Друштво засновано на обичају искористиће индивидуалне разлике само док се слажу с обичајем; једнообразност је главни идеал у свакој класи. Напредно друштво сматра индивидуалне разлике као драгоцене пошто оно налази у њима средства свог сопственог развитка. Отуда демократско друштво мора, у сагласности са својим идеалом, васпитним мерама омогућити интелектуалну слободу и игру разних дарова и интереса.

Г Л А В А XXIII

ЗАНИМАЊЕ (ПРОФЕСИЈА) И ВАСПИТАЊЕ

1. СМИСАО ЗАНИМАЊА

Данас је тежиште филозофских теорија у расправи о месту и функцији професионалних чинилаца у васпитању. Смело тврђење да важне разлике у основним филозофским схватањима налазе свој главни израз у вези с овом тачком, може изгледати невероватно: постоји, изгледа, исувише велика провалија између далеких и општих израза којима се формулишу филозофске идеје, и практичних и конкретних појединости професионалног васпитања. Али један преглед интелектуалних претпоставки о супротности између рада и доколице, теорије и праксе, тела и духа, менталних стања и света, показаше да оне достижу свој врхунац у антитези професионалног и духовног образовања. Традиционално узевши, духовна култура је била везана за појмове доколице, чисто контемплативно знање и духовну активност која не претпоставља активну употребу телесних органа. Исто тако, култура је тежила, у последње време, да се удружи са чисто приватним усавршавањем, култивисањем извесних стања и држања свести, независно

од социјалног правца или службе. Она је изгледала као прибежиште за последње и утеха за потребе првих.

Ови филозофски дуализми су тако уплетени са предметом професионалног васпитања (образовања), да је потребно потпуно дефинисати значење занимања (позива, професије), да би се избегао утисак да је васпитање које професија за собом повлачи уско практично, ако не чисто материјално, засновано искључиво на новчаним обзирима. Позив или занимање не значи ништа друго него одређен правац животних делатности који ће једној личности предпочити значај, због последица којима оне воде, и које у исто време користе његовим ближњима. Супротност позива није ни доколица ни култура, него бесциљност, худљивост, отсуство једног средњег нагомилавања искуства с личног гледишта, леност, паразитска зависност од других са социјалног гледишта. Занимање је конкретан израз за континуитет, он обухвата развитак уметничке способности ма које врсте, научно знање, пословну способност, и разуме се, механички рад или сваки посао који обезбеђује добит.

Ми морамо избећи не само ограничење појма позива на занимања која стварају непосредно опипљиве користи, него такође и појма да су професије подељене тако да човек има само један позив. Такво узано специјализовање је немогуће; ништа није апсурдније него покушај да се појединци

васпитавају само с погледом на један правац делатности. На првом месту, сваки човек има потребу за мноштвом занимања, у којима би у сваком од њих требало да буде разумно активан; али онда свако занимање постаје једна рутина у оној мери у којој се изолује од осталих интереса.

1. Нико није само уметник, а уколико се приближује овом услову, утолико је мање развијено људско биће; он је врста чудовишта. Он мора, у извесним периодима свог живота, бити члан породице; он мора имати пријатеље и другове; он мора себе издржавати или пустити да га други издржавају, тј. он мора имати неки посао. Он је члан једне организоване политичке заједнице, итд. Ми, разуме се, обележавамо његово занимање именом оног занимања које га од других разликује, а не, по заједничком с осталима. Али не би требало да се много потчинимо речима, тако да све друге позиве превидимо или их се стварно одрекнемо кад се узму у разматрање питања о професионалном образовању.

2. Као што је занимање уметника само изречно наглашена једна страна његове многострано професионалне активности, тако је његова способност и корисност, у опште људском смислу, одређена његовом везом с другим позивима. Човек мора имати искуства, он мора *живети*, ако његова уметност треба да буде нешто више него техничко делање. Он не може наћи материјал за своју уметничку делатност у својој уметности, која мора бити

израз онога што је трпео и уживао у осталим односима — а то зависи од живости и симпатије његових интереса. Оно што важи за уметника, важи и за свако друго специјално занимање. Постоји без сумње, — у општем складу са начелом навике — тежња за свако посебно занимање да постане и сувише једнострано, и сувише искључиво. Ово значи да се истичу уметност или техничке методе на рачун смисла и значења. Отуда није посао васпитања да храни ову тежњу него више да се бори против ње, тако да научни истраживач не буде само научник, наставник само педагог, свештеник само црквени човек итд.

2. МЕСТО ПРОФЕСИОНАЛНИХ ЦИЉЕВА У ВАСПИТАЊУ

Имајући на уму разноврсне и сродне садржине позива и широку позадину на којој се неки посебан позив пројецира, ми ћемо сад узети у разматрање васпитање као најизразитију делатност једне личности.

1. Позив је једина ствар која доводи у склад одређене способности једног човека с његовом социјалном службом. Пронаћи за шта је васпитник способан и дати му могућност да у том смислу ради, то је кључ за његову срећу. Ништа нија трагичније него кад човек свој прави позив промаши или открије да је под притиском прилика изабрао неки позив који не одговара његовом бићу. Тачно изабрана струка значи само да се способности једног човека могу у пуној мери развијати у раду

с минимумом трења и максимумом задовољства. С погледом на остале чланове заједнице, ова адекватност акције значи, разуме се, да се њима може учинити најбоља услуга коју носилац тога позива може обезбедити. Уопште, верује се, на пример, да је ропски рад био крајње расипнички баш с гледишта чисто економског — да није било довољно стимулуса за енергију робова, и да је према томе морало бити расипања снаге. Поврх овога, пошто су робови били ограничени на извесне прописане позиве, много је дарова морало остати неискоришћено за заједницу, и отуда је то био прост губитак. Ропство је особен пример за оно што се у извесном степену увек дешава кад се човек не налази на послу који је за њега подесан и створен. А он се на послу не може осећати као што треба ако на своје занимање гледа с презирањем, и кад се одржава један конвенционалан идеал културе који је битно исти за све. Платон је (види раније, стр. 144) изложио основне принципе филозофије васпитања тврдећи да је задатак васпитања да открије зашто је свака особа способна, те да га потпуно спреми за ову област, јер би такав развитак обезбедио и задовољио социјалне потребе на хармоничан начин. Његова заблуда није у његовом основном принципу, већ у малом броју социјално потребних позива, које је он узимао у обзир; ограничење видика који је са своје стране реаговао да помрачи његово схва-

тање о бескрајној разноврсности снага које постоје у људима.

2. Позив је стална делатност у служби извесног циља. Васпитање радом на својој струци удружује у себи више побуда за учење него све друге методе. Оно покреће на рад све нагоне и навике. Оно је непријатељ пасивног примања. Оно има један циљ у виду; морају се постићи извесни резултати. Отуда оно апелује на мисао; оно тражи да се идеја о циљу стално има пред очима, тако да рад не може бити ни рутина ни ђуд. Пошто рад мора бити прогресиван, те ићи од једног стања до другог, потребна су посматрања у свакој фази рада да би се савладале сметње и открили прилагодни нови извори помоћних средстава. Укратко, занимање које се врши под условима у којима је реализовање саме радње главни циљ а не какав спољашњи производ, испуњава захтеве који су изнети у вези с расправом о циљевима, интересима и мишљењу (види главе VIII—X—XII).

Позив је исто тако неизбежно организациони принцип за обавештавање и мисли, за сазнање и духовни пораст. Он пружа једну осу, која пролази кроз масу разноврсних детаља; он проузрокује појаву разних доживљаја, чињеница, података упоређујући их једне с другима. Адвокат, лекар, лабораторијски истраживач у извесној грани хемије, отац породице, за све њих позив значи стални потстрек да пазе на све и мотре што их интересује. Сваки од њих потпуно несвесно гледа под

дејством свога занимања на све прикладне информације и њих се чврсто држи. Позив дејствује као магнет који привлачи и у исто време чврсто држи. Таква организација сазнања је неопходна, јер води рачуна о потребама; такво се сазнање изражава и прилагођава у раду те никад не бива скамењено. Никаква класификација, никакав избор и распоред чињеница, које се намерно обрађују за чисто апстрактне циљеве, не може се упоредити по солидности и дејству с утицајем који проистиче из делатности једнога позива. У сравњењу с овим, прво је формално, површно и хладно.

3. Једино потпуно образовање за један позив јесте образовање *кроз* позив. Начело које је раније у овој књизи постављено, да је васпитни процес циљ по себи, и да је једина довољна припрема за доцније захтеве и потребе, одговарати што непосредније на садашњи живот, важи у пуном опсегу за професионалну страну васпитања. Претежни задатак свих људских бића у свима временима јесте живот — интелектуални и морални развитак. У детињству и младости, васпитаницима релативно лишеним економског притиска, ова се чињеница показује јасно и непрерушено. Да се унапред одреди један будући позив за који васпитање треба да буде озбиљна примена, значи наудити могућностима садашњег развитака и тиме умањити право дејство припреме за будући позив. Да се понови начело, које смо већ често наводили, такво образовање *може* развити машинску уметност у из-

весним правцима (ниуколико није сигурно да ће оно то учинити, јер може развити одвратност, мрзовољу и безбрижност); али то ће бити на рачун оних својстава животних опажања, складних и паметних планова, који за један позив значе разумну награду. У једном аутократски уређеном друштву, често се намерно тежи да се спречи развитак слободе и одговорности; неколицина планирају и наређују, други следују даним правцима и намерно се држе у раду уских и прописаних путева. Ма колико такав један систем штетио престижу и користи једне класе, тиме се спречава и стешњава могућност да се и владајуће класе уче искуством; разуме се, у оба ова случаја, спречава се пун живот и друштва као целине (види раније, стр. 427).

Једини излаз је да све раније припреме за позив буду више посредне него непосредне. То јест, да се ученик заинтересује оним занимањима, на која га у то доба упућују потребе и интереси. Само на овај начин могу и васпитач и ученик открити личне способности, и предосетити који би се позив у доцнијем животу могао изабрати. Поврх тога, откриће способности и снаге биће *стиглан* процес све док растење и развијање траје. Конвенционално је и хотимично гледиште које претпоставља да се избор животног позива један пут за свагда у одређеном тренутку постиже. Неко је, рецимо, открио интерес, интелектуалан и социјалан, за ствари које се тичу инжењерске

струке и одлучио се да се спрема за инжењера. Шта ће се највише постићи, обележило се у нацрту поља у коме ће се доцније развијање упутити. То је груба скица за даљи рад. То је откриће позива у смислу у коме је Колумбо открио Америку кад је додирнуо њене обале. Требало је доцније предузети проучавања бескрајно подробније и обимније врсте. Кад васпитачи схвате професионално вођење као нешто што води коначном, непроменљивом и потпуном избору, онда ће се како образовање за овај позив тако и сам позив потпуно укочити и на тај начин онемогућити даље развијање. Тада ће човек остати у изабраном позиву у подређеном положају и само изводити оно шта му прописују други којима њихов позив обезбеђује еластичнију игру снага и способности за прилагођавање. Иако обична употреба језика не допушта да се обележи такав еластичан став прилагођавања као избор новог позива, у ствари је тако. Кад чак и одрасли морају пазити да их њихов позив не угуши и окамени, васпитачи се морају извесно побринути да припрема за будући позив потстрекава младе у правцу сталног реорганизовања циљева и метода.

3. САДАШЊЕ МОГУЋНОСТИ И ОПАСНОСТИ

У прошлости је васпитање имало стварно много више професионално обележје него што то по имену изгледа.

1. Васпитање маса било је очевидно утилитаристичко. Оно је било чешће шегртовање него васпитање или учење вежбањем и искуством. Школе су имале три предмета -- писање, читање и рачунање — утолико уколико ове ствари претстављају заједничке елементе у свакој врсти рада. Учешће ма у каквом одређеном послу по упуту других, наступало је после школе. Обоје су се узajамно допуњавали; школски рад својим узаним и формалним карактером био је исто толико део припреме за неки позив као и шегртовање.

2. У знатној мери, васпитање владајуће класе је било битно професионално, али се њихово занимање случајно није звало професијом. Јер само су се оне ствари звале професијом или позивом које су претстављале ручни рад. Дуго је времена, на пример, видар рана или сам лекар стајао готово у друштву на истом нивоу као подворник или берберин, делом стога што се исувише бавио телом, делом опет стога што је посао вршио појединцима за новац. Али ако завиримо иза речи, вођење великих друштава — како политичких тако и економских — у рату као и у миру — то је исто толико позив као и ма шта друго; а тамо где васпитање није ишло потпуно стопама традиције, биле су установљене више школе ради спремања за ове послове. Поврх тога, претставе, култура личности, врста социјалног другарства, служба која даје извештајан престиж и трошење новца, постали су коначно позиви. Несвесно, више школе су биле тако уређене

да су доприносиле припреми за ове позиве. Чак и данас тако звано више образовање је за једну извесну класу (много мању него што је била) поглавита припрема за стварно ангажовање у овим пословима.

У другом погледу, образовање, нарочито на вишим ступњевима, припрема за наставнички позив и специјално проучавање. Услед једне необичне предрасуде, оно васпитање које се поглавито брине око припреме за очевидну доколицу (ленствовање), за наставу, за литерарне позиве и за вођство разних економских установа, не сматра се професионалним него културним. Литерарно образовање које посредно оспособљава људе за писце, било књига, листова или часописа, нарочито подлеже овој предрасуди: многи наставници и писци пишу и боре се у корист једног културног и људског образовања а против тежњи за специјалним и практичним образовањем, не увиђајући да је његово сопствено образовање, које они зову либералним било поглавито образовање за њихов сопствени позив. Они су се просто навикли да посматрају свој сопствени посао као битно културни и превиђају културне могућности других служби и звања. У основи свих ових разлика налазимо увек традицију која признаје као позив или службу само ону врсту занимања где човек одговара за свој рад послодавцу, — појединцу уместо крајњем послодавцу, заједници.

Има, међутим, очевидних разлога за садашње намерно истицање професионалног образовања, као и за склоност да се нарочито истакну професионална гледишта.

1. На првом месту, постоји све веће поштовање према свему ономе што има везе са ручним радом, трговачким занимањем и очевидном службом друштву. У теорији, од људи и жена се данас очекује да ураде нешто у накнаду за услуге — интелектуалне и економске — које им чини друштво. Рад се хвали; „служба“ друштву се износи као морални идеал. Ако има још много дивљења и зависти према свима онима који могу водити живот очевидне доколице и сјаја, боља морална осећања осуђују такав живот. Данас се уопште признаје да је појединац друштву обавезан за употребу времена и својих снага.

2. На другом месту, специјално индустријски позиви, за последњих 150 година, много су добили у погледу значаја. Мануфактура и трговина нису више домаћи и локални, па према томе више или мање случајни, него су постали тако рећи светски. Они ангажују најбоље енергије све већег и већег броја лица. Фабрикант, банкар, вођ индустрије потисли су наследно сеоско племство које је раније водило социјалне послове. Проблем је очевидно индустријски, пошто има везе са односима капитала и рада. Велики пораст социјалног значаја снажног индустријског развитака је неизбежно истакао питања која се тичу односа између

школе и индустријског живота. Никакав се шири социјални преображај не би могао извести, а да се јако не уздрма систем васпитања који је наслеђен од друштва друкчијих социјалних услова, и на тај начин не истакну нови проблеми у области васпитања.

3. На трећем месту, постоји чињеница која је већ у неколико махова поновљена: индустрија је престала да буде битно емпиријска, практична, чија се правила преносе обичајем. Њена техника је сада технолошка, тј. она почива на машинерији која је производ открића у математици, физици, хемији, бактеорологији итд. Економска револуција је потстакла науку постављајући проблеме за решавање, и стварајући веће интелектуално поштовање за техничка средства и направе. Наука се зато добро одужила индустрији. Услед тога, индустријска занимања имају бескрајно већу интелектуалну садржину и бескрајно веће културне могућности него раније. Образовање које упознаје радника са научним и социјалним основима и важношћу његова рада постаје императивно, пошто посленик без образовања неизбежно спада на улогу обичног завртња на машини која пред њим ради. Под старим режимом, сви радници који су радили на једном послу или занату, били су приближно једнаки у знању и погледима. Лично знање и проницљивост су се развијали у уском оквиру, пошто се рад вршио са справама под непосредним руковођењем самог радника. Данас, радник

ваља да се прилагоди машини, уместо да прилагођава своју алатку својим циљевима. Ако су се с једне стране многоструко развиле духовне *могућности* индустрије, с друге стране, индустријски услови теже да умање васпитни значај индустрије, а тај је значај кудикамо мањи него што је био у данима ручне производње за локална тржишта. Тиме је школи наметнут задатак да искористи интелектуалне могућности које леже у раду.

4. Четврто, пут сазнања постао је, у науци, више експерименталан и мање зависан од књишке традиције, дијалектичких метода резоновања и симбола. Услед тога, материјал индустријских занимања садржи данас не само више природних наука него раније, него пружа и већу могућност да се упозна метода којом се долази до знања. Обичан радник у фабрици је, разуме се, под изувише непосредним економским притиском да би имао изгледа да постигне знање које има радник у лабораторији. Али у школама се може ученик довести у везу с машинама и индустријским појавама, тако да пуно разумевање њихово буде његов главни циљ. Подвајање радионице и лабораторије, где су ови последњи услови испуњени, већим делом је спољашње; лабораторија има преимућство да следује сваком интелектуалном интересу који један проблем намеће; радионица има преимућство да јаче истакне живљи интерес.

5. Пето, напредак психологије учења уопште и дечје психологије посебно иду заједно у истом

правцу са све већим и већим значајем индустрије у животу. Јер савремена психологија подвлачи радикални значај примитивних необучених инстинката за експлоатисање, експериментисање и „пробање“. Она открива да учење није дело нечега готовог што се зове дух, него да је дух организација оригиналних својстава за делатности које имају значаја. Као што смо већ видели (раније, стр. 239), код старијих ученика рад је за васпитни развитак сирових урођених својстава оно што је игра за младе ученике. Поврх тога, прелаз од игре ка раду треба да буде постепен, да не изазове никакве радикалне промене у држању, него да унесе у рад елементе игре, доследнију реорганизацију у корист веће контроле.

Читалац ће приметити да ових пет тачака практично сажимају главну садржину претходних одељака овог дела. Али практично и филозофски узевши, кључ за садашњу васпитну ситуацију лежи у постепеној реконструкцији школског материјала и метода тако да се искористе разни облици занимања која обележавају социјална звања. Ова реконструкција мора свести чисто књижевне методе — рачунајући ту и уџбенике — и дијалектичне методе на положај потребних помоћних справа у интелигентном развијању доследних и кумулативних делатности.

Али наша расправа је подвукла чињеницу да се васпитна реорганизација не може постићи само покушајем да се даде техничка припрема за инду-

стрије и професије какве данас дејствују, још мање чисто репродуковањем постојећих индустријских односа у школи. Задатак није у томе да школа постане придодатак мануфактури и трговини, него да се искористе чиниоци индустрије како би се школа начинила живљом, садржајнијом у непосредном значењу рада и дошла у тешњу везу са животом ван ње. Овај проблем није лако решити. Постоји стална опасност да ће васпитање продужити старе традиције за једну одабрану мањину и прилагодити се новим економским односима, пошто више или мање пристане на непромењене и несоцијалне облике нашег изопаченог индустријског живота. Конкретно речено, постоји опасност да се професионално образовање тумачи у теорији и пракси као *пословно* (*trade*) образовање, као средство за обезбеђење техничке способности у једном савсим специјализованом будућем раду.

Васпитање би тада постало оруђе вечно непроменљивог постојећег индустријског реда друштва, уместо да дејствује као средство његовог преображаја. Жељени преображај није тешко формално обележити. Он значи друштво у коме ће свака личност бити заузета нечим што чини живот осталих драгоценијим и тиме много јаснијом везу која спаја људе заједно — рушећи препоне које их раздвајају. Он значи једно стање ствари у коме се свак слободно, без принуде, интересује за своје дело, јер је ово дело прилагођено његовим способностима. По себи се разуме, да смо ми од та-

квог стања далеко; потпуно и дословно га можда никад нећемо дочекати. Али у начелу, извешан број већ постигнутих социјалних преображаја упућен је ка овом правцу. Ми имамо сад богатија помоћна средства за остварење ових циљева него некада. Ако постоји разумна воља за њихово остварење, никаква несавладљива тешкоћа не стоји на путу.

Успех или неуспех у њиховом остварењу зависи више од усвајања васпитних метода, којима желимо да произведемо промену, него ма од чега другог. Јер промена се стварно састоји у промени квалитета менталних склоности — те је, дакле, педагошка промена. Ово не значи да ми можемо променити карактер и дух непосредном наставом и поучавањем, независно од промена у индустријским и политичким условима. Такво се схватање противи нашој основној идеји да су карактер и дух облици нашег реаговања у социјалним подухватима. Али ово значи да ми можемо од школе створити модел онога друштва које бисмо радо желели остварити, и у њој образовати такве духове, да су они готови и у стању да мало по мало измене веће и упорније одлике једног зрелијег друштва.

С гледишта осећања, изгледало би доста грубо кад се каже да највеће зло данашњег режима нису сиромаштво и болови које оно собом повлачи, него чињеница, да многе личности имају позиве, који им се не свиђају, јер их искључиво врше ради новца. Такви позиви изазивају стално негодовање, злу вољу, као и жељу да се њихови захтеви

на неки начин избегну. Ни њихово срце ни њихов дух не учествују у раду. С друге стране, они који држе не само највећи део земаљских добара него који су још и у превласти и монополу над радом осталих искључени су тиме из једнакости и заједнице социјалних интереса. Они налазе потстрека за промене и уживања, покушавајући да засене своје издвајање од осталих силом, надмоћнијим богатством и уживањем.

Било би сасвим могуће да један уско схваћен систем професионалног образовања продужи ову поделу у појачанијем облику. Ако се стане на догматично гледиште социјалне предестинације, онда би се могло рећи да су неки одређени за то да раде за награду под условима које данас гледамо, и човек би се могао задовољити тиме да им пружи оно што се зове *trade education*, тј. веће техничко образовање. Техничка умешност често недостаје и уопште је пожељна из многих разлога — не само ради производње боље и јефтиније робе, него и због тога што онај који је технички спремнији налази више среће у свом раду. Јер нико не воли што се ради тако рећи до пола. Али постоји велика разлика између способности која је ограничена само на рад, и стручности која иде до разумевања његовог социјалног значаја; између способности за извођење планова других, и снаге за формирање својих сопствених планова. Данас, интелектуална и емоционална скученост карактерише не само послодавце него и оне који код њих раде. Док се

последњи често не интересују својим позивом даље од зараде новца које он обезбеђује, послодавчеви изгледи могу бити ограничени на корист и моћ. Интерес послодавца претпоставља обично виши духовни потстрек и један шири видик рада. Јер он претпоставља вођење и употребу већег броја разних чињеница, док се интерес за наградом ограничава на извесна непосредна мишићна кретања. Ипак, зато ово ограничава интелигенцију на техничке и нељудске, неслободне оквире, ако рад не добије обележје социјалног значаја... И кад је покретни мотив жеља за приватном добити или личном снагом, ово је ограничење неизбежно. Диста, социјална симпатија и већа човечност често се налазе баш код оних који су у погледу економском потиштенији, јер нису на себи још искусили сурово дејство једностраног контролисања туђег рада.

Сваки систем професионалног васпитања који полази од садашњег индустријског режима, продужиће вероватно његове поделе и слабости, и на тај начин постати оруђе за спровођење феудалне догме о социјалној предестинацији. Они који су у положају да остваре своје жеље, тражиће либерално занимање и васпитање које ће њихову омладину оспособити за владање и управљање. Подвојити систем, и дати другима, који су у економском погледу потиштенији, васпитање које се схвата поглавито као специфично радничко васпитање, значи вратити се старој подели рада и доколице, културе

и службе, духа и тела, владајуће и поданичке класе, у друштву које је номинално демократско. Такво једно професионално васпитање неизбежно мора пренебрећи научне и историјско-људске односе материјала и процеса о којима је реч. Уносити ове ствари у радничко васпитање значило би губити време; јер они не би имале никакве практичне вредности. Оне су резервисане за оне који имају на расположењу слободног времена — доколице, која потиче из бољих економских прилика. Такве ствари могу бити чак опасне по интересе владајуће класе, рађајући незадовољство или амбиције које премашају стање оних који раде под руковањем других. Али једно васпитање које признаје пун интелектуални и социјални значај једне професије предвидело би и наставу о историјској позадини данашњег стања, познавање природних наука које даје разумевање и иницијативу у погледу материјала и чинилаца производње; даље, народну економију, грађанске поуке и политику, да би се будући радник довео у што тешњу везу с дневним проблемима и разноврсним методама које се предлажу за њихово решење. Врх свега, оно би морало развити способност прилагођавања променљивим условима тако да се будући радници не потчињавају слепо судбини која им је наметнута него да се боре, не само с инерцијом постојећих васпитних традиција, него исто тако и с опозицијом оних који данас заповедају индустријом, и који разумевају да би такав си-

стем, ако би постао општи, претио њиховој способности да искоришћују друге за своје сопствене циљеве.

Али ова чињеница је предзнак једног праведнијег и просвећенијег социјалног поретка, јер доказује да постоји и свесна зависност социјалне реорганизације од васпитног препорођаја. Према томе, то је једно охрабрење за оне који верују у бољи ред ствари да покушају с професионалним образовањем које не потчињава младост захтевима и стандарду садашњег система, него које искоришћује своје научне и социјалне чиниоце да развију снажну интелигенцију и да ову интелигенцију учине практичном и делотворном.

ИЗВОД

Један позив значи сваки облик сталне делатности која чини услугу другима и ангажује личне снаге у служби извесних резултата. Питање о односу професије према васпитању доводи у жижу разне проблеме, о којима је раније расправљано, с проблемом о вези мишљења с телесном активношћу; индивидуалног свесног развитка с друштвеним животом; теоријске културе с практичним понашањем за постигнуће одређених циљева; рада за обезбеђење потребних средстава за живот с достојним уживањем доколице. Уопште, опозиција против признања професионалних фаза у васпитању (изузев „корисних“ главних

предмета-писања, читања и рачунања у нижим класама) иде руку под руку са чувањем аристократских идеала прошлости. Али при садашњим приликама, постоји један покрет у корист тако званог професионалног образовања које би, ако би се спровело у дело, искористило ове мисли, у једном облику који је прилагођен према постојећем индустријском режиму. Овај би покрет продужио традиционално либерално или културно образовање за једну мањину која је у погледу економском способна да га ужива, а масама би се дало једно уже техничко радничко васпитање за специјалне позиве, који би се вршили под контролом других. Овај систем значи, разуме се, просто продужавање старе социјалне поделе, с њеним пратиоцем интелектуалног и моралног дуализма. Али ово значи и његово продужење под условима где он има много мање оправдања за постојање. Јер индустријски живот тако је зависан од природних наука и тако јако утиче на све социјалне односе и облике, да је могуће искористити га за развитак духа и карактера. Поврх тога, ако би се у погледу васпитном ваљано искористио, он би реаговао на интелигенцију и побудио интересовање те би изменио, заједно са законодавством и администрацијом, социјално одвратне особине садашњег индустријског и трговачког покрета. Такво искоришћавање индустријског

живота учинило би да социјална симпатија све више расте у корист конструктивног рада уместо да се преда донекле слепом филантропском осећању. Оно би код оних који су ангажовани у индустријским позивима побудило жељу и способност да учествују у вођењу друштва, али и способност да постану господари своје судбине и индустрије. Оно би их оспособило да испуне смислом техничке и механичке стране које су тако јасна одлика нашег машинског система производње и расподеле. Толико о онима који су данас економски потиштени. Код претставника привилегованијег дела заједнице, то би појачало симпатију за рад, створило једно духовно расположење које може открити елементе културе у корисном раду, и појачати осећаје социјалне одговорности. Другим речима, за пресудан значај питања професионалног образовања данас ваља захвалити чињеници да оно усредсређује у себи два основна питања: — да ли се интелигенција боље развија ван рада или у раду који ставља природу услужбу човекову, и да ли се култура боље обезбеђује под паганистичким или социјалним условима. У овој глави, не може се предузети никаква детаљна расправа, јер овај закључак само сажима расправу претходних глава, од XV до XXII закључно.



Г Л А В А XXIV

ФИЛОЗОФИЈА ВАСПИТАЊА

1. КРИТИЧКИ ПРЕГЛЕД

Премда имамо посла с филозофијом васпитања, ниједна дефиниција филозофије није досад дата, нити је овде било отворено речи о природи филозофије васпитања. Ми приступамо овом предмету сажимајући логичку садржину ранијих расправа, у тежњи да истакнемо филозофске проблеме који су у вези с њим. Затим ћемо предузети кратку расправу, у чисто филозофском смислу, о теорији сазнања и морала, које су уткане у разне васпитне идеале, као и његова дејства у пракси.

Раније главе овог списка деле се на три дела.

1. Прве главе расправљају о васпитању као једној социјалној потреби и функцији. Њихов циљ је био да изнесе опште одлике васпитања као процеса којим социјалне групе одржавају свој живот. Васпитање је показано као процес обнове садржаја искуства процесом преношења, делом обичним дружењем и узајамним општењем зрелијих чланова друштва са недораслима, делом свесно и плански у тежњи да се обезбеди социјални континуитет. Овај процес, видели смо, претпо-

ставља вођење и развијање како недораслих чланова тако и њихове групе у којој живе.

Ова разматрања су била чисто формална, пошто се нисмо намерно освртали на својства дотичних социјалних група — на *врсту* друштва које тежи да себе продужи помоћу васпитања. С ових општих разматрања, обрнули смо се нарочитој врсти социјалних група, свесно напредних, које теже све већој разноврсности интереса у којима ће сви чланови учествовати, за разлику од оних које теже просто чувању већ утврђених обичаја. Ми смо нашли да су таква друштва у суштини демократска, јер допуштају већу слободу својим члановима, и имају потребу да развијају у члановима свесно интересовање за јавну ствар. Потом је за следећу, подробнију анализу васпитања узета намерно као мерило она врста васпитања која изгледа најподеснија да потпомогне развитак демократске заједнице.

2. Ова анализа, заснована на демократском критеријуму, показала да је једно такво васпитање мора тежити идеалу трајне реконструкције и реорганизације искуства, и то такве природе да увећава његов смисао или социјалну садржину, као и да увећава способност појединаца да делују као непосредни чувари ове реорганизације, (види главе VI—VIII). Потом, ова разлика је била употребљена да би се обележила природа наставног градива и метода, као и њихов узајамни однос. С ове тачке гледиште, изложена су главна начела метода и наставног градива.

3. Изузев узгредне критике која је имала за циљ да илуструје принципе стављајући их једне другима насупрот, ми ћемо узети демократско мерило и његову примену на садашњи социјални живот као извесно и сигурно. У наредним главама (XVIII—XXIII), ми смо узели у разматрање садашње границе његовог остварења. Ми смо их нашли у схватању да се искуство састоји из једног мноштва изолованих области или интереса, од којих свака има своју сопствену вредност, свој материјал и своје сопствене методе, од којих свака другу кочи и, тако рећи, везује, чинећи једну врсту „равнотеже снага“ у васпитању. Тада смо приступили анализи разних претпоставки које леже у основи овог подвајања. У практичном погледу, нашли смо више или мање строгу поделу друштва у класе, другим речима, спречавање пуног и гипког социјалног узајамног дејства. Овај социјални прекид континуитета, видело се, налази своју интелектуалну формулу у разним дуализмима и антитезама — као на пр. између рада и доколице, практичних и интелектуалних радњи, човека и природе, индивидуалитета и друштва, духовног образовања и професије. У овој расправи, ми смо нашли да ова разна питања имају своја формулисања и у класичним филозофским системима; и да она чине главне проблеме филозофије — као што су дух и материја, тело и дух, дух и свет, појединац и његови односи према другима итд. Основну претпоставку ових супротности на-

шли смо у мишљењу да су дух, с једне стране, а спољашња радња, телесни органи, материјална оруђа и природни објекти, с друге стране, битно различне ствари. Према томе, ми смо приказали једну филозофију која признаје порекло, место и функцију ума у раду којим се савлађује средина. На тај начин, допунили смо круг и вратили се схватању првог дела ове књиге: да постоји биолошки континуитет људских нагона и импулса, с једне стране, и природних енергија, с друге стране; да духовни развитак претпоставља учешће у заједничком раду који има заједнички циљ; да физичка средина утиче на социјалну средину употребом која се од ње чини; да је за напредан развитак друштва потребно искористити индивидуалне разлике у погледу жеља и мишљења; да су метода и материјал по својој природи једно; да се циљ и средство не могу једно од другог одвајати; да је дух мишљење, које схвата и проверава смисао поступања; да су ова схватања у складу с филозофијом која у интелигенцији гледа целисходну реорганизацију материјала нашег искуства помоћу рада, и да се не слажу са поменутиим дуалистичким филозофијама.

2. ПРИРОДА ФИЛОЗОФИЈЕ

Даљи наш задатак је да истакнемо и расветлимо појам филозофије који лежи у основи ових разматрања. Ми смо већ стално описивали, иако нисмо дефинисали, филозофију у смислу проблема

којима се она бави, те смо истакли да су ови проблеми поникли у сукобима и тешкоћама социјалног живота. Ти су проблеми проблем о односу духа и материје; тела и душе; човечанства и физичке природе; појединца и друштва; теорије — или знања; праксе — или рада. Филозофски системи који формулишу ове проблеме изnose главне тешкоће савременог социјалног живота. Они јасно показују шта су људи мислили, на основу свог искуства о природи, о себи и стварности која их окружује.

Као што смо могли очекивати, филозофија је уопште била дефинисана на начин који значи извесну целокупност, општост и коначност како материјала тако и метода. С погледом на градиво, филозофија је покушај да се *обухвати*, тј. да се скупе заједно разне појединости света и живота у једну искључиву целину која ће бити коначно једно или ће, као у дуалистичким системима, редуцирати мноштво појединости на мањи број коначних принципа. С гледишта филозофа и оних који усвајају њихове закључке, постоји тежња да се постигне што једноставније, доследније и потпуније гледиште о искуству. То гледиште се изражава у речи „филозофија“ — љубав према мудрости. Ко је год узимао филозофију озбиљно, он је увек претпостављао да она значи мудрост која утиче на вођење живота. Доказ је за ово чињеница да су готово све старе филозофске школе биле организовале одређен начин жи-

вота; ко би у даном тренутку прихватио једно од ових учења, он би се тиме обавезао на известан начин понашања; доказ зато лежи у оној тесној вези филозофије са теологијом римске цркве у средњем веку, њена чешћа веза са религиским интересима и — у данима националних криза — са политичким борбама.

Ова непосредна и присна веза филозофије с гледиштима о животу очевидно одваја филозофију од науке. Извесне чињенице и закони природних наука несумњиво утичу на људско понашање, јер кажују шта треба радити а шта не треба, и пружају средства за извршење радова. Ако природне науке не значе само извештај о посебним чињеницама откривеним о свету него једно *општије држање* према њему — за разлику од специјалних ствари које треба радити — оне прелазе у филозофију. Јер духовна склоност која лежи у његовој основи значи став не према овој или оној ствари, нити чак према скупу свих познатих ствари, него према резоновањима по којима се људско понашање управља.

Отуда се филозофија не може дефинисати само с гледишта материјала. Из овог разлога, дефиниција појмова као што су општост, целокупност и коначност може се боље и лакше разумети с друге стране: тј. са стране духовних диспозиција према свету који оне изражавају. У буквалном и квалитативном смислу, ови изрази се не односе на материјал сазнања, јер су потпуност и

коначност ван питања. Права природа искуства као процеса који се стално развија или расте ово забрањује. У мање строжијем смислу, они се односе више на науку него на филозофију. Јер, очевидно, ми се морамо обрнути математици, физици, хемији, биологији, антропологији, историји итд., а не филозофији, да бисмо изнашли чињенице света, пошто поједине науке треба да кажу које се генерализације могу одржати у свету и шта оне појединачно значе. Ако ми ипак питамо које се сталне диспозиције рада научним открићима тражи од нас, покрећемо једно филозофско питање.

С ове тачке гледишта, *тоталност* не значи безнадежан посао квалитативног сабирања, већ много више *доследност* одговора (реаговања) на мноштво догађаја који се око нас збивају; јер пошто се иста ствар не дешава два пута, тачно понављање реакције или одговора могуће је само у извесним случајевима. Укупност значи континуитет — продужавање ранијег научног рада са потребном реадaptацијом да би се очувала живахност и потпомогло његовом развијању. Тоталитет не значи једну готову и комплетну схему рада, већ одржавање равнотеже у мноштву разних радњи, које позајмљују и дају значаја једна другој. Свак који је пријемљив и осетљив за нове утиске и који осећа одговорност да ове нове утиске заједно с ранијим споји, има филозофских склоности. По уобичајеном значењу речи, филозофија значи тихо и непоколебљиво држање пред

тешкоћама и губицима; претпоставља се чак да је то снага да се поднесу муке без роптања. Ово значење важи много више за стојичку филозофију него за филозофију уопште. Али уколико она проповеда да целокупност која је обележје филозофије по себи значи снагу да се научи или да се извуче смисао, чак и из најнепријатнијих промена искуства, и да се научено искористи за даље учење, важи за сваку филозофију. Слично тумачење важи и за општост и коначност филозофије. Ако се узму појмови буквално, они значе по себи апсурдне претензије; они показују извесну духовну слабост. Ипак, финалитет не значи да је искуство завршено и исцрпљено, него значи склоност да се продре у дубље слојеве смисла, испод површине, и пронађу и утврде везе ма кога догађаја или предмета. На сличан начин, филозофско држање је опште у смислу да је противно посматрању ма које ствари за себе; оно покушава да доведе један акт у везу с осталима — и то је оно што чини његов смисао и његов значај.

Од интереса је затим довести филозофију у везу с мишљењем за разлику од сазнања. Знање, образложено знање, јесте наука; оно претставља ствари које су биле уређене, сређене и за разум коначне. Мишљење, с друге стране, гледа у будућност. Оно је проузроковано извесним *нередом* или неуређеношћу и тежи да отстрани свако нарушење. Филозофија је мишљење које од нас траже упознате чињенице — размишљање о томе како

реагујемо на оно што смо сазнали. Филозофија је идеја о ономе шта је могуће, а не извештај о извршеном факту. Отуда је она хипотетична као и свако мишљење. Она претставља знак о нечему шта треба да се уради и покуша. Њена вредност не лежи у прибављању решења (која се могу достићи само у раду), него у схватању тешкоћа и сугестији метода како би биле отстрањене. Филозофија може бити описана као мишљење које је постало свесно себе — које је своје место, своју вредност у искуству уопште сазнало и формулисало.

Још одређеније, потреба за заузимањем *оппозитног* става потиче опет из тежње да се удруже у раду животни интереси који се један против другог боре. Тамо где су интереси тако површни, да један у другог, тако рећи, прелазе, или где нису довољно организовани да би један с другим могли доћи у сукоб, не осећа се потреба за филозофијом. Али кад се сукобе, рецимо, религиозни или економски интереси са научним или уметничким, или кад се конзервативац брине за ред и бори с напредним интересима у слободи, или кад колектив дође у сукоб са индивидуалитетом, постоји потстрек да се открије нешто шире и опсежније гледиште с кога се могу све противуречности помирити, те тако повратити јединство и континуитет искуства. Често, све ово уреди појединац сам са собом; бојиште је ограничено и човек сам изграђује своје сопствене акомодације. Такве

домаће филозофије су оригиналне и често адекватне. Али оне не воде филозофским системима. Оне поникну кад противуречности између разних идеала и понашања утичу на заједницу као целину и кад потреба за новим прилагођавањем постане општа.

Ове одлике објашњавају извесне ствари које се често износе као приговори против филозофије: тако, на пример, улога коју у њима игра индивидуално спекулативно мишљење, разноврсност и супротност система, као и чињеница да се филозофија увек бави сличним питањима која су разнолико изнета. Без сумње, све ове ствари карактеришу више или мање историјске филозофије. Али ови приговори су уперени више против људске природе и света у коме су него против филозофије. Ако живот има правих неизвесности, оне се морају огледати у филозофији. Ако има разних дијагноза о узроцима једне тешкоће, и разних предлога за њихово савлађивање; ако се, дакле, сукоб интереса више или мање оличава у разним групама личности, ту мора бити разноврсних филозофија које се боре. С погледом на оно што се догодило, довољан је доказ да је све то било потребно да би се постигла сагласност и извесност. Ствар је по себи извесна. Али у погледу онога, шта у једној заплетеној ситуацији треба чинити, разлике у мишљењима су неизбежне, јер је ствар по себи још неодређена. Не може се очекивати да ће владајућа класа која живи у задовољству имати исту филозофију о животу као и они који имају да се тешко боре

за свој опстанак. Ако би они који имају и они који немају имали исте основне диспозиције према свету, то би показивало или неискреност, или оскудицу озбиљности. Једна заједница која је посвећена индустријском раду, привреди и трговини, неће вероватно гледати на потребе и могућности живота на исти начин као земља са високом естетском културом а малим предузетним духом. Једна социјална група са постојаним историјским развитком друкчије ће ментално реаговати на кризе него она која је имала више потреса у свом развоју. Чак ако би исти подаци били дани, они би били разнолико оцењени. Али разнолике врсте искуства које одговарају разним типовима живота не само да воде разним схемама за процену вредности, него и ометају да се исте ствари претставе разним групама као чињенице. Тобожња сличност нових проблема са старима често је више привидна него тачна, захваљујући старим дискусијама које су прерушене у изразе савремене збуњености. Али у извесним основним правцима, враћају се исте тешкоће с времена на време — с променама које су условљене променом у социјалним односима, рачунајући ту и научне напретке.

Чињенице да филозофски проблеми ничу из ширих и дубљих тешкоћа социјалне стварности прерушене су, јер филозофи постају специјална класа са стручним језиком, који нема сличности с речником којим се непосредне тешкоће изражавају. Али кад један систем постане утица-

јан, може се увек открити његова веза са сукобом интереса, који тражи ма какав програм социјалног прилагођавања. На овој тачки, појављује се тесна веза између филозофије и васпитања. Стварно, васпитање пружа изврсну полазну тачку, одакле би се могло продрети до људског — за разлику од техничког — значаја филозофских расправа. Филозоф је „по себи“ увек у опасности да филозофију схвати као више или мање озбиљно вежбање мишљења — као нешто чим се само филозофи баве и што се само њих тиче. Али кад се филозофским спорним питањима приђе са стране духовних диспозиција, којима оне одговарају, или с оних разлика у васпитној пракси, које оне за собом повлаче, животне ситуације које оне формулишу не могу дуго остати скривене. Ако једна теорија не успе да се васпитна пракса ма у чему промени, она је извештачена. Педагошко становиште омогућава човеку да схвати филозофске проблеме тамо где они поничу и где њихово прихватање или одбијање производи једну разлику у пракси.

Ако смо готови да схватимо васпитање као процес формирања основних склоности (диспозиција), интелектуалних и емотивних, према природи и својим ближњима, филозофија се може чак дефинисати као *општа теорија васпитања*. Ако филозофија не остане поглавито симбол или реч, сентиментално задовољство за неколицину или каква хотимична догма, њен суд о прошлости и

њен програм вредности мора имати дејства на људско понашање. Јавна агитација, законодавна пропаганда и административна акција изазивају промене у склоностима које филозофија истиче као жељене, али само у оној мери у којој оне васпитно дејствују, тј., у мери у којој модификују ментално и морално држање код човека. У најбољем случају, успех таквих метода доводи у питање сама чињеница да се оне користе навикама које су већ у великој мери усађене, док васпитање омладине има слободније поље и под повољнијим условима дејствује. С друге стране, посао образовања тежи да постане ствар рутине ако се његови циљеви и методе не надахну широким и симпатетичким погледима о садашњем животу и његовом положају у њему, као што је дужност филозофије да их пружи.

Позитивна наука повлачи за собом, практично узевши, циљеве које заједница жели да постигне. Ако ли она ове циљеве нема у виду, онда је сведено да ли ће њена открића бити употребљена на лечење болести или њихово ширење; на увећање животних средстава или производњу ратног материјала за уништење живота. Ако се друштво интересује више једном од ових ствари него другом, наука показује пут којим ће се она достићи. На тај начин, филозофија има двојак задатак: да критикује постојеће циљеве с погледом на садашње стање науке, истичући вредности које су већ застареле пред новим помоћним средствима, као и оне које су практично без вредности, јер не-

ма средства за њихово реализовање; исто тако она има да тумачи резултате појединих наука по њиховом утицају за будуће социјалне тежње. Немогуће је да би она имала ма каквог успеха у овим задацима без васпитних еквивалената у погледу онога шта треба и шта не треба чинити. Јер филозофска теорија нема Аладинову чудовишну машту да би могла непосредно оживотворити вредности које је мишљењем конструисала. У техници, природне науке постају методе да би се стварима руковало тако како би се искористила њихова енергија у служби признатих циљева. У васпитању, филозофија може родити методе за искоришћавање енергије људских бића у складу за озбиљним и мисаоним схватањима живота. Васпитање је лабораторија у којој филозофске разлике постају конкретне и где се оне могу довољно испитивати и проверавати.

Интересантно је да је европска филозофија поникла међу Атињанима под директним утицајем васпитних питања. Ранија историја филозофије, под Грцима у Малој Азији и Италији, уколико се тиче питања која је интересују, углавном је поглавље у историји природних наука, а не у историји филозофије у данашњем смислу те речи. Њен предмет је била природа: њено спекулисање се односило на традицију и мишљење, знање и акцију. Питало се да ли се врлина може ма у ком правцу научити? Шта је учење? — Оно има посла са сазнањем. Али, шта је онда сазнање? Како се оно

постиже? Кроз чула, или вежбањем у извесној врсти рада, или разумом који је претходно подвргнут логичкој дисциплини? Пошто је учење пут сазнања, оно претпоставља прелаз од незнања ка мудрости, од небића ка бићу, речено начином грчког изражавања. Како је такав начин прелаза могућ? Да ли су промена, постојање, развитак доиста могући и, ако је то случај, онда како? И под претпоставком да је на та питања одговорено, какав је онда однос учења, сазнања према врлини?

Ово последње питање води проблему о односу разума ка акцији, теорије ка пракси, пошто се врлине јасно огледају у акцији. Није ли сазнање, радња разума, најплеменитији атрибут човека? Према томе, није ли чисто интелектуални рад по себи највиша врлина, упоређена с врлинама заједничког људског живота и грађанства? Али, с друге стране, није ли хваљено интелектуално сазнање више него празна и узалудна претензија, која деморалише карактер и руши социјалне везе које спајају људе у њиховом заједничком животу? Не стиче ли се прави, управо једино морални живот слепом послушношћу обичајима дотичне заједнице? И није ли ново васпитање непријатељ добрих грађанских врлина, јер претставља супротне норме према већ утврђеним традицијама заједнице?

У току две или три генерације таква питања су се ослободила од свог првобитног практичног значаја за васпитање и расправљају се за свој рачун: то јест, као филозофски проблем, као само-

стална грана испитивања. Али чињеница да је ток европске филозофске мисли поникао као теорија о васпитном поступку остаје као речити доказ за тесну везу филозофије и педагогике. „Филозофија васпитања“ није спољашна примена на један систем праксе, који има из основа друго порекло и циљ; она је само изразито формулисање проблема о формирању чисто менталних и моралних навика с погледом на тешкоће савременог социјалног живота. Најпроницљивија дефиниција филозофије која се може дати јесте, према томе, да је она теорија о васпитању у њеном најопштијем виду.

Реконструкција филозофије, васпитања и социјалних идеала и метода иду тако руку под руку. Ако постоји социјална потреба за реорганизацијом васпитног система данас, ако опет ова потреба чини неизбежним поновно посматрање основних принципа традиционалних филозофских система, то је стога што с темељном променом социјалног живота иду у корак напредак науке, индустријска револуција и развитак демократије. Такве се практичне промене не могу десити, а да се не траже педагошке реформе које би им изашле у сусрет, и да се у људима не пробуде питања, које се мисли и идеали у овим социјалним променама крију, и какву ревизију они захтевају односно идеја и идеала наслеђених од старих и сасвим друкчијих култура. Узгред, кроз цело дело, а изречно у последњих неколико глава, ми смо се бавили овим питањима

уколико она утичу на однос духа и тела, теорије и праксе, човека и природе, појединца и друштва итд. У својим завршним главама, ми ћемо сажети раније дискусије, прво с погледом на филозофију сазнања, а потом на филозофију морала.

ИЗВОД

Према прегледу који је имао да истакне филозофске проблеме у ранијим главама, филозофија је била дефинисана као генерализаторска теорија васпитања. Филозофија је схваћена као облик мишљења који, као и све мишљење, налази своје почетке у ономе што је неизвесно у материјалу искуства, који тежи да докучи природу нејасног и да постави хипотезе за његово расветљење да би се потом могло у стварном раду проверити и испитати. Ова разноликост филозофског мишљења почива на чињеници да се неизвесности којима оно има да се бави налазе у пространим социјалним односима и циљевима, у сукобу организованих интереса и захтева извесних уређења. Пошто је једини пут да се упостави хармонијско прилагођавање супротних тежњи измена емоционалне и интелектуалне склоности, филозофија постаје одједном изразито формулисање разноврсних животних интереса и изношења гледишта и метода којима би се успо-

ставила боља равнотежа интереса. Пошто је васпитање процес којим се могу потребни преображаји постићи, а не само хипотеза у погледу онога што се жели, тиме се оправдава тврђење да је филозофија теорија о васпитању као формирању основних склоности (диспозиција) у човеку.

ГЛАВА XXV

ТЕОРИЈЕ САЗНАЊА

1. КОНТИНУИТЕТ НАСУПРОТ ДУАЛИЗМУ

На претходним странама подвргнут је критици извештан број разних теорија сазнања. Упркос разликама које међу њима постоје, оне се слажу у основном погледу, тј. стоје у супротности с теоријом која је овде заступана. Ова последња претпоставља *континуитет*, док остале констатују или претпостављају нека основна подвајања, размимоилажења или антитезе, због чега би се стручно назвале дуалистичким. Порекло ових подвајања нашли смо у чврстим и тврдим преградама које одвајају социјалне групе и класе у једној већој друштвеној заједници: богате од сиромашних, људе од жена, племените од људи нижег порекла, владајуће од поданика. Ове преграде значе отсуство течног слободног узајамног саобраћаја међу њима. Ово отсуство је равно успостављању разних типова животног искуства, од којих сваки има своју сопствену садржину, своје нарочите циљеве и мерила вредности. Сваки социјални услов мора бити формулисан и изражен у дуалистичкој филозофији, ако филозофија треба да буде

искрен израз искуства. Ако таква филозофија иде ван дуализма — као што то многе филозофије и чине, — то се може само урадити апелујући на нешто више што се налази у искуству, узлетом у неко трансцендентално царство. Док такве теорије одричу дуализам по имену, оне га у ствари успостављају понова, јер на крају завршавају поделом на ствари овога света као просте и недоступну суштину саме стварности.

Уколико ове поделе трају и другима се увећавају, оне једна за другом остављају своје трагове на систему васпитања, ако систем васпитања, узевши као целина, није депозит разних циљева и поступака. Резултат је свега тога оно што је већ горе било описано — кочница и равнотежа чинилаца и вредности који један с другим не стоје ни у каквом складу (види главу XVIII). Следеће расправљање је само формулисање, филозофским начином изражавања, разних антитетичких схватања која се помињу у теорији сазнања.

На првом месту, постоји супротност између емпиријског и вишег рационалног сазнања. Емпиријско сазнање је у вези са свакодневним пословима, служи циљевима обичног човека који нема никаквих интелектуалних задатака; оно доводи његове жеље у неку врсту практичних веза с непосредном средином. Такво знање се потцењује, ако не презире, као чисто утилитаристичко, коме недостаје културни значај. Рационално сазнање се

замишља као нешто што се тиче стварности у коначном и интелектуалном смислу те речи; оно се мора њега ради тражити, и завршити чисто теоријским познавањем нечега, не спуштајући се са своје висине применом на људско понашање. Социјално узевши, разлика одговара оној разлици која се повлачи између интелигенције радничке класе и интелигенције којом располаже образована класа, далеко од брига за обезбеђење животних средстава.

Филозофски узевши, разлика се своди на разлику између појединачног и универзалног. Искуство је један агрегат више мање изолованих појединости, где се свака понаособ мора упознати. Разум се бави општим принципима, законима који леже изнад збрке конкретних појединости. С гледишта педагошког сматра се да ученик има да усвоји, с једне стране, обиље појединих знања, од којих је свако за себе, и, с друге стране, обиље закона и општих односа. Географија, као што се често мисли, може послужити као пример првог; математика (изван простог рачунања) као пример последњег. За све практичне циљеве, ове две стране претстављају два независна света.

Другу супротност намећу два значења речи *образовање*. С једне стране, образовање је целокупна сума онога што се сазна, из књига и од учених људи. Има ту нечега спољашњег, нагомиланог, као материјалне намирнице у каквом дућану. Истина постоји негде утврђена и готова. Студија је према томе којим појединац извлачи нешто што је негде

сложено. С друге стране, образовање је нешто што појединац *постигне* учењем. Оно је активно, лично вођена ствар. Овде постоји дуализам између знања као нечег спољашњег, или, као што се често каже, објективног, и знања као нечег чисто унутрашњег, субјективног, психичког. Постоји, с једне стране, скуп истина готових, и с друге стране готов дух снабдевен моћи за сазнањем — само ако хоће да ову способност искористи, за шта он, чудновато, има мало воље. Разлика између материјала и методе о којој смо често говорили, јесте воспитни еквивалент овог дуализма. Социјално узевши, ова разлика има везе са супротношћу између слободног напредовања појединца и његове зависности од даних ауторитета.

Даљи дуализам је дуализам између рада и пасивности у сазнању. Чисто емпиријске и физичке ствари се често замишљају као нешто што се сазнаје примањем утисака које оне чине. Физичке ствари некако се утискују у дух и преносе у свест посредством чула. Насупрот томе, замишља се да рационално сазнање и сазнање духовних ствари потиче из активности самог духа, из активности која ће се утолико боље одржати уколико се више чува свих помрачавајућих додира са спољашњим објектима преко чула. Разлика између образовања чула, очигледне наставе и лабораторијских вежби, с једне стране, и чистих идеја које се налазе у књигама, и које се усвајају — тако се мисли — неким чудесним изливом менталне енер-

гије, јесте у ствари веома погодан педагошки израз ове разлике. У социјалном свету, ова се разлика огледа у подели између оних који се морају бавити стварима света, и оних који су слободни да култивишу себе.

Затим, уобичајена је супротност између интелекта и осећања. Осећања се схватају као чисто приватна и лична; она немају ничега заједничког са чистом интелигенцијом која има да схвати чињенице и истине — осем можда у случају интелектуалне радозналости. Интелект је чиста светлост; осећања су топлота која нарушава. Дух се обрће споља истини; емоције се обрћу унутра, обзирама личне добити или губитка. На тај начин ми имамо у педагогици оно систематско пренебрегавање интереса које смо поменули, и при том у пракси, за већину ученика, потребу, да прибегавамо спољашњим наградама и казнама које не стоје ни у каквом односу са самом ствари, да бисмо навели васпитаника који има дух (као што има одело или џеп) да га примени на истине које треба сазнати. На тај начин, ми имамо приказ професионалних педагога, који осуђују апеле на интересе ученика, док подржавају с ретким достојанством потребу испита, оцена, превођење ученика у старији разред, понављања, похвала и целу теоријски освештану поворку награда и казни. На дејство ове ситуације, која наставниково расположење необично мути, још се не поклања пажња коју заслужује.

Сва ова питања достижу свој врхунац у подвајању између сазнања и рада, теорије и праксе, између духа као циља и духа свога рада и тела као органа и средства његовог. Ми нећемо понављати оно што се рекло о изворима дуализма у подели друштва на радну класу са својим мишићима за обезбеђење животних средстава и класе која се, ослобођена економског притиска, посвећује вештини изражавања и управљања друштвом. Исто тако није потребно говорити поново о рђавим васпитним последицама које потичу из овог подвајања. Ми ћемо се задовољити да покажемо снаге које теже да неоснованост овог схватања учине што јаснијим и да га замене идејом континуитета.

1) Напредак филозофије и психологије заједно с њом доказали су да постоји веза између духовне делатности и нервног система. Врло често, признање ове везе није даље ишло од ове тачке; стари дуализам душе и тела је замењен дуализмом мозга и осталог тела. Али, стварно, нервни систем је само нарочити механизам за обезбеђење складног делања целог тела. Уместо да се издвоји од њих, као орган за сазнање од органа за моторне реакције, он је орган помоћу кога остали један на другога дејствују. Мозак је битно орган за довођење у склад надражаја који се примају из спољног света и реакција које они собом у свести изазивају. Не треба заборавити да је ово подешавање узајамно; мозак не само омогућава да телесна активност одговори на ма какав надражај спо-

љашњег предмета, него овај одговор одређује какав ће идући надражај бити. Шта се, на пример, збива кад дрводеља ради на својој дасци, или гравер на металној плочи — или ма у ком случају доследне делатности? Док се сваки моторни одговор прилагођава стању ствари које показују чулни органи, овај покрет као одговор моделује идући чулни потстрек. Генералишући овај пример, мозак постаје механизам за сталну реорганизацију радњи како би се одржао њихов континуитет; то јест, изазива такве промене у будућем раду које су ранијим радом учињене неизбежним. Континуитет рада једног дрводеље разликује се од механичког понављања истих покрета и од слепо радљивости, где нема тачно ничега кумулативног. Оно што чини нешто доследним или усредсређеним јесте да сваки ранији акт припрема пут за доцнији, и да се при томе стално рачуна са већ стеченим резултатима минулих аката — што је основа сваке одговорности. Нико ко је схватио значај чињеница о вези сазнања са нервним системом и нервног система са прилагођењем радње стално новим условима, не сумња да сазнање има посла са реорганизаторским делањем, уместо да буде нешто изоловано од сваке активности, потпуно за себе.

2. Развитак биологије потврђује ово мишљење својим открићима у тесрији развића. Јер филозофски значај доктрине о еволуцији лежи у њеном истицању континуитета од простијих ка сложенијим органским облицима док се не достигне човек.

Развитак органског живота почиње облицима где се очевидно види прилагођавање околине и организма, и где је све што би се могло назвати духом, сведено на минимум. Уколико радња постаје сложенија, већи је и број чинилаца у простору и времену, те уколико и интелигенција игра све очевиднију улогу, јер треба да претсказује и планира за даљу будућност. Као дејство на теорију сазнања појављује се напуштање схватања да је онај који сазнаје само прост посматрач свега што се у свету збива; схватање, које иде заједно с идејом о сазнању као нечем што је завршено у себи. Јер доктрина о органском развијању значи да је живо створење део света, које дели његове невоље и судбину и које се у тешком стању може обезбедити само уколико се духовно идентификује са околним светом и, предвиђајући будуће последице онога што се збива, управља према томе своје делатности. Ако живо биће које ствара искуство интимно учествује у радњама света коме припада, онда је сазнање само врста и облик учешћа које важи у оној мери у којој има дејства. Оно не значи лено посматрање каквог незаинтересованог посматрача.

3. Развитак експерименталне методе као методе за добијање и проверавање сазнања, да ли се у једном случају доиста ради о правом сазнању или простом мишљењу, — дакле, методе открића и доказивања, — јесте велика снага која је произвела преображај у теорији сазнања. Експериментална ме-

тода има две стране. 1) С једне стране, она чини да ми немамо права да зовемо ма шта знањем, осем тамо где је на основу њега наша активност стварно произвела извесне физичке промене у стварима које се слажу и потврђују изнете претпоставке. Ако нема таквих промена, наша веровања су само хипотезе, теорије, сугестије, нагађања, и она се узимају као пробна и искоришћују као наговештаји за експерименте које треба предузети.

2) С друге стране, експериментална метода мишљења значи да је мишљење од користи; да је од користи управо у оној мери у којој се претсказивања будућних последица чине на основу темељних посматрања садашњих услова. Другим речима, експериментисање не значи слепо реаговање. То сувишно реагирање — сувишно с погледом на то што се већ посматрало и сад унапред може предвидети — у ствари је неизбежан чинилац у свем нашем понашању, али то није експеримент, осем у случају где су његове последице уочене те се употребљују за претсказивање и планирање сличних ситуација у будућности. Што се више схвата смисао експерименталне методе, утолико ће наше тежње да пронађемо извештан начин третирања материјалних помоћних средстава и сметњи, бити све више прожете разумом. Оно што зовемо „мађијским“ било је у многим односима експериментална метода дивљака који је пробао своју срећу, али не своје мисли. Напротив, научна експериментална метода је проба идеја; отуда је она

духовно плодна, ако практично и непосредно не води успеху; јер ако озбиљно размишљамо, ми ћемо се научити нечему на својим неуспесима.

Експериментална метода је нова као помоћно, научно систематизовано средство за добијање знања, премда је као практично средство старо као и живот. Отуда није чудо да људи нису признали њен домашјај. У већини случајева, сматра се да њен значај лежи у питањима техничке и физичке области. Мораће да прође још дуго времена док се уопште призна да је она неопходна исто тако за формирање и проверавање идеја у социјалним и моралним питањима. Још људи траже потпору догми, веровања која су утврдили ауторитети; они нерадо примају на себе обавезу да мисле својом главом. Они теже да ограниче своје мишљење на један од многих система који се надмећу. Отуда су школе подесније, као што каже Џон Стјуарт Мил, да стварају ученике него истраживаче. Али сваки напредак ће експерименталне методе сигурно помоћи да се литерарне, дијалектичне и ауторитативне методе образовања мишљења које су владале у школама прошлости потисну и да се њихов углед пренесе на метод који ће обезбедити активно интересовање са стварима и личностима, вођен тежињом за што већим савлађивањем ствари у простору. Теорија сазнања се мора извести из праксе која је у

стицању знања најуспешнија; потом се ова теорија мора употребити да се поправе мање успешне методе.

2. МЕТОДСКЕ ШКОЛЕ

Има разних филозофских система са карактеристично разноврсним схватањима о методама сазнања. Неки се од њих зову: схоластицизам, сензуализам, идеализам, рационализам, реализам, емпиризам, трансцендентализам, прагматизам итд. Многе од њих смо критиковали у вези с извесним васпитним проблемима. Ми смо се овде позабавили са њима утолико уколико отступају од методе која се показала као најсавршенија у добијању знања, јер разматрање тих отступања могу боље објаснити место које сазнање заузима у искуству. Укратко, функција сазнања је да створи искуство које је слободно доступно за друга искуства. Реч *слободно* обележава разлику између начела сазнања и начела навике. Навика значи да се једно лице мења искуством, и да ове промене потпомажу стварање склоности за лакши и успешнији рад у истом правцу у будућности. Према томе, и навика има функцију да једно искуство учини корисним за доцнија искуства. У извесним границама, она ову функцију с успехом врши. Али навика, без сазнања, не допушта промену услова, ни појаву новина. Предвиђање промена не улази у делокруг њена рада, јер навика претпоставља бит-

но слагање раније ситуације са доцнијом. Према томе, она често заводи човека, појављује се као сметња између њега и успешног решења једног задатка, баш као што умешност, заснована само на навици, оставља механичара на цедилу кад се нешто неочекивано деси у раду једне машине. Али човек који разуме машину зна шта хоће. Он зна под којим условима једна дана навика дејствује, и у стању је да унесе оне промене које ће је новим условима прилагодити.

Другим речима, сазнање је схватање оних веза једног објекта које одређују његову применљивост у даној ситуацији. Узмимо један чудан пример: дивљаци реагују на једну комету као што обично реагују на друге догађаје који прете безбедности њихова живота. Пошто они покушавају да заплаше дивље животиње дреком, ударањем по посуђу, махањем оружја итд., они се служе истим начином да заплаше комету. Нама изгледа ова метода очевидно сулуда — толико сулуда, да ми не опажамо да дивљаци просто прибегавају навици на начин који јасно показује границе ове методе. Једини разлог што ми не радимо на исти начин лежи у томе што ми не схватамо комету као нешто издвојено, као нешто што нема везе, него је схватамо у вези с другим појавама. Ми је стављамо, као што кажемо, у астрономски систем. Ми реагујемо на њене везе а не само на непосредно догађање. На тај начин наше је држање много слободније. Ми можемо

тако рећи приступити предмету посматрања са сваке тачке гледишта коју омогућавају његове везе. Ми можемо ставити у покрет, ако налазимо да је паметно, ма коју од навика, која би била подесна за један од средњих објеката. На тај начин дошли бисмо до новог догађаја посредно уместо непосредно — инвенцијом, проницљивошћу и довитљивошћу. Идеално савремено сазнање претстављало би тако мрежу узајамних односа у коме би свако раније искуство пружило повољну тачку с које се може прићи сваком проблему у новом искуству. На крају, можемо рећи: ако нам навика, без сазнања, пружа само један утврђен метод за напад, сазнање значи могућност избора између једног још већег низа навика.

Можемо разликовати две стране општијег и слободнијег располагања ранијег искуства ради доцнијег (види горе стр. 128). 1) Прва, опипљивија, јесте увећана моћ контроле и власти над стварима. Оно чиме не можемо руководити непосредно, ми можемо посредно; или ћемо успоставити баријере између нас и нежељених последица; или ћемо их избећи ако их не можемо савладати. Право сазнање има у сваком случају све практичне одлике које се приписују корисној навици. 2) Али оно такође увећава значење које се придаје једном искуству. Ситуација на коју одговарамо ћудљиво или механички има минимум свесног значаја: духовно од ње ништа не добијамо. Али кад год се сазнање појави да одреди зна-

чај новог искуства, ту се може говорити о духовној добити; чак ако практично и не успемо да ново искуство савладамо, имамо бар задовољење што преживљавамо његов смисао, уместо да просто механички на њега одговарамо.

Док је садржина сазнања оно што се раније догодило, што се узима као свршено и према томе утврђено и поуздано, његова је превага у будућности, тј. у ономе што ће доћи. Јер сазнање пружа средства да се разуме или да значаја ономе што се развија и што има да се уради. Знање једног лекара обухвата све што је стекао својим личним искуством или студијама онога што је други проверио или саопштио. Али оно је знање за њега стога што пружа помоћна средства којима он тумачи непознате му ствари и недовољне чињенице, које утврђује, доводи у везу са сродним појавама и тако их употпуњује — он предвиђа њихову вероватну будућност и према томе прави своје планове. Кад је сазнање далеко од тога да пружи значаја неразумљивом и изненадном, оно ишчезава из свести или постаје предметом само естетског посматрања. Извесно има много емоционалног задовољства при прегледу оне симетрије и реда стеченог знања, и то је задовољство оправдано. Али овај контемплативни став је естетички, не интелектуални. То је иста врста радости која се јавља при посматрању једне свршене слике или добро компонованог пејсажа. За њега, не би било никакве разлике ако би мате-

ријал био савршено друкчији, само ако има исту хармонијску организацију. У ствари, не би било никакве разлике ако би они били потпуно слободно изнађени, проста игра фантазије. Применљиво у свету не значи применљиво на оно што је прошло — ово је ван спора по природи саме ствари; — већ значи применљиво на оно што се сад догађа, што још није свршено, што се данас збива на позорници на којој и ми стојимо. Сама чињеница да ми тако лако превиђамо ову црту, и посматрамо констатације онога што је прошло и ван домашаја као знање, проистиче отуда што ми претпостављамо сталан континуитет између прошлости и будућности. Ми не можемо подржавати једно схватање о свету у коме би сазнање његове прошлости било без вредности за предвиђање и давање значаја његовој будућности. Ми превиђамо будуће односе сазнања баш стога што их схватамо саме по себи разумљиве.

Међутим, неке од поменутих филозофских школа претварају ово превиђање у свесно одрицање. Оне посматрају сазнање као нешто завршено у себи, без икакве везе на његову употребу у будућности. На тај начин, оне постају заштитнице метода које осуђују адекватно схватање сазнања. Треба само на то помислити: шта се покашто сматра у школи као стицање знања па да се разуме и осети колико оно оскудева у плодним везама са искуством које ученик ствара — и увиди како је раширено

веровање да сазнање није ништа друго него усвајање научног материјала, који је нагомилан у књигама. Ма колико да је материјал тачан за онога који га је пронашао и у чијем је искуству функционисао, у њему нема ничега што би било сазнање за ученика. Ако се наставно градиво не оплоди у личном животу васпитаниковом, он би могао исто тако учити нешто о Марсу или о каквој измишљеној земљи.

У времену кад су се схоластичке методе развијале, оне су одговарале тадашњим социјалним условима. То је био метод систематисања и рационалног оправдавања материјала примљеног од ауторитета. Овај материјал је био од таквог великог значаја, да је, доиста, оживео дефинисања и систематисања која су на њега примењивана. Под данашњим условима, схоластички метод, за већину људи, значи облик сазнања који нема никакве специјалне везе ма са каквим нарочитим материјалом. Он обухвата дефинисање, разликовање, дељење, класификовање њих ради — без икаквог објекта у искуству. Основно гледиште, из кога се изводи тако звана формална логика — да је мишљење чисто психичка радња која има своје сопствене облике и да се ови облици могу применити на који било материјал, као што се печат може утиснути на какав било пластични материјал, у суштини је уопштавање схоластичке методе.

Супротне теорије о начину сазнања, које су познате под именом сензуализма и рационализма, у вези су са истицањем посебног и општег — или чистих чињеница, с једне стране, и чистих односа, с друге стране. У реалном сазнању дејствују стално две функције: једна која одваја и дели, и друга која генералише — уопштава. Уколико је ситуација мрачна, мора се осветлити и раставити на делове, што је могуће оштрије. Поједине чињенице и својства чине елементе проблема који треба расправљати и ми их један од другог подвајамо својим чулима. Ми их можемо обележити као појединости, јер су они у ствари одломци, пошто је наша дужност да откријемо њихове везе и да их наново комби-нујемо *за себе у даном тренутку*. Њима треба дати смисао; стога, онакви какви су, они нису довољни. Све што треба *да се сазна* и чији смисао треба да се обезбеди, појављује се као нешто појединачно. Али оно што се већ зна, ако је било обрађено с погледом на то да буде разумно примењено за савлађивање нових појединости, јесте њихова функција. Ова функција лежи у ствари у томе да она успостави склад између делова који су иначе без везе. Свака чињеница је општа ако даје смисао елементима новог искуства. „Разум“ је управо способност да се употреби материјална садржина ранијег искуства како би се схватио значај материјала новог искуства. Једна личност је разумна у оној мери у којој је уопште готова да један догађај који

је приметила не схвати као изолован, већ у вези са заједничким искуством човечанства.

Без појединости које се распознају активним реаговањем чулних органа, нема материјала за сазнања нити интелектуалног развитака. Ако се ове појединости не доведу у склад са смислом и знањем које је постигнуто богатим искуством прошлости —, тј. без употребе разума или мисли — појединости су проста надражења или узнемирења. Грешка како сензуализма тако и рационализма је у томе што и један и други пропуштају да увиде да се функција чулних органа и мисли односи на реорганизацију искуства примењујући старо на ново, и тиме одржавајући континуитет и склад живота.

Теорија сазнања која је овде заступљена може се обележити као „прагматична“. Њена битна одлика лежи у томе да она одржава континуитет знања са активношћу (делатношћу) која свесно и плански модификује средину. Прагматизам сматра да се сазнање (у строгом смислу нечега што имамо) састоји из наших духовних помоћних средстава — из свих навика које чине нашу радњу разумном. Само је оно право сазнање које је прожело наше диспозиције тако да нас оспособи да прилагодимо околину својим потребама, а жеље ситуацији у којој живимо. Знање није нешто чега смо ми свесни, него се састоји из склоности које ми свесно употребљавамо за разумевање онога што се сад догађа. Сазнање је акт који неке од наших

диспозиција доноси у свест с циљем да отстрани једну тешкоћу или забуну, схватајући везу која постоји између нас и света у коме живимо.

ИЗВОД

Социјалне поделе које спречавају пун и слободан саобраћај чине да интелигенција и знање чланова подвојених класа постану једностранни. Они чије се искуство протеже на корисне ствари, и који су отсечени од даљих циљева којима ове ствари служе јесу практични емпиристи; они који се могу одати духовном посматрању света, значења у чијој активној производњи не учествују, јесу практични рационалисти. Они, пак који долазе у непосредни додир са стварима те морају да прилагоде своје радње непосредно њима јесу реалисти; они, међутим, који издвајају смисао ових ствари и стављају их у један религијски или тако звани духовни свет далеко од стварности, јесу идеалисти. Они који се интересују напретком, који се боре да измене примљена веровања, истичу индивидуални чинилац у сазнању; они чији је главни посао да се одупиру променама и чувају примљене истине, истичу увек оно што је опште и утврђено итд. Филозофски систем са својим супротним теоријама сазнања пружа изразито формулисање оних одлика које су за ова отсечна и једностранна цепкања искуства

карактеристична — једнострана стога што социјалне баријере спречавају богаћење и допуну појединачних искустава искуствима других који су у друкчијем положају.

На сличан начин, мора демократско друштво, пошто демократија тражи у начелу разумну слободу, размену мисли и социјални континуитет, развити теорију сазнања која гледа у сазнању метод за оспособљење искуства да може дати правац и смисао искуству других. Недавни напреси у физиологији, биологији и логици експерименталних природних наука пружају специјалне интелектуалне инструменте који су потребни за изградњу и формулисање такве једне теорије. Њихов педагошки еквивалент је у томе, што се стицање знања у школи доводи у везу с радом или занимањем у заједничком животу.

ГЛАВА XXVI

ТЕОРИЈЕ МОРАЛА

1. УНУТРАШЊИ И СПОЉАШЊИ ЧИНИОЦИ

Пошто се морал тиче људског понашања, то се сваки дуализам између духа и делатности огледа и у теоријама о моралу. А како се формулисања овог подвајања у филозофској теорији морала искоришћују да оправдају и идеализују извесну праксу у моралном васпитању, има места кратком критичком проматрању ових питања. Позната је ствар у васпитној теорији да је образовање карактера један важан циљ наставе и дисциплине. Отуда морамо бити опрезни према схватању о односима интелигенције и карактера, које би могло сметати остварењу овог циља, и морамо се питати о условима које имамо да обезбедимо како бисмо у правцу овог циља могли с успехом делати.

Прва сметња на коју наилазимо јесу уобичајене моралне идеје које цепају ток радње на два супротна чиниоца: један унутрашњи, други спољашњи, или један психички а други физички. Ова подела је врхунац дуализма између духа и света, душе и тела, циља и средства, који смо већ толико

пута истицали. У моралу, она узима облик опште поделе између мотива радње и њених последица. Мотив и карактер се сматрају као нешто чисто „унутрашње“, што постоји искључиво у свести, док се последице и понашања посматрају као нешто што стоји изван духа и има посла само са покретима који из побуда проистичу; последице обухватају оно што се појави као резултат. Разне школе идентификују морал, било с унутрашњим стањем свести, било са спољашњим актом или резултатима, при чему се једно од другог одваја.

Намерна радња је смишљена; она претпоставља свесно предвиђен циљ и душевно одмеравање обзира за или против. Она исто тако претпоставља свесно стање тежње или жеља за остварење овог циља. Свестан избор овог циља и утврђеног плана тражи времена. За то време отворена акција је обустављена. Личност која није донела одлуку у овом смислу, не зна шта да ради. Према томе, она одлаже акцију што је могуће више. Њен положај се може упоредити с положајем човека који хоће да прескочи ров. Ако би био сигуран да може или не може то учинити, дошло би до радње у једном правцу. Али он процењује, он сумња, он оклева. За време док је његова акција одложена, његове радње су ограничене на такву поделу снага у организму која припрема извесан ток акције. Он одмерава ров оком; он се напреже да сакупи енергију; он размишља о важности свога акта ако

прескочи ров. Све ово значи јачање свести; значи обраћање својим сопственим диспозицијама, жељама, снагама итд.

Међутим, очевидно је да је појава личних чинилаца у свести један део целокупне активности у њеном временом развоју. Не ради се овде о чисто психичком процесу, коме тада непосредно и изненада следује један савршен друкчији физички процес. Овде је реч о непрекидном акту, почевши од неизвесног, колебљивог стања па идући ка јаснијем, одређенијем или потпунијем стању. Радња се пре свега састоји поглавито из извесних запетости и прилагођавања у организму — и уколико се ово двоје координира у јединственом стању, — организам као целина дела — извесни акт се предузима. Разуме се, ми можемо разликовати изразито свеснију фазу непрекидне активности као менталну или психичку. Али ово само значи да је духовни или психички процес још неодређено, формативно стање једне радње која у својој потпуности отворено троши енергију да би модификовала средину.

Наше свесне мисли, опажања, жеље и негодовања су важни, пошто наговештавају хаотичне радње, радње у процесу свог рађања. Оне ће испунити своју намену, пошто доцније уђу у нарочито приметне акте. А ова хаотична и непотпуно органска, у неку руку органска прилагођавања која тек клијају, важна су, јер су за нас средства да се ослободимо превласти рутинерских навика и

слепог импулса. То су радње које имају *нов* значај у процесу развијања. Отуда, нормално, удара се гласом на личну свест кад се год наши инстинкти и готово формирање навике осете спречени или задржани новим условима. Тада се морамо тако рећи вратити себи да своје понашање изнова реорганизујемо пре него што пођемо у правцу дефинитивног и непроменљивог тока рада. Ако не покушамо да савладамо сметње грубом снагом, морамо своја органска помоћна средства изменити и прилагодити се посебним особинама нове ситуације. Свесни планови и жеље, који једној спољашњој радњи претходе, претстављају, према томе, методско лично прилагођавање у неизвесним ситуацијама.

Ипак, ова улога духа у непрекидној радњи не осећа се увек. Жеље за нешто друго, одвратност према даном стању ствари које омета успешно вршење радње, потстиче имажинацију. Слика о друкчијем стању ствари не помаже увек нашем опажању и сећању да нађу излаз. Где нема једне дисциплиноване диспозиције, фантазија је склона да се необуздано истргне. Уместо да њени објекти буду кочени условима с погледом на њихову практичност у извршењу, њима се допушта да се развијају услед непосредног емотивног задовољства које пружају. Ако нађемо да успешно развијање наших снага ометају социјалне околности, онда је најлакши излаз зидати куле у ваздуху и у њима гледати накнаду за стварни рад чиме себи уштеђу-

јемо муке мишљења. Тако ми одустајемо тихо од рада, и зидамо један свет у својој фантазији. Овај расцеп између мишљења и понашања огледа се у оним теоријама које повлаче оштру разлику између духа као унутрашњег чиниоца и понашања или последица као чисто спољашњег чиниоца.

Јер ово раздвајање може бити више него један случај посебног индивидуалног искуства. Социјална ситуација може бити такве врсте да класе које су упућене на размишљање прибегну својим рођеним мислима и жељама немајући средстава којима ће ове идеје и жеље моћи искористити да реорганизују средину. Под таквим условима, људи се могу светити на, тако рећи, страној и непријатељској околини негујући мржњу према њој и дајући јој рђаво име. Они траже прибежишта и утехе у свом сопственом духу, фантазији и жељама, и ласкају овима, оглашујући их у исто време за реалније и идеалније него што је презриви спољни свет. Такви периоди су се више пута јављали у историји. У првом столећу хришћанске епохе, морални системи стојицизма, калуђерског и народног хришћанства, као и других тадашњих верских покрета, јавили су се под утицајем таквих услова. Што се више спречава израз идеала и радњи, утолико се више сматрало довољним унутрашње неговање тих идеала — као и суштине морала. Спољашњи свет коме радња припада, у погледу моралном, потпуно је равнодушан. Најглавније је да се имају прави мотиви, па макар ови мотиви и не били

покретна снага у свету. Слично стање је било у Немачкој крајем XVIII и XIX столећа; оно је навело Канта да инсистира на доброј вољи као моралној вољи, сматрајући вољу као нешто по себи завршено, одвојено од радњи, промена и последица које оне производе у свету. Доцније ово је стање одвело и идеализовању установа које су посматране као оличења разума.

Чисто унутрашњи морал „добре воље“, добрих намера без обзира чему оне воде, изазвало је, разуме се, реакцију. Ово је гледиште познато као хедонистичко или утилитаристичко. Рекло се отворено да у моралном погледу није важно шта је један човек унутра пред својом свешћу, него шта *он ради* — последице које он својим радом изазива, промене које он стварно постиже. Унутрашњи морал је био нападан као сентименталан, хотимичан, догматичан, субјективан, остављајући човеку слободу да сваку добру ствар потпомаже или идеализује, само ако она задовољава његове личне интересе или прохтеве. Резултати, поступци су главно; они пружају једино мерило моралности.

Обичан морал, па према томе и онај у школској учионици, негује непосредан компромис између ова два гледишта. С једне стране, од извесних стања осећања очекује се врло много; појединац мора „хтети добро“, и ако су његове намере добре, ако он има право морално осећање, он се може ослободити одговорности за резултате својих по-

ступака. Али како, с друге стране, треба извесне ствари уредити или постићи да би се задовољили захтеви других и рад у заједници, на ове радње се удара више гласом, без обзира на то да ли их појединац разуме или се њима интересује. Он мора постићи циљ; он се мора немилостиво третирати; он мора слушати; он мора створити корисне навике; он се мора научити самосавлађивању — и све ове рецепте ваља разумети на начин који подвлачи и истиче споља схватљиве поступке, без обзира на дух мисли и жеље из којих извесна радња потиче, па према томе без обзира и на дејства овог понашања на друге мање очевидне ствари.

Надамо се да је ранија расправа довољно истагла методе којима се оба зла могу отклонити. Једно од ових зала мора неизбежно наступити где људи, млади или стари, нису ангажовани у прогресивном раду, под условима који ангажују њихов интерес и њихово размишљање, пошто је једино у том случају могуће да жеље и мишљења буду органски чиниоци у спољашњим и очевидним радњама. Ако је дата једна доследна радња која прикива интерес самог ученика, при којој извештај резултат треба да се постигне, и где ни рутинерска навика ни следовање даним правцима ни ћудљиво импровизовање нису довољни, морају неизбежно понићи свесна намера, свесна жеља и планско размишљање. Ове су ствари неизбежне, јер чине дух и квалитет једне радње која за собом повлачи нарочите последице, али не образују засебно царство моралне свести.

2. СУПРОТНОСТ ИЗМЕЋУ ДУЖНОСТИ И ИНТЕРЕСА

Вероватно нема супротности која се чешће истиче у етичким расправама него што је супротност између „начела“ и „интереса“. Радити из начела значи радити незаинтересовано, према општем правилу које стоји изван свих личних обзира. Радити из интереса значи радити себично, с изгледом на личну добит: променљиве потребе тренутка долазе на место оданости непоколебљивом моралном закону. Погрешно схватање о интересу које лежи у основи ове супротности било је већ предмет наше критике (види главу X), али се сада морамо задржати на моралној страни овог питања,

Кључ за његово решење лежи у чињеници да они који стоје на страни „интереса“ у овим расправама обично употребљују израз „самоинтерес“. Полазећи од поставке да нема покретне снаге ако нема интереса према једном предмету или идеји, они долазе до закључка да чак и онда кад једна личност претендује да дела из начела или осећања дужности, она стално дела из себичних побуда, из „нечега што је у њој“. Насупрот томе, каже друга школа, човек је способан да великодушно заборави на себе, да чак себе жртвује у раду, да ради без интереса. — Овде је опет поставка тачна, али закључак погрешан. Заблуда је у оба случаја у погрешном схватању односа између интереса и човековог *ја*.

Обе стране претпостављају да је *ја* утврђена и отуда издвојена извесна количина. Према томе

постоји насавладљиви расцеп између рада из интереса и несебичног рада. Ако је *ја* нешто утврђено пре радње, онда радња из интереса значи покушај да се нешто за себе више постигне, па било да је по среди слава или одобравање других, лична добит или задовољство. Онда реакција против овог гледишта као циничног презирања људске природе води схватању да људи делају великодушно без обзира на ма какав интерес. Међутим, мишљењу ослобођеном ма од каквих предрасуда изгледало би по себи разумљиво да се човек мора интересовати за оно што ради или што не би желео да ради. Лекар који за време какве епидемије продужује по цену личних опасности лечити болеснике, мора се интересовати успешним вршењем свога позива — и то више него безбедношћу свога телесног живота. Али рећи да је овај интерес само маска за један сасвим други интерес, интерес за новцем или за добрим гласом, који се обезбеђује подужењем рада, тј. себичан интерес, значи изврнути чињеницу. Чим ми признамо да наше *ја* није нешто за себно, готово, него нешто што је у сталном стварању избором радњи, ситуација постаје јасна. Да се човек интересује извесним радом упркос опасностима по његов живот, значи да се његово *ја* налази у овом раду; и ако га случајно напусти и буде више заволео своју безбедност или угодност, значи да он више воли ову врсту свога *ја*. Заблуда лежи у истицању поделе између интереса и његовог *ја*, у претпоставци да је последње циљ за чије

је постигнуће интерес за предмете, радње и друге људе само средство. Стварно, *ја* и интерес су два имена једне исте чињенице; врста и количина интереса за једну ствар открива и показује својство (квалитет) *ја* које постоји. Ако се има на уму да интерес значи радњу и покретни *идејни* нашег *ја* с једним извесним објектом, — супротност о којој је реч, пада.

Несебичност, на пример, не значи ни оскудицу интереса за оно што је урађено (то би била само машинска равнодушност) нити оскудицу личнога — што би значило у ствари отсуство зрелости и карактера. Свуда — осем у етичким теоријама — израз несебичност се односи на врсту циљева и објеката који обично интересују једног човека. И ако бисмо прегледали интересе уз које човек употребљава овај епитет, ми бисмо видели да они имају две тесно везане црте. 1) Великодушно *ја* свесно идентификује себе са пуним скупом односа које његова радња има, уместо да повлачи оштру линију између себе и резоновања која су искључена као страна или равнодушна; 2) оно прилагођава и проширује своја *ранија* схватања осврћући се на нове последице чим оне постану схватљиве. Кад је лекар почео своју каријеру, он није можда нарочито мислио о куги; он се није могао у свести да помири са службом под таквим односима. Али ако он има *ја* које је нормално расло или делало, онда ће он осетити да његов позив претпоставља такве опасности и он ће их драговољно

примити као интегрални део своје делатности. Даље и веће *ја*, које значи прихватање уместо одрицање односа јесте идентично са *ја* које се проширује тако да на себе прима и услове који раније нису примећени.

У таквим кризама прилагођавања — а ове кризе могу бити мале или велике — може бити пролазних сукоба „начела“ са „интересом“. У природи је навике да она собом повлачи лак ток радње у извесном правцу. Напротив, у природи прилагођавања је да оно собом повлачи један напор који је непријатан — нешто чему један човек има де се свесно преда. Другим речима: постоји тежња да се идентификује — или заинтересује — оним шта је човек навикнут, и да се с одвратношћу и узбуђењем обрне од онога што за собом повлачи непријатне измене навикнутог поступања. Пошто је човек у прошлости вршио своју дужност, не наилазећи на тако непријатну околност, зашто он не би могао и даље тако поступати? Подати се овом искушењу значи сузити и изоловати мисао о своме *ја* — сматрати га као готово и довршено. Свака навика, не знам како била успешна и корисна у прошлости, која је усађена, може увек одвести овом искушењу. Радити из начела у таквом стању не значи радити из неког апстрактног принципа или из дужности уопште. То значи делати *на основу једног ујиврђеног тока рада*, а не на основу случајних *околности* које прате тај рад. Принцип лекаревог поступања, бри-

га за болесне јесу циљ и дух који га одушевљавају. Принцип није оно што правда једну радњу, јер је принцип само друго име за континуитет радње. Ако се радња испољава у својим последицама као нежељена, радити по принципу значи само још више подвући њена зла. Човек поносан на рад који врши из начела, вероватно биће човек који ће инсистирати да иде својим путем, а да се не научи из искуства да постоји можда неки бољи пут од овога. Он уображава да неки апстрактан принцип оправдава његов ток рада не увиђајући да сам овај апстрактни принцип тражи оправдања.

Међутим, претпостављајући да су школски услови тако створени да омогућавају жељено занимање, интерес за занимањем као целином, својим сталним развијањем задржава ученика на његовом послу упркос повременим растројавањима и непријатним сметњама. Где нема рада, чији значај све више расте, позивање на принцип је или празна реч или врста упорног поноса, или најзад позивање на необична резоновања која су покривена достојанственим именима. Без сумње, има критичних тренутака где интерес престаје и пажња малаксава, и где је потребно извесно појачање. Али оно што једну личност из овог тешког стања избавља, није лојалност према дужности и апстрактном значењу те речи, већ интерес према његовом занимању. Дужности су специјални акти, потребни за вршење једне функције – или, домаћим језиком речено, делатности које од нас тражи позив. А

човек који се доиста интересује својим позивом јесте онај који је способан да савлада повремена обесхрабљења и одоли препрекама, који узима живот онакав какав је, и који се баш интересује да преброди тешкоће и отстрани сметње.

3. ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И КАРАКТЕР

Етичке расправе често прати једна интересантна противуречност. С једне стране, постоји идентификовање моралног с умним. Ум важи као моћ из које полазе моралне интуиције, а покашто се, као у Кантовој теорији, тврди да он једини пружа праве моралне мотиве. С друге стране, вредност конкретне свакидашње интелигенције се стално потцењује, па чак и намерно омаловажава. Морал се често схвата као ствар с којом обично сазнање нема никакве везе. Морално сазнање се замишља као нешто што је радикално друкчије од свести. Ако ово подвајање треба да важи, оно добија особити значај за васпитање. Морално васпитање је у школи безнадежно ако поставимо као крајњи циљ развијање моралног карактера, а у исто време сматрамо да добијање знања и развитаك разума, што по нужди заузима највећи део школског времена, нема никакве везе са карактером. На таквој основи, морално васпитање је неизбежно сведено на неку врсту катихетичке наставе, или поука о моралу. Поуке о моралу значе, разуме се, поуке о ономе што други људи мисле о врлинама и дужностима. Оне добијају у значају тек онда кад је

ученик случајно већ испуњен симпатетичким и достојанственим обзиром према осећањима других. Без таквог обзира, те поуке немају дубљег утицаја на карактер него обични подаци о планинама Азије; с потчињеним обзиром, оне увећавају зависност од других пребацујући на њих одговорност за вођење живота. Стварно, непосредна настава у моралу имала је дејства само у социјалним групама где је била део ауторитативне власти неколицине над већином. Али учење као такво није имало дејства, него оно појачање које је добијала та настава од целокупног друштвеног поретка, у коме је она представљала само једно узгредно средство. Покушати да се постигну исти резултати од лекција о моралу у демократском друштву значи рачунати са сентименталним мађијама.

На другом крају реда стоји Сократ-Платоново учење које идентификује знање и врлину — тврдећи да ниједан човек не чини зло свесно, него зато што не познаје добро. Ова доктрина се уопште напада из разлога што ништа није обичније него да човек зна шта је добро па ипак ради рђаво: не тражи се знање, већ навика у томе и вежба. Аристотело је одмах напао Платоново гледиште учећи да је морална врлина слична вештини као медицина; искусан практичар је бољи него човек који има теоријског знања, али нема практичног искуства у погледу болести и лекова. Међутим, питање је шта се разуме под сазнањем. Аристотелова критика превиђа суштину Платоновог учења: да сазнање може постићи само онај који је прошао кроз

дугогодишње навикавање и строгу дисциплину. Сазнање добра није нешто што се може постићи из књига или научити од других, него се постиже дужим васпитавањем. Оно је, по Платоновом мишљењу, круна зрелог животног искуства. Независно од Платоновог становишта, лако је схватити да се израз сазнање употребљава да обележи, једанпут, дубоко, живо и лично убеђење — убеђење које се тече и проверава искуством, — други пут знање које потиче из друге руке, већим делом симболично сазнање да људи уопште верују тако и тако — а то значи знање које је изгубило од животне снаге. Да ово последње не може да обезбеди жељене радње, да не може дубље утицати на карактер, по себи се разуме. Али ако сазнање значи нешто слично нашем убеђењу стеченом пробањем и проверавањем да је шећер слadak и кинин горак, ствар стоји друкчије. Човек седа радије на столицу него на пећ, отвара амбрел на киши и обраћа се за савет лекару кад је болестан — укратко кад врши ма који од хиљаду аката који испуњавају његов свакидашњи живот, он доказује да сазнање извесне врсте налази непосредног израза у понашању. Има пуно разлога за претпоставку да иста врста сазнања добра има исти израз; у ствари, „добро“ је празна реч ако не изражава задовољства доживљена у ситуацијама као што су ове поменуте. Сазнање да друга лица тобож ово или оно знају, може навести човека да

дела тако како би наишао на одобравање које други придају извесним радњама, или бар да на друге учини утисак као да се с њима слаже; нема разлога за претпоставку да би се овде могло говорити о личном опредељивању и привржености у прилог веровања која им се приписују.

Према томе, није потребно расправљати о правом значењу израза сазнање. Довољно је за васпитање учити разна својства која се крију под овим именом, да би се схватило да је овде реч о знању које је добијено из прве руке, искуством, и које утиче на наше понашање. Ако један ученик учи ствари просто из књига у вези са школским лекцијама и ради простог понављања, кад буде прозван да говори, тада ће знање имати дејства на *неко* понашање — управо на понављање извесних констатација на захтев других. Никакво чудо што такво „знање“ не може имати много утицаја на живот ван школе. Али ово није разлог да се повуче разлика између знања и понашања, него да се овај облик знања мало цени. Исто се може рећи и о знању које се односи искључиво на техничке појединости; оно модификује понашање само у његовом узаном кругу. У ствари, проблем моралног васпитања је у школама идентичан с проблемом стицања знања уско везаног са системом импулса и навика. Јер употреба која ће се чинити ма од каквог познатог факта зависи од његових веза. Знање једног обијача касе може бити у вер-

балном смислу истоветно са знањем хемичара; у ствари, оно је разнолико, јер је у вези са разним циљевима и навикама; отуда има разнолика значења.

Ми смо раније расправљали о наставном градиву, које полази пре свега од рада у служби непосредног циља, па затим иде ка проширивању смисла и значења, уз припомоћ географије и историје, и најзад прелази на научео организовано знање. Ова расправа заснована је на мишљењу, да се између сазнања и рада мора одржати животна веза. Оно што је научено у употреби, у занимању или раду, који је упућен у правцу извесног циља и који тежи сарадњи с другима, јесте морално сазнање, па било да се свесно сматра као такво или не. Јер оно доприноси изградњи социјалног интереса и развија интелигенцију потребну да би се овај интерес осетио на делу. Баш зато што струке у наставном плану претстављају меродавне чиниоце социјалног живота, оне су оруђа којима се улази у царство социјалних вредности. Као просте школске студије, њихово усвајање има само стручно-техничку вредност. Ако се стекну под условима где се њихов социјални значај схвата, оне хране морални интерес и развијају моралну свест. Поврх тога, сва она својства духа, која смо разматрали под насловом о методама учења, јесу по својој природи морална својства. Духовна пријемљивост, самосталност, искреност, ширина погледа, темељност, примање одговорности за све последице идеја које су усвојене, јесу моралне одлике. Навика да

се изједначе морална својства са спољним саображавањем ауторитативним упутима и налозима, може баш одвести томе, да превидимо етичку вредност ових интелектуалних стања, али треба имати на уму да иста навика тежи да сведе морал на мртву машинско-механичку праксу. Према томе, ако такво држање има извесне моралне резултате, с етичког гледишта ови резултати се не желе, — нарочито у демократском друштву, где врло много зависи од личних склоности и својстава његових чланова.

4. СОЦИЈАЛНО И МОРАЛНО

Сва подвајања која смо горе критиковали — и која горе изнета васпитна теорија треба да избегава — потичу отуда што се појам морала узима сувише уско, дајући му, с једне стране, сентиментални обрт без обзира на стварну способност да задовољава социјалне потребе, а, с друге стране, преувеличавајући конвенцију и традицију тако да се морално сведе на списак коначно утврђених радњи. Стварно, морал је исто толико обиман као и акти који се тичу наших односа са другима. Ово обухвата све наше радње уопште, чак ако њиховог социјалног утицаја нисмо ни свесни у тренутку вршења. Јер сваки акт, по принципу навике, мења диспозиције и успоставља неку врсту навике или жеље. Немогуће је изнети све случајеве у којима тако појачана или ослабљена навика може имати утицаја на наше односе с другима. Извесне одлике карактера имају тако очевидну везу с нашим социјалним односима да

их ми зовемо изразито „моралним“; такве су, на пример, искреност, поштење, чедност, предусретљивост итд. Али то значи само да су оне, упоређене с другим својствима, централне, јер повлаче за собом друга својства. Оне су моралне у изразитом смислу не стога што су изоловане и искључиве, него стога што су тако присно везане с хиљадама других својстава и моралних стања која ми отворено не признајемо и за која можда ни имена немамо. Назвати их овако изоловане врлинама значило би исто што и узети скелет за живо тело. Кости су извесно важне, али њихова важност је у чињеници да оне носе на себи друге органе тела оспособљавајући их за потпун и успешан рад. То исто важи и за карактерна својства која ми специјално обележавамо врлинама. Морално се не односи ни на што мање него на целокупан карактер, а целокупан карактер је идентичан с човеком у свима његовим поступцима и манифестацијама. Имати врлине не значи само имати култивисане неколико поименичних и искључивих одлика, већ то значи имати у себи потпуно и у довољној мери сва својства која човек може достићи у заједници с другима на свима положајима живота.

У крајњој анализи, морална и социјална својства људског понашања су идентична једна с другима. Ако ми кажемо да мерило за вредност школског система, наставног плана и наставних метода лежи у мери у којој они одушевљавају васпитанике социјалним духом, тиме понављамо само

своје раније констатације о социјалним задацима васпитања. Велика опасност која прети школи јесте отсуство услова који би омогућили прожимање школске атмосфере социјалним духом; та опасност је велики непријатељ стварног моралног образовања. Јер овај дух се може обезбедити само ако се испуне извесни услови.

1. На првом месту, школа мора бити животна заједница у пуном смислу ове речи. Социјална схватања и интереси могу се развити само у правој социјалној средини — где се заједничко искуство тече у узајамном трењу и размени својих доживљаја. Знање о стварима може добити свак за себе, ако је претходно имао довољно додира с другима, да би научио језик. Али са сазнањем *смисла* (значења) лингвистичких знакова друкчије стоји ствар. Ово претпоставља однос рада и игре у заједници с другима. Ако смо ми у овој књизи проповедали васпитање кроз сталну конструктивну делатност, то је било с тога, што смо уверени да таква делатност пружа прилику за стварање социјалне атмосфере. Уместо једне школе која је далеко од живота и где се само лекције уче, имамо у маломе социјалну групу у којој су студија и развијање тако рећи узгредне појаве заједничког искуства. Игралишта, радионице, лабораторије управљају не само природним активним тежњама младости, него они повлаче собом узајамну кооперацију — а све ово води што бољем схватању односа и веза како у природи тако и у друштву.

2. Учење у школи треба да буде у сталној вези са животом ван школе. Између школе и живота треба да буде слободне узајамне утакмице. Ово је могуће само ако постоје безбројне додирне тачке између социјалних интереса школе и живота. Једна се школа може замислити у којој би владао дух другарства и заједничке делатности, али где би се у њеном социјалном животу огледао више онај живот изван школских зидова него, на пример, у животу једног манастира. У таквој једној школи, могао би се развити социјални интерес и разумевање, али они не би у живот продрли. Обично подвајање школе од живота, неговање академске осамљености — дејствују у овом правцу. То исто чини и снажно истицање прошле културе, која рађа један реминисцентан социјални дух, јер развија у васпитанику већу осетљивост за живот ранијих времена него за садашњи живот.

Изразито хуманистичко образовање је нарочито изложено овој опасности. Идеализована прошлост постаје прибежиште и утеха духа; интереси свакидашњег живота се сматрају као прости и недостојни пажње. Али, по правилу, главни разлог за одвајање школе од живота лежи у неразвијеној социјалној средини, коју би требало тако удесити да учење постане потреба и задовољство. Ово одвајање чини знање неприменљивим за живот, а тиме неплодним за образовање карактера.

Уско и моралистичко гледиште о моралу разлог је што се још не признаје — да су сви

циљеви и вредности који се желе у васпитању по себи морални. Дисциплина, природни развитак, култура, социјална корисност, јесу моралне особине — ознаке једне личности као достојног члана друштва чији развитак васпитање има да потпомаже свим силама. Постоји једна стара изрека, да није довољно да је човек добар; он мора за нешто бити добар. А то је нешто у томе што ће живети као члан друштва тако да све што добије од живота с другима, доведе у равнотежу с оним што допринесе. Оно што он добија и даје као људско биће, биће са жељама, осећањима, идејама, нису спољашна добра, већ проширавање и продужење свесног живота — интензивније, дисциплинованије и обилније разумевање смисла и значаја свега што се око нас збива или што постоји. Оно што *материјално* прима и даје јесу, у најбољем случају, прилике и средства за развитак свесног живота, Иначе, то није на давање ни примање, него померање положаја ствари у простору, као покретање воде или песка каквим штапом. Дисциплина, култура, социјална корисност, лична култура, поправка карактера само су фазе развитака племените способности за учење у тако уравнотеженом искуству. Васпитање није средство за такав живот. Васпитање је само по себи један такав живот. Сачувати способност за такво васпитање је суштина морала. Јер свестан живот је стално почињање изнова.

ИЗВОД

Најважнији проблем моралног васпитања у школи тиче се односа знања и понашања, јер ако учење које расте правилним током студија не утиче на карактер, узалудно је схватати морални циљ као уједињилачки и крајњи циљ васпитања. Ако нема присне органске везе између метода и материјала сазнања и моралног развитака, мора се прибећи нарочитој моралној настави и врстама дисциплине: сазнање није уткано у нормалне побуде радњи и гледишта на свет, него је морал постао моралисање, тј. извргао се у схему појединих и засебних врлина.

Две теорије, које поглавито подржавају подвајање учења од рада, а потом и од сазнања и морала, јесу теорије које подвајају унутрашње диспозиције и мотиве — свесне личне чиниоце — од дела као нешто чисто физичко и спољашње, подвајајући уз то рад из начела од рада из интереса. Оба се ова подвајања могу савладати у систему васпитања где се учење сматра као пратилац непрекидне делатности или занимања, који имају један социјални циљ и искоришћују материјал типично социјалних ситуација. Јер под таквим условима, школа постаје облик социјалног живота, друштвена заједница у малом, у тесној вези са другим начинима заједничког искуства изван школских зидова. Свако васпитање, које

развија моћ за успешним учешћем у социјалном животу, јесте морално. Оно образује карактер који не ради само оно што је у једном тренутку у социјалном погледу потребно, него се интересује сталним прилагођавањем, које је по себи битна одлика развитка. Интерес за учењем у пуном додиру са животом, јесте битно морални интерес.

САДРЖАЈ

—

	Предговор	V
Глава	I. — Васпитање као животна потреба:	
	1. Обнављање живота преношењем	1
	2. Васпитање и општење међу људима	6
	3. Положај систематског васпитања	10
	Извод	16
Глава	II. — Васпитање као социјална функција:	
	1. Природа и значај околине	17
	2. Социјална околина	20
	3. Социјална средина и њен васпитни утицај	27
	4. Школа као нарочита средина	31
	Извод	36
Глава	III. — Васпитање као управљање:	
	1. Околина као директива	39
	2. Начини социјалног управљања	44
	3. Подражавање и социјална психологија	55
	4. Примене у васпитању	61
	Извод	66
Глава	IV. — Васпитање као развијање:	
	1. Услови развијања	69
	2. Навике као изрази развијања	77
	3. Педагошки значај појма развитка	83
	Извод	87

Глава	V. — Припрема, развитак и формално о- бразовање:	
	1. Васпитање као припрема	89
	2. Васпитање као развијање у смислу Фребеловог и Хегеловог учења	93
	3. Васпитање као образовање способ- ности	100
	Извод	112
Глава	VI. — Васпитање с погледом на будућност и прошлост:	
	1. Васпитање као образовање (фор- мирање)	115
	2. Васпитање као понављање и ре- троспеција	119
	3. Васпитање као реконструкција	127
	Извод	131
Глава	VII. — Демократско схватање о васпитању:	
	1. Непрецијетаност људских односа	133
	2. Демократски идеал	142
	3. Платонова теорија васпитања	144
	4. Индивидуалистички идеал XVIII столећа	150
	5. Национално и социјално васпитање Извод	152 162
Глава	VIII. — Циљ васпитања:	
	1. Природа циља	165
	2. Мерило добрих циљева	171
	3. Примена у васпитању	175
	Извод	182
Глава	IX. — Природни развитак и социјална кори- сност као циљеви:	
	1. Природни развитак као циљ	183
	2. Социјална корисност као циљ	195
	3. Култура као циљ	199
	Извод	202

Глава	X. — Интерес и дисциплина:	
	1. Значење израза	205
	2. Значај интереса у васпитању	214
	3. Неколико социјалних страна овог питања	222
	И з в о д	226
Глава	XI. — Искуство и мишљење:	
	1. Природа искуства	229
	2. Мишљење у искуству	238
	И з в о д	248
Глава	XII. — Мишљење у васпитању:	
	1. Битне одлике методе	251
	И з в о д	269
Глава	XIII. — Природа методе:	
	1. Јединство наставног градива и ме- тоде	271
	2. Опште и индивидуалне методе	280
	3. Особине индивидуалне методе	285
	И з в о д	296
Глава	XIV. — Природа наставног градива:	
	1. Наставно градиво, наставник и у- ченик	297
	2. Развитак наставног градива у уче- нику	303
	3. Наука или рационално сазнање	309
	4. Социјална страна наставног градива	313
	И з в о д	316
Глава	XV. — Игра и рад у наставном плану:	
	1. Значај рада у васпитању	319
	2. Подесна занимања	322
	3. Рад и игра	332
	И з в о д	337
Глава	XVI. — Значај географије и историје:	
	1. Проширење значаја првобитних радњи	339

	2. Историја и географија као допуна једна другој	343
	3. Историја и данашњи национални живот	350
	И з в о д	356
Глава	XVII. — Природне науке у наставном плану:	
	1. Логичко и психолошко становиште	359
	2. Природне науке и социјални на- предак	366
	3. Реализам и хуманизам	373
	И з в о д	377
Глава	XVIII. — Васпитне вредности:	
	1. Схватање и процењивање вредности	380
	2. Процењивање наставних предмета	390
	3. Деоба и класификација вредности	398
	И з в о д	407
Глава	XIX. — Рад и доколица:	
	1. Порекло ове супротности	411
	2. Данашње стање	418
	И з в о д	428
Глава	XX. — Теоријске и практичне студије:	
	1. Супротност између искуства и пра- вог сазнања	431
	2. Савремена теорија о искуству и сазнању	437
	3. Искуство као резултат експеримен- тисања	445
	И з в о д	452
Глава	XXI. — Природне и друштвене науке — на- турализам и хуманизам:	
	1. Историјска позадина хуманистич- ких студија	456
	2. Савремено научно интересовање за природу	461
	3. Садашњи педагошки проблеми	467
	И з в о д	475

Глава	XXII. — Појединац и свет:	
	1. Дух као чисто индивидуална појава	477
	2. Индивидуални дух као чинилац ре- организације	481
	3. Педагошки еквиваленти	493
	И з в о д	499
Глава	XXIII. — Занимање (професија) и васпитање:	
	1. Смисао занимања	501
	2. Место професионалних циљева у васпитању	504
	3. Садашње могућности и опасности	509
	И з в о д	521
Глава	XXIV. — Филозофија васпитања:	
	1. Критички преглед	525
	2. Природа филозофије	528
	И з в о д	541
Глава	XXV. — Теорије сазнања:	
	1. Континуитет наспрот дуализму .	543
	2. Методске школе	553
	И з в о д	561
Глава	XXVI. — Теорије морала:	
	1. Унутрашњи и спољашњи чиниоци .	563
	2. Супротност између дужности и ин- тереса	570
	3. Интелигенција и карактер . . .	575
	4. Социјално и морално	580
	И з в о д	585

ШТАМПАРСКЕ ГРЕШКЕ

<i>На страни:</i>	<i>стоји:</i>	<i>треба:</i>
17 у 7 реду оздо	васпитање	васпитање (<i>education</i>)
41 „ 11 „ „	постављеног	постављени
96 „ 2 „ „	аналогнјама	аналогнје
148 „ 7 „ „	носиоца	носилаца
153 „ 12 „ „	мисле	мисли
154 „ 8 „ озго	били	биле
242 „ 11 „ „	нису	су

НАРОДНА БИБЛИОТЕКА
"РАДОСЛАВ ДОМАНОВИЋ"

СБ 37.01

ДУЈИ Џ.

Педагогика и демокра



ДЕСКОВАЦ



000027774

СВЕТСКИ