

Časopis **Arhe**
Edicija filozofske literature
Propaideia

Izdavač

Filozofski fakultet, Novi Sad
Odsek za filozofiju

Za izdavača

Ivana Živančević-Sekeruš

Urednik

Milenko A. Perović

Recenzenti

Prof. dr Radomir Videnović
Prof. dr Branko Balj

Lektura i korektura

Milena Stefanović

Prelom teksta i štampa

Štamparija Feljton
Stražilovska 17
21000 Novi Sad

Tiraž

200

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

ISBN 978-86-6065-150-3

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371 . 3 : : 1 (497 . 113) (091) (082)

TRADICIJA nastave filozofije. 6 / [urednik Milenko A. Perović] . - Novi Sad : Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, 2012 (Novi Sad : Feljton) . - 160 str. ; 24 cm. - (Edicija filozofske literature Propaidea / Časopis Arhe)

Tiraž 200. - Beleška o autorima: str. 159. -Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezimeji na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-6065-150-3

а) Филозофија - Настава - Историја - Војводина - Зборници
COBISS.SR-ID 276616711

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

TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE VI

NOVI SAD, 2012.

SADRŽAJ

Predgovor

[7]

Cimermanova filozofska propedeutika

Milenko A. Perović

[9]

Autonomnost Karlovačke gimnazije u kreiranju nastave filozofije

u periodu od 1917. do 1941. godine

Željko Kaluđerović

[19]

Filozofija života i „Nova kultura“. Neoromantizam Vladimira Vujića

Dragan Prole

[35]

Obim ili kvalitet znanja? Komparacija metodoloških koncepata na primeru dva udžbenika

Damir Smiljanić

[55]

Problem vaspitanja građanina

Mina Okiljević

[75]

Nastava filozofije i duh „modernog realizma“

Nevena Jevtić

[83]

Dela Branislava Petronijevića u nastavi filozofije u međuratnom periodu

Marica Rajković

[95]

Razumevanja i kritike ideje obrazovanja u Kraljevini Jugoslaviji i status filozofije kao

nastavnog predmeta

Una Popović

[107]

Refleksije mesta nastave filozofije unutar srednjoškolskog obrazovanja (1918 - 1940)

Nikola Tatalović

[119]

Pitanje mogućnosti opštevažeće pedagogije u filozofiji obrazovanja Milana Ševića

Stanko Vlaški

[129]

Individualizovana nastava kao tehnologija vlasti

Maja Solar

[145]

CONTENTS

The Foreword

[7]

Zimmermann's Philosophical Propaedeutic

Milenko A. Perović

[9]

*Autonomy of Karlovci Grammar School in Creating the Class Teaching of Philosophy
from 1917 to 1941*

Željko Kaluđerović

[19]

Philosophy of Life and "The New Culture". Neoromanticism of Vladimir Vujić

Dragan Prole

[35]

Scope or Quality of Knowledge?

A Comparison of Methodological Conceptions on the Basis of Two Textbooks

Damir Smiljanić

[55]

The Problem of Upbringing a Citizen

Mina Okiljević

[75]

Philosophy Teaching and the Spirit of "Modern Realism"

Nevena Jevtić

[83]

The Work of Branislav Petronijević in Philosophy Courses in the Interwar Period

Marica Rajković

[95]

*Conceptions and Critiques of Idea of Education in Kingdom of Yugoslavia
and the Position of Philosophy as the Teaching Subject*

Una Popović

[107]

Reflections on the Place of Philosophy in Secondary Education (1918 - 1940)

Nikola Tatalović

[119]

*The Question of Possibility of Universally-valid Pedagogy in Milan Šević's Philosophy of
Education*

Stanko Vlaški

[129]

Individualized Teaching as the Technology of Power

Maja Solar

[145]

PREDGOVOR

Edicija filozofske literature PROPAIDEIA u petoj godini svoga postojanja posvećena je radovima nastalim na naučno-istraživačkom projektu „Tradicija nastave filozofije u vojvođanskim gimnazijama između dva svestka rata“. Pred intelektualnu i filozofsku javnost ovoga puta stavljamo na uvid radove nastavnika i saradnika Odseka za filozofiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji su na pomenutom naučnom projektu angažovani kao istraživači. Na taj način održavamo kontinuitet istraživanja istorije gimnazijske filozofije na prostoru Vojvodine od početaka do novijeg vremena. Kontinuitet tih istraživanja objektiviran je u dosadašnjih pet, kao i u ovoj šestoj svesci Edicije PROPAIDEIA.

Knjiga *Tradicija nastave filozofije VI* nastala je na osnovu istraživanja koje su nastavnici i saradnici Odseka za filozofiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu na naučno-istraživačkom projektu „Tradicija nastave filozofije u vojvođanskim gimnazijama između dva svetska rata“. Projekat je finansiralo Ministarstvo nauke i životne sredine Republike Srbije.

Novi Sad, decembar 2012. godine

MILENKO A. PEROVIĆ

CIMERMANOVA FILOZOFSKA PROPEDEUTIKA

Sažetak: Autor nastavlja ranije započeta istraživanja problema koncipiranja filozofske propedeutičke literature u gimnazijskim nastavnim programima filozofije i samoj nastavi filozofije. U ovoj etapi istraživanja bavi se ispitivanjem uticaja herbartovske filozofske i pedagoške paradigme na gimnazijsku filozofiju prije i tokom perioda *Interbelluma*. Taj uticaj analizira prije svega kroz operacionalizaciju te paradigme u filozofsko-propedeutičkim radovima Roberta Cimermana.

Ključne riječi: filozofska propedeutika, Herbart, Robert Cimerman

Etabliranjem filozofskih predmeta u korpuse nastavnih predmeta u gimnazijama Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, odnosno, Kraljevine Jugoslavije implicitno je otvoreno i pitanje o rukovodećoj filozofskoj paradigmi prema kojoj bi se odvijalo koncipiranje nastavne građe. Nekoliko bitnih činilaca uslovalo je da se rješenje toga pitanja nađe u sinkretizmu filozofskih paradigmi. Filozofski i programsko-predmetni sinkretizam bio je karakterističan za većinu gimnazijskih obrazovnih sistema srednje-evropskih zemalja, pa i za Jugoslaviju. U ovim zemljama – u poimanju smisla i zadatka gimnazije kao srednjeg stupnja obrazovanja – još uvijek je bio izuzetno snažan onaj duhovni uticaj koji je tokom devetnaestog vijeka dolazio – u prvom redu – od pruske, a onda i austrijske doktrine gimnazije. Jednako tako, s uticajem odgovarajućih poimanja zadatka, forme i sadržaja gimnazije dolazio je i uticaj doktrine gimnazijske pedagogije. Na osnovu tih uticaja oblikovano je poimanje mjesta filozofije u koncepcijskim sudarima orijentacije gimnazije na klasične jezike i nauke s orijentacijom na tzv. realije. U sudaru prosvjetiteljske s novohumanističkom orijentacijom gimnazije na svoj način bila je determinirana i pozicija filozofije u srednje-evropskim gimnazijama. Tradicija filozofije po duhu je bila bliža klasičnim studijama, bolje reći, klasične studije opirale su se dijelom na tradicionalnu filozofiju. Vodeće filozofske paradigme 19. vijeka na njemačkom duhovnom prostoru – u prvom redu one koje su nastajale moćnim uticajima Kantove i Hegelove filozofije – svojoj najtemeljnijom orijentacijom bile su *par excellence* savremene u najboljem smislu. Ipak, u reformama gimnazije tokom 19. i na početku 20. vijeka i obrtanju strategijskog pravca u poimanju njezine svrhe prema tzv. realijama pred filozofiju su se počela postavljati potpuno nova očekivanja. Trebalo je da ona postane svojevrsnom apologijom predmetnih realija. Tu ulogu ona je mogla primiti na sebe i opravdati je samo snažnim okretanjem pozitivizmu i scijentizmu. Od sljedbenika Kantove i Hegelove filozofske koncepcije ponajmanje se moglo očekivati da ispunjavaju takve zahtjeve. U cijeloj modernoj i savremenoj filozofiji te dvije filozofije ponajmanje su mogle zadovoljavati afinitete antimetafizičkog pozitivizma i filozofije koja bi se srozala na neku teoriju pozitivnih nauka. Jednako tako, ni one filozofske orijentacije koje su se programatski okrenule pozitivizmu, scijentizmu i psihologizmu nijesu bez ozbiljnih otpora mogle biti učinjene paradigmom filozofije kao gimnazijskog nastavnog predmeta. U njemačkoj filozofiji – a onda preko nje i na onom duhovnom prostoru Evrope na kome je njezin uzicaj bio izuzetno

snažan – vodeće filozofske orijentacije druge polovine 19. vijeka i prve polovine 20. vijeka građene se na snažnom kritičkom otporu pozitivizmu, scijentizmu i psihologizmu. Kao što ove tendencije nijesu mogle postati osnovnom građom gimnazijske filozofije niti filozofske propedeutike tokom 19. vijeka, tako nijesu to mogle biti ni u vremenu *Interbelluma*. U ovoj ambivalentnoj poziciji filozofije u vremenu, kao i poziciji filozofije prema vodećim pedagoškim paradigmama gimnazije treba tražiti objašnjenje zašto je herbartijanstvo – kao filozofsko-pedagoška koncepcija koja je bila misaono inferiorna u odnosu na kantijanstvo i hegelijanstvo – postalo najuticajnijim i najrasprostranjenijim modelom i građom gimnazijskih propedeutika filozofije. Isti činioci uslovili su da herbartijanstvo u još sinkretičnijem obliku ostane paradigmom gimnazijske filozofije i između dva svjetska rata.

U Kraljevini SHS, odnosno, Jugoslaviji taj kontinuitet se održao djelovanjem nekoliko lokalnih činilaca. Prvo, početni razvoj filozofije kod vojvođanskih Srba vezan je – u prvom redu – za etabliranje filozofije kao gimnazijskog nastavnog predmeta u prvim srpskim gimnazijama u Sremskim Karlovcima (1792) i Novom Sadu (1810). Njihov razvoj bio je srodan razvoju filozofije u drugim većim nacionalnim zajednicama u Vojvodini, posebno, s razvojem filozofije u njemačkim i mađarskim gimnazijama. U međuratnom periodu – u državi koja je od početka ustavno konstituisana kao vrlo centralizovana struktura – visoki stepen centralizacije primijenjen je na cjelokupni obrazovni sistem. Provedena je stroga standardizacija i unifikacija organizacijskih oblika gimnazije kao institucije srednjeg stupnja obrazovanja. Nastava filozofije i filozofskih predmeta dobila je standardno mjesto u gimnazijskim nastavnim programima i planovima. Iako se cjelina kulturnog identiteta države počela oblikovati u snažnom planskom okretanju od njemačke i srednje-evropske prema francuskoj kulturnoj paradigmi, ta tendencija nije dobila snažniji izraz u transformacijama koncepta gimnazijske filozofije. U teorijskim i pedagoškim radovima uziman je kao uzor francuski licejski model filozofije. On je hvaljen i preporučivan kako u pogledu kvantiteta zastupljenosti filozofskih predmeta, kao i građe filozofije i njenih posebnih disciplina, tako i u pogledu opšte orijentacije filozofije na francuske filozofske uzore. I pored proklamovanja toga novoga kulturnog i filozofskog afiniteta gimnazijska filozofija je u Jugoslaviji generalno ostala vezana uz paradigmu njemačke filozofije, uz sporadične pokušaje da se ona zamijeni ili bar dopuni francuskom, pa čak i anglosaksonskom filozofskom građom.

U sklopu ovih činilaca valja interpretirati pitanje o bitnim aspektima nastave filozofije u gimnazijama u Vojvodini u periodu između dva svjetska rata (1918-1941). To razdoblje u prosvjetnoj istoriji srpskog, a onda i mađarskoj i njemačkog naroda valja posmatrati kao razdoblje kontinuiteta, ali i diskontinuiteta u odnosu na prosvjetnu istoriju Austro-Ugarske. Kada je u pitanju srpski narod jasno je da se njegova prosvjetna istorija prepliće s prosvjetnim istorijama drugih naroda u Vojvodini. U zavisnosti od konkretnih istorijskih okolnosti, kao i prosvjetnih politika koje su vođene iz Beča i Pešte, u pojedinim periodima tokom 19. vijeka prosvjetna istorija Srba tješnje je po-vezana s mađarskom, a u drugim periodima s prosvjetnom istorijom tzv. podunavskih Njemaca, a preko njih s prosvjetnom istorijom Austrije i Pruske, čak i Rusije. U prilog ovoj postavci rječito govori činjenica o procesu osnivanja prvih gimnazija na teritoriji Vojvodine. Najprije počinje s radom gimnazija u Sremskim Karlovcima (1792). Slijedi osnivanje gimnazija u Subotici (1795), Novom Sadu (1810), Zrenjaninu (1846) i Zemunu (1858). Širina srednjeg obrazovanja u Vojvodini – koja će u drugoj polovini 19. vijeka i prvih decenija 20. vijeka – stiče novi kvalitet tako što različite stare škole s šarolikom dužinom trajanja, nazivima, zadacima i programima prerastaju u potpune gimnazije. Od druge polovine 19. vijeka širi se mreža gimnazija. Godine 1863.

osniva se Carsko-kraljevska realka u Pančevu. Mala realka u Sremskoj Mitrovici započinje 1838. godine i vremenom prerasta u Kraljevsku realnu gimnaziju. Gimnazija u Somboru osniva se 1872. godine. Velika državna gimnazija u Beloj Crkvi počinje s radom 1875. godine. Dvije godine poslije nje formira se Gimnazija u Kikindi (1877). Gimnazija u Vrbasu pokrenuta je 1909. godine, a Gimnazija u Rumi 1912., kao i Gimnazija u Vršcu. Proces osnivanja gimnazija u Vojvodini nastavlja se i poslije Prvog svjetskog rata. Gimnazija u Staroj Pazovi započinje 1918. godine. U Novom Bečeju 1920. godine nastavio je s radom dislocirani Harkovski ženski institut pod imenom Ruske ženske gimnazije. Ova gimnazija biće preseljena 1931. godine u Belu Crkvu. Napokon, gimnazija u Bečeju osnovana je 1925. godine.

Linija kontinuiteta između gimnazija prije Prvog svjetskog rata i gimnazija u Vojvodini u periodu između dva svjetska rata sadržana je u očuvanju tendencije da se u Vojvodini – koja je spadala u najrazvijenija područja u Kraljevini SHS – učvrsti i proširi mreža gimnazijskog obrazovanja. Kontinuitet se pokazuje i u očuvanju osnovnog karaktera gimnazije kao srednje škole. Tokom prve polovine 19. vijeka – kao vijeka nastajanja i procvata gimnazija u Evropi – u gimnazijama Vojvodine, kao i u cijeloj Srednjoj Evropi, Pruskoj i Rusiji – odvija se proces transformacija latinskih škola u niže gimnazije. Finalni oblik toga procesa vodio je u pretvaranje nižih gimnazija u potpune osmorazredne gimnazije. Naprimjer, Gimnazija u Sremskim Karlovcima počela je s pripremnim razredom (*classis preparandorum*) i dva gramatikalna razreda (*classes grammaticales*). Zatim se otvara i treći gramatikalni razred (1793-4). Sljedeće godine započinje i prvi razred humanističkih nauka (*classis humanitatis*), pa onda drugi razred humanističkih nauka (1796-7). Od školske 1796-7. do školske 1851-2. godine Gimnazija je radila kao šestorazredna potpuna: četiri niža („gramatica“) i dva viša razreda („humaniora“). Primjenjivan je nastavni plan koji je važio za škole u Ugarskoj. On je omogućavao da svršeni gimnazisti mogu nastaviti univerzitetsko školovanje na univerzitetima u Austriji i Ugarskoj. Nastavni jezik je bio latinski. Od 1852. godine u Gimnaziji je uveden sedmi i osmi razred. Od 1873. do 1918. godine Gimnazija je nosila naziv „Srpska pravoslavna velika gimnazija karlovačka“. Sličan je bio proces razvitka Srpske velike pravoslavne gimnazije koja je osnovana u Novom Sadu 1810. godine. Ta je Gimnazija najprije bila uređena po obrascu protestantsko-luteranskih gimnazija u Ugarskoj. Poslije toga je prešla na primjenu koncepta gimnazija Austrije. Od 1860. godine srpski jezik postao je jezik predavanja u Gimnaziji, uz pripremni jezik *lingua hungarica*. Osnovni krug nastavnih predmeta omogućavao je učenicima Gimnazije da pristupaju univerzitetskim studijama iz filozofskih, teoloških, pravnih, tehničkih, ekonomskih i drugih nauka.

Osnovna linija diskontinuiteta gimnazijskog obrazovanja u Vojvodini u periodu *Interbelluma* u odnosu na austro-ugarski period uzrokovana je bitnom promjenom političkog okvira u kome su gimnazije postojale i djelovale. Novi politički sklop bio je određen postojanjem jedinstvene državne zajednice. U njoj je uspostavljena politička organizacija s centralizovanom strukturom i unitarističkom ideologijom. Ona je kon-kretizovana u ideji o jednom političkom narodu jednoga duha u jednoga troimenog jezika. Prosvjetni sistem je postavljen kao objektivacija ideje o takvom jedinstvu, bez senzibiliteta za nacionalne, regionalne, jezičke, kulturne, religijske etc. specifičnosti. U takvom prosvjetnom sistemu uspostavljen je odgovarajući jedinstveni sistem gimnazij-skog obrazovanja. U jedinstvenoj gimnaziji morala je biti jedinstvena koncepcija programskih sadržaja gimnazijskih nastavnih predmeta. Shodno tome, shvatanje filozofije i njena predmetna objektivacija kao nastavnog predmeta u gimnazijama bila je u punom skladu s tom opštom tendencijom. To je shvatanje

u potpunosti pogodovalo da se očuva kontinuitet u poimanju uloge i sadržine filozofije u gimnazijama koji je uspostavljen dubokim duhovnim, kulturnim i pedagoškim uticajima njemačke i srednje-evropske kulture. Herbartijanski filozofski sinkretizam je stoga i u Jugoslaviji – kao i u nizu drugih evropskih zemalja toga vremena – nastavio svoj gimnazijski život sve do Drugog svjetskog rata.

Propitivanje biti gimnazijske filozofije *Interbelluma* u Jugoslaviji nužno zahtijeva propitivanje dalekosežnih herbartijanskih uticaja, u prvom redu Cimermanove koncepcije filozofske propedeutike.

ZAŠTO HERBARTOVSKA PROPEDEUTIKA?

Tokom 19. vijeka i u prvim decenijama 20. vijeka u njemačkoj se filozofiji pojavio veliki broj eklektičkih propedeutičkih knjiga iz filozofije koje su služile kao udžbenici filozofije u gimnazijama i višim školama, kao i za razvijanje filozofske kulture kao elementa opšte kulture¹. No, cjelokupna njemačka i srednje-evropska filozofska propedeutička literatura do Prvog svjetskog rata – a onda i u periodu *Interbelluma* - mogla bi se po kriteriju filozofske relevancije interpretacijskog stanovišta razvrstati u tri velike grupe. Čine ih *kantijanska*, *hegelovska* i *herbartovska* propedeutička literatura. Najreprezentativniji autor propedeutičkih radova na *kantijanskoj paradigmi* bio je Jozef Bek. Najuticajniji autor filozofskih propedeutičkih radova prema *hegelijanskoj paradigmi* nesporno je bio Georg Andreas Gabler. Robert Cimerman je bio najuticajniji pisac filozofske propedeutike na *herbartovskoj paradigmi*.

Ove tri filozofske paradigme međusobno su konkurisale u preferencijama da budu modeli i sadržaji školskih gimnazijskih propedeutika. *Per definitionem*, adaptacija filozofije kao kompleksne forme duha za potrebe početne gimnazijske edukacije predstavlja složeni filozofski i pedagoški problem. Ona se suočava s filozofskim problemom započinjanja u filozofiji, otkrivanja logike figuracije filozofskih pojmova, priređivanja i razumijevanja izvornih filozofskih pitanja, recipiranje konkretnih filozofskih sadržaja, upućivanja u povijest filozofskih koncepcija i problema, napokon, osmišljavanja puta od jedinstva filozofije u njezino disciplinarno raščlanjivanje. S druge strane, adaptacija filozofije za potrebe gimnazijske filozofske propedeutike uvijek se odvija u određenoj „duhovnoj situaciji vremena“. Ona sa svoje strane implicitno ili eksplicitno utiče na opšti duhovni i pedagoški odnos prema filozofiji. Utiče jednako i na izbor odgovarajuće filozofske paradigme i građe za potrebe nastave filozofskih predmeta. Ako se imaju u vidu te propozicije, onda do određenog stupnja može biti razumljivo zašto je u borbi predočenih filozofskih paradigmi za prevlast u konceptima i sadržajima gimnazijske filozofske propedeutike prednost davana onoj među njima koja je u filozofskom smislu bila najneutemeljenija, naime, *herbartovskoj* paradigmi.

Prihvatanju *hegelovske paradigme* kao vodeće pedagoške paradigme filozofije nije pogodovalo nekoliko bitnih okolnosti. Prvo, u filozofsko-propedeutičkom smislu Hegelova *Filozofska propedeutika* pokazivala se moćnim propedeutičkim sredstvom samo u Hegelovim rukama, ali ne i u rukama njegovih sljedbenika. Hegelovi nirnberški propedeutički kursevi filozofije predstavljali su svojevrсни kompendij njegovih filozofskih djela. Hegel

¹ Pregled važnih knjiga toga filozofskog spisateljskog korpusa predočili smo u tekstu: Milenko A. Perović, *Filozofska propedeutika kao disciplina i nastavni predmet u gimnazijama*, Zbornik Tradicija nastave filozofije, Propaidea IV, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet Novi Sad, 2010., str. 9-27; ISBN 978-86-6065-006-3.

nije imao namjeru da ih publikuje. Nije ih ni bio namijenio filozofskoj, još manje široj čitalačkoj publici. Hegel je – po svjedočanstvima savremenika – bio izvanredan gimnazijski profesor filozofije i pedagog. Otvoreno je – ipak - pitanje do koje mjere je u edukativnom i kognitivnom smislu njegovim učenicima mogla biti shvatljiva filozofija kojoj građu čini sama srž Hegelove filozofije. Njegovim učenicima i sljedbenicima nedostajalo je ono glavno od Hegelove filozofije: *moć spekulativnog mišljenja*. Njihovom propedeutičkom izlaganju Hegelove filozofije, odnosno, filozofije na temelju Hegelovih ideja nedostajalo je ono najvažnije. Nedostajao je senzibilitet za spekulativnu dušu Hegelove filozofije, a onda – dakako – i za spekulativnost same filozofije. Kada se intepretacijski i propedeutički izgibi ta dimenzija filozofije kao takve - Hegelove filozofije posebno - onda filozofija postaje potpuno nerazumljivom i odbojnom. Tu je sudbinu doživjela i Hegelova filozofija. Njezinom protjerivanju iz gimnazijskog obrazovanja u bitnom je pogodio i opšti razvoj filozofije u 19. i 20. vijeku. Predstavnici većine efemernih, ali i uticajnih tzv. filozofija dana o Hegelovoj su filozofiji sudili kao o sablasti ili mrtvom metafizičkom sistemu.

Brojni filozofski propedeutičari smatrali su mogućim da Kantovu teorijsku filozofiju - datu u odgovarajućem pojednostavljenom obliku – mogu prirediti da zadovoljava potrebe i zahtjeve jedne gimnazijske ili opšte filozofske propedeutike. Njihove su ambicije bile osnaživale činjenicom da se kantovstvo od prve polovine 19. vijeka etabliralo kao jedna od vodećih filozofskih orijentacija iu Evropi. Ono je obuhvatalo različite grupacije Kantovih sljedbenika. Prvoj grupi pripadali su njegovi neposredni učenici koji su širili njegovu filozofiju: Markus Herc (Marcus Herz), Gotlib Benjamin Ješe (Gottlob Benjamin Jäsche), K.H.E. Šmit (Carl Christian Erhard Schmid), Johan Gotfrid Kizeveter (Johann Gottfried Kiesewetter), kao i Fridrih Gotlob Born (Friedrich Gottlob Born). Na Kantovo učenje nadovezivali su se Karl Leonard Rajnhold (Carl Leonhard Reinhold), Jakob Fridrih Friz (Jakob Friedrich Fries), Salomon Maimon (Salomon Maimon) i Fridrih Eduard Beneke (Friedrich Eduard Beneke). U drugoj polovini 19. vijeka na Kantovom tragu razvilo se neokantovstvo Badenske i Marburške škole, a onda i tzv. „Škola kriticisma“ Kantovih sljedbenika koji su nezavisni od neokantovstva. Kantovim sljedbenicima smatraju se i Fridrih Karl Forberg (Friedrich Karl Forberg) i Erik Vajl (Eric Weil). Kantova filozofija je u izvornom obliku ili posredovana neokantovskom i kriticiističkom orijentacijom postala najuticajnijom filozofijom na njemačkim univerzitetima sve do dolaska nacional-socijalista na vlast u Njemačkoj 1933. godine. Sa snagom njenog uticaja kao vodeće orijentacije univerzitetske filozofije nije se mogao mjeriti njen uticaj kao propedeutičke gimnazijske filozofije.

Treću grupu filozofskih propedeutičara činili su učenici i sljedbenici Herbartove filozofske i pedagoške koncepcije. Interes kantovaca i hegelovaca za filozofsku propedeutiku bio je u prvom redu određen njihovom sljedbeničkom vezanošću za filozofske koncepcije Kanta, tj. Hegela. Interes herbartovaca za filozofsku propedeutiku nije poticao iz unutrašnjih filozofskih razloga. Gimnazijsku filozofsku propedeutiku oni su smatrali pogodnim područjem demonstriranja i širenja Herbartovih pedagoških ideja. Njihova izvorna namjera bila je krajnje neobična. Filozofsku propedeutiku oni su shvatili kao sredstvo pomoću koga će provesti namjeru da pedagogiju emancipuju upravo od filozofije. Filozofijom su htjeli da etabliraju pedagogiju kao naučnu i univerzitetsku disciplinu koja bi bila oslobođena tradicionalne vezanosti za filozofiju. Ako se ima u vidu ta njihova vodeća namjera, onda postaje jasnim zašto su filozofske propedeutike koje su pisali i predavali herbartovci bile svojevrsne mješavine Herbartovih neizvornih filozofskih stavova i eklektički pabirčenih filozofskih stavova.

CIMERMAN KAO FILOZOFSKI PROPEDEUTIČAR

Herbartova filozofska i pedagoška djelatnost može se apsolvirati u nekoliko tačaka. Započinje spisom *Komentari Fichteovih Osnova učenja o nauci* (Bemerkungen zu Fichte's Grundlage der Wissenschaftslehre). U njima je pokušao da spoji Fihteov princip Ja s Rajnholdovom moći predstavljanja. Spajanje logičkog i psihološkog reda stvari - pri čemu će to psihološko najčešće pretežati - postaće trajnom karakteristikom Herbartove filozofije i glavnim razlogom njezine prihvaćenosti i popularnosti u 19. vijeku. Tokom 1796. godine piše kritičke članke *Spinoza i Šeling* i *Pokušaj ocjenjivanja Šelingove rasprave O mogućnosti jednog oblika filozofije* i *O Šelingovom spisu: O Ja*. Sukob s Fihteom potpuno ga okreće psihologizaciji filozofskih problema. Pokazuje se to u tekstu *Prvi problematički projekt učenja o znanju* (Erster problematischer Entwurf der Wissenslehre, 1798). Slijede njegovi radovi: *O estetičkom prikazivanja svijeta kao glavnom poslu vaspitanja* (Ueber ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, 1804), *Kratki prikaz plana filozofskih predavanja* i inauguralni spis *De Platonici systematis fundamento*. Slijede njegovi najznačajniji radovi: *Opšta pedagogija izvedena iz svrhe vaspitanja* (Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, 1806), *O filozofskom studiju* (Über philosophisches Studium, 1807), *Nacrt predavanja o uvođenju u filozofiju* (Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie, 1807), *Glavne tačke metafizike* (Hauptpunkte der Metaphysik, 1808), *Glavne tačke logike* (Hauptpunkte der Logik, 1808) i *Opšta praktička filozofija* (Allgemeine praktische Philosophie, 1808). Na preporuku Vilhelma fon Humbolta Herbart je dobio Kantovu katedru filozofije u Kenigsbergu². Herbart je objavio i *Udžbenik za uvođenje u filozofiju* (Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, 1813). Udžbenik je ubrzo postao opšti i uticajni vodič u filozofiji. Od drugog (1821) i trećeg izdanja (1834)³ on utiče na stvaranje Herbartove filozofske škole. Psihologistička pojednostavljivanja filozofije kojima se konfrontirao Fihteu i Šelingu, pa i Hegelu – kao „modnim filozofima“ - pribavila su mu brojne pristalice⁴. Herbartovo mjesto u njemačkoj filozofiji 19. vijeka određeno je ocjenom da je on polu-kantovac. Od Kanta je prihvatio samo ono što nijesu prihvatili Fihte, Šeling

² Vidi o tome: Milenko A. Perović, *Filozofska propedeutika kao disciplina i nastavni predmet u gimnazijama*, isto.

³ Objavljeno je i četvrto izdanje udžbenika 1837. godine.

⁴ Zanimljivo je da Herbart posvećuje jedan polemički spis svojim protivnicima koje naziva „modnim filozofima“. To je spis *O mom sukobu s modnom filozofijom* (Über meinen Streit mit der Modephilosophie, 1814). Kasnije je objavio *Udžbenik psihologije* (Lehrbuch der Psychologie, 1816), *O mogućnosti i nužnosti da se matematika primijeni na psihologiju* (Über die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden, 1822), *Psihologija kao nauka nanovo zasnovana na iskustvu, metafizici i matematici* (Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, 2 Bde., 1824). Ponovo je izdao *Opštu metafiziku, zajedno s počecima filozofskog učenja o prirodi* (Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen einer philosophischen Naturlehre, 2 Bde., 1828), zatim *Kratku enciklopediju filozofije s praktičkog gledišta* (Kurze Encyclopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten, 1831, 2. izdanje 1841). Kasnije objavljuje *Prikaz pedagoških predavanja* (Umriss pädagogischer Vorlesungen, 1835, 2. izdanje 1841), *Učenje o slobodi ljudske volje. Pisma prof. Gripenkerlu* (Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. Briefe an Prof. Griepenkerl, 1836), *Analitičko osvjetljivanje prirodnog prava i morala* (Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral, 1836) i *Psihološka istraživanja* (Psychologische Untersuchungen, 2 Hefte, 1839. i 1840.).

i Hegel. Prihvatio je ostatke racionalističke metafizike kod Kanta. S pravom su ga smatrali „Lajbnic-volfovskim kantijancem“. No, u osnovi njegova je filozofija eklektična⁵.

Robert Cimerman (Prag, 1824. – Beč, 1898) je najutjecajniji herbartovac 19. vijeka⁶. Smatraju ga kritičkim realinom na osnovu temeljnog uvjerenja da realni svijet postoji i da odgovara čulnom opažanju. To filozofsko stanovište on dijeli s Herbartom, Nikolajem Hartmanom, Osvaldom Kulpeom, Hansom Drišom, Erihom Beherom, Aloizom Rilom, Bernardom Bavinkom, Aloizom Venclo, Gotfridom Kelerom i drugima.

Iz duha kritičkog realizma Cimerman koncipira i svoju *Filozofsku propedeutiku za više gimnazije*⁷. U njoj spaja Herbartov kritički realizam s filozofskim stavovima Kruga, Trendelenburga, Beka, Lihtenfelsa, Eksnera, Locea, Benekea, Bolcana i drugih. Osnovnu propedeutičku strukturu knjige čine pitanja o pojmu filozofije i filozofske propedeutike, o subjektivnoj i objektivnoj filozofiji, o zadatku i vrijednosti filozofiranja i dijelovima filozofske propedeutike. Cimerman filozofiju pokušava poimati iz njenog imena. U njenom imenu sadržan je zadatak ispitivanja znanja i njegovog prevođenja u zbilju. Iz eklektičkog duha izveden je Cimermanov stav razlikovanja filozofije kao nauke i filozofije kao umijeća. Filozofiju kao nauku shvata kao umijeće ozbiljavanja njezinih pojmova. Filozofija kao nauka iskustvom, navikom i tradicijom stiče pojmove o zbiljskom i istinitom. Filozofija kao umijeće treba zbiljsko koje je sadržano u čistim mislima ili u stvarima preokretati u zbiljsko. Preokretanje mora biti primjereno pojmovima. Filozofija kao nauka pokazuje uzore pojmova. Filozofija kao umijeće pokazuje uzorne pojmove. U pojmu se razlikuje forma i sadržaj. Uzor s kojim svaki pojam treba da bude jednak - da bi važio kao primjeren – odnosi se na njegovu formu i sadržaj. Postoji forma uzora koja kao norma važi za sve pojmove bez razlike. Postoji i forma uzora kojoj je norma određena prema zajedničkom sadržaju. Sadržaj logike je norma koja se pruža preko svih pojmova koji treba da važe kao primjereni. Sadržaj filozofske fizike ili metafizike i estetike su pojmovi primjereni sadržaju koji može biti biće ili nebiće. Metafizika postavlja uzorne pojmove zbiljskoga preradom građe empirijske fizike. Estetika gradi uzorne pojmove kao sadržaje pojmova koji su mišljeni sadržaji

⁵ Odbio je Kantovu kritiku rasudne snage i Šelingovu naturfilozofiju i filozofiju identiteta. Odbio je i Kantovu ideju inteligibilne slobode kao filozofski temelj fihteanstva. Prihvatio je Kantovu postavku o fenomenalitetu zbiljnosti. No, Kantov je transcendentalizam odmah obesmislio stavom psihologizma. Ja je shvatio kao psihički promjenljivi produkt predstava, a pojavu kao zbiljski bitak. Mislio je da na taj način može Kantovu negaciju mogućnosti zasnivanja metafizike kao nauke u teorijskog uma preokrenuti u „metafiziku staroga stila“. Tako je poništio osnovnu intenciju Kantovog kriticisma. Držao je da filozofija ne može početi kritikom spoznajnih moći. One se mogu ispitivati u samom spoznavanju. No, i tom je ispitivanju potrebno jedno ispitivanje. Time se ide u beskonačnost kritičkog zahtjeva. Preostaje direktno spoznajno okretanje predmetima. Takva orijentacija filozofiji daje karakter naučnog uređivanja i ispravljanja opštih pojmova radi spoznaje faktički datoga, te određuje njezinu unutrašnju podjelu na logiku, metafiziku i estetiku.

⁶ Studirao je u Pragu, a doktorirao filozofiju u Beču 1846. godine. Habilitirao je 1849. godine i postao privatni docent na Univerzitetu u Beču. Bio je ekstraordinarius u češkom gradu Olomoucu (češki Haná dijalekt: Olomóc ili Holomóc, njem. Olmütz), ordinarius te profesor Bečkog univerziteta (1861). S Herbartom je dijelio stav da se filozofija mora izvesti iz jednog principa. Značajniji su mi spisi *Lajbnicova monadologija* (Leibnitz' Monadologie, 1847), *Lajbnic i Herbart* (Leibnitz und Herbart, 1849), *Estetika kao nauka forme* (Aesthetik als Formwissenschaft, 1865) i *Antropozofija* (Anthroposophie, 1882).

⁷ Robert Zimmermann, *Philosophische Propädeutik fuer Obergymnasien*, Wien, Wilhelm Braumüller, 1852.

izraza osjećanja u duši mislećega. To misleće ih prerađuje pohvalom ili pokudom. Pohvale ili pokude o djelatnosti volje sadrže odluku o moralnoj vrijednosti etosu onoga ko nešto hoće. Estetički pojmovi koji služe kao norme za volju utemeljuju etiku. Filozofija je – dakle - ispitivanje ideja koje utvrđuju norme naučne, umjetničke i moralne djelatnosti.

Na osnovu ovoga opšteg shvatanja filozofije Cimerman postavlja dvije osnovne propedeutičke discipline. To su empirijska psihologija i formalna logika. On empirijsku psihologiju definiše kao „znanje mjesta i oruđa filozofiranja, tj. ljudskog mišljenja same duše“. Formalnu logiku smatra „znanjem formi samoga toga mišljenja i pravila prema kojima ono kao oruđe treba da dovede do cilja spoznaje istine u filozofiranju“. Empirijska psihologija i formalna logika – po Cimermanu - nijesu dijelovi filozofije, One su uslovi filozofiranja. Empirijska psihologija treba da „pokaže ko misli“. Formalna logika treba da „pokaže kako će se misliti i kako treba misliti“. Te dvije discipline su povezane, jer imaju isti predmet. Njihov je predmet ljudsko mišljenje, ali ga svaka od njih posmatra sa svoje strane. Po empirijskoj psihologiji mišljenje je data pojava. Po formalnoj logici, mišljenje je sredstvo postizanja istine. Osnovu filozofske propedeutike čini učenje o duši i njenim pojavama.

Filozofskom propedeutikom iz 1867. godine⁸ Cimermanov kritički realizama dobiva potpuno sinkretički oblik. Kratka analiza uvodne „Prolegomene“ u potpunosti može potvrditi taj kritički stav. Ujedno, ona može u bitnom posvjedočiti zašto se uticaj Cimermanove propedeutičke filozofije širio na koncipiranje gimnazijskih nastavnih programa filozofije u brojnim zemljama Srednje Evrope i u periodu *Interbelluma*. Njegova psihologizacija filozofije pokazuje se u ishodišnjem stavu da mnogostrukost čulne djelatnosti - koja se sintetizira u sjećanju (*Erinnerung*) - prethodi Ja-Svijesti (*Ich-Bewußtsein*). Na tragu Herbartovog kantovstva i on smatra da postoje dva izvora spoznaje: opažanje (*Wahrnehmen*) i mišljenje (*Nachdenken*) o opaženom. (§ 1). Mišljenje se ne bavi samo poimanjem viđenja, slušanja, dodira etc, nego i sabiranja, spajanja, klasificiranja viđenog etc. Iz toga nastaje prvo pitanje o opaženom. Ono je prvo ispoljavanje duha kao znanja koje se nalazi naspram stvari. Cimerman na neposredovan način u analizu biti spoznaje i mišljenja uvodi pojmove opreke, poznatog, mnijenja, činjenica (§ 2) i pokušava pokazati proces preoblikovanja mnijenja prema činjenicama ili činjenica prema mnijenjima. On smatra da se na taj način i mišljenje i opažanje uzdižu na viši kritički nivo.

Iz te razlike – koja je od početka pretpostavljena i održana – Cimerman izvodi razlikovanje iskustvenih i spekulativnih, tj. pojmovnih nauka. Po uzoru na Kantovo razlikovanje obične i transcendentalne logike Cimerman pokušava razviti koncepciju razlike običnog i kritičkog mišljenja da bi zasnovao vlastiti pojam filozofije: „Rezultat običnog mišljenja su pojmovi i njihove veze; rezultat kritičkog postupanja treba da budu tačni i važeći pojmovi i njihove veze koje takođe treba da budu takve“ (§ 12, *Prolegomena*). Obično mišljenje poima činjenice i donosi ih po rubrikama, gledištima i povezanostima. Kritičko mišljenje „treba da poima tako postignute pojmove, da ih odbacuje ako su nemogući, da ih poboljšava ako su nedostatni u tom smislu da su nepotpuni“. Filozofiranje je kritičko mišljenje. Na taj način, Cimerman razliku između filozofskog i običnog mišljenja svodi na razliku između usmjerenosti mišljenja prema pojmovima – kojom se ispituje njihovo značenje, važenje, nužna povezanost etc. – i njegove usmjerenosti na činjenice iz kojih se „stvaraju pojmovi“. Cimerman nastavlja u istom duhu: „Sve iskustvene nauke, istorija, filologija, svaki način činjeničnog znanja, takođe i nauka o našem vlastitom tijelu i duši (antropologija)...

⁸ Robert Zimmermann, *Philosophische Propädeutik*, Wien, 1867.

pred-škola su filozofije“ (§ 13). Za razliku od njih „filozofija nije iskustvena, nego pojmovna nauka, jer ona ne nastaje poređenjem i preradom činjenica, nego pojmova koje ima za svoju pretpostavku“. Filozofsku propedeutiku Cimerman određuje kao predškolu filozofije u procesu gimnazijske nastave. Eksplikacijom filozofske propedeutike on ponavlja vlastitu ideju o formalnoj logici i empirijskoj psihologiji kao pretpostavkama filozofije.

Ako se ostave po strani opšti razlozi uticaja herbartijanstva na oblikovanje gimnazijske filozofije u zemljama Srednje Evrope prije i poslije Prvog svjetskog rata, ostaje još uvijek otvorenim pitanje kako je mogla biti jedna tako površna i sinkretična verzija filozofske propedeutike – kakva je Cimermanova – toliko rasprostranjena i edukativno korišćena decenijama u školskim sistemima zemalja toga regiona? Do današnjih dana često se obnavljaju izdanja njegove *Filozofske propedeutike*, kao i dva estetička djela: *Povijesti estetike kao filozofske nauke* (Geschichte der Ästhetik als philosophische Wissenschaft, 1858) i *Opšte estetike kao nauke forme* (Allgemeine Ästhetik als Formwissenschaft, 1865). Razloge vjerovatno treba tražiti u činjenici da je Cimerman znatno doprineo razvitku filozofske kulture u Austriji⁹. Bio je autor prve detaljne istorije estetičkih teorija i član Bečke akademije nauka. Austrijski car Franc Jozef I dodijelio mu je plemićku titulu. Zajedno s Emilom Rajhom (Emil Reich) osnovao je 1890. godine „društvo Grilparcera“ (Grillparzer-Gesellschaft), najznačajnijeg austrijskog pjesnika, kome je posvetio niz radova (Von Ayrenhoff bis Grillparzer).

Literatura:

Münz, Bernhard (1900), *Zimmermann, Robert von*. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB). Band 45, Duncker & Humblot, Leipzig, S. 294–299;

Perović, Milenko, A. (2008), *Evropska gimnazija i tradicija nastave filozofije*, Zbornik Tradicija nastave filozofije, Propaidea I, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet Novi Sad, 2008., str. 9-25; ISBN 978-86-6065-006-3;

Perović, Milenko, A. (2009), *Humbolt i Hegel: gimnazija između filantropizma i neohumanizma*, Zbornik Tradicija nastave filozofije, Propaidea III, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet Novi Sad, 2009., str. 9-24; ISBN 978-86-6065-006-3;

Perović, Milenko, A. (2010), *Filozofska propedeutika kao disciplina i nastavni predmet u gimnazijama*, Zbornik Tradicija nastave filozofije, Propaidea IV Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet Novi Sad, 2010., str. 9-27; ISBN 978-86-6065-006-3;

Perović, Milenko, A. (2011), *Interbellum i gimnazijska filozofija*, Zbornik Tradicija nastave filozofije, Propaidea V, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet Novi Sad, 2011., str. 9-29; ISBN 978-86-6065-101-5;

Perović, Milenko, A. (2009), *Gimnazijska filozofija između političke pragmatike i pedagoške paradigmatske*, Zbornik Tradicija nastave filozofije, Propaidea II, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet Novi Sad, 2009., str. 9-23; ISBN 978-86-6065-006-3;

⁹ Constantin von Wurzbach, *Zimmermann, Robert*. In: *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich*. Band 60. Verlag L. C. Zamarski, Wien 1891, S. 131–136; Bernhard Münz, *Zimmermann, Robert von*. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB). Band 45, Duncker & Humblot, Leipzig 1900, S. 294–299; Eduard Winter (Hrsg.): *Robert Zimmermanns philosophische Propädeutik und die Vorlagen aus der Wissenschaftslehre Bernard Bolzanos. Eine Dokumentation zur Geschichte des Denkens und der Erziehung in der Donaumonarchie*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften 1975.

Winter, Eduard (Hrsg.), *Robert Zimmermanns philosophische Propädeutik und die Vorlagen aus der Wissenschaftslehre Bernard Bolzanos. Eine Dokumentation zur Geschichte des Denkens und der Erziehung in der Donaumonarchie*, Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften 1975;

Wurzbach, Constantin von (1891), *Zimmermann, Robert*. In: *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich*. Band 60. Verlag L. C. Zamarski, Wien, S. 131–136;

Zimmermann, Robert, von (1847), *Leibnitz' Monadologie. Deutsch mit einer Abhandlung Über Leibnitz' und Herbart's Theorien des wirklichen Geschehens von Dr. Robert Zimmermann*. Wien 1847;

Zimmermann, Robert, von (1852), *Philosophische Propädeutik*, Wien, 3. Aufl. 1867 (višestruko prevedena na strane jezike);

Zimmermann, Robert, von (1882), *Anthroposophie im Umriß*, Wien;

Zimmermann, Robert, von (1890), *Leibnitz bei Spinoza. Eine Beleuchtung der Streitfrage*, Wien;

Zimmermann, Robert, von, *Ästhetik*, Wien, 1858-1865, 2 Bde.

MILENKO A. PEROVIĆ

ZIMMERMANN'S PHILOSOPHICAL PROPAEDEUTIC

Abstract: The author continues his previous research of the problem of conceptualizing philosophical propaedeutical literature in gymnasial curricula of philosophy and in philosophy course itself. In this part he is investigating the influence of Herbartian philosophical and pedagogical paradigm on gymnasial philosophy before and during the period of *Interbellum*. This influence is analysed primarily through operationalization of named paradigm in philosophical-propaedeutical work of Robert Zimmermann.

Keywords: Philosophical Propaedeutic, Herbart, Robert Zimmermann

ŽELJKO KALUĐEROVIĆ

AUTONOMNOST KARLOVAČKE GIMNAZIJE U KREIRANJU NASTAVE FILOZOFIJE U PERIODU OD 1917. DO 1941. GODINE

Sažetak: Autor u tekstu istražuje stepen autonomnosti Karlovačke gimnazije u kreiranju sopstvenih nastavnih planova i programa, posebno iz filozofskih predmeta, u periodu od njenog ponovnog aktiviranja 1917. godine do prekida rada 1941. godine. Analizom „Izveštaja“ i drugih dostupnih izvora utvrđeno je da su postojale tri faze u radu Gimnazije u ovom razdoblju. U prvom periodu, od školske 1917/18. do školske 1923/24. godine, promenjen je teritorijalni okvir u kome je Gimnazija funkcionisala i donet niz značajnih akata, Ustav nove države i odluka o „podržavljenju“ škole, ali se ništa supstancijalno u njenom ukupnom radu nije promenilo. Istrajavalo se i dalje na idealu klasičnog obrazovanja a Gimnazija je radila po svom, tradicijom utabanom *paideutičkom* kursu, štiteći svoj autonomni pedagoški integritet i stečeni ugled, zadržavajući većinu nastavnih elemenata po kojima se kao škola specifično iskazivala i po dobrom glasu razlikovala od drugih. Drugi period, od školske 1924/25. do školske 1932/33. godine, predstavlja razdoblje postupne promene statusa Škole iz klasične u realnu gimnaziju. Rad po nastavnom planu za realne gimnazije od početka ovog perioda i obnarodovanje Zakona o srednjim školama (gimnazijama), uz nameru prosvetnih vlasti tadašnje Jugoslavije da se obezbedi nužno nivelisanje i postigne što adekvatnija diferencijacija između pojedinih tipova gimnazija, činili su da transformacija Gimnazije izgleda kao ireverzibilan proces. U trećem periodu, od školske 1933/34. do školske 1940/41. godine, Gimnazija je bila u dvojnom statusu realne i klasične škole, a tendencija povratka klasičnim korenima ukazivala je na reverzibilnost u prethodnom razdoblju dovršenog procesa njenog prevođenja u rang realne gimnazije. Metodska uputstva za rad i Pravila o seminarskim vežbanjima u završnim razredima srednjih škola, koja su doneta u ovom periodu, ostala su u senci ključne odluke Ministarstva prosvete da se u Gimnaziji, pored postojećih realnih, otvore i klasična odeljenja. Iako bi se moglo pomisliti da se koncipiranje nastave iz filozofskih predmeta, u dvadeset tri razmatrane godine delatnosti Gimnazije, automatski usaglašavalo sa donetim aktima, naročito tokom drugog i trećeg perioda njenog rada, u stvarnosti se to nije dešavalo. Evidentirane su promene naziva filozofskih predmeta, obima nastave iz njih, menjali su se predavači i korišćena literatura u nastavi, ali ove i druge promene nisu promptno sledile korekcije planova i programa, ustava, zakona, propisa i uredbi. Konačno, nastava iz Filozofske propedeutike i Osnova filozofije u Karlovačkoj gimnaziji je imala osobenu evoluciju, relativno nezavisnu od implementiranih izmena, a njeno oblikovanje nije se do kraja podudaralo sa nagoveštenim i primenjenim odlukama i rešenjima.

Ključne reči: Karlovačka gimnazija, status, autonomija, „Izveštaji“, nastavni plan, nastavni program, nastava filozofije

Činom ujedinjenja južnoslovenskih naroda u zajedničku državu 1918. godine, počele su delatnosti na traženju načina i organizacionih rešenja za stvaranje jedinstvenog obrazovnog sistema, koji bi važio za celu novostvorenu zajednicu. Proces unifikacije školstva u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, potom i u Kraljevini Jugoslaviji, tekao je iznenađujuće sporo,

pa je trebalo da prođe više od deset godina dok nisu oficijelno obznanjeni najvažniji zakoni o školama na tlu tadašnje države, među njima i Zakon o srednjim školama.

Opšta načela organizacije i funkcije škola u novoj državi utvrđena su Ustavom Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca iz 1921. godine. U članu 16. tzv. Vidovdanskog ustava navodi se da su nauke i umetnosti slobodne i da uživaju zaštitu i potporu države, da je univerzitetska nastava slobodna, da je nastava državna i da u celoj zemlji počiva na jednoj istoj osnovi, uz dodatak da nastava treba da se prilagodi sredini u kojoj se primenjuje. Pominje se, takođe, imperativno da sve škole „moraju davati moralno vaspitanje i razvijati državljansku svest u duhu narodnog jedinstva i verske trpeljivosti“. U istom članu kaže se i da se državna nastava daje bez upisnina, školarina i drugih taksi, da su sve ustanove za obrazovanje podvrgnute državnom nadzoru ali i da će država pomagati prosvetivanju naroda¹.

Istina, već početkom 1919. godine Ministarstvo prosvete iniciralo je i započelo pripreme u vezi sa donošenjem Zakona o srednjim školama tj. gimnazijama. U tom smislu oformljena je komisija koja je sačinila Nacrt Zakona o srednjim školama, u kome se naglašava da je zadatak srednjih škola odnosno gimnazija da skladno razvijaju sposobnosti učenika, da im pruže nacionalno i više opšte obrazovanje i da ih pripreme za dalje učenje na univerzitetu ili na visokim školama. U Nacrtu je napisano da srednje škole (gimnazije) mogu biti potpune sa osam razreda i nepotpune sa prva četiri razreda. Nastava u nižem tečaju (od I do IV razreda) treba da bude jednoobrazna dok se u višem tečaju (od V do VIII razreda) nastava diferencira u tri kategorije: realno-gimnazijsku, realnu i gimnazijsku tj. klasičnu. Najvažniji je bio realno-gimnazijski odsek, uz koga u istoj školi mogu da postoje i ostala dva, a u mestima sa više srednjih škola (gimnazija), ovi odseci mogu biti i posebne škole: realka i (klasična) gimnazija.

Nacrtom je izričito zahtevano da se celokupni nastavni i vaspitni rad primeri individualnim posebnostima učenika, njihovim životnim prilikama i da se povezuje sa ostalim vaspitnim činiocima. I pored brižljive pripreme i studioznog rada na ovom Nacrtu on nije predložen na usvajanje Narodnoj skupštini. Tek 1927. godine ponovo je aktuelizovana potreba za usvajanjem zakona koji bi preuredio i u skladu sa postojećim potrebama postavio osnove za organizaciju jedinstvene srednje škole tj. gimnazije u državi. Te godine ponovo je oglašen u Glasniku Profesorskog društva neznatno izmenjen Predlog Zakona o srednjim školama uz naglašenu zebnju da ne doživi sudbinu prethodno predloženog Nacrta.

Dugo odlagani Zakon o srednjim školama (gimnazijama) donet je tek krajem leta 1929. godine². Zakon je konačno otklonio neizvesnost u pogledu statusa gimnazija, obrazovnog profila koji se u njima školovao, njihovog karaktera i funkcija, uopšte njihovog mesta u sistemu škola Kraljevine Jugoslavije. On se u velikoj meri oslanjao na Nacrt Zakona o srednjim školama uz neznatne jezičke preformulacije i izmene u delu o nastavnicima, njihovim

¹ Delovi člana 16. Ustava Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca preuzeti su sa Internet adrese: http://www.arhivyu.gov.rs/active/sr-latin/home/glavna_navigacija/leksikon_jugoslavije/konstitutivni_akti_jugoslavije/vidovdanski_ustav.html Ovaj ustav važio je do 1929. godine kada je Proklamacijom kralja Aleksandra I Karađorđevića ukinut. Novi Ustav Kraljevine Jugoslavije (donet 1931. godine) u članovima 15. i 16. nešto sažetije ali gotovo na istovetan način regulisao je status nauka, umetnosti, škola i obrazovanja.

² Neposredno po donošenju ovog zakona počeo je rad na njegovoj operacionalizaciji. Naime, 1930. godine utvrđeni su nastavni planovi za realne gimnazije, klasične gimnazije i realke; potom su 1931. godine doneti nastavni programi za sve vrste gimnazija i najzad 1936. godine Metodska uputstva za rad u srednjim školama.

kvalifikacijama i platama³. U njemu je rečeno da je zadatak srednjih škola odnosno gimnazija da skladno razvijaju sposobnost učenika i da im pruže više opšte i nacionalno obrazovanje. Gimnazije treba da se staraju i o vaspitanju morala i karaktera učenika, disciplini rada i svesti o socijalnim i građanskim dužnostima. One takođe treba učenike da pripreme za napredovanje u pozivima za koje se opredele i da ih adekvatno osposobe za dalje stručno i naučno usavršavanje na visokim školama i univerzitetima.

Celina odredaba ovog zakona bila je izraz zvaničnih političkih opredeljenja i ambicija, čiji je smisao bio stvaranje jedinstvene pa i unitarne državne zajednice, ali i neskrivenih htenja velikog broja profesora srednjih škola i gimnazija da će snagom svojih integrativnih svojstava doprinosti ostvarivanju proklamovane težnje o zbližavanju i združivanju svih naroda Kraljevine Jugoslavije. Zakon je, osim što je pravljen u skladu sa najboljom tradicijom naroda zajedničke države, odgovarao i bio usaglašen sa postojećim evropskim normama o organizaciji i obrazovnim profilima tamošnjih gimnazija⁴.

*

Naredbom Zemaljske vlade u Zagrebu od 27.09.1914. godine „Srpska pravoslavna velika gimnazija sremsko karlovačka“⁵ prestala je sa radom zbog izbijanja Prvog svetskog rata. Zgrada Gimnazije upotrebljena je u vojne svrhe a nastava nije održavana naredne tri školske godine (1914/15., 1915/16. i 1916/17.). Tek kad je iz nje i „poslednje posadno

³ Po ovom Zakonu gimnazije su mogle biti potpune i nepotpune, realne, realke i klasične, muške, ženske i mešovite, državne ili samoupravne.

⁴ Iako je već 1931. godine donet Zakon o izmenama i dopunama Zakona o srednjim školama, postojeći zakon važio je do sloma Kraljevine Jugoslavije 1941. godine.

⁵ Sudeći prema sačuvanim „Programima“ i „Izveštajima“ Karlovačka gimnazija je relativno često menjala svoje ime. Ona je u „Prvom programu“ za 1853. godinu nazvana „Srpska gimnazija karlovačka“. „Drugi“ i „Treći“ program za školsku 1854. i 1855. godinu odnose se na „Veliku gimnaziu srbskog istočno-pravoslavnog obšestva karlovačkog“. Narednih 20 godina, odnosno u periodu od 1856-1876 godine, Gimnazija se zvala „Velika gimnazi(j)a karlovačka“. U „Programu“ za školsku 1877. godinu prvi put se pojavljuje naziv „Srpska pravoslavna velika gimnazija karlovačka“, i on je važio zaključno sa „Programom“ za školsku 1880/81. godinu. „Programi“ od školske 1881/2. godine do „Izveštaja“ za školsku 1910/11. godinu odnose se na „Srpsku veliku gimnaziju karlovačku“. Školske 1911/12. i 1912/13. godine Gimnazija se ponovo zove „Srpska pravoslavna velika gimnazija karlovačka“. Od školske 1913/14. do školske 1919/20. godine u „Izveštajima“ je nešto drugačiji naziv: „Srpska pravoslavna velika gimnazija sremsko karlovačka“. „Izveštaji“ za školsku 1920/21., 1921/22., 1922/23. i 1923/24. godinu, naslovljeni su na „Kraljevsku veliku gimnaziju sremsko karlovačku“. U „Izveštaju“ za školsku 1924/25. godinu naziv Gimnazije je „Državna velika gimnazija sremsko karlovačka“. Naredne školske 1925/26. godine izvršena je neznatna izmena stavljanjem crtice između „sremsko“ i „karlovačka“, pa je ime Gimnazije bilo: „Državna velika gimnazija sremsko-karlovačka“. Isto ime pominje se i u „Izveštajima“ za školsku 1926/27., 1927/28. i 1928/29. godinu. U skladu sa, nekoliko godina ranije, modifikovanom orijentacijom škole promenjen je školske 1929/30. godine i njen naziv u „Državna realna gimnazija sremsko-karlovačka“, koji je važio zaključno sa školskom 1932/33. godinom. Od školske 1933/34. do školske 1937/38. godine Gimnazija se zvala „Državna realna gimnazija u Sremskim Karlovcima“. U poslednje dve školske godine za koje postoje „Izveštaji“ (1938/39. i 1939/40.), naziv Gimnazije primeren je njenoj novoj realno-klasičnoj intenciji: „Državna realna gimnazija sa klasičnim odeljenjima u Sremskim Karlovcima“.

odeljenje otišlo“ stiglo je, na intervenciju Patronata, 13.08.1917. godine odobrenje Odelja za bogoštovlje i nastavu Kraljevske zemaljske vlade da škola može da otpočne sa radom. Time je od jeseni 1917. godine mogao da krene novi radni ciklus Karlovačke gimnazije, koji je trajao sve do početka Drugog svetskog rata u proleće 1941. godine.

I u novostvorenoj državi, Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, gimnazija u Sremskim Karlovcima nastavila je da radi po tada važećoj naučnoj osnovi i na čvrsto utemeljenim načelima sopstvene bogate pedagoške tradicije. Dvadeset četvrtog aprila 1921. godine Ministarstvo prosvete donelo je odluku kojom je Karlovačka gimnazija proglašena državnom. Podržavljenje Gimnazije nije značilo automatski i radikalno menjanje njenih kurikuluma, pošto je ona još neko vreme nastavila da radi po ranije smišljenom i godinama etabliranom receptu, sledeći ona iskustva i puteve koji su izdržali proveru proteklih decenija. Činilo se, stoga, da dramatične promene društvenih i političkih okolnosti nisu ostavile vidljive tragove u suštastvenom funkcionisanju ove škole, koja je uprkos spoljnim menama uspešno balansirala i konstantno i kontinuirano održavala prepoznatljiv ritam svoga rada. Kao što je u jednom od prethodnih radova autor zabeležio⁶, Gimnazija nije bila u mogućnosti da takvu svoju orijentaciju trajno zadrži, jer su i za nju morali da važe tada donošeni propisi, uredbе i zakoni, uz posebnost nove države koja je težila ujednačavanju nastave u svim njenim gimnazijama.

Izvesno je, međutim, da je Karlovačka gimnazija radila po staroj naučnoj osnovi⁷, uz neznatne izmene, sve do školske 1924/25. godine, kada je otpočela da radi po nastavnom planu za realne gimnazije. Taj nastavni plan počeo je da se primenjuje postepeno, najpre u I i II razredu, a potom svake naredne školske godine u sledećem razredu, tako da je tek školske 1930/31. godine završen u celini ciklus promena, obuvatajući svih osam razreda gimnazije.

Da je Gimnazija u prvih nekoliko posleratnih godina zadržala svoje izrazito klasično i filozofsko-humanističko obeležje, svedoče kako podaci o časovima i gradivu iz Latinskog jezika, Grčkog jezika i Filozofske propedeutike, tako i informacije o korišćenim udžbenicima i knjigama za nastavu iz ovih predmeta, u kojima su se nalazili odabrani tekstovi iz dela najboljih i najpoznatijih autora i filozofa⁸.

Latinski jezik je u periodu od školske 1917/18. pa do školske 1923/24. godine predavan u svih osam razreda Gimnazije⁹. Ukupni nedeljni fond časova iz ovog jezika iznosio je 41,

⁶ Ž. Kaluđerović, „Autonomnost Karlovačke gimnazije u kreiranju nastave filozofije u periodu od 1791. do 1921. godine”, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009, str. 49-65.

⁷ Petrović navodi da je Hrvatska Kraljevska zemaljska vlada propisala 28.08.1917. godine novi nastavni plan, koji se postepeno trebao sprovesti u život. K. Petrović, *Istorija karlovačke gimnazije*, M. srpska, N. Sad 1991, str. 290.

⁸ Navedenom treba dodati i činjenicu da su ovakvu klasičnu, filozofsko-humanističku obrazovnu orijentaciju i funkciju Gimnazije negovali i snažnim angažmanom čuvali njeni najpoznatiji profesori i direktori. Tadašnji direktor Radivoje Vrhovac verovao je da od kvaliteta nastavnika zavisi i uspeh u nastavi, a podelu predmeta u Gimnaziji vršio je po jednostavnom ali efikasnom kriterijumu da ih predaju oni kojima su ti predmeti bili osnovna ili bliska struka.

⁹ Istina, u pregledu sati za obligatne predmete za školsku 1923/24. godinu pored informacije da se Latinski jezik u osmom razredu Gimnazije predavao pet časova nedeljno stoji fusnota: „Naredbom Odeljenja za prosvetu i vere 10. okt. 1924. or. 39.176. reducirano po 1 sat u 1923./4. god.“ „Izveštaj Kraljevske velike gimnazije sr. karlovačke za školsku godinu 1923. – 1924.“, Srpska manastirska štamparija, Sremski Karlovci 1924, str. 5.

šest časova nedeljno u prvom razredu a po pet časova nedeljno u ostalih sedam razreda.

Predavanja iz Grčkog jezika u razdoblju od školske 1917/18. do školske 1924/25. godine održavana su od III do VIII razreda Gimnazije, sa ukupnim nedeljnim fondom od 25 časova¹⁰. Pet časova predavanja nedeljno iz drugog klasičnog jezika realizovano je u III razredu, dok je u IV, V, VI, VII i VIII razredu bilo po četiri časa nastave nedeljno.

Obim nastave iz Filozofske propedeutike, takođe, nije trpeo nikakve izmene u ovom periodu. Sve vreme (od školske 1917/18. do školske 1923/24. godine) jedini filozofski predmet predavan je u sedmom i osmom razredu Gimnazije, ukupno četiri časa nedeljno, odnosno po dva časa u svakom od ova dva razreda¹¹.

Neke od rabljenih knjiga i udžbenika u nastavi iz pomenutih predmeta u Gimnaziji bili su: M. Kuzmić, *Ciceronov IV. govor protiv Katiline i govor za pjesnika Arhiju*, Zagreb 1908; M. Kuzmić, *Ciceronov I. govor protiv Katiline*, Zagreb 1907; M. Kuzmić, *Ciceronov govor za Tita Anija Milona*, Zagreb 1909; M. Kuzmić, *Platonova odbrana Sokratova i Kriton*, Karlovac 1903; M. Kuzmić, *Platonov Fedon*, Zagreb 1912; M. Kuzmić, *Sofoklova Antigona*, Zagreb 1907; K. Rac, *Izbor iz spisa Ksenofontovih*, Zagreb 1910; A. Musić, *Izvadak iz Herodotove povjesti*, Zagreb; A. Musić, *Izbor iz Homerove Ilijade. Dio prvi. Dio drugi*, Zagreb; A. Musić, *Izvadak iz Homerove Odisije. Dio prvi. Dio drugi*, Zagreb; A. Musić, *Devet govora Demostenovih*, Zagreb; A. Musić, *Izabrani dijelovi iz Aristotela*, Zagreb 1911; J. Golik, *Izbor iz retoričkih i filozofijskih spisa M. Tulija Cicerona*, Zagreb 1909; Đ. Arnold, *Logika za srednja učilišta*, Zagreb 1907; Đ. Arnold, *Psihologija za srednja učilišta*, Zagreb 1906.

Za razliku od mnogih drugih onovremenih gimnazija Karlovačka gimnazija je imala sreću da je nastavila da radi u svojoj zgradi, koja je odgovarala svim tadašnjim higijensko-zdravstvenim i pedagoškim zahtevima. U zgradi je bilo dovoljno prostраних učionica i drugih prostorija, u kojima su bili smešteni školska biblioteka¹², kabineti i brojne zbirke, gimnastička i svečana dvorana za značajne školske događaje i druge priredbe¹³.

U Gimnaziji su radila ranije osnovana kao i nova đачка udruženja, koja su, prema beleškama, pružala učenicima priliku da iskazuju i zadovoljavaju one sklonosti i interesovanja koje redovna nastava nije mogla u adekvatnoj meri da im obezbedi. Štaviše, navodi se da su đaci u ĐAČKOM KNJIŽEVNOM ZBORU „STRAŽILOVO“, APSTINENTSKOM UDRUŽENJU „BUDUĆNOST“, PODMLATKU „SOKOLA“, OPŠTEM ĐAČKOM UDRUŽENJU pod imenom ZAVODSKA OPĆINA, PODMLATKU FERIJALNOG SAVEZA i UDRUŽENJU MLADIH PRIRODNJAKA, učili osnove demokratije, samostalno i organizovano da rade, kako da poštuju pravila i norme društvenog ponašanja i sve

¹⁰ Iako je ista primedba o smanjenju broja časova za jedan iz prethodne fusnote dodata i kod nastave Grčkog jezika u VIII razredu Gimnazije za školsku 1923/24. godinu, nedeljni fond časova iz ovog jezika nije redukovan naredne 1924/25. školske godine.

¹¹ Neobično je da je tih godina ukupni broj časova iz filozofskih predmeta bio veći u učiteljskim školama nove države nego u Karlovačkoj gimnaziji. Prema Nastavnom planu i programu učiteljskih škola, koji je objavljen 1919. godine, sve učiteljske škole imale su u I razredu tri časa predavanja nedeljno iz Psihologije a u III razredu dva časa predavanja nedeljno iz Logike. „Nastavni plan i program učiteljskih škola“, Drž. štamp. Kralj. S.H.S., Beograd 1919, str. 4-5.

¹² Koja je tridesetih godina XX veka raspolagala fondom od preko 12.000 knjiga, među kojima i veoma značajnih dela iz književnog, naučnog, stručnog i opštekulturnog izdavačkog korpusa.

¹³ Zgradom je, inače, i dalje upravljao Gimnazijski patronat a brigu o održavanju Gimnazije vodila je Uprava škole, svi njeni profesori i direktori.

drugo što je smatrano korisnim za njihov školski i kasniji građanski život.

Sva ova udruženja imala su prevashodno vaspitnu svrhu bivajući izraz pedagoške politike, kojom je škola nastojala da zaštiti učenike od svega onoga što je moglo da škodi njihovom opštem, intelektualnom, moralnom i fizičkom razvoju¹⁴. Direktor Vrhovac je smatrao da se ideal vaspitanja, „jaka ličnost sa dubokim unutarnjim životom“, može ostvariti samo usmeravanjem svesti i volje učenika prema sopstvenim idealima i da se to najbrže i najbolje postiže u đачkim organizacijama¹⁵. Na tragu američkih i švajcarskih iskustava, Vrhovac nakon Prvog svetskog rata u Karlovačkoj gimnaziji uvodi đачku samoupravu. On je bio uveren da se čak i vaspitanje na etičkim osnovama može postići radom, na delu, u đачkim organizacijama. Namera je bila da se vaspitanik vežba i formira u voljnom vršenju socijalnih dužnosti i samostalnim aktivnostima u đачkim društinama, literarnim sekcijama, apstinentskim udruženjima i sličnim organizacijama.

Rad u Karlovačkoj gimnaziji sve vreme je, u stvari, imao dvostruku dimenziju: postizanje što boljih rezultata u učenju i isto toliko, ako ne i više, vaspitanje učenika u skladu sa funkcijom ove gimnazije i njenom najboljom tradicijom. Često se u beleškama direktora i profesora Gimnazije navodilo da đaci treba da dobiju zdravo i solidno vaspitanje „koje pristaje uz nacionalni zadatak ove stare gimnazije“. Reč je o trajnoj orijentaciji Gimnazije, a naglasak na njenom vaspitnom momentu dobro ilustruju i delovi prigodnih govora njenih direktora i profesora.

Vrhovac u jednom svetosavskom govoru ističe da je vaspitanje stalna vežba čovečijih sposobnosti. Naučno je dokazano, tvrdio je on, da se vežbom sve čovekove sposobnosti, telesne i duševne, mogu razviti i samo vežbom se i razvijaju. Klasično filološko obrazovanje direktora Vrhovca i poznavanje filozofskih tendencija možda najbolje pokazuju sledeće njegove reči: „Telesni organi, čula za primanje oseta, pretstave i pojmovi, pažnja i pamćenje, čuvstva i volja, a s voljom i karakter, sve je to podložno vežbi, iz koje mnogim ponavljanjem nastaje navika, običaj i naravstvenost. Vaspitavati znači upravo stvarati vežbom dobre navike, a učenje bez razlike, kao deo vaspitanja, poznato je da je stvar vežbe, mnogog ponavljanja, što će potvrditi svako ko je ma šta učio i naučio, recimo, samo čitati i pisati“¹⁶.

U zimu 1928. godine na svečanosti povodom 25. godišnjice direktorskog i 42 godine nastavničkog rada Vrhovca, profesor Gligorije Mikić osvrnuo se na misli iz direktorove bogate filozofsko-etičke i pedagoške riznice. On je, kako je zapisano u „Izveštaju“ za školsku 1928/29. godinu, pomenio da je Vrhovac bio uveren da demokratija počiva na slobodi, a sloboda na prosvetčenosti, da je demokratija zapravo demopedija, da je sloboda, jednom rečju, alfa i omega života ljudi, da „demokratsku slobodu individue i skupine treba korigovati

¹⁴ Zanimljivo je da se tada smatralo da za đake nije dobro da se preterano bave „nogometom“.

¹⁵ Boreći se i ranije protiv upotrebe alkohola i duvana od strane đaka Karlovačke gimnazije Vrhovac je u svom svetosavskom govoru 1908. godine rekao: „Današnje doba traži čoveka jake i dobre volje, i ova škola treba izučavanjem različitih nauka da dade temelje na kojima će se od mladića izgraditi ličnosti. Na ličnostima stoji sav napredak društveni i narodni; sve što nije ličnost, spada u gomilu, pa ma bio i školovan čovek“. „Izveštaj Srpske velike gimnazije karlovačke“ za školsku 1907/8. godinu, str. 54.

¹⁶ „Izveštaj Srpske pravoslavne velike gimnazije karlovačke za 1911./12.“ str. 85-86. Vaspitan u klasičnom duhu, on na Platonovom tragu misli da državom i društvom treba da upravljaju najbolji, a da najbolje treba da vaspitava srednja škola. Još 1904. godine Vrhovac traži da u Gimnaziju idu najbolji, a u „Izveštaju“ za školsku 1917/18. godinu traži da se umesto prijemnog ispita za učenike Gimnazije održi test inteligencije.

na interesima celine“. Vrhovac je, po Mikiću, smatrao da se kulturne i moralne vrednosti naroda moraju razvijati iz sopstvenih izvora, a da se od drugih naroda treba prihvatiti samo ono što je opštečovečanska vrednost. On je mislio i da kultura nije nešto što se može veštački inkorporisati u habitus jednog naroda, nego nešto što je tekovina koja se akumulira od naj-davnijih vremena, što svaki naslednik mora ponovo steći ako hoće da bude njegovo i da je upravo u tome osnovni smisao klasicizma u školi¹⁷.

*

Od uvođenja novog nastavnog plana 1924. godine Karlovačka gimnazija je postepeno počela da menja svoja obeležja, odnosno transformisala se od izrazito klasične prerastajući u realnu gimnaziju, tj. usklađujući se, prema viđenju nadležnih prosvetnih vlasti, sa potrebama novog vremena i države. Šta je, u stvari, bilo novo u ovim nastavnim planovima u odnosu na raniju naučnu osnovu? Najpre, redukovana je nastava iz klasičnih jezika. Učenje Latinskog jezika u periodu od školske 1924/25. godine zaključno sa školskom 1932/33. godinom smanjeno je po broju časova održane nastave i u broju razreda u kojima se ovaj jezik predavao. Naime, školske 1924/25. godine Latinski jezik nije se više predavao u prva dva razreda Gimnazije a ukupni nedeljni fond predavanja u ostalih šest razreda iznosio je trideset časova. Naredne 1925/26. školske godine Latinski se nije predavao ni u trećem razredu Gimnazije a broj nedeljnih časova iznosio je dvadeset pet. Školske 1926/27. godine¹⁸ predavanja iz Latinskog jezika nisu održavana u prva četiri razreda Gimnazije a broj nedeljnih časova pao je na dvadeset. Isti broj časova (20) i razredi (V, VI, VII i VIII) u kojima je držano predavanje iz Latinskog jezika zadržani su i naredne 1927/28. školske godine¹⁹. U školskoj 1928/29. godini Latinski jezik predavao se, takođe, u poslednja četiri razreda Gimnazije ali je broj nedeljnih časova smanjen za jedan, na devetnaest²⁰. I narednih godina zaključno sa školskom 1932/33. godinom Latinski jezik predavao se u petom, šestom, sedmom i osmom razredu Gimnazije a broj nedeljnih časova i dalje se smanjivao. Školske 1929/30. godine taj broj smanjen je na sedamnaest, a školskih 1930/31., 1931/32. i 1932/33. godine broj časova predavanja iz Latinskog jezika iznosio je četrnaest časova nedeljno²¹.

¹⁷ I drugi svečani govori u Gimnaziji imali su (i) filozofsku notu, barem ako je suditi po njihovim naslovima. Školske 1920/21. godine dva profesora su održala svečane govore u gimnazijskoj dvorani: profesor Milan Budisavljević je održao govor pod nazivom „O vrednostima i smislu života“ a profesor Sima Stanković govor „O religioznom i filozofskom moralu“. Vrhovac je 1925. godine održao prigodnu besedu pod naslovom „O vrlini istinitosti, potrebnoj u današnje vreme nesolidnog gledanja na vršenje dužnosti“.

¹⁸ U „Izveštaju“ za ovu školsku godinu piše da se od njenog početka u prva četiri razreda Gimnazije radilo po planu „kako propisuju Privremeni Nastavni Programi za niže razrede srednjih škola u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca“. „Izveštaj Državne velike gimnazije srem.-karlovačke za školsku godinu 1926./1927.“

¹⁹ Školskih 1924/25., 1925/26., 1926/27. i 1927/28. godine nastava iz Latinskog jezika držala se u svakom razredu Gimnazije po pet časova nedeljno.

²⁰ U šestom razredu Gimnazije držala su se četiri časa Latinskog jezika, dok je u preostala tri razreda norma bila po pet časova ovog jezika nedeljno.

²¹ Po četiri časa predavanja nedeljno u V i VI razredu i po tri časa nedeljno u VII i VIII razredu Gimnazije.

Situacija i tendencija sa redukcijom nastave iz drugog klasičnog jezika, Grčkog, nije bila ni malo bolja, nego gora, naravno po tradiciju i klasičnu orijentaciju same Gimnazije. Školske 1925/26. godine Grčki jezik nije se predavao u prva tri razreda Gimnazije a broj nedeljnih časova iznosio je dvadeset. Sledeće 1926/27. školske godine predavanja iz ovog jezika održavana su u poslednja četiri razreda Gimnazije a broj časova smanjen je na šesnaest nedeljno. Pravilnost i ritam smanjivanja obima nastave iz Grčkog jezika nastavljeni su i u narednim školskim godinama. Školske 1927/28. godine predavanja iz Grčkog jezika održavala su se u šestom, sedmom i osmom razredu Gimnazije, ukupno 12 časova nedeljno; školske 1928/29. godine jezik starih Helena predavan je u sedmom i osmom razredu a broj nedeljnih časova iznosio je osam; školske 1929/30. godine preostala su predavanja iz Grčkog jezika samo u osmom razredu Gimnazije sa četiri časa nedeljno²². Konačno, u periodu od školske 1930/31. do školske 1934/35. godine predavanja iz klasičnog grčkog jezika nisu postojala u Gimnaziji.

Da li je isti trend smanjenja obima nastave važio i za filozofske predmete u ovom periodu? Tendencija nije tako očigledna kao u slučaju redukcije nastave iz Latinskog i Grčkog jezika. Filozofska propedeutika je u periodu od školske 1924/25. do školske 1928/29. godine predavana u istom obimu, kako po broju nedeljnih časova (četiri) tako i po razredima u kojima su držana predavanja (sedmi i osmi), u kome je predavana i u periodu od školske 1917/18. do školske 1923/24. godine. Školske 1929/30. godine desila se, ipak, promena. Obim nastave iz Filozofske propedeutike redukovan je na dva časa nedeljno a predavanja su držana samo u osmom razredu Gimnazije. Objašnjenje ovog smanjenja je na prvi pogled relativno jednostavno. U „Izveštaju“ za pomenutu školsku godinu navodi se da se od I do VII razreda radilo po nastavnom programu za realne gimnazije, dok se u VIII razredu i dalje radilo po starom programu za klasične gimnazije²³. Ideja da je obim nastave iz Filozofske propedeutike smanjen, odnosno da je ukinuto njeno predavanje u sedmom razredu, zbog prelaska Gimnazije na nastavni program za realne gimnazije, bila bi tačna da se isti princip primenjivao i narednih školskih godina. Međutim, iako se od sledeće školske godine (1930/31.) radilo po nastavnom programu za realne gimnazije, od I do VIII razreda, obim i broj časova iz „obligatnog“ filozofskog predmeta vraćen je u Gimnaziji na nivo koji je primenjivan prethodnih dvanaest godina (po dva časa nedeljno u sedmom i osmom razredu). Jedino što je bilo novo je naziv predmeta. Prvi put u 140 godina postojanja Karlovačke gimnazije predmet je nazvan Osnovi filozofije²⁴. Naredne dve školske godine (1931/32. i 1932/33.) predmet Osnovi filozofije predavan je u Gimnaziji bez promena u broju časova i

²² Svih ovih pet školskih godina (od 1925/26. do 1929/30.) Grčki jezik predavan je u svakom razredu Gimnazije po četiri časa nedeljno.

²³ „Izveštaj Državne realne gimnazije sremsko-karlovačke za školsku godinu 1929./30.“, Srpska manastirska štamparija, Sremski Karlovci 1930, str. 31.

²⁴ Raniji nazivi filozofskih predmeta u Gimnaziji bili su: Etika („Moralka“, „Nauka moralna“), Metafizika, Istorija logike, Logika (*Ars cogitandi*, „Umoslovie“, „Obraćeno umoslovie“, „Logika čista“, „Lođika“), Psihologija („Dušeslovie“, „Opšte dušeslovie“, „Psihologia“, „Psihologia obšta“, „Psihologia osobenna“, „Empirijska psihologija“, „Empirijska psihologia“, „Empirična psihologija“, „Empirična psihologija“, „Empirična psiholođija“, „Empirička psihologija“, „Empirička psihologia“, „Psiholođija“) i pominjana Filozofska propedeutika („Filosofska propedevtika“, „Filosofijska propedevtika“, „Filozofska propedevtika“, „Filosofsko predugotovlenie“, „Filosofična propedevtika“, „Filosofička propedevtika“, „Filozofijska propedevtika“, „Filosofijska propedevtika“).

razreda (ukupno četiri časa, po dva nedeljno u VII i VIII razredu)²⁵.

U ovom periodu korišćeni su u nastavi, osim nekih ranije pomenutih, i sledeći udžbenici: M. Kuzmić, *Sofoklov Ajas*, Zagreb 1929; M. Kuzmić, *Izbori iz Aristotela*; B. Lorenc, *Psihologija za srednje i stručne škole*, Beograd 1926; B.D. Marković, *Logika, Za učenike učiteljskih i drugih srednjih škola*, Beograd 1926.

Kako su ove promene primljene u profesorskom kolegijumu Karlovačke gimnazije? Oni nisu sa odobravanjem gledali na značajnu promenu orijentacije Gimnazije, misleći da ove izmene možda i nisu morale da se primenjuju u njihovoj školi, koja se u prethodnim decenijama potvrdila kao izrazito humanistički profilisana. Uprkos tome što je profesorskom koru i direktorima bilo teško da prihvate bitno drugačiji nastavni kurs, oni su se trudili da Gimnazija ne izgubi stečeni ugled i postane jedna od „običnih“ realnih gimnazija. Uspeh u ovoj nameri bio je postignut zahvaljujući, pre svega, njihovoj sposobnosti da, ponekad i bolnim kompromisima, očuvaju visoki ugled i pedagošku tradiciju same Gimnazije. Po svemu, Karlovačka gimnazija je i u razdoblju između dva svetska rata dosledno upražnjavala ritam rada i čestitosti, u čijim su predavaonicama đaci sticali vrhunska znanja i istovremeno se učili rodoljublju i domoljublju.

Sve što se u ovim godinama činilo u pogledu reforme i projektovanja mreže gimnazija, prihvatano je u Karlovačkoj gimnaziji kao neka vrsta nužnosti i neizbežnosti, pošto se moglo dogoditi da se i ona nađe na spisku gimnazija koje je trebalo ukinuti. Prihvatajući sve obaveze koje su sledile iz službenih rešenja, Gimnazija u Sremskim Karlovcima nastavila je da radi po zvanično utvrđenoj organizacionoj putanji, uz odgovarajuću primenu službenih propisa, novih nastavnih programa (od 1.12.1924. godine) i s njima u vezi odobrenih udžbenika, uredbi o upisu učenika itd., i svega drugog što je neminovno proizilazilo iz relevantnih okolnosti u kojima je radila²⁶. Od školske 1936/37. godine rad u nastavi, kao što je na početku ovog rada pomenuto, tekao je prema Metodskim uputstvima za rad u srednjim školama, koja su u režiji Ministarstva prosvete objavljena 1936. godine. Značajnu novinu u organizaciji nastave predstavljala su i Pravila o seminarskim vežbanjima u VII i VIII razredu srednjih škola, propisana odlukom ministra prosvete 5.10.1938. godine. Seminarska vežbanja bila su u najtešnjoj vezi sa članom 24. Zakona o srednjim školama i korespondirala su sa zvanično utvrđenim zadacima nastave u višim razredima gimnazije, od kojih su najvažniji bili da „postepeno uvodi učenike u duh naučnog ispitivanja i naučnog mišljenja“ i da im daje „osnove za naučno usavršavanje u visokim školama“. Gimnazija je, kao i u ranijim

²⁵ U međuvremenu vršene su promene naziva nekih predmeta (Srpski jezik preimenovan je u Srpski ili hrvatski jezik, potom u Srpskohrvatski jezik i na kraju u Srpski, hrvatski, slovenački jezik; Jestastvenici je vraćen ranije upotrebljavani naziv Prirodopis; Geografija je postala Zemljopis), uvedeno je nekoliko novih nastavnih predmeta (Crtanje, Pevanje, Gimnastika, Pisanje, uvedeno je obavezno učenje Francuskog jezika pored Nemačkog), ukinut je Krasnopis i povećan je fond časova iz drugih predmeta (Srpski jezik (uz određene varijacije), Francuski jezik (sa početnih 4 časa na 24 časa nedeljno), Matematika, Istorija).

²⁶ Adekvatno ispunjavanje preuzetih obaveza od strane Gimnazije apostrofirao je i ministarski izaslanik u svom izveštaju za školsku 1931/32. godinu. On, u dopisu od 29.06.1932. godine, navodi istaknutu ulogu Karlovačke gimnazije u nacionalnom, kulturnom i prosvetnom pogledu, osobito dok je bila pod jurisdikcijom druge države, dodajući da ona i u trenutku pisanja izveštaja ima sve uslove za primereno funkcionisanje. Zaključak ministarskog izaslanika je da Državnu realnu gimnaziju sremsko-karlovačku „ne bi trebalo zatvoriti niti, pak, svesti na nepotpunu, već je treba ostaviti da i dalje živi i vrši onu blagotvornu ulogu, koju je do sada činila“.

periodima, osim sleđenja zvaničnih zahteva podsticala slobodnu inicijativu profesora²⁷ i učenika nastojeći da utiče na stvaranje patriotske svesti i podizanje opšte kulture učenika, da ih štiti od nepoželjnih uticaja okoline i da ih pridobije za humana životna opredeljenja.

Profesori i direktori najstarije srpske gimnazije skoro jednu deceniju su se trudili da dokažu da je greška što je njihova škola svođenjem na realnu gimnaziju izjednačena sa ostalim gimnazijama u zajedničkoj državi. Vrhovac je primenu novog nastavnog plana i programa kritikovao, jer su bili приметно lakši što je dovelo do opuštanja učenika. Evidentno je bilo da se sa menjanjem obrazovnog profila škole tj. njenim prerastanjem u realnu gimnaziju ispoljava tendencija i opšteg blagog pada uspeha učenika, što je zabrinuti Vrhovac tumačio, s jedne strane, okolnošću nedovoljno rigidne selekcije učenika pri upisu u školu, a s druge, prirodom novih nastavnih programa, koji su zbog svoje neprimerenosti funkciji škole bili nedovoljno stimulativni i podsticajni da izazovu snažniju intelektualnu energiju kod učenika. On je sugerisao nadležnim školskim vlastima da se nastavni planovi i programi iz osnova revidiraju a da se Gimnazija vrati na čisto klasičnu.²⁸

Naredni direktor Karlovačke gimnazije Velimir Stefanović, u dopisu Ministarstvu prosvete od 2.12.1932. godine, takođe sugeriše da se vrati klasična gimnazija u Sremske Karlovce: „Kako je klasična gimnazija ujedno odlična škola za obrazovanje karaktera i buđenje patriotizma, najbolja pripravnica za filozofske, pravničke, medicinske i teološke nauke, i kako mi ovamo u ovim krajevima nemamo takve gimnazije, to predlažem i učtivo molim da se Gimnaziji u Srem. Karlovcima povрати njezin pređašnji karakter“.

Na tragu inicijative i zauzimanja direktora Stefanovića Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije je 19.08.1933. godine donelo jednu od najvažnijih odluka po sudbinu Karlovačke gimnazije: „da se u Državnoj realnoj gimnaziji u Sremskim Karlovcima pored realnih odeljenja otvore i klasična, i to postepeno, škol. 1933/34. god. klasično odeljenje u I razredu“. Ovom odlukom otpočelo je poslednje kratko razvojno razdoblje Karlovačke gimnazije, u kome je ona do početka Drugog svetskog rata bila istovremeno i realna i klasična gimnazija.

*

Pomenutom odlukom Ministarstva prosvete počeo je od školske 1933/34. godine²⁹ proces ponovnog vraćanja Karlovačke gimnazije svojim nekadašnjim obeležjima, po kojima se bitno razlikovala od drugih i sa kojima se u svojoj dugoj prošlosti na najbolji način potvrđivala kao škola visokog ugleda.

²⁷ Predlog za osnivanje Stručne radne zajednice nastavnika prirodnih nauka, na teritoriji Dunavske banovine sa sedištem u Novom Sadu, dao je tadašnji direktor Karlovačke gimnazije Simeun Grozdanić.

²⁸ Vrhovac je težio da se izvede korelacija i koncentracija nastave u skladu sa metodama koje su primenjivane u drugim, u ovom smislu uzornim, državama. Smatrao je i da svi predmeti koji se predaju u Gimnaziji teže istom cilju, saznanju izvesnih istina i oplemenjivanju karaktera. On se zalagao za demokratizaciju i socijalizaciju u školovanju, tražio je diferenciranu nastavu i insistirao na autodidaktici.

²⁹ Dobrivoj Nikolić navodi da je od školske 1796/7. do školske 1933/4. godine bilo upisano u Gimnaziju svega 32.668 učenika. „Od tog broja je maturiralo 1084 učenika u toku 60 godina (1873-1934)“. D. Nikolić, *Sremskokarlovačka gimnazija 1791-1934*, „Napredak“, Pančevo 1935, str. 45.

Odlukom o otvaranju klasičnih odeljenja nastava u Gimnaziji dobila je dvodimenzionalni tok, odnosno počela je da se odvija u pravcima koji su se međusobno u značajnoj meri razlikovali.

U čemu se sastojala razlika između realnog i klasičnog smera u Karlovačkoj gimnaziji? Prvo, đaci klasičnih odeljenja imali su znatno više časova Latinskog jezika od đaka realnih odeljenja. Latinski jezik³⁰ se u klasičnim odeljenjima školske 1933/34. godine počeo izučavati u ukupno pet razreda (I, V, VI, VII i VIII) sa nedeljnim fondom od 19 časova (pet časova u I, po četiri časa u V i VI i po tri časa u VII i VIII razredu), da bi naredne školske godine (1934/35.) bio izučavan u šest razreda Gimnazije (po pet časova u I i II, po četiri časa u V i VI i po tri časa u VII i VIII razredu) sa fondom od 24 časa nedeljno. Sledeće 1935/36. školske godine predavan je ovaj klasični jezik u sedam razreda Gimnazije (predavanja jedino nije bilo u četvrtom razredu), a nedeljni fond je bio 28 časova (po pet časova u I i II, po četiri časa u III, V i VI i po tri časa u VII i VIII razredu). Od školske 1936/37. pa do poslednje razmatrane školske 1939/40. godine, Latinski jezik se predavao u svih osam razreda Gimnazije klasičnog usmerenja. Ukupan nedeljni fond časova iz Latinskog jezika i dalje je kontinuirano rastao, pa je školske 1936/37. godine iznosio 32 časa (po pet časova u I i II, po četiri časa u III, IV, V i VI i po tri časa u VII i VIII razredu), školske 1937/38. godine 33 časa (po pet časova u I, II i V, po četiri časa u III, IV i VI i po tri časa u VII i VIII razredu), školske 1938/39. godine 34 časa (po pet časova u I, II, V i VI, po četiri časa u III i IV i po tri časa u VII i VIII razredu), a školske 1939/40. godine 36 časova nedeljno (po pet časova u I, II, V i VI, po četiri časa u III, IV, VII i VIII razredu). Đaci realnih odeljenja, sa druge strane, nastavu iz Latinskog jezika imali su jedino u višim razredima Gimnazije, odnosno u V, VI, VII i VIII razredu. Broj časova iz Latinskog za učenike realnih odeljenja bio je znatno manji i nije se menjao upoređivanih godina tj. iznosio je 14 časova nedeljno (u V i VI razredu po četiri a u VII i VIII razredu po tri časa predavanja nedeljno).

Drugo, nakon petogodišnje pauze učenici klasičnih odeljenja Karlovačke gimnazije počeli su od školske 1935/36. godine ponovo da imaju nastavu iz Grčkog jezika. Te školske godine ona se odvijala samo u trećem razredu Gimnazije sa nedeljnim fondom od četiri časa. Sledeće školske godine (1936/37.) Grčki jezik se predavao u trećem i četvrtom razredu osam časova nedeljno (po četiri časa u svakom razredu). Školske 1937/38. godine nastava iz Grčkog postojala je (osim u trećem i četvrtom) i u petom razredu Gimnazije a nedeljni fond iznosio je dvanaest časova (po četiri časa u svakom razredu). Školske 1938/39. godine nastava iz Grčkog uvedena je (pored trećeg, četvrtog i petog) i u šestom razredu Gimnazije sa fondom od šesnaest časova nedeljno (takođe po četiri časa u svakom razredu). Konačno, školske 1939/40. godine predavanja iz Grčkog jezika održavana su u trećem, četvrtom, petom, šestom i sedmom razredu Gimnazije po četiri časa nedeljno u svakom razredu, odnosno sa ukupno dvadeset časova nedelnog fonda. Učenici realnih odeljenja

³⁰ Profesor Gimnazije u kratkom razdoblju bio je i Albin Vilhar (1902-1975). Ovaj ugledni filolog, prevodilac i pedagog predavao je u Karlovačkoj gimnaziji Latinski i Nemački jezik tokom tri školske godine (1933/34., 1934/35. i 1935/36.). O Vilharu je ministarski izaslanik Jovan Petrović, u svom izveštaju o radu Gimnazije za školsku 1933/34. godinu, zabeležio da je spreman nastavnik, dobar poznavalac jezika, taktičan, objektivan, pravičan, ali i „nešto previše oštar“, uopšte, da je odličan profesor, jedan od onih „koji imaju širi krug interesovanja“ i koji prate nauku i bave se njom. U našoj javnosti Vilhar je poznat kao prevodilac Seneke, Apuleja, Plutarha, Marka Aurelija, Plinija Mlađeg, Diogena Laertija (*Životi i mišljenja istaknutih filozofa*) i posebno Platona (*Država, Gorgija, Menon, Zakoni*).

svih ovih godina nisu uopšte imali zastupljen Grčki jezik u svojim nastavnim planovima i programima.

Kako stoje stvari sa predmetom Osnovi filozofije? Iako je broj časova predavanja iz Latinskog jezika, kao što je navedeno, počeo da se povećava za učenike klasičnih odeljenja od školske 1933/34. godine, a Grčki jezik je uveden za istu grupu učenika dve godine kasnije takođe sa tendencijom rasta, broj časova iz Osnova filozofije je u prvoj godini primene odluke Ministarstva prosvete smanjen. Školske 1933/34. godine obim nastave iz ovog predmeta iznosio je, kao i školske 1929/30. godine, dva časa nedeljno u VIII razredu Gimnazije. Uprkos postepenom vraćanju klasičnih odeljenja u sastav Karlovačke gimnazije, svih narednih godina, zaključno sa školskom 1939/40. godinom, obim nastave iz Osnova filozofije nije se menjao, odnosno ostao je na nivou od dva časa nedeljno u osmom razredu. Učenici realnih odeljenja Gimnazije imali su identičan broj časova iz Osnova filozofije kao i njihovi vršnjaci iz klasičnih odeljenja, dakle ukupno dva časa nedeljno u poslednjem razredu³¹.

Novi udžbenici klasične i filozofske provenijencije koji su bili u upotrebi u ovom razdoblju, uz pojedine već navedene, su: N. Majnarić, *Izbor iz Homerove Ilijade i Odiseje*; B. Petronijević, *Osnovi psihologije: za srednje i stručne škole*, Beograd 1933; S. Ristić, *Logika za školsku i privatnu upotrebu*, Beograd 1931.

Predlog o vraćanju Karlovačke gimnazije (ovoga puta i Novosadske gimnazije) u status klasične gimnazije podnet je i 1939. godine od strane njenog bivšeg direktora Velimira Stefanovića. Uz naglašavanje njenog klasičnog statusa od osnivanja 1791. godine i velikog značaja u kulturnom životu srpskog naroda, Stefanović je, pored istorijskih razloga, kao argument zašto bi Gimnaziji valjalo vratiti prvobitni karakter ponovio da „u ovim krajevima nemamo takve gimnazije“. On je u dopisu Ministarstvu prosvete dodao da se antika mora izučavati i zbog kontinuiteta same kulture srpskog naroda, pošto je čovek „amfibijsko“ biće odnosno ne samo biće prirode nego i istorijsko biće. Pored toga, bivši direktor Gimnazije istakao je da klasična nastava sadrži u sebi nadvremenske vrednosti, koje predstavljaju nenadoknadivu građu za obrazovanje duha i karaktera. Njena je naročita pedagoška vrednost u tome „što njenu sadržinu provejava duh sveže mladosti“.

Uprkos ubedljivim argumentima kojima se obrazlagala potreba i nužnost klasičnog obrazovanja i vraćanje predašnjeg statusa Karlovačkoj gimnaziji, glasovi i inicijative o ovome izazvali su neočekivanu negativnu reakciju građana i roditelja đaka u Sremskim Karlovcima. Njihovo protiviljenje pretvaranju Državne realne gimnazije sa klasičnim odeljenjima u Klasičnu gimnaziju može se sažeti u nekoliko teza.

Karlovački građani i đачki roditelji smatrali su da klasična gimnazija nije korisna za njihovu decu, pošto je đacima „danas potrebnije praktično poznavanje realnih predmeta, za njihovo bolje napredovanje u budućim pozivima, nego izučavanje mrtvih jezika i klasične

³¹ Bez obzira da li je Karlovačka gimnazija bila klasična, realna ili realna sa klasičnim odeljenjima, predmeti Filozofska propedeutika i Osnovi filozofije predavani su, tokom dvadeset tri razmatrane godine, u istom obimu u svim njenim odeljenjima. U klasičnim odeljenjima nastava iz Nemačkog jezika postepeno se smanjivala, od početnih 18 časova nedeljno školske 1933/34. godine na 3 časa nedeljno školske 1939/40. godine. Đaci realnih odeljenja ovaj moderni jezik učili su od III do VIII razreda sa nepromenjenim fondom od 18 časova nedeljno. Đaci klasičnih odeljenja Gimnazije imali su, zatim, najčešće za jedan čas manji obim nastave iz Matematike od đaka realnih odeljenja. Slična tendencija, manjeg posvećivanja pažnje izučavanju tzv. živih jezika i prirodnih nauka u klasičnim odeljenjima, uočava se kada se analiziraju nastavni planovi i za druge predmete u toku istraživanih sedam školskih godina (Prirodopis, Fizika, Hemija, Ženski ručni rad).

starine“.³² Obrazloženje je bilo povezano sa socijalnim statusom đaka („naša su deca većinom seljačka i siromašna“) i time uslovljenom nemogućnošću nastavljanja njihovog školovanja. Uz ovaj razlog zainteresovani građani Karlovaca navodili su još jedan, iz današnje perspektive mizogini, „argument“. Njihova interpretacija činjenice da je trećina učenika Karlovačke gimnazije bila ženskog pola glasila je: „ovima klasično obrazovanje uopšte ne treba.“

Pretvaranje Karlovačke gimnazije u Klasičnu, po nekim građanima, nije bilo potrebno zbog toga što je u trenutku pisanja rezolucije Karlovčana, 1940. godine, u Gimnaziji već postojalo klasično odeljenje, pa je svaki roditelj mogao upisati dete po slobodnom izboru i prema potrebama i sposobnosti deteta.

Protivljenje pretvaranju Gimnazije u čisto Klasičnu branjeno je i pozivanjem na zakon, preciznije rečeno na član 3 Zakona o srednjim školama, koji je određivao da se klasična gimnazija može otvoriti samo u onom mestu gde već postoji državna realna gimnazija kao opšti tip srednje škole ili gde postoji bar paralelno odeljenje pored klasičnog, tako da u istom mestu ostane i Klasična i Realna gimnazija, a ne samo Klasična³³.

Karlovačka gimnazija ponovo se našla pred sudbinskom odlukom i značajnim raskršćem nakon gotovo 150 godina postojanja. Nadležne prosvetne vlasti nisu se izjasnile o predlogu da li da Gimnazija ostane što je u datom trenutku bila, realna gimnazija sa klasičnim odeljenjima, ili da se preustroji u čisto klasičnu gimnaziju, tj. da ponovo bude ono što je nekad bila. Činilo se da će, ipak, biti usvojena inicijativa mnogih profesora, direktora i đaka da ona bude isključivo klasična gimnazija, ali do promene nije došlo. Razlog tome su svakako teške istorijske prilike u kojima se našla tadašnja Jugoslavija, preciznije rečeno raspad zajedničke države. Već 31. marta 1941. godine učenicima Gimnazije saopštena je odluka o prekidu rada škole, čime je praktično završena školska 1940/41. godina – poslednja školska godina u Kraljevini Jugoslaviji.

*

Analiza „Izveštaja“ i drugih dostupnih izvora pokazala je da se rad Karlovačke gimnazije u periodu između dva svetska rata, uzimajući u obzir različite okolnosti i uticaje, može podeliti na tri perioda.

U prvom periodu, od školske 1917/18. do školske 1923/24. godine, promenjen je teritorijalni okvir u kome je Gimnazija funkcionisala i donet niz značajnih akata, Ustav nove države i odluka o „podržavljenju“ škole, ali se ništa supstancijalno u njenom ukupnom radu nije promenilo. Istrajavalo se i dalje na idealu klasičnog obrazovanja a Gimnazija je radila po svom, tradicijom utabanom *paideutičkom* kursu, štiteći svoj autonomni pedagoški integritet i stečeni ugled, zadržavajući većinu nastavnih elemenata po kojima se kao škola specifično iskazivala i po dobrom glasu razlikovala od drugih. Ako se pažnja sa generalnog nivoa usmeri na filozofske predmete, nameće se identičan zaključak: ni obim nastave ni način

³² Nasuprot njima Vrhovac je smatrao da pripreme učenika za visoke škole i krupnija duhovna pregnuća jedva da se mogu zamisliti bez temeljnog poznavanja starih klasičnih jezika, naročito grčkog. On nije bio saglasan sa tvrdnjom da su grčki i latinski mrtvi jezici. Naprotiv, oni, po njemu, žive pored svih živih jezika drugih naroda i čine veću uslugu pri sporazumevanju među narodima oko najvrednijih pojmova i ideja nego bilo koji moderni jezik.

³³ Rezoluciju karlovačkih građana i đачkih roditelja potpisalo je 30 građana, a čim je obznanjena podržalo je i Gradsko poglavarstvo u Sremskim Karlovcima.

predavanja iz Filozofske propedeutike nisu pretrpeli bitnije izmene u sedam analiziranih školskih godina, kada se uporede sa prethodnim godinama pa i decenijama rada u Gimnaziji.

Drugi period, od školske 1924/25. do školske 1932/33. godine, predstavlja razdoblje postupne promene statusa Škole iz klasične u realnu gimnaziju. Niz dokumenata, rad po nastavnom planu za realne gimnazije koji je donet na početku ovog perioda i obnarodovanje Zakona o srednjim školama (gimnazijama), uz nameru prosvetnih vlasti tadašnje Jugoslavije da se obezbedi nužno nivelisanje i postigne što adekvatnija diferencijacija između pojedinih tipova gimnazija, činili su da transformacija Gimnazije izgleda kao nezaustavljiv i ireverzibilan proces. Brojne i snažne promene u kurikulumima većine predmeta, o kojima je detaljno govoreno u ovom radu, samo su potvrđivale ozbiljnost predlagača ovih aktivnosti. Iako nastava iz filozofskih predmeta nije nedvosmisleno sledila zacrtani put Škole do potpune realne gimnazije, dve promene su u ovom periodu, ipak, registrovane: polovljenje obima nastave u jednoj školskoj godini i promena naziva predmeta.

U trećem periodu, od školske 1933/34. do školske 1940/41. godine, Karlovačka gimnazija je bila u svojevrsnom dvojnomo statusu, a tendencija povratka klasičnim korenima ukazivala je na reverzibilnost, u prethodnom razdoblju dovršenog, procesa njenog prevođenja u rang realne gimnazije. Metodsko uputstvo za rad i Pravila o seminarskim vežbanjima u završnim razredima srednjih škola, koja su doneta u ovom periodu, ostala su u senci ključne odluke Ministarstva prosvete da se u Gimnaziji otvore klasična, pored postojećih realnih, odeljenja. Pojačano izučavanje Latinskog i aritmetička progresija u broju časova Grčkog jezika, nakon njegovog vraćanja u nastavu, u klasičnim odeljenjima Gimnazije nisu bili praćeni, iako se moglo očekivati, povećanjem zastupljenosti predavanja iz filozofskih predmeta. Desila se upravo suprotna stvar: u toku osam školskih godina poslednjeg razdoblja u funkcionisanju Gimnazije do početka Drugog svetskog rata, obim nastave iz Osnova filozofije bio je redukovao za polovinu u odnosu na prethodna dva razmatrana perioda (uz jedan izuzetak) i ostao je takav sve vreme.

Na kraju, autor je ustanovio da su prilikom ispitivanja ovog razdoblja (od školske 1917/18. do školske 1940/41. godine), potvrđeni rezultati do kojih se došlo istraživanjem prethodnih perioda u radu Gimnazije, od njenog osnivanja do prekida aktivnosti na početku Prvog svetskog rata. Dešavale su se promene naziva filozofskih predmeta, obima nastave iz njih, menjali su se predavači³⁴ i korišćena literatura u nastavi, ali ove i druge promene nisu promptno sledile korekcije planova i programa, ustava, zakona, propisa i uredbi. Pokazalo se da je kreiranje nastave iz filozofskih predmeta u Karlovačkoj gimnaziji imalo osobenu evoluciju, koja je bila relativno nezavisna od nagoveštenih i primenjenih odluka i rešenja.

Literatura:

Despotović, P., *Škole Srba u Ugarskoj i Hrvatskoj*, „Šumad.“ štamp., Kragujevac 1888.

Kaluđerović, Ž., „Analiza zastupljenosti filozofskih predmeta i tema u „Programima“ i „Izveštajima“ Karlovačke gimnazije. Od „Petog programa“ do podržavljenja Gimnazije“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*, TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE V, Novi Sad 2011.

Kaluđerović, Ž., „Autonomnost Karlovačke gimnazije u kreiranju nastave filozofije u periodu od 1791. do 1921. godine“, u: *ARHE*, Edicija filozofske literature, *PROPAIDEIA*,

³⁴ Dušan Spernjak, Milan Budisavljević, Panajot Miodragović, Jovan Marčetić, Simeun Grozdanić, Vladimir Vujić i Milivoj Ivančević.

TRADICIJA NASTAVE FILOZOFIJE II, Novi Sad 2009.

Lazić, S., *Kratak pregled istorije Srpske pravoslavne velike gimnazije u Sr. Karlovcima*, Novi Sad 1891.

Matić, A., *Saborski odbor i srpske škole u Ugarskoj*, Štamp. Srp. knjiž. br. M. Popovića, Novi Sad 1901.

Nastavni plan i program učiteljskih škola, Drž. štamp. Kralj. S.H.S., Beograd 1919.

Nešković, M., *Istorija srpskih škola u Austro-ugarskoj monarhiji*, Srp. Manast. Štamp., Sremski Karlovci 1897.

Nikolić, D., *Sremskokarlovačka gimnazija 1791-1934*, „Napredak“, Pančevo 1935.

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

Potkonjak, N., *Obrazovanje učitelja u Srba*, Učit. fak. u Užicu, Beograd-Užice 2006.

Programi i metoda uputstva za rad u srednjim školama, Drž. štamp. Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936.

Rakić, L., *Srpska crkveno-školska autonomija u Ugarskoj u drugoj polovini XIX i početkom XX veka*, Istorijski časopis, Knj. XXXVII, 1990, Istorijski institut, Beograd 1991.

Srednjoškolski zbornik II, Štamparija „Sv. Sava“, Beograd 1920.

U radu su korišćeni „Izveštaji“ Karlovačke gimnazije za sledeće školske godine: 1903/4, 1907/8, 1911/12, 1917/18, 1918/19, 1919/20, 1920/21, 1921/22, 1922/23, 1923/24, 1924/25, 1925/26, 1926/27, 1927/28, 1928/29, 1929/30, 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39 i 1939/40.

Ustav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, preuzet sa Internet adrese: http://www.arhivyyu.gov.rs/active/sr-latin/home/glavna_navigacija/leksikon_jugoslavije/konstitutivni_akti_jugoslavije/vidovdanski_ustav.html.

ŽELJKO KALUĐEROVIĆ

AUTONOMY OF KARLOVCI GRAMMAR SCHOOL IN CREATING THE CLASS TEACHING OF PHILOSOPHY FROM 1917 TO 1941

Abstract: In this paper the author tries to identify the level of autonomy of Karlovci Grammar School in creating its own curricula, particularly for philosophical subjects, in the period from its reactivation in 1917 to 1941 when it was closed. By the analysis of the “Reports” and other available sources three phases of the work of Karlovci Grammar School in this period were identified. In the first phase, from the school year 1917/18 to the school year 1923/24, the territorial framework in which the Grammar School had been functioning was changed and a series of important acts were adopted, as well as the Constitution of the new state and the resolution on “nationalization” of the school. However nothing had substantially been changed in the work of the Grammar School. The ideal of classical education was maintained and the Grammar School continued to operate by its traditional *paideutic* course, protecting its autonomous pedagogic integrity and established reputation, by keeping the majority of its teaching elements through which it had emphasized its specific identity and differentiated itself from other schools based on good reputation. The second phase, from the school year 1924/25 to 1932/33, represents a period of a gradual change in the Grammar School status, from a classical grammar school to a *Realschule*. The teaching according to the *Realschule* curricula since the beginning of this period and publication of the Law on secondary schools (grammar schools), together with the intention of educational Yugoslav authorities at the time to accommodate required

balancing and achieve as adequate differentiation of specific types of grammar schools as possible, made the transformation of the Grammar School seem irreversible. In the third phase, from the school year 1933/34 to 1940/41, the Grammar School had dual status of both a *Realschule* and classical grammar school, while the tendency of returning to its classical roots was pointing to the reversibility of the previously concluded process of its transformation into a *Realschule*. Methodological guidelines and Rules on seminar practices in the final grades of the secondary school, adopted in this period, had remained in the shadow of the resolution of the Ministry of Education, in addition to the existing 'real' classes to open classical ones as well. Although it might be considered that the concept of teaching of philosophical subjects during these twenty three years of Grammar School work were automatically aligned with the adopted acts, particularly during the second and third periods of its operation, in reality this was not happening. The changes of the names of philosophical subjects were recorded, as well as the scope of subjects, the lecturers and literature used for teaching were being changed, but these and other changes did not promptly follow the correction of plans and programs, constitutions, laws, regulations and acts. Finally, the teaching of Philosophical Propedeutics and Basics of Philosophy in Karlovci Grammar School had a specific evolution, relatively independent of implemented changes, and its shaping did not fully coincided with the suggested and applied decisions and solutions.

Keywords: Karlovci Grammar School, Status, Autonomy, "Reports", Curriculum, Philosophy Class Teaching

DRAGAN PROLE

FILOZOFIJA ŽIVOTA I „NOVA KULTURA“. NEOROMANTIZAM VLADIMIRA VUJIĆA

Sažetak: Analiza opusa Vladimira Vujića, profesora Realne gimnazije u Sremskim Karlovcima (1935-1938), prevodioca dvotomnog dela Osvalda Špenglera i autora mnogobrojnih filozofskih studija u prvi plan stavlja njegovu ideju da je potraga za novom kulturnom orijentacijom predstavljala središnji zadatak međuratne srpske i jugoslovenske filozofije. Prateći idejne niti koje su dovele do konstitucije Vujićevog stanovišta preko Bergsona, Džejmsa, Špenglera i Berdajeva, autor je nastojao da pokaže genezu neoromantizma u kontekstu pronalaženja alternativne evropskom putu. Ohrabren odlučnom kritikom evropskog čoveštva i filozofskim nastojanjima za izbjavljenjem Evrope iz krize duha nakon Prvog svetskog rata, Vujić je izradio nacrt „nove kulture“, koji je počivao na neostvarivoj ideji nastavljanja srednjovekovnih kulturnih dostignuća u horizontu dobrovoljne izolovanosti od kulturnih strujanja vlastitog vremena. Drugi deo rada pokazuje razloge zbog kojih je takav projekat unapred bio osuđen na neuspeh.

Ključne reči: Vladimir Vujić, neoromantizam, kriza duha, konzervativizam, „novo srednjovekovlje“

TRAGOM JEDNOG PRIKAZA

U 320. svesci Letopisa Matice srpske iz 1929, objavljen je prikaz pod naslovom „Problemi filosofije kulture“. Reč je o prikazu doktorske disertacije Miloša Đurića, koja je pod tim naslovom iste godine primljena na Sveučilištu u Zagrebu, i objavljena u Beogradu u Knjižarnici Rajkovića i Đukovića. Shodno zahtevima koji se postavljaju akademskom osvrtnu na filozofsku publikaciju, prikazivač je nastojao da sažme osnovne ideje Đurićeve disertacije: „Tri osnovne linije kojima se kreće njegova neutoljiva radoznalost po filozofskoj literaturi jesu: kritika intelektualističkog duhovnog stava i odbacivanje racionalizma kao isključivog sredstva, živo osećanje problema kulture, jednog savremenog problema pored koga mnogi naši ljudi prolaze bez slutnje najmanje o njegovoj važnosti, najzad vera, čvrsta i topla i iskrena, u budućnost i važnost slovenske misije na svetu...“¹. Relevantnost ovih redova nije vezana za više ili manje umesnu ocenu jedne disertacije, niti pojedinačnog intelektualnog angažmana. Značaj „osnovnih linija“ o kojima govori prikazivač Đurićeve disertacije, daleko je veći.

U njima se pre svega reflektuje jedna od ideja koje su dominirale u okvirima jugoslovenskog filozofskog prostora u burnom periodu između dva svetska rata. Njihova posebnost i istorijska neponovljivost počivaju na jedinstvenoj kritici racionalnog i idealističkog načina mišljenja, čija svrha je bila da pojam kulture ispostavi tamo gde je nekada bio pojam logosa,

¹ Vladimir Vujić, „Problem filosofije kulture“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1929/320, str. 453.

odnosno uma, a sve to radi uobličavanja budućnosno orijentisane povesne misije Južnih Slovena.

Filozofski zaokret druge polovine devetnaestog veka najpre je delegitimisao srž tradicionalne filozofije. Saglasnost mišljenja i stvarnosti proglašena je za himeru, a sveprisutni pozivi filozofa na osvetljavanje konkretne egzistencije otvorili su širom vrata mnogobrojnim temama koje se do tada nisu odlikovale filozofskom relevantnošću. Nesvesno, iracionalno, najpotpunije povezivanje egzistiranja i filozofiranja, biologizovana životnost, postale su nezaobilazni horizonti tumačenja ljudskih stvari. Njima su se pridružile i politička ekonomija, psihologija, etnologija, sociologija, sve listom novonastale naučne discipline koje su svoj *raison d'être* po pravilu legitimisale potrebom za novim uobličavanjem praktičkog sveta, pozivajući se na svoju „konkretnost“, nasuprot navodne filozofske „apstraktnosti“. Nestrpljiva želja da se prodre do srži onoga ljudskog proglasila je *poimanje* izvedenom i jednostranom, odviše intelektualnom delatnošću, nasuprot koje je isturila *doživljavanje*, istinski izvornu ljudsku aktivnost u kojoj se integriše „celokupan čovek#, a ne samo njegov racionalni momenat. Tamo gde se nezaobilazno polazište svih filozofskih postignuća odredi kao *život*, iz osnova se menja i status duhovnog, a time i tradicionalno razlikovanje duhovnog i prirodnog.

Imperativ filozofiranja na tragu života i doživljavanja neće odbaciti duh. Taj značajni pojam Hegelove filozofije će se i dalje zadržati na filozofskoj sceni, ali tako što će najpre do neprepoznatljivosti biti prepleten prirodom. Boravišnu dozvolu u filozofskom pojmovniku duh je platio tako što su mu najpre oduzete gotovo sve osobenosti koje su ga nekada činile duhom. Dodatnu zbrku unelo je promovisanje *kulture* kao „osnovne misli“ na osnovu koje se mogu i moraju razjasniti heterogene delatnosti poput filozofije, umetnosti, religije, jezika, istorije, političkog života. Nekadašnji zadatak filozofije da pojmi *biće kao biće* optimistično je potisnut u stranu, proglašen beznadežno jalovim i zamenjen neograničenim poverenjem u sveodređujuće kompetencije kulture. Kao čarobna reč gotovo nesagledivih kreativnih kapaciteta, kao graditeljica svega u ljudskom svetu, „kultura“ je postala prihvatljiva zbog toga što je dovoljno relativna i neodređena, a zahvaljujući tome i potencijalno sveobuhvatna, kadra da obezbedi jedinstvenu nit koja će objединiti sve ljudske tvorevine.

Imamo li to u vidu, razjasniće nam se kako je bilo moguće da se beskompromisno opovrgavanje idealizma i racionalizma - čije naličje se sastojalo u afirmisanju kulture, kao presudnog horizonta na čijem tragu valja filozofski razrešiti sve savremene praktičke probleme - dovede u vezu sa promišljanjem sadašnjosti i budućnosti novih državnih zajednica slovenskih naroda. S jedne strane, svest o „slovenskoj misiji“ bila je direktno omogućena prodorom filozofije života, čiji središnji interes je bio usmeren upravo ka kulturi. Naime, svest o misiji ima onaj ko smatra sebe pozvanim za neku aktivnost, koja najpre mora biti određena objektima misionarske delatnosti. Ukoliko se subjekti misije ne odlikuju ničim naročitim, onda je misija unapred obesmišljena. Da bi „misija“ uopšte bila moguća najpre je trebalo položiti računa o tome da je za Slovene i njihovu kulturu karakteristično nešto što drugima hronično nedostaje. Pri tome, dakako, nije moglo biti reči o nečemu sporednom. Dolazile su u obzir samo osobenosti koje na presudan način uobličavaju budućnost čovečanstva.

S druge strane, Veliki Rat je otvorio pitanje destruktivne prirode Zapadne racionalnosti. Do tada vodeće evropske kulture nisu optužene samo za nečuvene razmere međusobnog uništenja, nego je dovedena u pitanje i mogućnost da one i u budućnosti ostanu lučonoše evropskog duha. Samopouzdanje Slovena nije se prevashodno oslanjalo na spontani procvat

kulturne produkcije u novoformiranim višenacionalnim i višekonfesionalnim državama koje su se konačno oslobodile tuđinske vlasti. Naprotiv, dijagnoze o sumraku na Zapadu ohrabrivale su najavu zore na Istoku, čime se zapravo veoma ozbiljno otvorilo pitanje šta uopšte za nas znači Evropa i u kojoj meri joj pripadamo. U tom smislu treba naglasiti da se već prvo jugoslovensko sučeljavanje sa Evropom odvijalo pod okriljem evroskepticizma koji je nakon Prvog svetskog rata bio daleko intenzivniji nego danas.

Razlika među njima se sastoji u tome, što današnja nelagoda proističe iz nezadovoljavajuće konfiguracije evropskih političkih institucija, birokratizacije i monetarnih pitanja, dok je nekadašnja zebnja bila zagledana znatno dublje, iskazujući uznemirenost naočigled budućih produkata agresivnog kapitalizma i nemogućnosti da podjednako budu zadovoljene sve žudnje gramzivih konkurenata na kolonijalnoj mapi sveta. U tom kontekstu su se na političkoj, umetničkoj i intelektualnoj sceni artikulisali mnogi predlozi, čiji zajednički imenitelj se sastojao u pronalaženju alternativnog evropskog puta. Jedan od njih okarakterisan je kao *neoromantizam*.

NEOROMANTIZAM KAO RADIKALIZOVANI ISTORIZAM

U najenergičnije zagovornike i eksponente neoromantizma kod nas spadao je i pisac navedenog prikaza, Vladimir Vujić. Njegovo presudno filozofsko pitanje je bilo vezano za kulturu, ali nije postavljano tek radi zadovoljavanja akademskih apetita, nego usled ozbiljnih praktičkih ambicija. Budućnost Srba i svih južnoslovenskih naroda je po njegovom mišljenju zavisila od toga da li će biti sposobni da iznedre vlastitu „osnovnu misao“ i otelotvore je u budućem životu zajednice, ili će pak osujetiti svoju budućnost zbog nebrige i nezainteresovanosti za vitalna pitanja. A presudno među njima za Vujića se odnosilo na instancu posredstvom koje se uobličavaju sva ispoljavanja praktičkog i poietičkog života. Dakako, ta instanca nije smela da bude neki idealizovani² uzor na osnovu kojeg bi valjalo uobličivati poietičke kapacitete zajednice. Naprotiv, ona je morala da bude ono što je već delatno u svim tvorevinama objektivnog duha, ali nije osvešćeno i reflektovano kao takvo. Zbog toga Vujićev pojam kulture pretpostavlja da postoji nešto jedinstveno u mnoštvu i raznolikosti ispoljavanja koja su karakteristična za heterogene sfere: umetnost, filozofiju, pravo, politiku, religiju. Pri tom je važno naglasiti da to jedinstveno više nije pojmljeno kao *povesno određeni duh vremena*. Promovisanje novog oslonca, nove „osnove“ zajedničkog života iziskivalo je i kreiranje alternativnog pojma istorije: „Istorija se može shvatiti kao načelo obrade stvarnosti u obliku duhovnom ne putem pojmova, kauzaliteta, nego putem intuitivnog sagledavanja oblika, osnovnog doživljaja, u biti svojoj, u onome u čemu nije rasprostrta nego vremenska, stvaralačka i sudbinska“³.

Napuštanje „idealističkog“ i približavanje „doživljajnom“ zahtevalo je suspenziju filozofije istorije kao praktičke filozofske discipline koja poima povesne modifikacije ljudskog

² Ovu ideju Vujić je najverovatnije preuzeo od Feliksa Vilfrida Frajtaga, čiju knjigu je nakon Prvog svetskog rata zajedno sa Pajom Stanišićem preveo upravo Miloš Đurić. Naime, Frajtag je mogućnost obnove evropske duhovnosti povezao sa revizijom pojma ideala: „*Ideali ne treba više da budu ostrvo s one strane života*!“. Feliks Vilfrid Frajtag, *Obnova ljudskog društva na podlozi duhovno-etičkog preporoda*, Šid 1922, „Pravo naroda“, prev. M. Đurić/P. Stanišić, str. 19.

³ Vladimir Vujić, „Seobe“, roman od Miloša Crnjanskog“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1929/321, str. 109-110.

duha. Umesto poimanja, Vujić pledira za intuitivno sagledavanje, s tim što ta promena nipošto nije vezana tek za strategiju pristupa povesnoj stvarnosti. Naime, filozofija istorije je prevashodno zainteresovana za „rad negativnog“, za diskontinuitet, jer u promeni vidi zalag i potvrdu istoričnosti svih ljudskih postignuća. Svet čiji produkti su jednoliki i jednoobrazni nije istorijski svet, pa se otuda interes filozofa istorije skoncentrisao na pitanja o karakteru istorijske promene, o nužnostima koje do nje dovode i o naprecima koji se nakon nje mogu ustanoviti. Umesto ka diskontinuitetu i promeni, fokus Vujićevog intuitivnog sagledanja je usmeren ka onome kontinuiranom i nepromenljivom. Realni istorijski zaokreti njemu nisu bili zanimljivi kao ilustracija napuštanja jednog vida stvaralaštva ili prakse na drugačiji vid i na izmenjeni odnos prema ljudskoj stvarnosti, nego kao nova uobličena osnovnog, kao novi izraz već postojećeg, kao novi životni impuls onog vitalnog i trajnog u jednoj narodnoj zajednici.

Vujić je, zajedno sa mnogim viđenim predstavnicima svoje generacije, bio uveren da poverenje u istorijsku determinaciju spada u zablude idealističkog načina mišljenja. Umesto njih, smatrao je da se valja okrenuti shvatanju kulture koje je karakteristično za radikalizovani istorizam. Za razliku od standardnog pojma filozofije istorije, koji pre svega obraća pažnju na poimanje povesti u jedini, romantizovani istorizam počiva na pluralizovanju, budući da dopušta sinhrono postojanje nesvodivih temporalnih poredaka. Drugačije rečeno, u isto vreme se može govoriti o samostalnom, separatno postojećim narodnim celinama koje egzistiraju u sasvim drugačijim vremenskim fazama. Analogno prirodnim ciklusima nekog organizma, istovremeno mogu postojati kulture od kojih su neke na zalasku i pred umiranjem, a neke u cvetu mladosti ili najproduktivnijim, srednjim godinama. Zbog toga je teško odoleti utisku da se ovde radi o pojmu istorije koji nije napustio horizont Vujićevog gimnazijskog profesora Božidara Kneževića. To je posebno uočljivo u Vujićevom predgovoru *Zakonu reda*, u kojem se izričito naglašava svojevrsna indiferencija prirode i povesti kao polazišna osnova filozofiranja o povesti: „istorija je tu uzeta u najširem smislu, kao istorija svega: i prirode, i čoveka i svih ljudskih stvari“⁴.

U skladu sa duhom herderovskog inspirisanog istorizma, čija središnja posledica se sastojala u transformaciji pojma istorijskog uma u „nacrt estetičke racionalnosti“⁵, i Vujićevo intuitivno sagledavanje u istoriji pre svega uočava umetničke „oblike“, a ne razvoj političkih ili pravnih institucija. Razlika između istorijskog uma i estetičke racionalnosti se pre svega sastoji u činjenici, da je za potonju stvarnost pre svega shvatljiva kao kulturni sklop. Takvo razumevanje pretpostavlja tezu da je umetnost autentični izraz životnosti i da je time „najstvarnija“, odnosno da predstavlja najprezentativniji izraz svega stvarnog. Ako je kod antičkih Grka religija bila uobličena posredstvom umetnosti, za savremeni neoromantizam umetnost važi kao povlašćeni medijum određivanja stvarnosti. Nekadašnja umetnička religija time je preobražena u umetničku ontologiju. Upravo na takvom stanovištu počiva ukupna filozofska pozicija Vladimira Vujića: „umetnost je... mnogo bliža pravoj prirodi života no drugi oblici saznanja i napora ljudskog duha“⁶.

⁴ Vladimir Vujić, „Božidar Knežević“, u: Božidar Knežević, *Zakon reda u istoriji*, Geca Kon, Beograd, 1921, str. XII.

⁵ Nikolaj Plotnikov, *Gelebte Vernunft. Konzepte praktischer Rationalität beim frühen Hegel*, Frommann-Holzboog, Stuttgart/Bad Cannstatt 2004, str. 91.

⁶ Vladimir Vujić/Prvoš Slankamenac, *Novi humanizam*, Geca Kon, Beograd 1923, str. 75.

Ukupno uzevši, ističući da nam istorijska i praktička iskustva važe kao poprište na temelju kojeg pratimo „osnovnu misao“, čija priroda je estetički sazdana, Vujić zapravo radikalizuje projekat istorizma. Za njega je kultura upravo ono elementarno, ona posebnost koja tvori jedinstvo i objedinjuje jednu zajednicu u celinu, a time ujedno predstavlja i njenu *differentia specifica* u odnosu na druge zajednice: „kultura nije nikakav ideal čovečanstva kao apstraktnog pojma, i sama apstrakcija: ideal kome se postepeno bliži. Kultura je izživljavanje osnovne misli jedne skupine ljudske, vidljivi simbol misli u svim svojim očitovanjima“⁷.

OD MATEMATIKE DO FILOZOFIJE KULTURE

Vladimir Vujić je rođen 12. 03. 1886. u Novom Sadu, premda u Službeničkom listu *Državne realne gimnazije u Sremskim Karlovcima*, koji je izdat 05. 05. 1937., stoji da je ovaj gimnazijski nastavnik rođen u Beogradu. Nedoumicu u vezi sa mestom rođenja razrešava Izvod iz knjige za upisivanje rođenih, koji se nalazi u njegovom personalnom dosijeu, sačuvanom u Arhivu Vojvodine⁸. Naime, u tom dokumentu je zabeleženo da je Vujić rođen 12. 03. 1886. u Novom Sadu, ali je kršten u Beogradu svega mesec dana kasnije, tj. 16. 04. 1886. Novi Sad je najverovatnije bio samo mesto rođenja, jer je zabeležen i podatak da su Vujićevi roditelji sa novorođenim detetom prešli u Beograd, u kojem je on završio osnovnu školu, te gimnaziju i fakultet. Državna služba ga ipak ponovo dovodi u dve vojvođanske gimnazije.

Premda je apsolvent filozofije, Vujić najpre službuje kao privremeni nastavnik matematike u Velikom Bečkereku (današnji Zrenjanin, odlukom Ministarstva prosvete, br. 1136/1919, od 15. 04. 1919.). U nastavu matematike Vujića nije odveo hroničan nedostatak stručno osposobljenih gimnazijskih kadrova, koji je bio prisutan i u mirnodopskom periodu, a naročito se osetio nakon što je Prvi svetski rat desetkovao nekadašnji kadar. Naprotiv, ovaj apsolvent filozofije je predavao i matematiku zbog toga što se i ona nalazila na spisku njegovih studijskih obaveza. Štaviše, Andrija Stojković karakteriše Vujića kao „matematičara po obrazovanju, kome je Petrović-Alas pomogao u studijama“⁹. Nakon ovog privremenog apsolventskog angažmana Vujić je 30. 04. 1921. postao „suplent“, tj. privremeni predmetni učitelj, odnosno nekadašnji gimnazijski nastavnik-pripravnik u Velesu. Nakon nekoliko selidbi i premeštaja profesorske službe (Gimnazija u Skoplju, zatim Učiteljska škola u Skoplju, IV Muška gimnazija u Beogradu, Muška gimnazija u Nišu, IV Muška realna gimnazija u Beogradu), Vujić po službenoj potrebi, odlukom Ministarstva prosvete br. 42679 od 19. 10. 1935. biva raspoređen u gimnaziju u Sremskim Karlovcima. Ta promena je zabeležena i u gimnazijskom Izveštaju¹⁰, koji navodi da je Vujićev prvi predmet filozofija, ali da takođe predaje i matematiku i nemački jezik. Vujićeva služba u Sremskim Karlovcima trajala je svega tri godine, pošto je Odlukom br. 25765 ponovo premešten u beogradsku „Realku“ 02. 08. 1938.

⁷ Vladimir Vujić, „Za Zapad i protiv njega“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/24, str. 388.

⁸ Arhiv Vojvodine, Novi Sad, Kraljevska banska uprava Dunavske banovine – Novi Sad (1929-1941), IV Prosvetno odeljenje, F. 126, Personalni dosije Vladimira Vujića.

⁹ Andrija Stojković, *Razvitak filozofije u Srba 1804-1944*, Slovo Ljubve, Beograd 1972, str. 403.

¹⁰ „Odlukom Ministarstva prosvete br. 34701 od 30. oktobra 1934. dodeljen je na rad u ovu gimnaziju g. Vujić Vladimir, profesor državne realke u Beogradu“, u: *Izveštaj 1935-1936 Državne realne gimnazije u Sremskim Karlovcima. Knjiga LXXIII*, Sremski Karlovci 1936, str. 5.

Premda je spadao u retke gimnazijske profesore koji su predavali kako predmet iz korpusa prirodnih, tako i iz korpusa duhovnih nauka, te su uz njih bili kvalifikovani da predaju neki strani jezik, od Vujića ne treba da očekujemo ni ostrašćenog lingvistu, ni posvećenika filozofiji prirode, niti filozofski nadahnutog matematičara. Njegovo nesvakidašnje svestrano obrazovanje je svakako koristilo u praksi tekuće realizacije gimnazijskog plana i programa, ali nije ostavilo traga u objavljenim knjigama i radovima. Štaviše, u njima nema ni nagoveštaja načina mišljenja koji je svojstven jednom matematičaru, ili prirodnom naučniku.

FILOZOF KAO GRADITELJ PODSVESNOG

Vujićev intelektualni angažman pošao je upravo u suprotnom pravcu, pošto je kritika naučne racionalnosti od samog početka zauzela središnje mesto u njemu. Dakako, razloge za takav zaokret bi bilo pogrešno tražiti u biografski uslovljenim motivima. Ukoliko pak konsultujemo bibliografiju, uočićemo neobično raznovrsnu i svakako nesvakidašnje bogatu produkciju. Vujić spada u međuratne gimnazijske poslenike koji su najviše objavljivali. Čak i kod njegovih idejnih oponentata možemo da pronađemo izvesne potvrde neosporne marljivosti: „Vujić – za koga kažu da je ‘vredan kao krtica’“¹¹.

Struktura i učestalost njegovih objavljenih radova ni malo ne zaostaju za zahtevima koji obično stoje pred jednim univerzitetskim nastavnikom. Naime, zajedno sa Prvošem Slankamencem već 1923. objavljuje knjigu programskog karaktera *Novi Humanizam*, nakon koje slede niz tekstova posvećenih kako teorijskim uzorima poput Džejmsa, Bergsona, Špenglera, Berđajeva i drugih, tako i pokušaj da se njihove ideje praktički uobliče u liku jedne nove kulturne orijentacije.

Traganje za „novom kulturom“ predstavljalo je žarište svih Vujićevih aktivnosti. Dakako, poput većine kritičara akademskog idealizma svrha filozofije je i kod Vujića shvatana na naglašeno praktički način. „Orientacije, to su oskultacije“, reći će Vujić izjašnjavajući se o vlastitom filozofskom angažmanu, „pitanje je o jednom građenju žive podsvesne akcije koja se u duhovima vrši, o stavljanju na plan svesnosti onoga što se duhovno priprema“¹². Pozivanje na građevinski pojam oskultacije, koji označava praćenje kretanja objekata u cilju osiguravanja od bilo kakvog vida iznenađenja, ili neželjenih posledica, bilo je motivisano Vujićevim nadama da rad na orijentaciji, tj. da kreiranje nacionalne kulturne politike predstavlja jedinu moguću branu pred nadiranjem „tehničke kulture“. Naime, već u pomenutom prvcu *Novi humanizam*, Vujić je izrazio saglasnost sa vladajućim uverenjem da sve veći upliv planskog, mehanizovanog, automatizovanog u savremeni svet ne ide u prilog izvornim ispoljavanjima života: „naše doba je u znaku tehničke kulture i u znaku racionalisanja, stabiliziranja; struje moćnog životnog zamaha su zaustavljene, iako ne zaustavljene [tj. nezaustavljive – prim. aut.], i, noseći sobom slobodu i nov život, čekaju na oslobođenje...“¹³.

Nije ni malo slučajno da se filozofija života konstituisala upravo u doba industrijalizacije i stvaranja prvih evropskih megalopolisa. Sve veće prisustvo aparata u ljudskom životu, mašina u proizvodnji, vozila u javnom saobraćaju, uz pojavu višemilionskih masa u

¹¹ Trifun Đukić, „Nekoliko reči na adresu g. Vladimira Vujića“, u: *Pravda*, Beograd 1933/10228, str. 8.

¹² Vladimir Vujić, „Za Zapad i protiv njega“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/19, str. 304.

¹³ Vladimir Vujić/Prvoš Slankamenac, *Novi humanizam*, isto, str. 64.

gradovima, neminovno je moralo biti „doživljeno“ uz izvesnu nelagodu i propraćeno upozorenjima da će budućnost čovečanstva obeležiti depersonalizacija, mase anonimnih pojedinaca istovetnog načina života, šematizovane egzistencije bez ikakve „duhovnosti“. Prodor mašinskog, šematskog, planskog u sve pore svakidašnjice, naišao je na očekivani filozofski odgovor koji je zahtevao više spontanog, intimnog, „duševnog“.

Pri tom je važno skrenuti pažnju da Vujićev neoromantičarski zamah ne počiva na radikalnoj individuaciji, koja po prirodi stvari biva iziskivana od strane svakog „filozofa života“, nego na kreiranju novog tipa zajedništva. Za razliku od svojih devetnaestovekovnih preteča, Vujiću nije stalo do produbljivanja subjektivnosti pojedinca, već do okupljanja oko subjektivnosti koja je karakteristična za kolektiv. Rečeno Diltajevim rečnikom, reč je o vrsti subjektivnosti koja u strogom smislu nije postojeća, tako da nju nije moguće prosto „objektivirati“. Zbog toga se ona mora „izgraditi“. A pošto „osnovna misao“ naše kulture nije i ne može biti istovetna zapadnoevropskim kulturama, onda ni njihov pojam romantičkog ne može biti obavezujući za nas. Ono „novo“ Vujićeve verzije romantizma ne počiva na radikalnom odbacivanju svega „starog“, nego na iskoraku iz dotadašnjih predstava o romantizmu, bile one vezane za nemačku, francusku ili englesku varijaciju: „u tom novom osvetljenju pojam ‘romantika’ dobija sasvim drugačije značenje i to nipošto zapadnoevropsko“¹⁴.

Stavljanje u prvi plan žive podsvesne akcije podrazumevalo je i sasvim drugačije obrise romantizma. Rad na njihovoj konstituciji objašnjava prisustvo odvažnih građevinskih metafora kod Vujića, mada one ipak nisu u prilici da nam objasne kako ono podsvesno uopšte može biti svesno građeno? Čak i ukoliko dopustimo da se u prilog iracionalnog može argumentovati na racionalan način, ostaje nejasno kako se racionalnim, teorijskim sredstvima može pospešivati podsvesni organski život? Umesto da sebi postavi to pitanje, Vujić je radije nastojao da se predstavi kao marljivi graditelj podsvesnog.

Nije bilo ni malo neobično da u istoj svesci časopisa poput *Srpskog književnog glasnika*, *Vremena*, *Pravde*, *Letopisa Matice srpske* ili *Narodne odbrane* budu objavljeni i autorski članak Vladimira Vujića i njegov prikaz nekog dela iz aktuelne filozofske ili književne produkcije. Među više desetina takvih tekstova Vujić je odabrao i tematski rasporedio one reprezentativne, da bi ih objavio u Beogradu 1931. u knjizi pod naslovom *Sputana i oslobođena misao* (ta knjiga je 2006. dočekala svoje drugo izdanje kod beogradskog izdavača *Algoritam*). Napokon, svemu tome se 1936. (prvi tom) i 1937. (drugi tom) pridružuje i Vujićev prevod Špenglerovog dvotomnog posleratnog bestslera, knjige *Propast Zapada*, za koju je prevodilac napisao informativan predgovor pod naslovom *Osvald Špengler i njegovo delo*. Tim prevodom Vujić je nastojao da u jugoslovensku čitalačku javnost na široka vrata uvede svog presudnog duhovnog uzora. Oslanjajući se na njegovo delo, odlično obavešteni Vujić je nesumnjivo očekivao da će izazvati rezonancije srodne onim, koje su se već dogodile u matičnoj državi njenog autora: „*Propast Zapada* Osvalda Špenglera prodana je tih godina u šest stotina hiljada primeraka, a bila je veliki teorijski nacrt koji se rasprskao u hiljade malih krhotina, tumačenja sveta na osnovu duha apokalipse i radikalno novog početka“¹⁵.

¹⁴ Vladimir Vujić, „Zur Revision der serbischen Literaturgeschichte“, u: *Slavische Rundschau*, Berlin/Leipzig/Prag 1938, str. 255.

¹⁵ Rüdiger Safranski, *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*, Carl Hanser, München/Wien 1994, str. 116.

MOTIVI PRIGOVORA PROTIV NAUČNE RACIONALNOSTI

Već na osnovu ovog sažetog pregleda Vujićevih objavljenih radova jasno je da njegov opus ne samo da nije tematski objedinio filozofska i prirodno naučna razmatranja, što bi se moglo očekivati od dvosmernog karaktera autorovog obrazovanja, nego se čak priključio misaonim strujanjima koja su negovala naglašene simpatije prema raznolikim vidovima tadašnjeg osporavanja naučne racionalnosti. Dobro je poznato da je za kraj devetnaestog i za početak dvadesetog veka bila karakteristična raznolika paleta protesta usmerenih protiv racionalističkog načina mišljenja, protiv suverenosti naučnog „ovladavanja“ prirodnim svetom i protiv mogućnosti samospoznaje. Sveprisutno je postalo i uverenje da racionalni naučni odnos prema stvarnosti ne može da donese ništa drugo osim njenog šematizovanja. U tom duhu je Valter Ratenau, budući Ministar spoljnjih poslova Vajmarske republike još pre izbijanja Prvog svetskog rata zabeležio da je „svim tim pojavnim formama zajednički duh, koji ih naročito odlučno odvaja od životnih oblika ranijih stoleća: tendencija specijalizovanja i apstrakcije, željene neizbežnosti, ciljnog mišljenja na osnovu recepta...“¹⁶. Kada je reč o filozofima, treba podsetiti da je jedna od najpoznatijih ideja tada izuzetno čitanog i popularnog Anri Bergsona glasila je da je za čovekovu inteligenciju karakteristično „prirodno“ nerazumevanje života, psihoanalitičar Frojd je ustanovio iracionalno/seksualno poreklo svih naših intelektualnih postignuća, dok je sve ozbiljnije shvatana i Ničeova obznana da nam je umetnost neophodna da ne bismo „stradali“ od istine.

Rečju, neograničeno akademsko poverenje u poslanje nauke i naučnika je postepeno redukovano i potiskivano u drugi plan. Univerzitetske katedre su ustupale sve više mesta misliocima kod kojih nauka više nije bila poistovećivana sa neupitnom i nezamenjivom civilizacijskom tekovinom, a „moć“ znanja je asocijala na pretnju od koje evropsko čoveštvo može da nastrada. Takav zaokret doneo je i značajne promene u poimanju filozofije, koje se sada ispostavlja u nepomirljivoj suprotnosti spram prirodnih nauka. Obrat je najilustrativnije prikazao Bergson: „Pravilo nauke je ono koje je postavio Bekon: pokori da bi zapovedao. Filozofija niti pokorava niti zapoveda, ona nastoji da saoseća“¹⁷. Nema sumnje da su masovna stradanja koja je sa sobom doneo Prvi svetski rat mnogi upotrebili kao dokaz da su se predviđanja filozofa obistinila na najsuroviji mogući način. Po prirodi stvari, time osporavanja racionalizma nisu postala tiša, nego mnogo glasnija. Zbog toga ni refleksije epohalnog sloma prosto nisu mogle da mimoiđu pitanje istinskih dometa zapadne racionalnosti, a time i toliko obećavajuće prirodne nauke.

Među njima su posebno odjeknule teze Pola Valerija o smrtnosti kultura i Osvalda Špenglera o propasti Zapada. Mislioci različitih orijentacija su se na začuđujući način približili u rekapitulaciji onoga što se dogodilo. Priloge na temu krize racionalnosti pisali su i pobednici i poraženi. Rat je kod obojice izgubio oreol nužne, prolazne krize nad kojom bdi nesalomiva snaga kulturne tradicije. Sasvim se izmenila devetnaestovekovna iluzija da se funkcija i neminovnost rata sastoji u nužnom korigovanju egoistično orijentisanog građanskog društva i usmeravanju njegovog pogleda ka zajedničkim, državnim interesima. Za kulturu više nisu bili rezervisani epiteti koji asociiraju na trajnost i stabilnost, oni više nisu uživali privilegiju da amortizuju privremene deformacije prouzorkovane sukobima, nemirima i ratovima. Veliki Rat je i za Valerija i za Špenglera bio dovoljno velik i dalekosežan da

¹⁶ Walter Rathenau, *Zur Kritik der Zeit*, S. Fischer, Berlin 1912, str. 52.

¹⁷ Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, PUF, Paris 2009, str. 139.

iz osnova dovede u pitanje opstanak zapadnih kulturnih tekovina. Oni su otvoreno govorili o poslednjim danima jednog načina mišljenja i življenja, a u Vujiću su pronašli jednog među mnogim oduševljenim sledbenicima. U svojim tekstovima, objavljenim pod istovetnim naslovom „Evropljani o Evropi“ u nekoliko brojeva lista *Narodna odbrana*, Vujić je isticao Valerijev i Špenglerov primer, promovišući ih kao nenadmašne uzore savremenog shvatanja evropskih prilika.

Kada je reč o slavnim Valerijevim posleratnim refleksijama, iznesenim najpre u tekstu *Kriza duha*, a zatim i *Pogledi na savremeni svet*, Vujić nije skrivao svoje oduševljenje po pitanju njihovih zaključaka: „Nije se mogla veličanstvenijom slikom i zbijenijim i jedrijim izrazima iskazati misao o duhovnoj smrti Evrope i o dolaženju jednog sveta – bez duha“¹⁸. Analizirajući pomenute Valerijeve tekstove, Vujić nije propustio priliku da napomene njihovu srodnost sa Bergsonovom filozofijom, a „delimično“ i sa Špenglerovom.

VALERI, MASARIK I ŠPENGLER O BUDUĆNOSTI EVROPE

Presudna razlika između Valerija i Špenglera sastojala se u odnosu prema budućnosti. Iščezavanje evropske kulture za Valerija nije tematizovano na fatalistički i isključivi način. Kulturni sunovrat Evrope je za njega ipak imao alternativu. U tom duhu je Valeri izrekom govorio o »Novom Svetu«, u kojem će ponovo dobiti reč revitalizovane uspomene na najveća dela evropske istorije. Ukratko, ukoliko najbližavija dostignuća evropske kulture ponovo postanu presudni obrasci kako našeg mišljenja i delanja, tako i ukupne kulturne produkcije, ukoliko oni dobiju pravo na novi život i ako ne dozvolimo da naša evropska stvarnost izgleda tako, kao da najveći Evropljani nikada nisu ni postojali¹⁹, onda se, prema Valerijevom mišljenju, javlja tračak nade za taj novi evropski kulturni prostor. Na tragu srodnom Valeriju, svoja očekivanja materijalnog i duhovnog preporoda izneo je i čehoslovački predsednik i filozof Tomaš G. Masarik. On je isticao da svi narodi treba da prionu na konstituciju Novog Čoveka u liku istinskog *homo Europæus* tako što će, prema njegovim rečima: „stvoriti novu istorijsku epohu ukoliko pravilno procene horor ovoga rata, ako prevladaju ratnu groznicu i orijentišu se prema... humanosti“²⁰.

Za razliku od Valerija i Masarika, šanse novog prodora kulture Špengler nije više povezivao sa evropskim prostorima. „Propast Zapada“ on je shvatao doslovno, što je dodatno potkrepio svojom razlikom između kulture i civilizacije. Otuda nije ni malo slučajno da je u svom predgovoru Špenglerovoj knjizi Vujić posebnu pažnju poklonio razjašnjavanju te razlike: „kulture se uvrstavaju u biološke kategorije i stoje pod organsko-vitalističkim aspektom. U tome smislu svaka je kultura ‘pra-pojava’, ‘pra-fenomen’, nešto što se *sagleda* kao osnovni oblik... čija su životna dela sve same duhovne tvorevine: umetnost, nauka, filozofija, religija, politika“²¹.

¹⁸ Vladimir Vujić, „Evropljani o Evropi“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/35, str. 563.

¹⁹ Paul Valéry, *Regards sur le monde actuel*, Gallimard, Paris 1945, str. 102-103.

²⁰ Thomas G. Masaryk, *The New Europe. The Slav Standpoint*, Eyre and Skottiswoode, London 1918, str. 73.

²¹ Vladimir Vujić, „Osvald Špengler i njegovo delo“, u: *Propast Zapada*, Beograd 1936, prev. V. Vujić, str. 8.

Nasuprot kulturama, civilizacije nisu izvorište praktičkog sveta nego su sinonim za kristalizovanu i fiksiranu životnu formu kojoj ne preostaje ništa drugo nego da odumre. Ako kultura predstavlja životnost i dinamiku, onda civilizacija podrazumeva puko ponavljanje i praznu rutinu. Kultura donosi nove, sveže i inovativne produkte, a civilizacija liči na sumornu reprizu, na otužni *déjà vu*. Za razliku od Ničeovog večnog vraćanja jednakog, civilizacijska repetitivnost nije večna, nego vremenski oročena. Da bismo pronikli u razloge zbog kojih je trajanje kultura sada posmatrano isključivo kao vremenski oročeno, potrebno je da skrenemo pažnju da je vitalizovana predstava o kulturi za sobom nužno povlačila i paralelu između statičnosti i smrti. Ono što više ne raste i ni na koji način se ne razvija zbog toga ne može ni da računa na neograničeno trajanje.

BUDUĆNOST EVROPE JE IZVAN EVROPE

Treba dodati da Špenglerove prognoze, premda im je teško naći pandana u smelosti i fantastici, u svoje vreme nisu bile ni malo usamljene. Zasićenje i izvesan osećaj odbojnosti prema evropskoj kulturi tradicionalnoga kova bili su prepoznatljivi kod gotovo svih avantgardnih pokreta, a sve više su postajali vidljivi i na burnoj političkoj sceni. Začudjuće je da su ih ispoljavali i oni, od kojih to ne bismo očekivali. Grof Kajzerling spada u predstavnike aristokratije koji su svoje nezadovoljstvo Evropom iskazali na sebi svojstven način – putovanjem. Međutim, za razliku od drugih aristokrata koji su putovali da bi ostali onakvi kakvi su i bili, Kajzerling putuje da bi se promenio. Njegovo putovanje bilo je motivisano potrebom za napuštanjem evropskog kulturnog horizonta. Zbog toga i njegova knjiga, objavljena pod rečitim naslovom *Putopisni dnevnik jednog filozofa*, predstavlja paradigmatično delo samoodricanja od evrocentrizma.

Umesto da zauzme pozu na osnovu koje podučava ceo svet, evropski filozof po Kajzerlingu naprosto mora postati putnik, jer tek van Evrope može doći u priliku da nešto nauči: „Evropa mi više nije izazovna. Taj svet mi je već previše poznat da bi moju dušu prinudio na nova uobličjenja. A takođe je i po sebi previše ograničena. Celokupna Evropa je suštinski sačinjena od jednoga duha“²². U pozadini Kajzerlingovog uverenja da istočni mudraci daleko uspešnije upražnjavaju veštinu življenja u svome najdubljem sopstvu od Platona, Plotina, Fihtea, Hegela ili Ničea²³, zapravo se krila evropska samokritika, svest o rasejanosti i nedovoljnoj koncentrisanosti moderne subjektivnosti. Iskorak iz Evropskog kulturnog kruga tradicionalno je bio vezan za pokušaj produktivne samokritike, koja će izvanevropsku optiku koristiti radi plastičnijeg osvetljavanja evropskih patologija. U tom pogledu ni Špengler, ni Kajzerling ne predstavljaju radikalnu novinu.

Ono po čemu se oni razlikuju, vezano je za odnos prema budućnosti. Naime, budućnost Evrope oni vide van Evrope, u smislu da budući pogonski centar kulturne produkcije više neće imati svoje sedište u Evropi. Takav stav značio je dobrodošlicu za svakovrsna pozivanja na istočne autore. Citati budističkih, hinduističkih i drugih istočnih mislilaca su gotovo preko noći preplavili tekstove rezigniranih Evropljana i zauzeli svoja mesta tik uz najznačajnija imena istorije filozofije. Među jugoslovenskim međuratnim filozofima u tome je najdalje

²² Graf Hermann Keyserling, *Das Reisetagebuch eines Philosophen*, Otto Reichl, Darmstadt 1920, str. 7.

²³ Graf Hermann Keyserling, *Das Reisetagebuch eines Philosophen*, isto, str. 320.

otišao Miloš Đurić, pa ne treba da nas čudi što su uzor Vujićevog filozofskog stanovišta interpretatori prepoznali upravo u Đurićevom radu: „u biti se ne razlikuju od Đurićevih razmatranja ... ideje Vladimira Vujića i Prvoša Slankamenca u knjizi *Novi humanizam*“²⁴.

VUJIĆEV PLEDOAJE ZA „SAMOBITNOST“ KULTURE

Premda je neosporno da je Vujićeva recepcija Đurićevih knjiga²⁵ daleko delikatnija i da nam uvid u njenu složenost ne dopušta paušalnu ocenu da se oni „u biti ne razlikuju“, ovde treba napomenuti da se Vujić, za razliku od Đurića i njegovog mentora, zagrebačkog profesora Alberta Bazale, ipak ne okreće ka Istoku radi tobožnjeg obnavljanja oronule evropske duhovnosti. Njegova potraga za „novom kulturom“ će od početka do kraja ostati usmerena na »osnovnu misao« koja je karakteristična za Srbe i Južne Slovence: „Slovenski Jug čini onu kulturno-morfološku osnovu na kojoj sva ta četiri [srpski, hrvatski, slovenački i bugarski – prim. aut.] izražavanja počivaju kao na moćnom zajedničkom temelju“²⁶. Ispoljivši svoj radikalizovani istorizam u tezi da je „samobitnost“ kulture daleko ispred svakog međukulturnog kontakta, Vujić je pogled usmeren ka Istoku smatrao jednako besmislenim kao i oslanjanje na kulturna dostignuća Zapada: „nama ne treba ni ‘moral’ Zapada, ni njegov ‘stav’, ni ‘moral’ Istoka, ni njegova ‘poetičnost’“. Nama treba proučavanje naših sopstvenih izvora i vrela duhovnih. I to onde gde ih jedino ima: u izražajima našeg naroda...“²⁷.

Nakon Velikog Rata, Zapad je prema Špenglerovom mišljenju predstavljao upravo primer civilizacije u odumiranju. Takva atmosfera je dodatno razgorela ambicije Špenglerovih privrženika, koji su, poput Vujića, oko sebe sve odlučnije širili nepoverenje prema relevantnosti evropske kulturne scene. U zaoštrenijim formulacijama, ono je kulminiralo u apelima za „oslobađanje“ od evropske misli. Reagujući povodom jednog Drainčevog proglasa u bugarskom časopisu *Literaturen glas*, u kojem je iznesen predlog za zajednički rad na stvaranju jedinstvene balkanske kulture, Vujić je istakao da: „treba pripremati oslobađanje od evropske misli kroz koju životarimo krležavo još neprestano“²⁸.

Razloge za nedovoljnost i ograničene domete kulturne produkcije Vujić je nedvosmisleno pripisao oslanjanju na evropske uzore. Kada takav stav sučelimo sa oduševljenjem devetnaestovekovnog romantizma za strane kulture, za prostorno i vremenski udaljena duhovna dostignuća, za ono strano, začudno, retko, tajnovito, udaljeno, jedinstveno, onda ćemo u njemu ustanoviti naglašeno neromantičarski motiv. Za razliku od svojih idejnih korena, dvadesetovekovni neoromantizam je u Vujićevoj verziji neraspoređeno gledao izvan vlastitog kulturnog kruga. Oslobodenje duha, koje je kod ranih romantičara bilo nezamislivo bez komunikacije sa stranim kulturama, kod Vujića postaje moguće tek nakon prestanka

²⁴ Radovan Vučković, *Poetika srpske avangarde (Ekspresionizam)*, Službeni glasnik, Beograd 2011, str. 275.

²⁵ Pored pomenute disertacije, za Vujićevo stanovište je pre svega relevantna Đurićeva knjiga *Pred slovenskim vidicima. Prilozi filozofiji slovenske kulture* (Beograd, 1928) i članak „Arheofilosofija kao izvor Iracionalizma“ (Novi Sad, 1925).

²⁶ Vladimir Vujić, „Srpska, jugoslovenska, južnoslovenska književnost“, u: *Vreme*, Beograd 1939/6434, str. 12.

²⁷ Vladimir Vujić, *Sputana i oslobođena misao*, Geca Kon, Beograd 1931, str. 172.

²⁸ Vladimir Vujić, „Za Zapad i protiv njega“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/19, str. 303.

svake kulturne razmene sa njima. S druge strane, romantičarsko interesovanje za prošlost i za zaboravljene likove duha kod Vujića opstaje samo pod pretpostavkom da se radi o prošlosti vlastite nacije i vlastite kulture. Premda na deklarativnom planu usvaja ideje da jugoslovenski prostor predstavlja tačku ukrštanja Istoka i Zapada, Vujićeve ideje znatno više nalikuju na projekat svojevrstne *kulturne autarkije*: „ako neo-romantizam treba da znači sintezu zapadnjaštva... sa nacionalnim južnoslovenskim stilom kao originalnim kazivanjem o svetu i životu, onda je to izvrsno ime koje treba očuvati“²⁹. Zapad koji je u kulturnom smislu zaslužio da i dalje postoji, prema Vujićevom mišljenju je onaj Zapad koji se izjašnjava protiv Zapada, protiv njegovih savremenih kulturnih dometa i pruža snažan otpor samosvrhovitom intelektualizmu i tehničkoj civilizaciji u opadanju. Otuda je kod Vujića unapred dovedena u pitanje mogućnost istinske „sinteze“, jer ono što on dopušta da bude sintetisano potiče iz istog „duhovnog“ pravca, tj. Anti-Zapadnog Zapada i Anti-Zapadnog Istoka. Doista, ono što on imenuje „spiritualnim“ Zapadom pre svega okuplja mislioce koji su se otvoreno izjašnjavali o krizi zapadne racionalnosti: „reč je ovde o jednom mogućem sintetisanju najboljeg *spiritualnog* na zapadu i najboljeg tradicionalno-kulturotvornog u našoj duhovnosti“³⁰. Pri tom, kod Vujića ipak nema ni nagoveštaja da bi tadašnja debata o kulturnom obnavljanju duhovne Evrope na bilo koji način mogla da doprinese osavremenjivanju naše tradicije.

Napokon, i njegovo određenje kulture u smislu organizicizma podsvesno vođenog života se principijelno opire svakom sintetičkom programu. Ako je istorijski tok „osnovne misli“, tj. ukupnog kulturnog života nezavisan od naše volje i svesnih planova, onda nam preostaje tek da tu misao prepoznamo i da joj se priklonimo, što isključuje mogućnost njenog proširivanja ili pak povezivanja sa nekom drugom „mišlju“, tj. sa nekom drugom kulturom. Zbog toga se za Vujićev govor o našoj kulturi kao sintezi Istoka i Zapada može reći da je neiskren i simulativan, budući da je bilo kakav vid sinteze unapred obesmišljen njegovim naglašeno samosvojnim i autarkičnim pojmom kulture i karakterizacijom Zapada „u boljem smislu reči“ kao duhovne tendencije koja skreće pažnju na misiju koju Istok tek treba da sprovede u delo. Zbog toga je sasvim razumljivo da ni savremenici nisu mogli da prihvate Vujićevu kulturnu dijagnostiku, koja je dinamiku modernosti svela na prelaz iz prosvetiteljstva na marksizam, i napokon na njegovo prevladavanje neoromantizmom: „ta podela nam je neozbiljna, pošto zalazi u stvari sa kojima racionalizam XVIII veka i istoricizam dijalektičkog materializma, nikada nije imao toliko tesne veze...“³¹.

Svrha oslobođanja od evropskih kulturnih obrazaca se ipak nije oslanjala na logiku koju su demonstrirala tipična avagardna vojevanja za nove vidove stvaralaštva. Vujić iz strateških razloga ne pristaje na žestinu avangardnog raskida sa celokupnom prošlošću. Naprotiv, njegov iskorak iz evropskog kulturnog prostora bio je u svojoj srži tradicionalan, jer je shvaćen kao pretpostavka za oživljavanje vlastitog kulturnog nasleđa. Preduslovi za novo građenje vlastite kulture otuda su za Vujića podrazumevali raskid sa svim onim što joj je „tuđe“: „nama se redovno dešava da stvarno izostajemo i tapkamo u mestu, uvek zastrašeni pred teorijama i problemima tuđeg sveta“³².

²⁹ Vladimir Vujić, *Sputana i oslobođena misao*, isto, str. 162.

³⁰ Vladimir Vujić, „Za Zapad i protiv njega“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/20, str. 321.

³¹ Borivoje M. Grašić, „VI. Vujić: Sputana i oslobođena misao“, u: *Život i rad*, Beograd 1931/56, str. 1590.

³² Vladimir Vujić, „Napredna i nazadna književnost“, u: *Vreme*, Beograd 1939/6420, str. 12.

Biti okupiran problemima vlastitog sveta za Vujića je značilo raditi na povezivanju pokidanih istorijskih niti. Njegov anti-evropeizam ne bi bio moguć bez idejnog okvira iza kojeg se kriju evolucionističke ideje prema kojima mladi, vitalniji organizam radi očuvanja vlastitog zdravlja mora da nastoji da se „očisti“ od potencijalnog ugrožavanja od strane manje vitalnog organizma³³. To konkretno znači da mladi Balkan prema Vujiću treba po svaku cenu da sačuva svoju lepotu od rugobe starice Evrope: „ne treba jednu misao koja se rascvetava zameniti drugom koja na delanju propada“³⁴. „Evropeizacija“ Balkana za Vujića nije dolazila u obzir, zbog toga što pod tim pojmom nije mišljen proces usvajanja izvesnih moralnih, institucionalnih i civilizacijskih normi, nego prodor istrošenih kulturnih obrazaca i lažnih vrednosti. Umesto toga, bio je uveren Vujić, za Evropu bi bilo bolje da bude „balkanizovana“, tj. da usvoji i oberučke prihvati novu kulturu koja upravo nastaje na slovenskom Jugu. Pri tome je važno podsetiti da se iza osporavanja ili distanciranja od neke kulture po pravilu ne krije izraz spontanog nezadovoljstva. Sučeljavanje sa kulturom u sebi neminovno nosi obrise izvesne *politike*, a upravo taj pojam hronično nedostaje u Vujićevim tekstovima.

Prenesene na teren kulture, njegove političke ideje sugerišu da evropska civilizacija u sutonu ne može i ne sme igrati ulogu obrasca za mlade južnoslovenske kulture. Ukoliko mlade južnoslovenske zajednice budu oponašale evropsku staricu, i same će vrlo brzo ostari. Njihova vitalnost može biti obezbeđena tek ukoliko im pođe za rukom da pronađu „same sebe“, što ne znači ništa drugo nego da se vrate davno napuštenim izvorima. U vreme kada je značaju međukulturnih odnosa na evropskom tlu pridavana sve veća pažnja, kada se saradnja među narodima pospešivala u ime uspostavljanja kakvog-takvog duhovnog jedinstva, Vujić je uporno preporučivao sistematično odricanje od „tuđeg“. Okupljanje liberalno nastrojenih mislilaca i njihovo zalaganje oko što produktivnijeg rada novoformiranog *Društva naroda*, čiji prvi zadatak je bio da spreči izbijanje novog svetskog rata, s njegove strane nisu dočekani s optimizmom.

Naprotiv, u pozivima na nadilaženje starih međa i tradiranih okvira delanja, on je čuo odjek pretećeg unifikovanja i latentnog totalitarizma, koji nije značio ništa drugo nego preslikavanje pečata tehničke civilizacije na međuljudske odnose. Zbog toga treba skrenuti pažnju na paradoksalni karakter Vujićevog programskog nepoverenja prema institucionalnim tekovinama liberalizma, koje su osporavane upravo u ime ostvarivanja osnovne liberalne ideje – slobode pojedinca: „internacionalizam donosi ideje kolektivizma, stege, vlade jednolikosti broja, mase nad ličnim slobodnim pojedincima“³⁵. Ukupno uzevši, dobrovoljni kulturni izolacionizam kao meru kulturne politike on nije proklamovao u maniru revolucionarno raspoloženog avangardiste, nego radikalnog konzervativca. Zbog toga treba ispoljiti opreznost pred olakim ubrajanjem Vujića u srpsku međuratnu avangardu.

S jedne strane, on je vrlo dobro znao da avangardni naglasak na diskontinuitetu itekako može ići u prilog realizaciji njegovih ideja, jer su one pre svega nastojale da deluju u prilog

³³ Kada je reč o Vujićevom uzoru Špengleru, stav o rasi, pojmovnom konstrukt koji je tada euforično promovisan kao ključ za rasvetljavanje svih tajni istorije i za tumačenje ljudskih stvari, bio je donekle razboritiji i oprezniji: „kada je ovde reč o rasi, to nije mišljeno u smislu koji je danas moderan među antisemitima u Evropi i Americi, naime, darvinistički, materijalistički. Čistota rase je groteskna reč naočigled činjenice, da su se sva plemena već milenijumima mešala...“, u: *Jahre der Entscheidung I. Deutschland und die weltgeschichtliche Entwicklung*, C. H. Beck, München 1933, str. 157.

³⁴ Vladimir Vujić, „Za Zapad i protiv njega“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/24, str. 389.

³⁵ Vladimir Vujić, „Narodna odbrana kao odbrana nacionalne kulture“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/38, str. 613.

radikalne distance prema središnjim tendencijama evropske kulturne baštine. S druge strane, Vujić je bio čvrsto uveren da različiti vidovi bekstva savremene umetnosti čiji jedinstveni smer se može opisati kao opoziv prikazivanja i podražavanja spoljašnjosti, radi povratka unutrašnjosti, nisu u stanju da ispune ono što obećavaju. Vujićev stav prema avangardi bi se mogao sažeti u iskazu da onaj ko beži uvek ostaje određen onim od čega beži. To znači da čak ni produktivni vid avangardnog povratka subjektivnosti prema Vujićevom mišljenju iz sebe ne može da izbriše pečat tehnikom deformisanog sveta. Zbog toga je razumljivo da se kod njega mogu pronaći iskazi protiv avangardne umetnosti: „U svojim vrlo zdravim i vrlo humanim težnjama, ona ide u budućnost i beži od svog vremena, te svojim traženjem svega onoga čega u tom industriskom vremenu nema jasno ukazuje na slabosti njegove. U svojim krajnjim pokušajima ... ta ‘poslednja’ umetnost je divan primerak zakržljalog epigonstva koje ponovo pada u prazne logičke konstrukcije ... Oba izraza su verni otisci naše tehničke kulture“³⁶. Napokon, avangarda bez kompromisa kida kopče s prošlošću, čime dodatno guši i sprečava uspostavljanje jedinstvenog ispoljavanja kulture, do čega je Vujiću pre svega stalo. Savremena umetnost se u svim svojim ispoljavanjima otuda čini kao pouzdan simptom civilizacije koja se približava zalasku, pa je zbog toga u osnovi denuncirana kao hvale vredno, ali u svojim rezultatima neplodno i uzaludno čedo dekadentnog Zapada.

TEOLOŠKI SMISAO ISTORIJE

Vredno je pomena Vujićevo nepokolebljivo uverenje da se sa Špenglerom konstituisao jedan novi način mišljenja koji više nije metafizički, nego istorijski. Na Vujića je bez sumnje sugestivno delovao podnaslov Špenglerovog dela: *Nacrti morfologije svetske povesti*. Pri tom Vujić, poput mnogih savremenika, ni za trenutak nije posumnjao da je filozofsko mišljenje povesti moguće utemeljiti na principima pra-fenomena i morfologije, i to na osnovu ideja koje je Gete pre svega primenjivao na tlu svojih istraživanja prirode. Kod Špenglera se dogodio upravo taj spoj nespojivog: ključni pojam Hegelove filozofije povesti razvijan je posredstvom pojmova koji s njom nemaju ništa zajedničko. Putanja objektivnog duha osvetljavana je uz pomoć njemu u potpunosti tuđih, organskih metafora.

Štaviše, upravo bezuslovnu i neograničenu konvertibilnost povesti i prirode Špengler je ponosno isticao kao presudan i neprepoznati oslonac, na kojem metodski počivaju i njegove vlastite studije. Neupitna teza o čitljivosti prirodnog u povesnom nije predstavljala svrhu za sebe, nego je imala za cilj da rasvetli kulturu, jer se upravo u njoj krije „*prafenomen*“ celokupne protekle i buduće povesti³⁷. Ideja da osnovna misao istorije nema svoje poreklo u nečemu istorijskom nego u vitalizovanoj zamisli kulture, kojom se otključavaju sve zagonetke čovekovog opstanka na Zemlji, nije težila, niti je mogla da teži ka sistematici naučnog tipa.

Umesto nje otvorio se neslućeni prostor za najsmelije moguće analogije koje ispunjavaju pretežni deo sadržaja Špenglerove knjige i čija maštovitost je bez sumnje presudno doprinela njenoj popularnosti. Na samom kraju drugog toma Špengler je u jednoj podužoj

³⁶ Vladimir Vujić, „O savremenoj umetnosti“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1926/308, str. 35.

³⁷ Oswald Spengler, *Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Band I. Gestalt und Wirklichkeit*, C. H. Beck, München, 1920, str. 151. (U prevodu: *Propast Zapada. Nacrti za morfologiju istorije sveta*, Knjiga prva, Geca Kon, Beograd 1936, prev. V. Vujić, str. 162.).

fusnoti svoje čitanje Dostojevskog krunisao prognozom da će iz dubine ruskog duha „na osnovu *Jevandolja po Jovanu* nastati treća vrsta hrišćanstva bez sveštenstva, koja magijskoj vrsti stoji mnogo bliže nego faustovskoj, pa stoga počiva na novoj simbolici *krštenja* i, daleko udaljena od Rima i Vitenberga, sluteći buduće Krstaške ratove, povrh Vizantije gleda ka Jerusalimu“³⁸.

Uprkos istorijskim lomovima, koji su istočni deo evro-azijskog kontinenta počeli da usmeravaju u sasvim drugačijem pravcu, Špengler je novi početak kulture sagledao u liku religijskog preobražaja. Ignorišući stasavanje Sovjetskog Saveza, Špengler je na prostorima prve komunističke države proročki najavio „Treće hrišćanstvo“. Ono se ogleda u spektakularnoj mešavini simboličkog kapitala koji je preostao oko Jovana Krstitelja i intimne čežnje za novim obračunima sa muslimanskim svetom. Suočen sa ovom najavom, svoju trezvenost Vujić nije iskazao tako što se od nje bez ostatka distancirao, nego tako, što je epicentar preobražaja projektovao u slovenski Jug, a ne u slovenski Istok. Kritikujući totalitarne elemente sovjetskog kolektivismu, za koji je više puta ponovio da ne rezultira boljom vizijom humanosti od sebičnog kapitalizma, Vujić je nastojao da uveri svoje čitaoce da „vreme kulturnog života slovenskih naroda tek dolazi. Sloveni tek treba da ugrade svoj život u jednu novu kulturnu galaksiju“³⁹. Napokon, predusudnu distancu u odnosu na Špenglera, Vujić je načinio tako što je dodatno teologizovao svrhu *morfologije povesti*.

Za razliku od modernih filozofa povesti, kod kojih se govor o povesti principijelno konstituisao u sekularnom registru, zbog čega su svoj celokupan pojmovnik oni pažljivo nastojali da oslobode teoloških primesa, Vujić je smisao istorije doveo u vezi sa religijskim sadržajem novozavetnog kova: „ceo smisao istorije i svih u njoj izživljavanja kultura samo [je] penjanje, mučno i herojsko, Bogu i savršenstvu“⁴⁰. Oslanjajući se na ideje Nikolaja Berdajeva, Vujić se osmelio na konstituciju filozofije istorije koja se pozicionira s onu stranu istorijskog. Naime, kod Berdajeva možemo pronaći i jednoznačna svedočanstva koja idu u tom pravcu: »istorija je, uistinu, put za drugi svet – i u tome je njen religiozni sadržaj«⁴¹. Ono što su Berdajev, a s njim i Vujić, propustili da razjasne, odnosi se na pitanje kako taj put u drugi svet može biti kolektivan? Naime, ukoliko se kao osnovna odlika istorijskog kretanja ustanovi izvesna promena, diskontinuitet koji je uspostavljen posredstvom kolektivnog ljudskog delanja, postavlja se pitanje kako je takvu promenu moguće utvrditi i kada je reč o religijskom usavršavanju, „približavanju Bogu“, koje je nužno pojedinačno postignuće i lični podvig?

Ideja da se svrha kulturnog razvoja sastoji u uspinjanju ka Bogu postaje još problematičnija kada se podsetimo da hrišćansko shvatanje istoriju ne posmatra kao čovekovo postignuće. Za odvijanje vremenskog toka zemaljskog života nije zadužena tvorevina, nego Tvorac. Za hrišćanski pogled na istoriju nema nikakve sumnje da je ona u potpunosti u Božjim rukama,

³⁸ Oswald Spengler, *Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Band II. Welthistorische Perspektiven*, C. H. Beck, München, 1922, str. 623. (U prevodu: *Propast Zapada. Nacrti za morfologiju istorije sveta*, Knjiga druga, Geca Kon, Beograd 1937, prev. V. Vujić, str. 593.).

³⁹ Milan Radulović, „Kulturološka kritika u srpskoj književnosti“, u: *Kritička misao filozofa i naučnika*, Matica srpska/Institut za književnost i umetnost, Novi Sad/Beograd 1995, str. 79.

⁴⁰ Vladimir Vujić, „Za Zapad i protiv njega“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/29, str. 468.

⁴¹ Nikolaj Berdajev, *Smisao istorije*, Knjižarnica J. Dželebića, Beograd 1934, prev. M. Majstorović, str. 215.

pa iz te perspektive postaje krajnje problematična volja zajednice vernika, bez obzira na njihovu verujuću iskrenost i odlučnost, da preuzmu u svoje ruke kormilo na istorijskom „putovanju u drugi svet“. Latentna gordost određenja istorije koje je Vujić preuzeo od Berđajeva ne proističe samo iz toga što se pod njom u ime razjašnjenja „smisla“ istorije ispostavlja nešto neistorijsko, nego i otuda što u svojoj religijskoj nameri ono definitivno napušta hrišćansko shvatanje vremena i povesti. Na osnovu toga se može zaključiti da konkretizacija Špenglerove ideje o Trećem, tj. regenerisanom pravoslavnom hrišćanstvu, oslonjena na Berđajeva i njegovu zamisao istorije, zapravo vodi hrišćanstvo izvan njegovih granica, pa samim tim i izvan pravoslavlja. Naime, u nastojanju da obesmisli sekularna nastojanja filozofije istorije, Berđajev je istim potezom stavio van snage i hrišćansko shvatanje istorije. Nije potrebno posebno napominjati da je time u potpunosti obesmislio i svoju početnu nameru.

Takva futurizovana i teologizovanja konfiguracija filozofije istorije podrazumeva i teokratsku državu. Ona nužno dovodi i do radikalnog obrata po pitanjima periodizacije dosadašnjeg povesnog iskustva. Najsmelija Vujićeva ideja otuda glasi da srednjovekovno povesno iskustvo nama tek predstoji! Pri tome ono neće uslediti na osnovu evociranja minulih vremena nego će biti izvorno kreirano: „Za Zapad, onakav kakav je danas, to [vraćanje u srednji vek] je uzaludno sanjarenje i priželjkivanje, povratak u srećne dane mladosti ... Naš 'srednji vek', kad se dobro shvati značaj te reči, tek je tu pred nama...“⁴². Oslonac za ovaj stav Vujić je takođe pronašao kod Berđajeva, odnosno kod njegove ideje „novog srednjovekovlja“: „novim srednjovekovljem ja nazivam ritmično smenjivanje epoha, prelaz od racionalizma nove historije k iracionalizmu ili svrhacinalizmu srednjovekovnoga tipa“⁴³.

Zamisaao „novog srednjeg veka“ kod Vujića nije ipak nije doslovno preuzeta od Berđajeva. Naime, isticanje „novog“ po pravilu podrazumeva postojanje »starog«, a upravo to je ono što Vujić pokušava da odrekne specifično „našoj“ periodizaciji kulturne istorije. Uveren da antika za našu kulturu zapravo ne znači baš ništa i da od nje nismo ništa preuzeli⁴⁴, Vujić apeluje na reviziju istorijskog vremena. Dakako, više nego smelo odricanje od antičkog kulturnog nasleđa ne bi bilo moguće bez prethodno postulirane ideje kulturne autarkije. Kada ga posmatramo potpuno samostalno, izolovano od okruženja i šireg kulturnog konteksta, nema nikakve dileme da srednjovekovno nasleđe predstavlja *početke* samostalnog kulturnog života Srba i drugih Južnih Slovena. Ti počeci se nisu spontano uobličili u zaokruženu epohalnu celinu, jer je njihov razvoj nasilno prekinut otomanskim osvajanjem. Na tom tragu Vujić poima „naš srednji vek“ kao nešto što tek treba da se dogodi pošto smo u kulturnom smislu zastali u fazi ranog, „antičkog“ perioda.

Održivost Vujićeve revizije naše kulturne istorije postaje sporna čim se konkretnije zapitamo o konfiguraciji naših kulturnih početaka. Poput kultura drugih naroda, ni naši počeci nisu samonikli, nego su se uobličili posredstvom komunikacije sa tada naprednom vizantijskom kulturom, sa njenim religijskim, filozofskim, umetničkim i jezičkim dostignućima. Naše prvo pismo nije proisteklo iz kulturne izolovanosti, nego iz spremnosti na kulturnu razmenu. Kako je onda na osnovu kulturne izolacije moguće evocirati tradiciju koja je nastala posredstvom kulturne razmene? Vujić nijednog trenutka nije posumnjao da dalji razvoj vlastitih kulturnih početaka nije moguć u zatvorenom horizontu, iz kojeg je

⁴² Vladimir Vujić, *Sputana i oslobođena misao*, isto, str. 158.

⁴³ Nikola Berđajev, *Novo srednjovekovlje*, J. B. Stifler, Varaždin 1932, prev. N. Taler, str. 9.

⁴⁴ Vladimir Vujić, „Zur Revision der serbischen Literaturgeschichte“, isto, str. 253.

unapred isključen svaki dodir sa ispoljavanjima neke druge „osnovne misli“, te da u takvim uslovima postoji još manje razloga za očekivanje nekih epohalnih preokreta i konstituisanja novog načina življenja i delanja. Premda je Vujićeva borba za prevrednovanje dostignuća našeg romantizma u svom vremenu bila relativno usamljena i time značajnija, sasvim je upitna njegova parabola koja romantičare dovodi u vezu sa našim srednjovekovnim kulturnim nasleđem. U vreme kada je naša akademska književna kritika oko sebe savremeno širila neopozivu presudu Zmaju, Kostiću i Jakšiću, Vujić je uporno skretao pažnju na njihovu nezaobilaznost i neophodnost preispitivanja njihovog značaja za dalji razvoj književnosti. Pri tom je, dakako, prećutkivao s koliko jezika su prevodili Kostić i Zmaj. Premda Vujićev selektivni i proizvoljni uvid u romantizam nasilno prikriva njegove kosmopolitske dimenzije, to mu još uvek ne daje za pravo da romantičarske spise proglasi za renesansu srednjovekovnih literarnih dela. Zbog toga krajnje zbunjujuće deluje njegova dijagnoza prema kojoj je: „očigledno neinteresovanje i nerazumevanje savremenog vaskrsenja našeg sjajnog nasleđa srednjovekovnog“⁴⁵. Iz ovih redova možemo iščitati kako srž Vujićevog nesporazuma sa središnjim idejama srpskog romantizma, tako i ukupnu pozadinu njegovog ambiciozno zamišljenog projekta konstituisanja nove jugoslovenske kulturne orijentacije.

Kada tu orijentaciju sagledamo iz perspektive jednog prosvetnog plana i programa, bez sumnje ćemo uočiti njen naglašeno konzervativni karakter. Ukoliko potražimo njenu sažetu formulaciju, u tome će nam pomoći članak Vujićevog saradnika na prvoj knjizi. Naime, Prvoš Slankamenac je 1926. u *Letopisu Matice srpske* objavio tekst pod naslovom „Prosvetna politika“, u kojem je izrekao govorio da se prvi prosvetni cilj sastoji u „stvaranju samosvojne kulture i kulturnog tipa“⁴⁶. Vujićev prosvetni program je počivao na istim premissama, ali ne treba smetnuti s uma da se slična situacija tada mogla ustanoviti i u širim evropskim okvirima. Iste godine kada je objavljen Slankamenčev članak, Milan Šević je prisustvovao Pedagoškom kongresu u Vajmaru. Komentarišući osnovne ideje koje su saopštene u plenarnim predavanjima, Šević je nedvosmisleno preneo svoj utisak: „glavni su govornici bili dakle predstavnici konzervativnih studija: u znaku konzervativizma je zaista i priređen ovaj kongres“⁴⁷. Burna međuratna vremena su bila prožeta raznorodnim i protivrečnim idejnim i političkim strujanjima. „Konzervativni“ pedagoški odgovor sugerisao je oprezno ignorisanje savremenih strujanja i priklanjanje „proverenim“ nacionalnim vrednostima. Utoliko nije začuđujuće da je Vujićev program konstitucije »nove kulture«, koji je počivao na neostvarivoj ideji nastavljanja srednjovekovnih kulturnih dostignuća u horizontu dobrovoljne izolovanosti od kulturnih strujanja vlastitog vremena unapred bio osuđen na neuspeh. Ostaje žaljenje što je ovako svestran, vanredno obavešten, hrabar i marljiv duh nekritički podlegao pomodnim duhovnim tokovima svog vremena. Avangardna pohvala osnovnog i jednostavnog, praćena vitalizovanim pozivima na autarkičnost i samosvojnost u načelu deluju bezazleno, ali su se itekako mogle zloupotребiti, što su nam dokazala potonja istorijska iskustva. Nevelika doza samokritike i samopreispitivanja mogla je doprineti da ovaj znalac Bergsona i Džejmsa i neumorni pratilac savremene filozofske scene iza sebe ostavi daleko plodnije filozofske rezultate.

⁴⁵ Vladimir Vujić, „Naš duhovni život i naša knjiga“, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1932/1-2, str. 8.

⁴⁶ Prvoš Slankamenac, „Prosvetna politika“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1926/310, str. 1.

⁴⁷ Milan Šević, „Pedagoški kongres u Vajmaru“, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1926/210, str. 403.

Literatura:

Vujić, Vladimir/Slankamenac, Prvoš, *Novi humanizam*, Geca Kon, Beograd 1923

Vujić, Vladimir,

- »»Božidar Knežević«, u: Božidar Knežević, *Zakon reda u istoriji*, Geca Kon, Beograd, 1921.
- O savremenoj umetnosti«, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1926/308.
- *Sputana i oslobođena misao*, Geca Kon, Beograd 1931.
- »Za Zapad i protiv njega«, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/19.
- »Za Zapad i protiv njega«, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/20.
- »Za Zapad i protiv njega«, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/24.
- »Za Zapad i protiv njega«, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/29.
- »Evropljani o Evropi«, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/35.
- »Narodna odbrana kao odbrana nacionalne kulture«, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1931/38.
- »Naš duhovni život i naša knjiga«, u: *Narodna odbrana*, Beograd 1932/1-2.
- »Problem filosofije kulture«, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1929/320.
- »'Seobe', roman od Miloša Crnjanskog«, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1929/321.
- »Zur Revision der serbischen Literaturgeschichte«, u: *Slavische Rundschau*, Berlin/Leipzig/Prag 1938.
- »Osvald Špengler i njegovo delo«, u: *Propast Zapada*, Beograd 1936, prev. V. Vujić.
- »Napredna i nazadna književnost«, u: *Vreme*, Beograd 1939/6420.
- »Srpska, jugoslovenska, južnoslovenska književnost«, u: *Vreme*, Beograd 1939/6434.
- Arhiv Vojvodine, Novi Sad, Kraljevska banska uprava Dunavske banovine – Novi Sad (1929-1941), IV Prosvetno odeljenje, F. 126, Personalni dosije Vladimira Vujića.

Berdajev, Nikolaj,

- *Novo srednjovekovlje*, J. B. Stifler, Varaždin 1932, prev. N. Taler.
- *Smisao istorije*, Knjižarnica J. Dželebića, Beograd 1934, prev. M. Majstorović.

Bergson, Henri, *La pensée et le mouvant*, PUF, Paris 2009.

Đukić, Trifun, »Nekoliko reči na adresu g. Vladimira Vujića«, u: *Pravda*, Beograd 1933/10228.

Frajtag, Feliks Vilfrid, *Obnova ljudskog društva na podlozi duhovno-etičkog preporoda*, Šid 1922, »Pravo naroda«, prev. M. Đurić/P. Stanišić.

Grahić, Borivoje M., »VI. Vujić: Sputana i oslobođena misao«, u: *Život i rad*, Beograd 1931/56.

Izveštaj 1935-1936 Državne realne gimnazije u Sremskim Karlovcima. Knjiga LXXXIII, Sremski Karlovci 1936.

Keyserling, Graf Hermann, *Das Reisetagebuch eines Philosophen*, Otto Reichl, Darmstadt 1920.

Masaryk, Thomas G., *The New Europe. The Slav Standpoint*, Eyre and Skottiswoode, London 1918.

Plotnikov, Nikolaj, *Gelebte Vernunft. Konzepte praktischer Rationalität beim frühen Hegel*, Frommann-Holzboog, Stuttgart/Bad Cannstatt 2004.

Radulović, Milan, »Kulturološka kritika u srpskoj književnosti«, u: *Kritička misao filozofa i naučnika*, Matica srpska/Institut za književnost i umetnost, Novi Sad/Beograd 1995.

- Rathenau, Walter, *Zur Kritik der Zeit*, S. Fischer, Berlin 1912.
- Safranski, Rüdiger, *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*, Carl Hanser, München/Wien 1994.
- Slankamenac, Prvoš, »Prosvetna politika«, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1926/310.
- Spengler, Oswald,
- *Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Band I. Gestalt und Wirklichkeit*, C. H. Beck, München, 1920. (U prevodu: *Propast Zapada. Nacrti za morfologiju istorije sveta*, Knjiga prva, Geca Kon, Beograd 1936, prev. V. Vujić.)
 - *Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Band II. Welthistorische Perspektiven*, C. H. Beck, München, 1922. (U prevodu: *Propast Zapada. Nacrti za morfologiju istorije sveta*, Knjiga druga, Geca Kon, Beograd 1937, prev. V. Vujić.)
 - *Jahre der Entscheidung I. Deutschland und die weltgeschichtliche Entwicklung*, C. H. Beck, München 1933.
 - Stojković, Andrija, *Razvitak filosofije u Srba 1804-1944*, Slovo Ljubve, Beograd 1972.
- Šević, Milan, »Pedagoški kongres u Vajmaru«, u: *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1926/210.
- Valéry, Paul, *Regards sur le monde actuel*, Gallimard, Paris 1945.
- Vučković, Radovan, *Poetika srpske avangarde (Ekspresionizam)*, Službeni glasnik, Beograd 2011.

DRAGAN PROLE

PHILOSOPHY OF LIFE AND "THE NEW CULTURE". NEOROMANTICISM OF VLADIMIR VUJIĆ

Abstract: The analysis of the opus of Vladimir Vujić, professor at the Real Gymnasium in Sremski Karlovci (1935-1938), translator of a two volume piece of Oswald Spengler and author of many philosophical studies, focuses on his idea that the search for a new cultural orientation represents the prime task of the interbellum Serbian and Yugoslavian philosophy. Following the ideas that led to the establishment of Vujić's position through Bergson, James, Spengler and Berdyaev, the author attempted to point out the genesis of neo-romanticism in the context of finding an alternative route on the road to Europe. Encouraged by the decisive critic of European humanity and the philosophical endeavors related to the Salvation of Europe from the spiritual crisis that emerged after WWI, Vujić developed a blueprint of the *New Culture* founded on the unaccomplishable idea of continuation of the medieval cultural achievements on the horizon of voluntary isolation from the cultural flows of one's own time. The second part of the paper displays the reasons because of which such a project was doomed from its very beginning.

Keywords: Vladimir Vujic, Neoromanticism, Spiritual Crisis, Conservatism, "New Middle Ages"

DAMIR SMILJANIĆ

OBIM ILI KVALITET ZNANJA? KOMPARACIJA METODOLOŠKIH KONCEPCIJA NA PRIMERU DVA UDŽBENIKA

Sažetak: Nastava metodologije je između dva svetska rata bila deo filozofske nastave kako na srednjim, tako i na višim školama. Metodologija se u glavnim crtama predstavljala kao „produžena ruka“ logike. To pokazuju jasno i dva prikaza glavnih metoda (naučnog) saznanja koji se mogu naći u srednjoškolskom udžbeniku Svetomira Ristića *Logika* i univerzitetskom udžbeniku Branislava Petronijevića *Osnovi logike*. Dok je Ristić predstavnik novokantovske orijentacije u srpskoj filozofiji i shodno tome koncipira ulogu i zadatak metodologije, Petronijevićeva koncepcija metodologije je sistematsko-sintetičke prirode: ona daje iscrpan pregled glavnih metoda naučnog saznanja („gotovog saznanja“ i „saznanja u postajanju“). Namera autora je da u ovom članku ukratko prikaže i jednu i drugu koncepciju metodologije i da pokaže koje su sličnosti date među njima, a takođe i gde se razilaze. Na osnovu te komparacije treba razmotriti pitanje, gde leži razlika u nivou znanja koje su u predratnom periodu trebali s jedne strane steći gimnazijalci, s druge studenti – da li se radi samo o kvantitativnoj ili ipak o kvalitativnoj razlici.

Ključne reči: nastava filozofije, logika, metodologija, Branislav Petronijević, Svetomir Ristić, kontroverza, udžbenici, kvantitativne i kvalitativne razlike

1. PROUČAVANJE METODOLOGIJE KAO DEO NASTAVE FILOZOFIJE

Kao što je poznato, metodologija se kao filozofska disciplina formirala u bliskom dodiru sa logikom. U kontekstu antičke filozofije je metodologija identična sa logikom, kako to pokazuje Aristotelov korpus spisa, podveden pod naziv *Organon*. Aristotelova logika ujedno je i prikaz (opštih) metoda mišljenja. Sholastička filozofija je nastavila taj trend „prisvajanja“ metodologije od strane logike. Tek sa razvojem prirodnih nauka u dobu renesanse došlo je do izvesnog osamostaljivanja metodologije u smislu potrebe da se metodi ovih nauka zasebno istraže i prikažu kao dopuna ili čak alternativa aristotelovsko-sholastičkom metodu pojmovne analize i dedukcije posebnih sudova iz opštih. Tako je Bekonov *Novi organon* pokušaj da se opiše induktivni metod kao ključan za razvoj i ekspanziju prirodnih nauka i da se kao takav ustali i u filozofiji. Naravno, tek će u XIX veku biti razvijene daleko složenije i iscrpnije metodološke koncepcije, koje će biti daleko primerenije strukturi naučnog mišljenja i istraživanja, na primer u Milovom *Sistemu deduktivne i induktivne logike* (sic!). Ako tome pridodamo jačanje metodološkog interesa za zasnivanje duhovnih nauka (istorizam, Diltaž itd.), onda možemo reći da se metodologija kao zasebna disciplina u okviru filozofije počinje oblikovati u drugoj polovini XIX veka (mada još uvek pod terminološkim okriljem logike kao već etablirane, osnovne filozofske discipline).

Iako se pojam metodologije sve češće počinje upotrebljavati kao zaseban termin, on ostaje vezan za logički kontekst u užem smislu. Metodologija se posmatra kao neka vrsta produžene ruke logike, kao „primenjena“ logika, naime, logika primenjena na šire područje prirodnih i društvenih nauka. Ako uzmemo za primer Kantova predavanja o logici – a što se tiče poimanja logike Kant stoji na raskršću između tradicionalnog poimanja i modernih inovacija ove discipline – onda možemo primetiti da je i kod njega metodologija „funkcionalizovana“, što znači da se obrađuje kao deo logike. Tačnije, sama logika je razložena na opšte učenje o *elementima* i o *metodima mišljenja*; dok se učenje o elementima bavi „uslovima savršenosti nekoga saznanja“, učenje o metodima s druge strane „ima da raspravlja o formi neke nauke uopšte, ili, o vrsti i načinu da se ono što je u saznanju raznovrsno poveže u neku nauku“¹. Zadatak metodologije je jasno određen: „Opšte učenje o metodima [mišljenja], [opšta metodologija mišljenja], treba da izlaže način na koji dospevamo do savršenosti saznanja. [...] Učenje o metodima [mišljenja], [metodologija mišljenja], imaće, prema tome, uglavnom da izlaže sredstva kojima se unapređuju savršenosti saznanja“². Unapređivanje logičke savršenosti saznanja se, pre svega, postiže upotrebom definicija i logičkih podela pojmova, pa je tako akcenat Kantove metodologije upravo na tim metodskim formama. Pred kraj svog spisa (koga je posthumno izdao Kantov učenik Gotlob Benjamin Ješe) Kant navodi (naravno, ne potpuno) klasifikaciju metoda prema različitim kriterijima: *scientifički* i *popularni*, *sistematički* i *fragmentarni*, *analitički* i *sintetički*, *silogistički* i *tabelarni*, *akroamatski* i *eroteamatski* metod (čak se i *meditiranje* navodi kao metod!)³. Radi se o vrlo šturim izlaganjima, više napomenama nego ekspozicijama, što ukazuje na provizorni karakter Kantove metodologije mišljenja. Svakako, onaj ko hoće da upozna „pravu“ Kantovu metodologiju pronaći će je pre u drugom delu *Kritike čistog uma*, u „Transcendentalnom učenju o metodu“ (B 735–B 884). No zanimljivo je da je i ovde, kao i u *Logici*, odnos dela o elementima i dela o metodima prilično disproporcionalan: elementarno učenje je četiri puta obimnije od metodološkog! (U *Logici* je, pak, uvodni deo najobimniji, šest puta veći od metodološkog.) Da li to znači da je metodologija kod Kanta imala manju vrednost od logike odn. teorije saznanja? Pre bi se reklo da se ona još ne odvajala od logike, nego – kako je to već rečeno – da je *sastavni deo* logike, iako se može steći utisak kao da je samo puki dodatak odn. apendiks logičkim istraživanjima strukture mišljenja.

Ova uvodna razmatranja o odnosu logike i metodologije mogu biti povod za pitanje koji status je metodologija imala u sklopu filozofske nastave u srednjim školama i na univerzitetu u Srbiji između dva svetska rata. Kantovski koncept je implicitno bio dalje određujući što se tiče tretiranja metodologije kao jednog dela logike ponuđene kao nastavni predmet (ili pak u okviru tzv. *filozofske propedeutike*). Tako su prema odredbama nastavnog plana i programa (*Ratio studiorum*) jedne od najstarijih srpskih gimnazija, naime one u Novom Sadu, u okviru dvosemestralnog kursa logike obavezno proučavani i sadržaji metodologije kao „primenjene logike“⁴. I opus tadašnjih predavača je određen tom specifikacijom metodologije: jedan od najistaknutijih nastavnika filozofske propedeutike u karlovačkoj gimnaziji, Mihailo Hristifor

¹ Upor. Kant, I., *Logika*. Priručnik za predavanja, Grafos, Beograd 1990, str. 167 i sl. (§ 96).

² Isto delo, str. 168 (§ 97).

³ Upor. isto, §§ 115–120.

⁴ Vidi Prole, D., „Filozofska problemska svest u izveštajima o Srpskoj velikoj gimnaziji u Novom Sadu (1867–1918)“, u: ARHE. PROPAIDEIA. *Tradicija nastave filozofije I*, Novi Sad 2008, str. 37–52, ovde: str. 41.

Ristić, koji je iza sebe ostavio i nekoliko spisa iz logike, na tragu rane novokantovske linije (Vilhelm Traugot Krug, peštanski profesor filozofije Josif Verner) domen logike proširuje i na područje vanfilozofskih nauka: „logika ... nije samo organon filozofije nego i organon svim naukama uopšte, ona sadrži *krajnje pričine mišljenja*, dakle istine u mišljenju, pa je, sledstveno tome, ona *sušta filozofija*, nju ne bi trebalo ubrojiti u propedeutiku, budući da, kao filozofija u najstrožem smislu, *sadržava pričine svakog mišljenja*“⁵. Tako će (neo-)kantovsko poimanje svrhe i zadataka metodologije biti preuzeto od strane mnogih nastavnika filozofije i kao takvo biti tradirano na srpskim gimnazijama sve do kraja Drugog svetskog rata.

No ostaje pitanje da li je metodologija stekla barem izvesnu autonomiju u sklopu nastave filozofije. Jedan od načina da se odgovori to pitanje jeste da se pogleda sadržaj merodavnih udžbenika u određenom vremenskom periodu. A pošto je period između dva svetska rata onaj koji nas ovde zanima, tako će za polazište ove komparativne studije biti uzeta dva udžbenika koji su u to vreme bili u upotrebi, naime, *Logika* Svetomira Ristića kao srednjoškolski udžbenik i *Osnovi logike* Branislava Petronijevića kao univerzitetski udžbenik. Cilj te komparacije je da se vidi mesto i značaj metodologije kako u kontekstu srednjoškolske nastave tako i u sklopu studija filozofije na univerzitetu, zatim sadržaji koji su obrađivani, te odredi stil i pogled na svet kojim su se rukovodili autori ovih udžbenika. Ono što daje dodatnu draž ovom poređenju jeste pored različite filozofske (eventualno i metodološke) orijentacije i lični odnos ove dvojice mislilaca koji je tokom vremena prerastao u otvoren animozitet i vodio do žestoke kontroverze. Tako će u nastavku ovog teksta biti prvo reči o nekim opštim biografskim okolnostima, u kojima su stvarali ovi autori, kao i o pozadini njihovog (ne samo filozofskog) sukoba. Zatim će biti prikazan sadržaj onih delova njihovih dela koji se odnosi na metodologiju, pa pokušati pronaći sličnosti i razlike u njihovim izlaganjima. Na kraju treba videti kako se iz današnje perspektive može vrednovati njihov doprinos institucionalizaciji metodologije kao predmeta (iako još uvek u okviru logike) na našim prostorima.

2. METODOLOGIJA U SENCI JEDNE KONTROVERZE

Branislava Petronijevića (1875–1954) ne treba posebno predstavljati. Po napisanim filozofskim i drugim spisima kao i po reputaciji, koju je uživao kako u zemlji tako i u inostranstvu (ako izuzmemo fazu za vreme Drugog svetskog rata i neposredno posle njega, u kom periodu je iz ideoloških razloga bila ignorisana njegova ličnost i njegovo delo), on je jedna od glavnih korifeja srpske filozofije, jedan od redih mislilaca koji je na ovim prostorima iza sebe ostavio opsežan sistem filozofije⁶. Spektar njegovih filozofskih interesovanja je bio vrlo širok. On se prostirao od metafizičkih i gnoseoloških interesa preko interesa za matematičke i druge naučne probleme (recimo paleontologiju) sve do etičko-aksioloških problema i pitanja vezanih za istoriju filozofije. Glavni akcenat njegovog stvaralaštva je bio na uspostavljanju metafizike kao nauke o prvim načelima bivstva, međutim, na *empirioracionalističkoj* osnovi i suprotno od strane Kanta i njegovih kasnijih sledbenika preporučenoj autocenzuri u duhu

⁵ Aćimović, M., „Sistem filozofije Mihaila Hristifora Ristića. Treći deo. Logika“, u: ARHE. PROPAIDEIA. *Tradicija nastave filozofije III*, Novi Sad 2009, str. 25–33, ovde: str. 27.

⁶ Upor. Aćimović, M., „Sinteza znanja. Ogled o Branislavu Petronijeviću“, u: Deretić, I. (ur.), *Istorija srpske filozofije*. Prilozi istraživanju, Evro-Giunti, Beograd 2012, str. 187–227.

kritičke filozofije. Simptomatičan je Petronijevićev odnos prema Kantu: on Kantov sistem smatra za „jednu veliku reakcionarnu pojavu u istoriji ljudskog mišljenja“⁷, sud koji se, svakako, teško može prihvatiti. Svojom sintezom metafizičkih umovanja i prirodno-naučnih istraživanja Petronijević nastavlja tradiciju postkantovskih sintetičkih metafizičara kao što su Gustav Teodor Fehner, Rudolf Herman Loce ili Eduard fon Hartman, tradiciju koja je prekinuta u XX veku usled lingvističkog obrta. Tako možemo reći da su pretpostavke za bavljenje i prikazom logičkih pojmova i problema kod Petronijevića pomalo netipični za pedagoško-intelektualnu scenu Srbije u prvoj trećini prošlog veka: logičko-metodološke koncepcije su bile određene pre svega novokantovskim ili pozitivističkim⁸ idejama, a kod Petronijevića je metafizički interes bio dominirajući, pa treba videti da li se nešto od toga može prepoznati i u njegovom konceptu logike i metodologije.

Za razliku od svog „takmaca“ Svetomir Ristić (1886–1971) nije ostavio toliko dubok trag u srpskoj filozofiji, iako je prema svom obrazovnom profilu i intelektualnom potencijalu mnogo obećavao⁹. Možda je upravo polemika sa Petronijevićem razlog zašto on nije toliko recipiran, pa čak i ignorisan, barem od one strane filozofske javnosti koja je bila više naklonjena njegovom filozofskom rivalu. Svoje studije filozofije, fizike i astronomije na berlinskom i lajpciškom univerzitetu je uspešno okončao odbranom disertacije pod nazivom „Indirektni dokazi transcendentalnog idealizma“ [*Die indirekten Beweise des transzendentalen Idealismus*] 1909. godine u Lajpcigu. Njegova disertacija je 1910. objavljena u znamenitom časopisu *Kant-Studien*, što govori o njenom kvalitetu. Mićunović u svom pogovoru pomenutom delu primećuje: „Ristić je bio jedan od najbriljantnijih đaka, od one vrste koje je Srbija krajem [pre]prošlog i početkom ovog [tj. prošlog – napomena D. S.] veka slala u evropske kulturne i naučne centre da stiču znanja i diplome kako bi što brže hvatala korak sa svetom“¹⁰. Međutim, iako se moglo očekivati da će Ristić zahvaljujući svojim kvalitetima i referencama izgraditi zavidnu univerzitetsku karijeru u domovini, od toga nije bilo ništa – do kraja svog života uspeo je samo da predaje fiziku na Višoj pedagoškoj školi u Beogradu. Kao razlog toga se može navesti njegova žustra polemika sa Petronijevićem, čije je ime do izbijanja Drugog svetskog rata bilo institucija u akademskim krugovima, pa se polemika sa najvećim imenom predratne srpske filozofije morala negativno odraziti na sopstveni angažman na univerzitetu, a posle 1945. duhovna klima pak nije bila prikladna za jednog neokantovca. Osim disertacije ostavio je od većih publikacija studiju *Celina, delovi, stvarnost* (1922) koja je neka vrsta sažetog prikaza obimnijeg dela koje je hteo objaviti na nemačkom [*Die Wirklichkeit als Ganzes und Teile*]. Pored transcendentalno-filozofskih i logičkih problema bavio se i pitanjima filozofije nauke (njegova rasprava iz 1913. o Boškovićevoj atomistici je svojevremeno nagrađena, što još jednom ukazuje na njegov nesumnjiv filozofski talenat koji nažalost u našoj sredini nije mogao da se adekvatno razvije).

⁷ Upor. Petronijević, B., *Načela metafizike*. Prva sveska. Drugi deo: Realne kategorije i poslednja načela, BIGZ, Beograd 1986, str. 12.

⁸ U smislu starijeg pozitivizma, čiji je glavni eksponent na području logike Džon Stjuart Mil.

⁹ U svom prikazu Ristićeve filozofije Dragoljub Mićunović navodi da zasluge, po kojima se on pamt, leže u oblasti *leksikografije*. Naime, Ristić je – zajedno sa drugim autorima, među njima i sa Jovanom Kangrgom – izdao nekoliko važnih stranih rečnika. Vidi Mićunović, D., „Filozofija Svetomira Ristića“, u: Ristić, S., *Indirektni dokazi transcendentalnog idealizma*. Kritički prilog istraživanju Kanta, Književna zajednica Novog Sada, Novi Sad 1986, str. 103–118, ovde: str. 103, fusnota 1.

¹⁰ Isto.

Upravo zbog njegovih užih filozofskih i širih naučnih interesa Ristić je pratio i naučno-istraživački rad Petronijevića, svog daleko uspešnijeg kolege koji je predavao filozofiju na Velikoj školi u Beogradu. Posebno je pomno iščitavao Petronijevićeve spise iz istorije filozofije i filozofije prirode. U nizu članaka objavljenih u časopisima *Učitelj* i *Prosvetni glasnik* tokom 1910., 1911. i 1912. godine kritički se osvrnuo na Petronijevićevu publikaciju *Istorija novije filozofije* (publikovane još 1903. godine¹¹), zamerajući mu na mnogim mestima da pogrešno poima misli pojedinih filozofa, da ne poznaje ili svesno ignoriše drugu literaturu, pa čak i da koristi tuđe izvore bez tačnog navođenja. Tako na primer zamera Petronijeviću što jednostrano Dekarta smatra originalnim misliocem samosvesne subjektivnosti, previđajući Avgustinov doprinos zasnivanju filozofije na principu samosvesti. Kada Petronijević piše o Spinozi, Ristić ga kritikuje da uopšte nije dovoljno proučio *Etiku*; štaviše, smatra da njegovo izlaganje o velikom novovekovnom filozofu ima kvalitet površnog referata „koji po svojoj vrednosti stoji na nivou običnih studentskih izvoda (ekscerita) za ličnu upotrebu [danas bi rekli „skripti“, D. S.]“¹². Ristić prebacuje Petronijeviću što se drži za originalnog mislioca, iako svoju originalnost „pozajmljuje“ sa strane i pod maskom te originalnosti krije „skandalozno neznanje“¹³ (ovo je baš žestok prigovor!). On karikira pojam originalnosti koji Petronijević koristi u svojoj knjizi: „Prema onome što smo mi izneli, izlazi, da pojam originalnosti ovde ne znači samo: ne prepisati iz drugih dela (autor kaže, istina, malo blaže: „raditi po“), već kazati nešto, izlažući sistem jednog filozofa, što kod ovoga ne postoji! To znači pisati originalno kako ne bi *trebalo* da bude“¹⁴. (Ovo zadnje se odnosi na Petronijevićevu opasku da je „glavni deo“ njegovih izlaganja ispao možda više originalan „no što je to *moralo* da bude“.)

Još žešći u svojoj kritici Petronijevića Ristić je bio prilikom svog osvrta na Petronijevićeve radove, u kojima se raspravljaju problemi filozofije prirode i filozofije nauke. Posebno mu zamera nadmen metafizički stav prema prirodnim naukama, prema kojem tek filozofija može dati dublji smisao istraživanju prirodnih fenomena. Ristićeva strategija se sastoji u tome da pokaže da onaj ko ne pozna prirodne nauke, ne može uopšte da govori o njihovom odnosu prema filozofiji. Za primer uzima pojam entropije, kako je obrađen kod Petronijevića. Dok ovaj entropiju shvata kao energiju koja se ne može transformisati u druge energije, Ristić je smatra količinom, kojom se meri ireverzibilnost prirodnih procesa (dakle, ona nije energija, kako to Petronijević tvrdi). Totalno promašenom Ristić smatra Petronijevićevu koncepciju „samosvesnih atoma“, kojima pridolazi čak i slobodna volja; to je prema Ristiću regres naučnog u mitsko mišljenje. Na udaru se takođe nalazi i implicitna logika kojom se služi Petronijević u svojoj argumentaciji – njegov sud „Tako mora biti ali tako ne može biti“ previđa osnovne stavove formalne logike da iz nužnosti nekog suda sledi njegova stvarnost, a iz stvarnosti njegova mogućnost („Iz *S mora* biti *P*, sleduje da *S jeste P*“)¹⁵. Na kraju svog prikaza Ristić u devetnaest tačaka navodi red tačnih definicija i drugih određenja, onako kako se one navode u prirodnim naukama, suprotstavljajući im u paralelnom stupcu Petronijevićeve stavove koji nisu u skladu sa onim prvim i zaključuje: „Autor treba prvo

¹¹ Ostaje zanimljivo pitanje zašto Ristić piše o knjizi koja je izdata skoro deceniju ranije. Da li zbog pozitivnih ocena tog dela ili – uopšte – zbog Petronijevićeve reputacije?

¹² Upor. Ristić, S., *Iz novije srpske filozofije*. I. Radovi Dr. Branislava Petronijevića (Preštampano iz „Nastavnika“), Nova štamparija „Davidović“, Beograd 1910, str. 3.

¹³ Vidi isto.

¹⁴ Isto, str. 8 i sl.

¹⁵ Upor. Ristić, S., *Iz novije srpske filozofije*, str. 30 i sl.

sam da uči, pa tek onda da poučava Prirodnu nauku, kako će ova shvatati prirodu materije i da dokazuje hegemoniju svoje tobožnje nauke, Metafizike“¹⁶.

Na ove prigovore Petronijević je odgovorio istom merom: naime, glavnom uredniku *Učitelja* 4. novembra 1910. piše da nema nameru polemisati sa „početnikom“, koji prema njegovom mišljenju treba prvo da se detaljnije upozna sa naukama pre nego što započne ovakve polemike, a takođe piše da Ristićeva kritika uopšte ne pogađa i da sve to prima „ravnodušno“¹⁷. To baš i nije tačno, pošto je u drugom izdanju *Istorije novije filozofije* uneo ispravke na nekim mestima, ali ne navodeći da je upravo Ristić ukazao na neke od njih. To je 1928. godine navelo Ristića na novu polemiku u spisu *Iz borbe za naučni moral u Srba*, gde je poredio stavove prvog izdanja sa izmenama iz drugog, dodajući sopstvene primedbe, koje Petronijević očigledno namerno nije hteo navesti.

Šta je navelo Ristića na ovako žestoku polemiku protiv Petronijevića? Ako se izuzmu razlozi proizišli iz filozofske orijentacije (dok je Petronijević forsirao metafiziku kao glavnu filozofsku disciplinu, Ristić je kao pristalica Kantove i neokantovske filozofije morao biti skeptičan prema takvim preferencama rivala), mogu se pretpostaviti i neki lični motivi – možda je frustracija zbog ličnog neuspeha (da ne predaje filozofiju na adekvatnoj instituciji) ili neka vrsta zavisti, pa čak i ljubomore zbog ugleda koji je Petronijević – prema Ristićevom mišljenju nezasluženo – uživao svojevremeno u srpskim intelektualnim krugovima bila glavni movens njegove pomalo i tendenciozne kritike, koliko god je ona u detaljima imala svoje opravdanje. Ipak treba biti oprezan prilikom davanja ovakvih komentara. U svakom slučaju potrebno je izbeći vulgarni psihologizam prilikom objašnjavanja ovakvih kontroverzi. No ovde ionako nije mesto pronalaženju dubljih razloga jedne od najžešćih kontroverzi u okviru srpske filozofije – to bi trebao biti zadatak jedne istorijsko-komparativne studije. Ovde ćemo se ograničiti na daleko skromniji zadatak: na komparaciju implicitnih filozofskih pretpostavki, kojima su se ova dva autora rukovodili prilikom pisanja svojih udžbenika iz logike, a to treba interpretirati na osnovu njihovih konkretnih izlaganja o metodologiji mišljenja. Tako možda uvidimo pozadinu njihovog mišljenja u kontekstu njihovog vremena, koja je eventualno imala odraza i na njihov filozofski konflikt.

3. METODOLOGIJA U RISTIĆEVOJ LOGICI

Ristićeva *Logika* – kako stoji i u njenom podnaslovu – bila je koncipirana „za školsku i privatnu upotrebu“, a odlukom Ministarstva prosvete od 20. decembra 1930. bila je odobrena njena upotreba „kao privremeni udžbenik privatnog izdanja“ u srednjim školama u Srbiji. Prvi put je izdata 1913., a zatim u ispravljenim i dopunjenim verzijama 1931. i 1939. Smatra se najboljim udžbenikom logike između dva svetska rata¹⁸. Već u predgovoru Ristić

¹⁶ Isto, str. 34.

¹⁷ Sam Ristić navodi Petronijevićovo pismo uredniku časopisa *Učitelj*, gde između ostalog stoji: „Na osnovu svega navedenoga čitaocima će biti jasno, da je meni sa čovekom, koji na ovaj način piše svoje „naučne kritike“, nemoguće upuštati se i u kakvu polemiku, i da mi je potpuno ravnodušno sve ono što on piše o mojim spisima“. (Petronijevićev citat se nalazi u: Ristić, S., *Iz borbe za naučni moral u Srba*, Štamparija „Davidović“, Pavlovića i druga, Beograd 1928, str. 23.)

¹⁸ Tako barem misli Mićunović (upor. Mićunović, D. „Filozofija Svetomira Ristića“, str. 104), a njegovo mišljenje deli i Žunjić (upor. Žunjić, S., *Istorija srpske filozofije*, ПЛАНТ, Beograd 2009, str. 214).

ističe da logiku poima u duhu *kriticizma*. *Identičnost* i *zakonitost* su glavni pojmovi, „ključ logike“. Logičko mišljenje treba jasno da se razgraniči od psihološkog. Ristić takođe ukazuje na neke terminološke novine, a na kraju udžbenika daje i spisak upotrebljenih termina, uključujući i koncizna određenja pojedinih pojmova. Zanimljivo je da ovde napominje da je u trećoj glavi deo primera „pozajmio“ od drugih autora – verovatno to čini iz naučno-etičkih razloga, kako bi izbegao moguće prigovore, a time izbegava greške koje je svojevremeno počinio Petronijević.

Kao što je to bio običaj i u drugim udžbenicima logike, ovu filozofsku disciplinu deli na učenje o *elementima* i učenje o *metodima*. Elementarna logika kao učenje o pojmu, sudu i zaključku je znatno obimnija od metodologije (uostalom, kao i kod Kanta). Bez obzira što je broj strana, na kojima je obrađen sadržaj metodologije relativno mali, ona kod Ristića čini zaseban deo, dakle, ona nije samo apendiks elementarno-logičkom istraživanju. Metodologija je disciplina koja proučava puteve na kojima se u naukama dolazi do istine. „*Put ili način kojim nauke dolaze do istina obrađujući predmete*, koji spadaju u njihovu oblast, i *kako ih* (pošto te istine treba da stoje u vezi jedna sa drugom, da čine celinu) *izlažu, zove se metoda*“¹⁹. Shodno ovom određenju Ristić metodologiju deli na dva dela: učenje o *sistematskim* i učenje o *istraživačkim* (*heurističkim*) oblicima mišljenja.

Pošto je struktura mišljenja *pojmovna*, što znači da se sastoji iz veza ostvarenih među pojmovima u okviru sudova, a zatim iz veza sudova u okviru zaključaka, jedan od ključnih zadataka metodologije biće jasno određivanje pojmova kao i njihovog obima. Ristić predstavlja dva metoda koji obavljaju tu funkciju: *definiciju* i *klasifikaciju*. Definiciju kao „*određivanje jednoga pojma drugim pojmovima*“²⁰ on smatra ujedno svodenjem jednog pojma na druge pojmove – ne u smislu njegove redukcije, nego kao „shvatanje pomoću“²¹. Zatim razlikuje dve vrste definicija: *analitičku* i *sintetičku*. Analitička definicija određuje pojam njegovim najbližim rodom (*genus proximum*) i njegovom specifičnom razlikom (*differentia specifica*) u odnosu na druge pojmove. Sintetička definicija je pak određivanje pojma genezom njegovog postanka odn. izvođenjem njegovog značenja. Otuda se ona zove i *genetička* definicija. Posle karakterizacije ovih metoda sledi ukazivanje na greške koje se dešavaju prilikom definisanja pojmova (definisanje u krugu, navođenje nebitnih oznaka, široka i uska definicija, odrečna definicija, upotreba nejasnih izraza). Svoje izlaganje o metodi definicije Ristić završava razlikovanjem između *nominalne* i *realne* definicije. Za razliku od nominalnih definicija koje navode samo oznake stvari (razmatra se jedan pojam spram drugih), realne služe tome da pokažu mogućnost same stvari, njima se demonstrira da je neka stvar moguća. Ove definicije već izlaze izvan uskog okvira logike, gde se u skladu sa zakonima mišljenja identičnost odnosa između pojmova uzima za polazište definisanja pojma (u smislu njegovog svodenja na druge pojmove). Tako se kao instance za proveru valjanosti realnih definicija moraju uzeti *opažaj* i (*čulno*) *iskustvo*. Jasno je da se ovde Ristić poziva na Kanta koji se koristi figurom *konstruisanja objekata u opažaju* (npr. u matematici), pa se predikat „stvaran“ određuje kao „moći biti konstruisan u opažaju, ili: stvaran kao predmet, stvar u

¹⁹ Ristić, S., *Logika za školsku i privatnu upotrebu*. Sa spiskom upotrebljenih termina, drugo, popravljeno i dopunjeno izdanje, Izdanje knjižarnice Rajkovića i Čukovića, Štamparija „Davidović“ Pavlovića i druga, Beograd 1931, str. 69.

²⁰ Isto, str. 70.

²¹ Upor. isto.

prostoru²². (Zanimljivo je da Ristić u tom kontekstu pominje i neke pojmove koje logika ne može da objasni, recimo pojam *pravca*: on se ne može objasniti, već samo *pokazati*. Dakle, postoje granice logičke eksplikacije pojmova.)

U znatno manjem obimu Ristić prikazuje metod podele ili klasifikacije. Njegova funkcija je da se podeli obim pojma na one pojmove užeg obima, koje onaj prvi obuhvata u sebi. Navodi se princip, prema kojem se izvodi podela, takođe i neke vrste klasifikacije (*dihotomija*, *trihotomija* itd.). Znatno više prostora Ristić dodeljuje *dokazu* kao zasebnom metodu, kojim se služe nauke (posebno matematika). Dokazati istinitost nekog stava znači svesti je na istinitost ili evidentnost nekog drugog stava ili izvesti je iz ove. Postoje i stavovi koji se ne mogu dokazati, pošto leže u osnovu procesa dokazivanja drugih stavova: tzv. *aksiomi*. Na nekim primerima iz geometrije Ristić pokazuje dve vrste dokazivanja, naime, *direktno* i *indirektno* dokazivanje (*demonstratio directa/indirecta*)²³. Slično kao i kod definicije on navodi i greške u dokazivanju: dvosmislenost srednjeg pojma, u slučaju da se dokaz sprovodi u vidu silogističkog zaključivanja, vodi u jednu grešku (*quaternio terminorum*), krug u zaključivanju (*circulus in probando*) je druga greška, zatim se dokazom ne treba dokazivati ono što je suvišno, dakle, ono što se ne mora dokazati, takođe ni manje od onog što treba dokazati itd.

U drugom delu svoje metodologije Ristić daje vrlo kratak pregled istraživačkih metoda. (Moglo bi stoga biti govora i o kratkoj skici *logike istraživanja*.) Arsenal metodološkog oruđa, koje se koristi u naukama, sveden je na svega četiri metoda: *analizu*, *sintezu*²⁴, *indukciju* i *dedukciju*. Analiza (*analysis*) se pomalo zamršeno određuje kao postupak prilikom kojeg se ono što se traži pretpostavlja kao već nađeno, da bi se kao takvo dovelo u vezu sa onim što je već poznato. Na jednom primeru iz geometrije se demonstrira taj metodski postupak, a navodi se i primer iz istorije prirodnih nauka, paradigmatična upotreba analize kod Njutna prilikom formulisanja zakona gravitacije. Očigledno pod uticajem Kanta Ristić se nešto više bavi analitičkim metodom, dok se sintetički metod prikazuje samo u jednom pasusu (!). Zanimljivo je da se sinteza (*synthesis*) određuje kao napredovanje od prostijeg (kao poznatog i istinitog) ka složenijem preko povezivanja prostijih elemenata. Kao istorijski primer se navodi Euklidova geometrija, dakle jedan *aksiomatski* izgrađen sistem naučnih istina. Tako bi se sintetički metod mogao predstaviti i kao *sistematski* metod (sistematski u smislu da se njime gradi jedan sistem naučnih stavova). (Sintetički metod ovde nema nikakve veze sa postkantovskim idealistima – verovatno iz tog razloga što se njihova filozofija smatra „nenaučnom“, pošto je suprotstavljena intencijama Kantovog kriticisma.)

Indukcija kao klasični metod određuje se kao „*put od posebnoga ka opštemu*“²⁵ (Ristić se ne bavi pitanjem da li su onda sinteza i indukcija komplementarni metodi). To opšte je *pravilo* ili *zakon* kojim su određeni posebni slučajevi²⁶. Ristić opet uzima primer iz prirodnih

²² Isto, str. 74.

²³ „Direktno se dokazuje, kad se istinitost nečega izvodi iz istinitosti drugoga na osnovu odnosa identičnosti ili jednakosti između onoga što ima da se dokaže i onoga čime se dokazuje“ (Isto, str. 75.). A o drugoj vrsti dokaza piše: „Indirektno se dokazuje kada se istinitost nečega izvodi iz nemogućnosti suprotnoga, tj. iz nemogućnosti da je istinito suprotno od onoga što ima da se dokaže“ (Isto, str. 76.).

²⁴ Analiza se određuje kao *regresivni*, sinteza kao *progresivni* metod.

²⁵ Isto, str. 81.

²⁶ „Istina koja se može postizati u naukama jeste: odredljivost posebnoga opštim pravilom, i to je zakonitost“ (Isto, str. 83.).

nauka: Keplerova formulacija prvog zakona o kretanju planeta oko Sunca. Koristeći se opservacijama Tiho Brahea, on je određujući pozicije Marsa u odnosu na Sunce i raspoređujući ih (po određenim parametrima izračunatoj) krivoj liniji došao do zaključka, da tražena linija kretanja ima oblik *elipse*. No ključno je po Ristiću da je Kepler ne samo uopštavao empirijske podatke, nego da se koristio određenom idejom, *normom*, naime, da se koristi modelom raznih krivih linija, a tu ideju nije mogao da crpi iz iskustva. Ta ideja je – kao što pokazuje Galilejev slučaj – mogla da postane pretpostavkom po kojoj se obavljaju eksperimenti – bez te ideje ogled ne bi uopšte mogao voditi do pronalaženja prirodnih zakona. Posle ovog razmatranja sledi metodološka napomena o razlici između *aristotelovske* i *galilejevske nauke* (kako ih je okarakterisao fon Vrikt²⁷). Ona prva sledi silogistički model poimanja saznanja i zakona, dok se druga služi funkcionalnim pojmovima, kad određuje pravilnosti i zakonitosti. Ristić prepoznaje u pretpostavci svake indukcije da je priroda *jednoobrazna* (na osnovu čega se zaključuje da ono što važi za jedan slučaj, važi i za ostale) *apriorni* elemenat u naučnom istraživanju prirode. Time se još jednom potvrđuje Ristićevo polazište – Kantova transcendentna filozofija. Znatno kraće (kao i u slučaju sintetičkog metoda) predstavljena je dedukcija kao put od opšteg zakona kao posebnim slučajevima. Ono što je zanimljivo u ovim kratkim napomenama jeste da se dedukcija vidi u uskoj vezi sa indukcijom koja je ipak primarni metod dolaženja do saznanja. „[P]ravo stanje stvari ... jeste takvo da dedukcija ide zajedno za [sa?, D. S.] indukcijom pri istraživanju, i da ona pretpostavka, koja pri indukciji služi kao ideja, jeste deduktivan elemenat pri tome“²⁸. Ovome treba dodati Ristićevu misao da je *hipoteza* po sebi deduktivnog karaktera; ona je predstava o nečem opštem što povezuje posebne slučajeve. Istinitost hipoteze prema tome leži u uodredljivosti posebnog opštim pravilom.

4. METODOLOGIJA U PETRONIJEVIĆEVIM OSNOVIMA LOGIKE

Branislav Petronijević je metodologiju opširnije obradio u svom delu *Osnovi logike*, koje je objavljeno 1932. godine i koje se koristilo kao univerzitetski udžbenik logike – čak je prvi takve vrste u Srbiji. (Pre njega su logiku na Velikoj školi predavali Konstantin Branković, Milan Kujundžić, Alimpije Vasiljević, koristeći se svojim tekstovima o logici²⁹.) Slično kao i Ristić Petronijević se bavi metodologijom *posle* njegovog izlaganja glavnih elemenata (formalne) logike. Metodologija se tipično za razumevanje generacija, koje su se početkom XX veka uopšte bavile pitanjima te discipline, vidi u uskoj vezi sa logikom, štaviše, čak i izjednačava sa *metodološkom logikom*. Međutim, ujedno se (opšta) metodologija vidi kao nešto više od sistematskog obrađivanja formi mišljenja – ona se bavi formama „koje zavise od psihološke prirode mišljenja i od prirode stvarnih i zamišljenih objekata“³⁰, akcenat je, dakle, na *sadržajnoj* strani procesa saznanja, a time se ne pravi jaz između logike i

²⁷ Upor., von Wright, G. H., *Objašnjenje i razumevanje*, Nolit, Beograd 1975, str. 55–87.

²⁸ Ristić, S., *Logika*, str. 83.

²⁹ Upor. o čitavom kontekstu vrlo informativnu studiju Ilije Marića: Marić, I., *Filosofija na Velikoj školi*, ПЛИАТΩ, Beograd 2003. O Petronijevićevoj predavačkoj aktivnosti na Velikoj školi što se tiče logike upor. isto, str. 89–92.

³⁰ Petronijević, B., *Osnovi logike*. Formalna logika i opšta metodologija, Štamparija „Davidović“, Pavlovića i druga, Beograd 1932, str. 129.

psihologije, kao što je to bio slučaj u dominantnim koncepcijama onog vremena, pre svega u novokantovskoj (videli smo da tu orijentaciju sledi Ristić). Metodologija je podeljena na *opštu* i *posebnu*; u prvoj se izlažu opšti metodi sveg naučnog saznanja, u drugoj metodi pojedinačnih nauka. Petronijević metode klasifikuje prema *stupnjevima saznanja*, u *deskriptivne* i *eksplikativne*, zatim u metode *gotovog saznanja* i metode *saznanja u postajanju*. On navodi i konkretne metode kojima će se baviti, a koje na različit način svrstava u neku od navedenih grupa metoda: *analizu*, *sintezu*, *posmatranje*, *eksperimentisanje*, *indukciju*, *dedukciju*, *analogiju* i *hipotezu*.

Iako ukazuje na relativnost klasifikacije samih metoda, on ističe da je podela na metode gotovog saznanja odn. saznanja u postajanju sistematski relevantnija od one prve, s tim što želi započeti od metoda gotovog saznanja, pošto one zauzimaju središnji položaj između osnovnih formi (Petronijević kaže: „forama“!) formalne logike i metoda saznanja u postajanju (saznajnih metoda u užem smislu). Ti metodi predstavljaju „neposrednu primenu forama [*sic!*] čistog mišljenja na saznanje“³¹ i s njima se vrši prelaz sa formalne logiku na metodologiju u užem smislu te reči. Radi se o „sistematskim formama izlaganja“ koje je već predstavio i Petronijevićev oponent u svojoj *Logici: definiciju, klasifikaciju i dokaz*. Za razliku od Ristićevog prikaza Petronijević se opširnije bavi tim formama. Kad je reč o definiciji, on pored toga što navodi čisto pojmovno-logičke odredbe deli definicije na šest vrsta, na *nominalnu*, *realnu*, *deskriptivnu*, *eksplikativnu*, *genetičku* i *rekurentnu* definiciju. Od definicije traži da bude *adekvatna*, *ekvivalentna* (izbegavanje preširokog ili preuskog definisanja), *akuratna* (ne treba da sadrži slučajne i sekundarne oznake), a treba izbegavati *cirkularne* definicije (*tautologiju*, kad se pojam definiše izrazom koji taj pojam već sadrži u sebi, ili *dialelu*, kad se pojam koji treba definisati sam pojavi u toku definisanja) i upotrebu *negativnih* definicija (kad se kaže šta nešto nije, umesto šta jeste). Na kraju navodi i nemogućnost da se svi pojmovi definišu (recimo najopštije kategorije koje nemaju *genus proximum*), kao i slučaj da se prilikom određivanja individualnih pojmova služimo *demonstrativnim* definicijama (upotreba deiktičkih izraza: ‚ovaj‘, ‚onaj‘, ‚ovde‘ itd.).

Metod klasifikacije je takođe određen čisto logički, s obzirom na funkciju „razredbe“ ili „razdele“ obima pojava (definicija se odnosi na njegov sadržaj). „Klasifikacija se zasniva s jedne strane na formalno-logičkim pojmovima roda i vrste shvaćenim kao klasnim pojmovima, a s druge strane na razlici u rangi oznaka na kojima počivaju definicije pojmova koji se klasifikuju“³². Rod i vrsta pri tome u metodologiji označavaju stupnjeve u pojmovnoj hijerarhiji. Petronijević navodi primer stupnjeva u biologiji (kod Linea: klasa, red, rod, vrsta, varijetet, u savremenim koncepcijama: kolo, klasa, red, familija, rod, vrsta, varijetet, podvarijetet). Pojam klase je *genus* u odnosu na pojam reda, a *species* u odnosu na pojam kola itd. Oznake su pak nužne ili slučajne, primarne ili sekundarne. Mada je problem da se odredi koje oznake zadovoljavaju kriterijum nužnosti odn. slučajnosti što je nauka konkretnija i empirijski sadržajnija (u matematici je mnogo lakše odvojiti nužne oznake od slučajnih). *Princip razdele* (*principium divisionis*) je oznaka na osnovu koje se vrši razdeoba roda u vrste, dok su vrste kao produkt te deobe *članovi razdele* (*membra divisionis*). Razlika između nužnih i slučajnih oznaka leži u osnovi razlikovanja dve vrste klasifikacije – *prirodna* klasifikacija se zasniva na nužnim, *veštačka* na slučajnim oznakama. Prirodna klasifikacija se posebno primenjuje u biološkim naukama; kada se pravi klasifikacija organskih bića onda se

³¹ Vidi isto, str. 132.

³² Isto, str. 141.

u obzir uzimaju dva načela: da su sličnosti bića svrstanih u istu grupu izrazitija od njihovih razlika i da su bića jedne grupe sličnija među sobom od bića koja pripadaju drugim grupama. Petronijević dalje razrađuje prirodnu klasifikaciju, diferencirajući razne vidove razdeljivanja vrsta (*morfološka, filogenetska* klasifikacija). On prednost prirodne klasifikacije u odnosu na veštačku vidi u tome što sličnosti među bićima iste grupacije mogu poslužiti kao inspiracija za otkrivanje novih, još nepoznatih sličnosti tih bića. Zatim se navode još neke mogućnosti razlikovanja tipova klasifikacija, recimo prema broju članova (*dihotomna, trihotomna, politomna* klasifikacija)³³.

U sklopu bavljenja klasifikacionim metodom Petronijević razmatra i probleme odnosno greške koje tom prilikom nastupaju. Problemi nastaju obično onda kada nisu poznate sve oznake (organskih) bića ili kada je teško odrediti kategoriju pod koju spadaju ta bića³⁴ ili postojanje prolaznih³⁵ i prelaznih oblika koje po nekim oznakama spadaju u jednu, po nekim drugim oznakama u drugu grupu bića. Greške koje se javljaju prilikom klasifikovanja raznih entiteta i pojava potiču uglavnom iz netačnog određivanja obima pojma: ako je skup obima nižih pojmova manji od obima višeg pojma, onda je razdela uska (Petronijevićev primer: klasično učenje o temperamentima koje previda mešovite forme); a ona može biti i preširoka, ako skup obima nižih pojmova premaši obim višeg pojma. Sledeća greška nastaje kada se obimi nižih pojmova ukrštaju (podela na mesoždere i biljojede među ljudima previda one grupacije koje se hrane i jednom i drugom hranom³⁶). Poslednju grešku Petronijević posebno prebacuje filozofima – šteta je što ne navodi nijedan primer kako bi potkrepio svoju tezu.

Skoro identično kao i Ristić Petronijević dokaz određuje kao izvođenje istinitosti jednog stava iz istinitosti drugih stavova. Dokaz se smatra formom posrednog zaključivanja, ali za razliku od običnog silogizma ili polisilogizma prilikom dokazivanja stavova se pored formalne u obzir uzima i materijalna istinitost. Petronijević razmatra više vrsta dokaza nego Ristić: to su *empirijski, racionalni, sintetički, analitički, direktni, indirektni, subjektivni i objektivni* dokaz (radi se ujedno o četiri para korelativnih dokaza: empirijski/racionalni, sintetički/analitički itd.). Empirijski dokazi su oni izvedeni na osnovu iskustvenih činjenica, a racionalni na osnovu apstraktnih principa (postoje i empirijsko-racionalni dokazi, recimo Njutnovno izvođenje zakona gravitacije)³⁷. Dok se kod sintetičkog dokaza istinitost stava naknadno izvodi tako što se pronalaze logički razlozi iz kojih ta istinitost sledi sa nužnošću, u slučaju analitičkog dokaza se na osnovu pretpostavljene istinitosti datog stava izvode novi stavovi, a na kraju izvođenja se dolazi do stava čija istinitost je već ranije bila dokazana (sintetički dokaz je progresivan, on ide od razloga ka posledicama, analitički je regresivan, što znači da se ovde ide od posledica ka razlozima). Posebno u matematici se primenjuju

³³ Tako se navodi primer dvodelnih i trodelnih klasifikacija u logici i metafizici (teza, antiteza, sinteza u Hegelovoj dijalektici).

³⁴ Navodi se primer tzv. *hibrida*, dakle potomaka pripadnika naizgled različitih rodova, koji fiziološki gledano ipak pripadaju istoj vrsti. Upor. isto, str. 146 i sl.

³⁵ U okviru ontogeneze jednog bića se mogu pojaviti forme koje nestaju u toku kasnijeg razvoja, kada se formira odrasla jedinka.

³⁶ Kuriozitet je da Petronijević nema u vidu mogućnost da postoje ljudi koji se isključivo hrane biljkama, dakle vegetarijanci, pošto kaže: „... Ljudi koji jedu meso hrane se i biljnom hranom i obratno [kurziv autora, D. S.]“ (isto, str. 150). Problem leži u ovome „obratno“.

³⁷ Navode se i dve vrste empirijskih dokaza: *demonstrativni* dokaz i dokaz na osnovu *indicija*. Oni se mogu rekonstruisati kao *demonstrativni psihološki sud* i *psihološki sud pamćenja* (upor. isto delo, str. 152 odn. § 18).

direktni i indirektni dokaz; istinitost nekog stava se dokazuje direktno tako što se upravo taj stav dokazuje, a indirektno tako što se dokazuje – upravo suprotno – neistinitost stava koji ga negira³⁸. Dva primera primene indirektnog dokaza u filozofiji daje Spinoza u svojoj *Etici* i Kant u delu *Kritike čistog uma* koji se bavi antinomijama. Naposljetku se subjektivni dokaz definiše kao onaj čiji razlozi su subjektivne prirode i koji ne važe objektivno (čuvena *argumentatio ad hominem*), a objektivni se rukovodi čisto logičkim načelima (*argumentatio ad veritatem*). (Valja još dodati da postoje i stavovi koji se ne mogu dokazati: definicije, aksiomi i postulati, empirijski stavovi (?) kao stavovi o nesvodljivim činjenicama iskustva. Zanimljivo je da Petronijević navodi i jedan (navodno jedini!) *metafizički aksiom*: „stav, da iz ničeg nemože [stoji nerazdvojeno u originalu, D. S.] postati nešto i da se nešto nemože [ista napomena] pretvoriti u ništa³⁹.)

Pošto se greške čine i prilikom dokazivanja, navode se dve vrste tipičnih grešaka: *paralogizmi* i *sofizmi*. Paralogizam je *nenamerno* ili *nesvesno* dokazivanje, sofizam *namerno* počinjena greška, kako bi se obmanuo kontrahtent u diskusiji. Paralogizmi nastaju kršenjem silogističkih pravila, dakle, pogrešnim zaključivanjem, pa bi se kao takvi mogli proučavati u delu logike koji se bavi pogreškama u zaključivanju ili u zasebno razrađenoj teoriji argumentacije. Postoje i matematički paralogizmi koji počivaju na nedoslednoj upotrebi ili ignorisanju matematičkih pravila. Petronijević navodi i Aristotelovu klasifikaciju grešaka u dokazivanju, tzv. pogreške *po rečima* (*fallacia dictionis*) i pogreške *po smislu* (*fallacia extra dictionem*). Pogreške po rečima su one do kojih dolazi zbog *homonimije* ili *amfibolije* (dvosmislenosti); pogreške po smislu su čuveni cirkularni dokaz (*circulus vitiosus*), nepoznavanje predmeta (*ignoratio elenchi*) i pogreška zvana *post hoc ergo propter hoc* („posle ovoga, dakle zbog ovoga) kao nekorektno navođenje uzroka neke pojave. Što se tiče sofizama, oni se nabrajaju kao u nekom popularnom prikazu logike (čuvene figure *rogatog*, *sortita*, *čelavog*, *lažljivca* itd.), a zanimljivo je da u tom kontekstu Petronijević ne spominje formu *paradoksa* kao ozbiljan logičko-epistemološki problem koji je više od sofističke igrarije i koji zahteva dublje razmišljanje.

Posle prikaza metoda gotovog saznanja Petronijević u daleko većem obimu prikazuje tzv. metode saznanja u postajanju. Prvi par metoda koji prikazuje su analiza i sinteza, dva metoda koji su komplementarni, što znači da se često dopunjuju, a svi ostali metodi, o kojima govori u drugom odeljku svog prikaza opšte metodologije nisu ništa drugo do varijacije ta dva osnovna metoda saznanja u postajanju. Analiza ima dvojako značenje: ona je ili „objektivni proces rastavljanja jedne stvari ili jedne pojave u njihove sastavne delove“ ili pak „subjektivni proces kojim reprodukujemo u predstavama [tako stoji u originalu, D. S.] objektivni analitički proces, odn. kojim u predstavama [ista napomena] vršimo izdvajanje delova iz celine“⁴⁰. Dok objektivnom analizom nailazimo na granice koje ne možemo prevazići kad rastavljamo neke (materijalne) stvari do najmanjih delova (Petronijević navodi razdeljivanje molekula na atome, atoma na elektrone, ali (u ono vreme još neizvodljivu) deobu i tih entiteta na još manje), subjektivnom analizom moguće je razdvojiti i ono što je nerazdvojivo u objektivnom svetu (recimo kretanje i promenu od onog što se kreće i menja ili boju od

³⁸ Petronijević razlikuje nekoliko vrsta odn. podvrsta indirektnog dokaza: alternativno-disjunktivni, čisto disjunktivni dokaz, zatim kontrarni i kontradiktorni dokaz kao forma alternativnog (indirektnog) dokaza. U tom kontekstu se navodi i čuvena forma dokazivanja „*reductio ad absurdum*“.

³⁹ Isto, str. 160.

⁴⁰ Upor. isto, str. 171

pojedinačnih bojnih kvaliteta)⁴¹. Petronijević navodi četiri vrste kako analitičkog tako i sintetičkog metoda: *deskriptivnu*, *eksplikativnu*, *reproduktivnu* i *produktivnu* analizu odn. sintezu. Deskriptivnom analizom se konstatuju i nabrajaju sastavni delovi jedne celine koja je razložena u objektivnom smislu, a deskriptivnom sintezom se ti delovi u vidu iscrpnog opisa povezuju ponovo jedni sa drugim u celinu (primer: opis razvoja jedne biljke od klijanja do listanja i cvetanja, dok su u analizi opisani deo po deo, dakle, koren, stablo, grane, listovi itd.). Eksplikativnom analizom se utvrđuju relacije zavisnosti delova jedne celine (kauzalna analiza: radi se o kauzalnim vezama sukcesivno ustrojene celine, funkcionalna analiza: reč je o funkcionalnim vezama istovremeno datih delova jedne celine), a eksplikativnom sintezom se pokazuje nastanak neke celine iz njenih elemenata kao logičkih razloga (i ovde se navode kauzalne i nekauzalne relacije). Reproductivnom analizom se naprosto reprodukuje objektivni analitički proces, a produktivnom bivaju za sebe izolovani pojedini delovi analizirane celine koji se inače objektivno ne mogu razdvojiti jedni od drugih (primer: trodimenzionalni prostor se produktivnom analizom deli na nulto-, jedno- i dvodimenzionalni prostor, na tačke, linije i ravni). S druge strane reproduktivna sinteza restituiše celinu koja je analitički rastavljena na delove; produktivna sinteza, naprotiv, stvara *nove celine* iz tih delova, pa je ona zato važna posebno za konstruktivne nauke kao što je matematika (primer: stvaranje četvoro-, peto, n-dimenzionalnog prostora). Kao simpatizer metafizičkog mišljenja Petronijević smatra da su i analitički i sintetički metod važni za ovu disciplinu koja je još uvek u postajanju (!), ali blagi primat ipak daje analizi (sintetički metod se obično u metafizici javlja kao dijalektički metod, tipičan za predstavnike postkantovskog nemačkog idealizma).

U svojim daljim izlaganjima Petronijević predstavlja i metode *posmatranja* i *eksperimenta*. Ovaj deo njegove metodologije izlazi iz čisto logičkog okvira i bliži je teoriji empirijskih nauka. „[P]osmatranje je *konstatovanje* fakata iskustva onakvih kakvi su oni *stvarno* i *nezavisno* od nas dati“⁴². Navode se dve vrste posmatranja: *spoljašnje*, kojim se izučavaju objekti *fizičkog* iskustva, i *unutrašnje*, kojim se istražuju objekti *psihičkog* iskustva, a ovo poslednje je određeno i kao *samoposmatranje*. Petronijević pravi suptilnu, epistemološki važnu razliku između neposrednog opažanja i posmatranja objekata. Objekte fizičkog sveta ne opažamo neposredno, nego na osnovu čulnih opažaja *zaključujemo* o kakvim se entitetima radi, a kod objekata psihičkog sveta se prilikom njihovog posmatranja ti objekti ne samo neposredno opažaju, nego i *reprodukuju* (takav je i karakter mišljenja – ono je ujedno i posmatranje objekata i njihova subjektivna reprodukcija). Posle ovog pojmovnog određenja posmatranja slede *psihološki* i *logički* uslovi *pravilnog* posmatranja. Psihološki uslovi su sledeći: *razvijenost čula*, *intelektualna sposobnost*, *pažnja*, *radoznalost*, *strpljenje*, *nezainteresovanost*⁴³ i tzv. „*nepartajičnost*“ (misli se nepristrasnost). Logičkih uslova ima manje,

⁴¹ No pitanje je ne radi li se onda o jednom drugom metodu, metodu *apstrakcije*.

⁴² Isto, str. 176.

⁴³ Petronijević navodi da „usled socijalne strukture ljudskih društava“ (što zvuči pomalo tautološki) naučnici često podležu nekim praktičnim interesima koji ih navode da promaše čisto teorijski cilj svojih naučnih istraživanja, pre svega „saznanje istine kao takve“. On pledira za slobodu istraživača od predrasuda. To je tipičan stav metodologa na početku XX veka, sve dok sa sociologijom znanja i sociologijom nauke nije došlo do promene stava o navodnoj objektivnosti istraživačke logike prirodnih i drugih nauka.

ali oni su itekako važni: *egzaktnost*⁴⁴, *preciznost* i *metodičnost*. Glavna razlika između posmatranja i eksperimentisanja je u tome što je ovo poslednje *produktivnog* karaktera, njime *stvaramo nove* ili *menjamo* već postojeće činjenice. Kao objektivni metod eksperimentisanje podrazumeva *proizvođenje* činjenica, a kao subjektivni metod ono znači *posmatranje* pojava koje su izazvane eksperimentom. Prednosti eksperimentalnog metoda nad opservativnim su mogućnost ponavljanja retkih pojava i njihovog svestranijeg posmatranja, zatim proizvodnja novih pojava (npr. hemijska jedinjenja kojih inače nema u prirodi), aranžiranje okolnosti pod kojima će se objekti posmatrati, variranje trajanja posmatranih procesa (spori fenomeni se mogu ubrzati, brzi usporiti) i jasnije prikazivanje kompleksnih fenomena putem fokusiranja pogleda na određene detalje koji obično izmiču pažnji. U egzaktnim prirodnim naukama činjenice dobijene eksperimentom imaju veću *demonstrativnu vrednost* od činjenica koje se samo posmatraju (navodi se tzv. *experimentum crucis* koji je posebno važan kada se treba ustanoviti koja od dveju hipoteza odgovara istini). Mada ima i nauka koje se ne koriste eksperimentalnim metodom, već „čistim“ posmatranjem, pa svejedno postižu egzaktne rezultate, recimo *astronomija*. A navode se i biologija i psihologija, naposljetku i istorija i sociologija, gde eksperiment igra još skromniju ili čak nikakvu ulogu.

Najveći deo svojih metodoloških izlaganja u *Osnovama logike* Petronijević posvećuje *induktivnom* metodu. Ukratko, „indukcija je zaključivanje od posebnog na opšte“; šira definicija glasi: „indukcija je zaključivanje kojim se iz stavova, koji se odnose na *ograničen* broj *pojedinačnih* slučajeva iste vrste, izvodi jedan *opšti* stav, t. j. stav koji se odnosi na *sve* slučajeve te vrste“⁴⁵. Indukcija je po njegovom mišljenju važniji metod saznanja, a kako bi to ilustrovao, on se služi metaforom *varenja hrane*: iskustvene činjenice, koje su dobijene posmatranjem i eksperimentisanjem, predstavljaju hranu, indukcija za saznanje u postajanju predstavlja proces analogan svarivanju hrane. Navode se četiri vrste indukcije: indukcija *prostim nabiranjem*, *kauzalna*, *potpuna* i *matematička* indukcija. U prvoj vrsti indukcije se iz ograničenog broja poznatih slučajeva zaključuje na nepoznate slučajeve i na opšti stav (radi se o tipičnoj formi induktivnog zaključka); u drugoj je akcenat na uzročno-posledičnom odnosu dva elementa koji čine slučaj (npr. generalizacija stava da naizmeničnim trenjem dva pojedinačna tela nastaje toplota u stav da će takvo trenje *uvek* proizvoditi toplotu); treća vrsta indukcije je ona kod koje se obim inducirano (nepoznatog) stava poklapa sa zbirom inducirajućih (poznatih) slučajeva, dakle ona je potpuna, jer su njome obuhvaćeni svi mogući slučajevi (primer: *sve* poznate planete se kreću u eliptičkim putanjama oko Sunca kao konkluzija zaključka iz premise da je rekonstruisan oblik putanje *pojedinih* planeta); naposljetku, četvrta vrsta indukcije je zastupljena isključivo u matematici, a to je zaključivanje „od n na $n + 1$ slučajeva“, sastavljeno iz dokaza, da ako jedan stav važi za n slučajeva, on važi i za $n + 1$ slučajeva, konstatacije, da taj stav važi za izvestan broj slučajeva, i samog zaključka, da onda važi za *sve* slučajeve. U sklopu određenja kauzalne indukcije Petronijević se iscrpno bavi različitim aspektima pojma *uzroka* (daje različite definicije, odvaja pojam uzroka od pojma uslova ili povoda itd.). Pošto se bavi pojmom uzročnosti, u okviru opšte metodologije se mora razmotriti i pojam *zakona* kao stava „u kojem je izražena stalna veza između dveju činjenica (između dva objekta, između dve

⁴⁴ Iako uvažava značaj tehničkih pomagala kao što su fotografije, Petronijević smatra da je čulno opažanje bliskih objekata egzaktnije, jer se njime može detektovati više detalja nego kada se služimo tehničkim sredstvima.

⁴⁵ Upor. isto, str. 186.

osobine, između jednog objekta i jedne osobine)⁴⁶, a u tom kontekstu se daje i tipologija raznih vrsta zakona⁴⁷. Petronijević takođe navodi Milovu klasifikaciju induktivnih metoda (metod *slaganja*, *razlike*, *slaganja + razlike*, *ostatka* i *varijacija*) kao metoda *ispitivanja uzroka*. Svoje opsežno izlaganje o induktivnom metodu on završava složenom analizom logičkog problema indukcije koja uključuje i razmatranje logičke prirode stava uzročnosti (tu se diskutuje i pojam *verovatnosti*). — Shodno svom stavu, da je indukcija relevantniji metod od dedukcije, Petronijević vrlo malo prostora svoje metodologije posvećuje analizi *deduktivnog* metoda. I ovde se metod prvo određuje ukratko, kao „zaključivanje od opšteg na posebno“, a zatim šire kao: „izvođenje jednog ili više *posebnih* stavova iz jednog ili više *opštih* stavova (odn. izvođenje stavova *manje* opštosti iz stavova *veće* opštosti)⁴⁸. Dok se indukcija određuje kao u suštini analitički metod, dedukcija ima obeležja kako analitičkog tako i sintetičkog metoda. „Dedukcija je *analitička* kada iz jednog jedinog opšteg stava izvodi posebne stavove, a *sintetička* ako se jedan specijalan stav izvodi iz više opštih stavova time što se ovi međusobno spajaju⁴⁹. Analitička dedukcija *proširuje* saznanje, sintetička dedukcija pak *stvara* novo saznanje. Značaj dedukcije za prirodne nauke se sastoji u *verifikaciji* hipotetički pretpostavljenih činjenica i zakona, *objašnjenju* činjenica i zakona, koji su dobijeni indukcijom, i omogućavanju *otkrića* novih činjenica odn. zakona.

U nastavku teksta Petronijević skicira još dva metoda: primenu *analogija* i *hipoteza* u nauci. U metodološkom smislu analogija je zaključivanje na osnovu sličnosti. „[A]nalogija je zaključivanje iz više *pojedinačnih* stavova (u kojima su izražene osobine u kojima je jedan objekat sličan sa jednim drugim objektom) na jedan nov *pojedinačan* stav (u kome je izražena jedna nova osobina u kojoj je dati objekat sličan sa ovim drugim)⁵⁰. Dakle, i ovde se radi o formi zaključivanja, kao i u slučaju indukcije i dedukcije. Ali za razliku od *sigurnosti* deduktivnog odnosno *verovatnosti* induktivnog zaključka, glavno obeležje analoškog zaključivanja je *nesigurnost* (suviše velika vremenska ili prostorna udaljenost objekata koji se porede čini takvo zaključivanje problematičnim ili pak pripadnost tih objekata disparatnim (kvalitativnim) oblastima). Iako hipoteza znači isto što i pretpostavka, Petronijević pod njom podrazumeva „metodu pravljenja i upotrebe pretpostavki⁵¹. On razlikuje hipotezu činjenice i hipotezu zakona: pretpostavku ili jedne *nepoznate* činjenice ili da je jedna činjenica *uzrok* ili *posledica* neke druge odnosno pretpostavku *egzistencije* nekog zakona ili *kvantitativne formule* već ustanovljenog zakona (ili *istovremeno* pretpostavljanje i egzistencije i kvantitativne formule zakona). Kao i kod prikaza drugih metoda i ovde se Petronijević koristi klasifikacijom – tako hipoteze deli na *naučne*, *radne*, *pomoćne* i *fiktivne*⁵². Navode se i tri kriterijuma za proveru stepena verovatnoće neke hipoteze: od dve

⁴⁶ Vidi isto, str. 196.

⁴⁷ Ovde mora izostati njihova specifikacija kod Petronijevića. Ali neka budu navedene vrste zakona koje su grupisane u osam korelativnih parova: zakon *koegzistencije* i *sekvencije*, *fenomenalni/kauzalni*, *deskriptivni/eksplikativni*, *kvalitativni/kvantitativni*, *empirijski/racionalni*, *aproksimativni/precizni*, *normalni/granični* i *individualni/kolektivni* zakon. Upor. detaljnije Petronijević, B., *Osnovi logike*, str. 197–202.

⁴⁸ Upor. isto, str. 221 i sl.

⁴⁹ Isto, str. 222.

⁵⁰ Isto, str. 225 i sl.

⁵¹ Upor. isto, str. 229.

⁵² Naučna hipoteza služi kao podloga teorijama, a pretpostavlja se da može ili potpuno ili delimično

hipoteze je verovatnija ona koja je (1) *prostija* ili (2) koja objašnjava *veći broj* pojava ili (3) koja je *plodnija* (koja omogućava pronalazak većeg broja *novih* činjenica).

Svoja opsežna metodološka razmatranja u *Osnovama logike* Petronijević završava određivanjem odnosa između hipoteza i teorija (to uključuje i eksplikaciju pojma *teorije*), preciziranjem odnosa između deskripcije i eksplikacije i – na samom kraju – analizom pojma *sistema*. Neka ukratko bude predstavljeno njegovo shvatanje sistema kao važnog naučno-metodološkog pojma. Sistem može značiti *uređeno* saznanje ili ono (uređeno) saznanje koje počiva na *principima* ili pak ono koje je zasnovano na *evidentnim principima*. Prvi tip sistema se može naći u deskriptivnim disciplinama kao što su botanička ili zoološka sistematika, drugi tip u mehanici, a treći je ostvaren u geometriji i aritmetici. (U poslednjem paragrafu ukratko prikazuje neke od postavki i problema dva najznačajnija geometrijska sistema: Euklidovog i Hilbertovog aksiomatskog sistema.) Zanimljiv je njegov pogled na *razvoj nauka*. Po njemu naučno saznanje prolazi četiri faze razvoja: fazu objašnjavanja *analogijom*, *hipotezom*, *teorijom* i *sistemom*. Tek ona nauka koja dostigne četvrti, dakle sistematski stupanj, može da se smatra *savršenom* naučnom formom. Petronijević smatra da je jedino matematika u oblastima elementarne geometrije i elementarne aritmetike uspjela da se uobliči u sistem koji počiva na evidentnim principima. Fizika i hemija su dostigle treću fazu razvoja, dok su biologija i psihologija navodno još uvek u drugoj fazi. Najveći „zaostatak“ u tom smislu pokazuju duhovne nauke, tačnije istorija i sociologija, koje se nalaze tek u prvoj fazi. O statusu filozofije se ne izjašnjava, ali navodi primer Spinozine *Etike* i Hegelove *Nauke logike* kao pokušaje sistematskog zasnivanja filozofskog znanja o stvarnosti. No iako se njegova razmatranja o sinhronom i dijahronom razvoju nauka mogu učiniti pozitivistički obojenim, ipak on svoju metodologiju završava u stilu metafizičara: „Apsolutna i potpuna eksplikacija fenomena iskustvene stvarnosti biće, ako je uopšte moguća, moguća samo u jednom definitivnom sistemu ljudskog znanja u kome će Metafizika, izvedena kao strog deduktivno-sintetičan sistem, imati centralan položaj“⁵³. No ko zna koliko vekova će morati proći da se ostvari takav veličanstveni projekat ...

5. KVALITET I KVANTITET U NASTAVI METODOLOGIJE

Šta se na osnovu prikazanih udžbenika logike može zaključiti kada je u pitanju nastava metodologije kao zasebne discipline? U kojoj meri su srednjoškolci odn. studenti bili upoznati sa sadržajima ove discipline? Da bi se u zadovoljavajućoj meri odgovorilo ovo pitanje, morali bismo raspolagati dodatnim istorijskim dokumentima, na osnovu kojih bi se moglo videti koji udeo je u nastavi logike imala obrada metodoloških sadržaja. S obzirom na tendenciju „prisvajanja“ metodologije od strane logike, o čemu je bilo reči na početku ovog članka, mora se pretpostaviti da je udeo proučavanja metodoloških sadržaja u srednjim školama odn. gimnazijama bio prilično skroman, barem ako je suditi po broju strana posvećenih čisto metodološkim temama u odgovarajućim udžbenicima (pored Ristićevog

biti verifikovana; radna hipoteza ne može biti verifikovana, pa se njome naučnici služe provizorno, dok se ne nađe neka bolja hipoteza; pomoćna hipoteza se koristi onda kada je potrebno proširiti i time održati neku naučnu hipotezu, ako se u ovu počne sumnjati; fiktivna hipoteza ili fikcija je lažna pretpostavka koja ipak može biti neophodna u procesu naučnog saznanja i imati heurističku vrednost.

⁵³ Isto, str. 253.

mogu se navesti još onaj Boška Petrovića, Paje Radosavljevića, M. S. Maksimovića, P. Nešića, Blagoja D. Markovića)⁵⁴. Ako se prihvati sud Dragoljuba Mićunovića, da je Ristićev „izvanredan“ udžbenik „bio najbolji udžbenik logike do drugog svetskog rata“⁵⁵, onda je opravdano pitanje koji nivo znanja iz oblasti metodologije je mogao steći prosečni srednjoškolac koji se koristio tim udžbenikom, u kojem je na svega petnaestak (!) strana vrlo jezgrovito prikazan sadržaj metodologije. Što se tiče metodologije u užem smislu – odn. učenja o istraživačkim metodima – učenici su bili upoznati sa „kvartetom“ metoda (analiza, sinteza, indukcija, dedukcija), dok je ostatak koji se proučavao pod nazivom nauke o metodama mogao da se prouči i u prvom delu, posvećenom isključivo logičkim sadržajima (barem kad je u pitanju definicija i klasifikacija kojima se *per definitionem* određuje sadržaj odn. obim pojma). Svakako je pozitivno istaći da je dokazivanje razmatrano kao poseban metod, posebno važan za formalne nauke kao što je matematika. Ono što je takođe ne-osporna vrednost Ristićevog udžbenika jeste pokušaj da se učenici senzibilizuju za jezičke finese koje su itekako od važnosti prilikom upoznavanja sa naučnim disciplinama. U tom smislu je pohvalno navođenje stručnih termina u zasebnom pojmovniku na kraju njegovog udžbenika koji nema samo funkciju bržeg pronalaženja datih termina u tekstu, nego i njihovo koncizno definisanje uz često navođenje adekvatnih latinskih reči kao izvora termina. Na tu specifičnost je ukazao i Žunjić u svom pregledu istorije srpske filozofije⁵⁶. Tako se može reći da je Ristić u svom prikazu metodologije kao zasebne discipline akcenat stavio na *intenzitet* prikaza umesto na njegovu ekstenziju. Može se reći da je time sledio ideal kojim se implicitno rukovodio njegov „duhovni mentor“, Imanuel Kant, koji je prilikom upotrebe pojmova uvek težio da ih što je moguće preciznije odredi, ne prihvatajući zdravo za gotovo definicije starijih (tradicionalnih) ili savremenih filozofa.

Ako se sa Ristićevom *Logikom* uporede Petronijevićevi *Osnovi logike*, onda kao prvo u oči upada razlika u pogledu obima strana posvećenih prikazu metodologije. Dok se Ristić ograničio na petnaestak strana, Petronijević je opštu metodologiju izneo na negde oko 120 strana (dakle, obim njegovih metodoloških razmatranja je osam puta veći od Ristićevih). Ovde su vrlo iscrpno prikazani metodi tzv. gotovog saznanja i saznanja u postajanju, a Petronijević se ne ograničava na apstraktni prikaz raznih metoda saznanja, nego se često služi primerima iz nauka (pre svega matematike, fizike, biologije). Petronijević nije samo pokušavao da bude sistematičan i iscrpan u prikazivanju različitih metoda, nego i da bude ilustrativan i konkretan u svojim izlaganjima. Iako je Ristić svojevremeno napao Petronijevića zbog navodno površnog poznavanja naučnih činjenica, pa čak i zbog njihovog ignorisanja, po mnogima najveći srpski filozof pokazao je i u okviru ovog svog dela da je itekako upoznat sa primenom metoda u različitim naukama, što relativizuje pomalo i neprimerenu Ristićevu kritiku. U svakom slučaju u odnosu na metodologiju jednog srednjoškolskog udžbenika logike, jedan od prvih univerzitetskih udžbenika u Srbiji iz te oblasti nije zahtevniji samo u kvantitativnom pogledu, nego je sa proširenjem metodološkog horizonta porasla i kompleksnost prikazanih sadržaja. Očigledno se od prosečnog studenta

⁵⁴ Upor. Žunjić, S.: *Istorija srpske filozofije*, str. 215 i sl.

⁵⁵ Upor. još jednom Mićunović, D., „Filozofija Svetomira Ristića“, str. 104.

⁵⁶ Tako Žunjić piše: „Ova knjiga [Ristićeva *Logika*, D. S.] predstavlja važan događaj u našoj filozofskoj literaturi kako po značajki izloženoj građi iz opšte logike i metodologije, tako i po naporu da se u tom području utvrdi naša savremena stručna filozofska terminologija. [...] I Ristić je, poput tolikih njegovih prethodnika, morao „graditi nove izraze za neke pojmove, pošto ti izrazi, kako sam kaže, nisu postojali u našem jeziku“ (Žunjić, S., *Istorija srpske filozofije*, str. 214.).

na studijama filozofije početkom tridesetih godina prošlog veka tražilo da je spreman da primeni metodološko znanje na konkretne naučne probleme (to se posebno odnosi na brojne primere matematičkog dokazivanja koji služe uvežbavanju metodoloških sposobnosti). To je svakako razlika u odnosu na današnje zahteve filozofske nastave na višim školama, gde se čak zaobilazi navođenje primera iz *hard sciences*, kao što se uopšte u današnje vreme može ustanoviti tendencija zazora od prirodnih nauka kod studenata duhovnih nauka što se može tumačiti i kao posledica rovovske borbe između prirodnih i društveno-humanističkih nauka koja nikako da nađe harmoničan završetak. Petronijevićev udžbenik i danas može biti od koristi posebno onim studentima (ali i nastavnicima!) koji nisu naseli na priču o „sukobu dveju kultura“ na polju nauka.

No da li se onda može na primeru ova dva udžbenika govoriti o „kvalitativnom skoku“ kada su u pitanju zahtevi sa kojima su konfrontirani oni mladi ljudi koji su školske klupe trebali zameniti fakultetskim salama za predavanja i vežbe? Kada se baci pogled na generacije koje su stasavale između dva svetska rata – ako je uopšte sa ove vremenske distance moguće suditi o tome – onda baš srednjoškolska nastava logike može biti pokazatelj spremnosti budućih studenata da se upuste u proučavanje znatno teže stručne literature i bavljenje kompleksnim metodološkim problemima prirodnih (ali i društvenih) nauka. Tako se može reći da je Ristićev udžbenik logike, bez obzira na skroman broj strana posvećenih prikazu elementarnih i istraživačkih metoda, ispunio glavni zadatak na tom nivou formiranja znanja: spremanje baze za dalje proučavanje metodologije kao naučne „metateorije“, pa čak i za izučavanje nekog posebnog metoda u okviru studija neke specijalističke nauke. S druge strane, Petronijevićev udžbenik je ne samo zbog svog šireg obima mogao da posluži kao adekvatno sredstvo za razvoj daljih kompetencija na polju opšte metodologije – on je dalje razvijao ono što je bilo započeto lektinom Ristićevog i drugih udžbenika logike. U svakom slučaju kvantitet prikazanog znanja ovde nije proširen na uštrb njegovog kvaliteta⁵⁷. Ako je Ristićeva logika dala bazu metodološkog znanja, Petronijevićeva logika je bila nadgradnja onog što je učinjeno na početnom stupnju. Ironija sudbine je da su dva dela dvojice mislilaca, upamćenih po jednoj od najžešćih kontroverzi u okviru srpske filozofije, *zajedno* postala sastavni deo opšte logičko-metodološke kulture, odnosno da su dala doprinos tome da se održi kontinuitet u obrazovanju stasavajućih generacija intelektualaca (u prelazu od gimnazije ka univerzitetu). Kooperacija logike i metodologije je nastavljena i kasnije. Na taj način je trebalo jačati interes za proučavanjem osnova prirodnih i društvenih nauka i za interdisciplinarnošću – ali sa time je trebalo početi već ranije, naime tokom srednjoškolske nastave, a upravo proučavanje logike i, u okviru nje, metodologije je moglo ispuniti važnu propedeutičku funkciju. To i jeste bila poenta forsiranja nastave logike i filozofije, čak i u jednoj sredini kao našoj koja nema tako bogatu filozofsku tradiciju kao možda neke druge evropske zemlje. Ali ipak se na našim prostorima do današnjih dana očuvala tradicija nastave

⁵⁷ U posleratnom periodu se kvantitet predloženog znanja odn. predznanja iz metodologije povećao, kako to s jedne strane pokazuje struktura verovatno „najboljeg“ udžbenika logike u bivšoj Jugoslaviji, naime *Logike* Gaje Petrovića, gde deo posvećen isključivo izlaganju „čisto“ metodoloških tema iznosi skoro sto stranica (znatno više nego kod Ristića) – upor. Petrović, G., *Logika*, Dvadeset i šesto izdanje, Dnevnik, Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad/Beograd 1998, str. 134–229 („Drugi dio: Metode spoznaje“); s druge strane u okviru univerzitetskog obrazovanja proučavanje metodologije se osamostalilo i napustilo okvir formalno-logičke edukacije – primer za to je udžbenik Bogdana Šešića *Opšta metodologija*, čiji obim iznosi čak 384 stranice (upor. Šešić, B., *Opšta metodologija*, Naučna knjiga, Beograd 1971).

logike sa metodologijom, što pokazuje da bez obzira na sve krize društva, u kojem živimo, tekovine razloznog i argumentativnog mišljenja još nisu izgubljene.

Literatura:

- Ćimović, M., „Sinteza znanja. Ogled o Branislavu Petronijeviću“, u: Deretić, I. (ur.), *Istorija srpske filozofije*. Prilozi istraživanju, Evro-Giunti, Beograd 2012, str. 187–227;
- Ćimović, M., „Sistem filozofije Mihaila Hristifora Ristića. Treći deo. Logika“, u: ARHE. PROPAIDEIA. *Tradicija nastave filozofije III*, Novi Sad 2009, str. 25–33;
- Kant, I., *Kritika čistoga uma*, BIGZ, Beograd 1990;
- Kant, I., *Logika*. Priručnik za predavanja, Grafos, Beograd 1990;
- Marić, I., *Filozofija na Velikoj školi*, ΠΙΛΑΤΩ, Beograd 2003;
- Mićunović, D., „Filozofija Svetomira Ristića“, u: Ristić, S., *Indirektni dokazi transcendentalnog idealizma*. Kritički prilog istraživanju Kanta, Književna zajednica Novog Sada, Novi Sad 1986, str. 103–118;
- Petronijević, B., *Načela metafizike*. Prva sveska. Drugi deo: Realne kategorije i poslednja načela, BIGZ, Beograd 1986;
- Petronijević, B., *Osnovi logike*. Formalna logika i opšta metodologija, Štamparija „Davidović“, Pavlovića i druga, Beograd 1932;
- Petrović, G., *Logika*, Dvadeset i šesto izdanje, Dnevnik, Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad/Beograd 1998;
- Prole, D., „Filozofska problemska svest u izveštajima o Srpskoj velikoj gimnaziji u Novom Sadu (1867–1918)“, u: ARHE. PROPAIDEIA. *Tradicija nastave filozofije I*, Novi Sad 2008, str. 37–52;
- Ristić, S., *Iz borbe za naučni moral u Srba*, Štamparija „Davidović“, Pavlovića i druga, Beograd 1928;
- Ristić, S., *Iz novije srpske filozofije*. I. Radovi Dr. Branislava Petronijevića (Preštampano iz „Nastavnika“), Nova štamparija „Davidović“, Beograd 1910;
- Ristić, S., *Logika za školsku i privatnu upotrebu*. Sa spiskom upotrebljenih termina, drugo, popravljeno i dopunjeno izdanje, Izdanje knjižarnice Rajkovića i Ćukovića, Štamparija „Davidović“ Pavlovića i druga, Beograd 1931;
- Šešić, B., *Opšta metodologija*, Naučna knjiga, Beograd 1971;
- von Wright, G. H., *Objašnjenje i razumevanje*, Nolit, Beograd 1975;
- Žunjić, S., *Istorija srpske filozofije*, ΠΙΛΑΤΩ, Beograd 2009.

DAMIR SMILJANIĆ

SCOPE OR QUALITY OF KNOWLEDGE? A COMPARISON OF METHODOLOGICAL CONCEPTIONS ON THE BASIS OF TWO TEXTBOOKS

Abstract: The teaching of methodology was a component of the philosophy education between the world wars both at secondary schools and at universities. The methodology was treated as the “extended arm” of logic. This can be illustrated by two expositions of the main methods of (scientific) knowledge that can be found in the secondary-school textbook of Svetomir Ristić (*Logic*) and

in the university textbook of Branislav Petronijević (*The Foundations of Logic*). While Ristić is the representative of the Neo-Kantian orientation in the Serbian philosophy and in accordance to this orientation he understands methodology as a critical investigation of the conditions of knowledge Petronijević's conception of methodology has a more systematic character – he gives a detailed survey of the main methods of scientific knowledge (“finished knowledge” and “knowledge in progress”). The aim of the author in this article is to describe both conceptions of methodology and to show the similarities between them but also their differences. On the basis of this comparison the question must be discussed whether there is a gradual or a radical difference in the quality of the knowledge of secondary-school pupils and the knowledge of students.

Keywords: Education of Philosophy, Logic, Methodology, Branislav Petronijević, Svetomir Ristić, Controversy, Textbooks, Qualitative and Quantitative Differences

MINA OKILJEVIĆ

PROBLEM VASPITANJA *GRADANINA*

Sažetak: Problem građanskog vaspitanja i obrazovanja je ozbiljan filozofski, politički, obrazovni, društveni, etc. problem svakog vremena. Pitanje formiranja valjanog ljudskog karaktera i njegovog oblikovanja za sve nivoe delanja zanima filozofske duhove još od Aristotelovog vremena. Za Aristotela, tematika građanskog vaspitanja pripada praktičkoj filozofiji kao celini, a posebno politici. Međutim, Aristotelovo razumevanje biti praksisa u bitnom se razlikuje od modernog shvatanja koje nalazimo kod Hegela. Za razliku od antičkog spontanog jedinstva običajnosti, moderna društvenost se oblikuje na način stalne napetosti između različitih načina slobode, odnosno, različitih poredaka delanja. U svom referatu o potrebi za uvođenjem građanskog vaspitanja u školski sistem međuratne Srbije, Svetolik Avramović ukazuje na nužnost razlikovanja nacionalne i građansko-socijalne svesti, argumentujući u korist ove druge. Autor nastoji da istraži u kojoj je meri Avramovićeva tematizacija političke svesti na liniji aristotelovske i hegelovske tradicije.

Gljučne reči: vaspitanje, obrazovanje, nacionalna svest, građansko-socijalna svest, delanje, građanin, Aristotel, Hegel, Avramović

Antička filozofija ostavila nam je u nasleđe dva velika koncepta podele filozofije. Jedan je po svojoj provenijenciji stoički, a drugi Aristotelov. Stoici su filozofiju podelili na fiziku, etiku i logiku. Srodna se podela pripisuje i Platonu¹, iako je zapravo Ksenokrat podelio filozofiju na dijalektiku, etiku i fiziku, a sam Platon u *Državniku* napravio jedino razliku između teorijske i praktičke filozofije². Za distingviranje filozofskih znanosti na onu koja se bavi čistim mišljenjem (logika), onu koja se bavi delanjem (etika) i onu koja se bavi prirodom (fizika) i sam je Kant primetio da „odgovara prirodi stvari“³. Čini se, ipak, da je Aristotelova tematizacija heuristički plodnija i da može na bolji način poslužiti za razlaganje složene strukture zbiljnosti, a onda i filozofije.

Aristotelova podela filozofije logiku već pretpostavlja kao organon filozofije uopšte, te ona ostaje izvan podele, tj. podeli prethodi. S druge strane, fizika – po njegovom sudu – ne iscrpljuje u potpunosti predmetnost onoga što „ne može biti drugačije“, već zajedno sa matematikom i metafizikom čini organsku celinu teorijske filozofije. Slično tome, ni etika ne može apsolvirati ljudsko delanje u svoj punoći njegovih manifestacija, već se bavi samo

¹ „Ciceron je samom Platonu pripisao podjelu filozofije na *etiku*, *fiziku* i *logiku* (pozivajući se na Antioha iz Askalona), ali kod samog Platona takva podjela nije posvjedočena, nego Ciceron koristi stoičku šemu podjele za interpretaciju platonizma“ (Perović, M.A., *Etika*, Grafomedia, Novi Sad 2001., str. 12.

² Up: loc.cit.

³ „Stara grčka filozofija delila se na tri nauke: *fiziku*, *etiku* i *logiku*. Ta podela potpuno odgovara prirodi stvari, pa kod nje nema šta da se ispravlja, osim možda da se doda njen princip, kako bismo se na taj način uverili, delom, u njenu potpunost, delom da bismo pravilno odredili nužne pododeljke“. Kant, I., *Zasnivanje metafizike morala*, Dereta, Beograd 2004., str. 5 (predgovor).

onim individualnim, dok posebno, odnosno opšte delanje, ispituje ekonomija, odnosno politika. Te tri znanosti čine praktičku filozofiju. Konačno, poietička filozofija, koju ne nalazimo ni kod Platona ni kod stoika, istražuje problematiku stvaranja uopšte. Na taj način je Aristotel moguće predmete filozofije, s obzirom na njihovu unutrašnju autonomiju i misaonost, razdvojio na teorijske, praktičke i poietičke. Svrha teorijske filozofije je znanje radi znanja, praktičke – znanje radi delanja, a poietičke – znanje radi stvaranja. Teorijska i poietička filozofija ovde nužno moraju ostati izvan razmatranja, s obzirom da nas interesuje upravo problematika *znanja radi delanja*.

U svom referatu iz 1922. godine – „O potrebi građansko-socijalnog vaspitanja u školi“⁴ – Svetolik Avramović ukazuje na neophodnost da se u narodne škole uvede građansko-socijalno vaspitanje, bilo kao poseban nastavni predmet, bilo u formi dodatne literature unutar već postojećih predmeta, pre svega kao dopuna „istorijske nastave u širem smislu“. Pod „građansko-socijalnim vaspitanjem“ on podrazumeva upoznavanje učenika sa pojmovima „opštine, sreza, okruga, oblasti, Države“, kao i sa položajem individue u tim zajednicama, njenim dužnostima i pravima. Cilj tog upoznavanja nije teorijski, već praktički: kao posledica bi trebalo da se javi odgovarajuća društvena svest o značaju, ulozi, položaju i institucijama države, koja bi potom uslovlila „ispravno“ postupanje pojedinaca. Reč je o aristotelovskom znanju radi delanja i to pre svega o onom najopštijem – o političkom delanju. Međutim, Avramović se bitno razlikuje od Aristotela idejom da političko vaspitanje treba – ili uopšte može – da bude delom istorijske nastave⁵. Za Aristotela bi stvar morala stajati upravo obrnuto: istorijsko obrazovanje može biti samo delom političkog, jer bez njega ne bi moglo postići unutrašnju konzistentnost niti na pravilan način apsolvirati misaonost vlastitog predmeta.

Aristotelova ideja praktičke filozofije gradi se na pretpostavci da se celina ljudskog delanja može razložiti na tri razine ili tri načina delanja: pojedinačno (moralno), posebno (ekonomsko) i opšte (političko) delanje. Svaki od tih nivoa delanja predmetom je posebne filozofske znanosti – etike, ekonomije ili politike. Svrha svih vidova ljudskog delanja, odnosno, svrha ljudskog delanja uopšte jeste *eupraxia* – dobro delanje. Međutim, najviši rang ima opšti način delanja, tj. političko delanje kao ono u kome se sjedinjavaju sve svrhe. Obrazovanje za vrlinu pojedinca jednovremeno je obrazovanje za vrlinu građanina polisa. Čovek kao moralno biće i čovek kao građanin nisu dve razdvojene niti suprotstavljene odredbe. Izgradnja valjanog moralnog karaktera, kao i održavanje domaćinstva u skladu sa važećim shvatanjima imaju kao konačan cilj dobro polisa. Taj opšti helenski stav i omogućuje Aristotelu da, za razliku od potonjih vremena, izgradi vlastitu praktičku filozofiju na razumevanju spontanog jedinstva njenih predmeta: „Pojam *čovjekove prirode* kod Aristotela ima entelehijalni karakter, te znači upravo *telos čovjeka*, tj. mogućnost potpunog razvitka *pojma čovjeka* u konkretnom pojedinačnom čovjeku. Svaki čovjek u sebi *in potentio* nosi entelehijalnost pojma čovjeka (svoju ljudsku rodnost), koja daje da može biti razvijena individualnim ljudskim naporom, navikavanjem na valjano djelanje. Okvire,

⁴ U: Avramović, S.O., *Rasprave, članci i referati*, Beograd 1931., str. 13-18.

⁵ Treba naglasiti da savremeni sistem obrazovanja u Srbiji poznaje izučavanje predmeta „Ustav i prava građana“ u IV godini gimnazijskog školovanja. Kvalifikacije koje se očekuju od predmetnog profesora jesu VII stepen stručne spreme sociologije, tj. prava ili politikologije, nastavni smer. Jasno je da Aristotel to nije imao na umu govoreći o filozofiji politike. O činjenici da se u savremenom školstvu veronauka i građansko vaspitanje već u osnovnoj školi pojavljuju kao izborni predmeti na istoj poziciji izlišno je i govoriti. Ta činjenica upravo svedoči o nedostatku građansko-socijalne svesti.

smisao i način toga djelanja pojedinačni čovjek Helade ne mora, poput modernog evropskog čovjeka, iz sebe da traži i postavlja, jer oni su već postavljeni običajnosnim moćima polisa, važanjem opstojećih običaja i zakona⁶. Moderni svet ne poznaje više spontano jedinstvo praksisa. Moderna filozofija delanja vlastitu predmetnost crpi iz stalne napetosti različitih vidova delanja: pravnog, moralnog, ekonomskog, političkog, etc. Ono što je za Aristotela praktička filozofija, za Hegela je filozofija prava ili filozofija objektivnog duha, kao filozofija moderne građanske zbiljnosti. I kao što Aristotel najvišu svrhu ljudskog delatnog života vidi u polisu, tako i Hegel državi daje najviši dignitet: „To supstancijalno jedinstvo jest apsolutna nepokretna samosvrha, u kojemu sloboda dolazi do svojeg najvišeg prava, kao što ta konačna svrha ima najviše pravo spram pojedinaca, čija je *najviša dužnost* da budu članovi države“⁷. U državi čovek ozbiljuje svoju punu slobodu, pojavljujući se u isto vreme kao pravno lice, moralni subjekt, član porodice, građanin u ekonomskom smislu (*bourgeois*) i – konačno – kao politički građanin (*citoyen*). Međutim, takvo razumevanje države u modernom svetu nije produkt samoniklog jedinstva različitih poredaka delanja niti njihova samorazumljiva svrha. Naprotiv – ono je rezultat permanentnih sukoba modernih načina slobode, stalnog posredovanja pojedinačnosti, posebnosti i opštosti, njihovog približavanja i udaljavanja, što i jeste mehanizam događanja moderne običajnosti.

Avramovićev referat mora biti sagledan upravo iz tog i takvog (samo)razumevanja moderne građanske zbilje, u kojoj se pojedinačno, posebno i opšte nalaze u odnosima stalne međusobne napetosti. On raspravu otvara stavom da je nauka o vaspitanju „nesumnjivo“ progresivna i da se, s obzirom na predmet svog istraživanja, oslanja na više „pomoćnih nauka“⁸. Takvo oslanjanje je nužno jer pitanje o čoveku i njegovom vaspitanju nije jednostavno. Čovek je „sinteza ne samo duhovnih, već i telesnih, estetičkih, moralnih, tehničkih, socijalnih i političkih dispozicija“⁹. U tom stavu može se videti srodnost sa Hegelovim razumevanjem čoveka. Za Hegela je čovek *telesno biće*, ali i *duševno*, *svesno* i *duhovno* (dušu, svest i duh ispituje filozofija subjektivnog duha kroz antropologiju, fenomenologiju i psihologiju). To telesno-duševno-svesno-duhovno biće ozbiljuje svoju praktičnost u već navedenim formama, dakle kao pravna osoba, moralni subjekt, član porodice, *bourgeois* i *citoyen*. Sva ta određenja čine bit razumevanja modernog pojma čoveka ili pojma modernog čoveka. I Avramović uviđa kompleksnost (samo)razumevanja moderne individue, koja svoju individualnost gradi upravo iz stalnog odnosa prema posebnosti i opštosti zbilje građanskog sveta. Po njegovom sudu, ciljevi vaspitanja moraju pratiti povesne transformacije te „u sebi nositi tendenciju menjanja i prilagođavanja vremenu i socijalnim prilikama“¹⁰. U tom kontekstu on i govori o potrebi uvođenja građansko-socijalnog vaspitanja: sam duh vremena zahteva takvu intervenciju¹¹.

⁶ Perović, M.A., *Etika*, Grafomedia, Novi Sad 2001., str. 49-50.

⁷ Hegel, G.W.F., *Osnovne crte filozofije prava*, Veselin Masleša, Sarajevo 1989., § 258, str. 371.

⁸ O odnosu filozofije prema problemu vaspitanja vidi: Okiljević, M. „Filozofija obrazovanja i filozofija u obrazovanju“ u *Tradicija nastave filozofije III*, Časopis Arhe, Edicija filozofske literature Propaideia, Novi Sad 2009., str. 59-66.

⁹ Avramović, S.O., op.cit., str. 13.

¹⁰ ibid., str. 14. O ciljevima vaspitanja vidi: Okiljević, M. „Nastavni plan kao izraz svrhe paideie“ u *Tradicija nastave filozofije*, Časopis Arhe, Edicija filozofske literature Propaideia, Novi Sad 2008., str. 83-92.

¹¹ O uticaju duha vremena na nastavne planove vidi: Okiljević, M. „Nastavni plan kao izraz duha

Zahtev za produbljenijim tematizovanjem građansko-socijalnog korpusa problema izvodi se iz distinkcije nacionalne i građansko-socijalne svesti. Avramović primećuje: „Poslednji rat [misli se na Prvi svetski rat, prim. M.O.] bio je najlepša manifestacija jako razvijene nacionalne svesti kod svih zaraćenih naroda. Ali je on (rat) ma koliko to paradoksalno zvučalo – bio u isto vreme kod izvesnih naroda u izvesnim momentima i manifestacija pomračene, kadšto, i potpuno odsutne građansko-socijalne svesti“¹². Ostavljajući po strani problematičnost dovođenja u vezu pojmova rata i lepote, od interesa je ovde primetiti da autor pravi vrlo jasnu razliku između nacionalne i građansko-socijalne svesti, iako ne uspeva da ispostavi potpuno konkretizovana pojmovna određenja. Tom se nedostatku ne treba čuditi. U najkraćem, moglo bi se tvrditi da je za Avramovića razlika nacionalnog i građansko-socijalnog suštinski razlika između posebnog i opšteg. Nacionalno je ono *etničko*, ono što karakteriše tradiranu običajnost jednog naroda koja u vlastitom pribiranju još uvek nije dospela do razumevanja da je sama država – „zbiljnost običajnosne ideje“ (Hegel). Drugim rečima, nacionalna svest je upravo ona koja ne shvata da je *nacija politički narod*. S druge strane, građansko-socijalna svest je ona koja u državi vidi svoju aristotelovsko-hegelovsku svrhu, a ne tek teritorijalnu odrednicu. Otuda on navodi da se „u našega naroda“ vekovima radilo na uspostavljanju *nacionalne svesti* i to „tradicijom (pesmom i istorijskim kultom), kućom, školom i javnim životom“, dok „građansko-socijalnog vaspitanja ili nije bilo ili – ako ga je bilo – bilo je upućeno rdavim putem ka demagogiji, gde se više može govoriti o razvrtačenosti no o vaspitanju“¹³.

Nacionalna svest je ona koja je nosilac posebnosti jednog naroda, koja narod određuje kao *ethnos* (ne još uvek kao *demos*), dakle u smislu teritorijalne, jezičke, kulturne, povesne etc. uspostavljenosti, a ne u smislu političke strukture koja tu posebnost posreduje i u kojoj sama posebnost nalazi svoju višu istinu. Drugačije bismo razlikovanje nacionalnog i građanskog mogli obrazložiti kao razlikovanje negativnog i pozitivnog. Nacionalna svest je ona koja se uspostavlja kao negacija drugosti, kao uviđanje vlastite različitosti u odnosu na ono drugo sebe same, tj. u odnosu na drugu nacionalnu svest. Građanska svest je ona koja se iz te negativnosti pribira u ono pozitivno, razumevajući sebe ne samo u razlici spram drugosti, već i u identitetu političke osvešćenosti. Ono političko je kao takvo uvek pozitivno (naravno, ne u kontekstu neke vrednosne odredbe), tj. takvo da u sebi očuvava razlike svih nižih oblika delanja, i u tom smislu iznad nacionalnog kao momenta negativuma i razlike koja sebe razume samo kao razliku i iz razlike. Na sličan način bi se moglo argumentovati u prilog tezi da je nacionalna svest ona koja se tiče *spoljašnjeg*, a politička ona koja počiva na unutrašnjem. Drugim rečima, nacionalna svest tiče se razlikovanja *jedne* države od *druge*, a politička – ustrojstva države kao takve.

Nedostatak građansko-socijalne svesti se – po Avramovićevom sudu – pokazao i u toku samog rata, iako nacionalne svesti nije manjkalo. Uzrok „moralnoj krizi“ on vidi u tome što „naš narod nije vaspitan i poučen da je Država isto tako moralni pojam, *ideja*, kao što je i geografski objekat i pojam“¹⁴. Država je ideja, a ne puka geografska odredba, zbog čega i rat mora biti shvaćen prevashodno kao odbrana ideje, a ne kao odbrana teritorije: „Masa je

vremena“ u *Tradicija nastave filozofije II*, Časopis Arhe, Edicija filozofske literature Propaideia, Novi Sad 2009., str. 67-76.

¹² Avramović, S.O., op.cit. str. 14.

¹³ loc.cit.

¹⁴ ibid., str. 15, podv. M.O.

poznavala Državu samo kao geografski objekat i onda nije čudo što je se gubitkom teritorija gubio i smisao o daljem opstanku Države i osećala razrešenost obaveza prema njoj¹⁵. Na sličan način i Hegel, polazeći od određenja države kao zbiljnosti običajnosne *ideje*, smatra da je rat „žrtvovanje za individualitet države“ koje je „supstancijalni odnos svih i time *opća dužnost*“¹⁶. U toj ideji „opšte dužnosti“ sadržana je građansko-socijalna svest, odnosno ono što – hegelijanski – možemo označiti (samo)svešću *citoyen-a*.

Avramović naglašava da bi francuski i nemački pristup političkom vaspitanju mogli da posluže kao smernica za ustrojstvo takvog predmeta u školama u Srbiji. Fasciniran nemačkom političkom kulturom, on navodi: „Razvijena i školom kultivisana građansko-politička svest u Nemaca živa je snaga i otpor njihove Vlade koja danas – prkosi!... Ta svest nije Državu posmatrala kao nešto tuđe, kao nešto izvan nas, pa da u ovom socijalnom vrenju, u ovoj privredno-ekonomskoj groznici, traži krivca u Državi i sredstva za uništenje Države, već je ta svest napregla maksimum ratom istrošenih živaca da se zlo ublaži i Država – ‘ranjeni otac’ – leči i obnavlja. Radništvo Nemačke nije – poput našega i onoga u Italiji – štrajkovima kočilo obnovu zemlje, već je dragovoljno podiglo radno vreme radeći dva sata plus za – Državu! ... Ima li lepšega primera građansko-socijalne svesti?!“¹⁷. Navedeni pasaż predstavlja paradoksalni galimatijas duboke reakcionarnosti i istinskog razumevanja značaja političke svesti. Uviđanje da država „nije nešto tuđe“ pojedincu na liniji je tradiranog aristotelovskog, odnosno, hegelijanskog shvatanja po kome čovek vlastitu svrhu u potpunosti ozbiljuje tek u onome opštem. Međutim, evidentno odiozan odnos prema štrajku u isto vreme pokazuje nedostatak razumevanja za suptilni odnos posredovanja pojedinačnog i opšteg. Posebno je problematično što Avramović takoreći neposredno izvodi prigovore državi iz razumevanja države kao nečeg tuđeg. Stvar stoji upravo suprotno! Iz razumevanja da je država ono *vlastito* i izvire mogućnost da se trenutno opstojeće stanje te države dovede u pitanje na manje ili više radikalnan način. Uopšte je manir anti-političke svesti da nezainteresovanost za jedinstvo pojedinačnog, posebnog i opšteg pravda navodnom brigom za ono opšte, kao da je ono nešto što postoji *nezavisno* od posebnog i pojedinačnog: „U državi je po srijedi *jedinstvo općenitosti i posebnosti*. U starim državama subjektivna svrha je uopće bila jedno sa htijenjem države, u modernim vremenima, naprotiv, *zahtijevamo vlastiti nazor; vlastito htijenje i savjest*“¹⁸.

Ono što Avramovića prvenstveno interesuje jeste razdvajanje nacionalnog od političkog pojma države. (Mora se primetiti da brojni narodi do danas nisu uspjeli da stignu do te distinkcije.) Po njegovom mišljenju, jedino se uvođenjem građansko-socijalnog vaspitanja može podstaknuti ublažavanje „zla individualističko-egoističke kulture današnjice“¹⁹. Nije,

¹⁵ loc.cit.

¹⁶ Hegel, op.cit., § 325, str. 451.

¹⁷ Avramović, S.O., op.cit., st.15-16. Naravno, svega desetak godina nakon ovog Avramovićevog referata je taj lepi primer građansko-socijalne svesti doveo do potpuno anti-građanskog stava nacional-socijalističke orijentacije.

¹⁸ Hegel, op.cit., dodatak uz § 261, str. 379., podv. M.O. „Princip modernih država ima tu nečuvenu snagu i dubinu da daje da se princip subjektiviteta dovrši do *samostalnog ekstrema* osobne posebnosti, a istovremeno može ga *vratiti u supstancijalno jedinstvo* i da tako u njemu održi samo to jedinstvo“ (ibid., § 260, str. 377).

¹⁹ Ovde se nužno nameće poređenje sa Hegelovim stavom o obrazovanju kao doterivanju posebnosti da se ponaša po prirodi stvari (Hegel, op.cit., dodatak uz § 187, str. 323).

međutim, do kraja jasan njegov stav prema samoj nacionalnoj svesti i njoj primerenom obrazovanju: čini se da on sam odnos nacionalnog i političkog posmatra gotovo disjunktivno, dok – s druge strane – ostavlja mogućnost da bi ono političko moglo biti dopuna nacionalnom. Sasvim je ipak izvesno da prioritet daje političkom. Npr: „Građansko-socijalno vaspitanje, dakle, potisnuto je iz naše škole i zamenjeno je intenzivnom nacionalističkom notom, koja se konzekventno sprovodi u celokupnom školskom vaspitanju. Biti dobar rodoljub značilo je biti i dobar građanin; biti dobar Srbin, izgleda, da je značilo biti i dobar član Države. Država je tretirana uvek kao nacionalna grupa i pojam²⁰, odnosno: „Ako se pre Evropskoga rata i mogla pravdati potreba da se u školi i kroz školu akcentuje rodoljubivo-nacionalistički elemenat u istorijskoj nastavi u širem smislu [...] danas ta t.z. rodoljubiva nastava (ako ne smemo reći da gubi svoj *raison d'être*) treba da dobije sekundarniju zadaću i da, bez surevnivosti, odobri malo mesta pored sebe jednoj nastavi koja bi ovu, nesumnjivo, korisno pomagala i dopunjavala“²¹. Dakle, Avramović očito smatra da bi *političko* obrazovanje moralo biti iznad *nacionalnog* ili nacionalističkog, tj. da je i za samu „stvar nacije“ produktivno upoznavanje pojedinca sa osnovnim elementima institucionalnosti. Drugim rečima, sa *samim pojmom države*.

U pojam države uključeni su različiti nivoi organizacije društvenog života: opština, srez, okrug, oblast etc. Dakako, vrhunac je sama država. Komentarišući francuski model građanskog vaspitanja, Avramović u ovaj korpus uvodi i „razumevanje odnosa u porodici“. Reč je, dakle, o gotovo zaokruženom pristupu modernoj društvenosti. Taj pristup podrazumeva i svest o kompleksnom odnosu *prava i dužnosti* koji karakteriše modernu običajnost. Razumevanje dijalektike prava i dužnosti ne može biti zadatkom nacionalne svesti. Ta se svest razvija i održava u krugu tradiranih pretpostavki koje su vezane prevashodno za ono etničko i time posebno. Nacionalna svest ne može dospeti do razumevanja *opštosti*, a jedino iz takvog razumevanja je moguće tematizovati međusobno posredovanje prava i dužnosti u modernoj građanskoj epohi. Otuda je rezultat nastojanja da se nacionalna svest učini nadležnom za obrazovanje političkog svetonazora nužno jednostranost: „Naš je narod politički jednostrano poučavan: njemu se u svakoj prilici deklamovalo o pravima, a dužnosti su mu slabo isticane. Međutim, *pravo građana zasniva se na ispunjenoj dužnosti*“²². Građansko-socijalno vaspitanje za svoj cilj ima upoznavanje učenika sa pojmom države. To podrazumeva ne samo pitanje konkretne organizacije državnih i društvenih institucija, već i pitanje složenog odnosa pojedinca i institucija. Središte tog odnosa jeste pitanje prava i dužnosti.

I po Hegelovom sudu je dijalektika prava i dužnosti od presudnog značaja za razumevanje pojma države: „Spram sfera privatnog prava i privatne dobrobiti, porodice i građanskog društva, država je, s jedne strane, *spoljašnja* nužnost i njihova viša moć, čijoj su prirodi podvrgnuti i od koje zavise njihovi zakoni, kao i njihovi interesi; ali, s druge strane, ona je njihova *immanentna* svrha, pa joj je snaga u jedinstvu njene opće konačne svrhe i posebnog interesa individua, u tome da oni utoliko imaju spram nje *dužnosti* ukoliko istovremeno imaju prava“²³. Drugim rečima, odnos prava i dužnosti jeste odnos individualne i opšte svrhe, tačka njihovog susreta i ujedinjenja u samoj ideji države: „Država kao ono običajnosno, kao

²⁰ Avramović, op.cit. str. 16.

²¹ ibid., str. 17.

²² loc.cit., podv. M.O.

²³ Hegel, op.cit., § 261., str. 378.

prožimanje supstancijalnoga i posebnoga, sadržava da je moja obavezatnost spram onoga supstancijalnoga ujedno opstanak moje posebne slobode, tj. da su u njoj dužnost i prava *ujedinjeni u jednoj te istoj vezi*²⁴. U dužnosti kao obaveznosti individue prema onom supstancijalnom sadržan je sam opstanak individualne slobode. Odnosno, ispunjavanje dužnosti u isto vreme je potvrđivanje prava, potvrđivanje slobodnosti za ispunjavanje dužnosti. Sama snaga države počiva na ovoj dijalektici: „Onaj pojam ujedinjenja dužnosti i prava jest jedno od najvažnijih određenja i sačinjava unutarnju snagu država“²⁵. Sam Avramović značaj odnosa između prava i dužnosti ističe i na drugom mestu: „Državna služba je dužnost, ali i pravo. Država je vaspitačica za dužnosti, još više za prava. Država je moćna da primora sve na vršenje dužnosti, ali ona je i zaštitnica stečenih prava. Ništa lakše no ove proste istine znati“²⁶.

Dakle, svrha građansko-socijalnog vaspitanja pokazuje se u potpunom razumevanju prava i dužnosti građanina i s tim povezanim razumevanjem totaliteta pojma države. Građansko-socijalno vaspitanje nije samo „psihološko-didaktički imperativ“, odnosno, nije samo jedan segment temeljnog zadatka školskog sistema, naime, potpunog obrazovanja čoveka. Ono je isto tako „socijalno-politički imperativ“, kao kultivizacija političke svesti građana. Taj stav je na liniji antičkog razumevanja *paideie* kao zaokruženog procesa vaspitanja i obrazovanja koji vrhuni u ideji dobrog građanina dobrog polisa. U modernom svetu, taj stav podrazumeva jedinstvo određenja čoveka kao pravnog lica, moralnog subjekta, člana porodice i građanina u dvostrukosti tog određenja (*bourgeois* i *citoyen*). To jedinstvo nužno zahteva odgovarajuće razumevanje *obrazovanja*, u kome svakako političko obrazovanje zauzima značajnu ulogu. U tom smislu je Avramović blizak i Aristotelovom i Hegelovom razumevanju značaja onog političkog. Fundamentalna razlika se, dakako, ogleda u tome što i Aristotel i Hegel znanost o politici vide kao bitni segment *filozofije*. Iaprk, izgradnja političke svesti nije i ne može biti zadatak samo jednog predmeta ili jedne nauke. Ta izgradnja je deo celokupnog procesa obrazovanja kao „doterivanja posebnosti da se ponaša po prirodi stvari“. U tom duhu i Avramović apeluje na vaspitače: „Kao vaspitači po pozivu nastanite da se politički moral uzdigne. Na prvom koraku opazite da je i politički moral u našega naroda danas pao. Ako uspete da, pored opšteg kulturnog rada, stvorite i jaču političku kulturu, znajte da ste i u tom pravcu mnogo učinili“²⁷.

Literatura:

Aristotel, *Nikomahova etika*, Globus, Zagreb 1988.

Aristotel, *Politika*, Globus, Zagreb 1988.

Avramović, S.O., Rasprave, članci i referati, Beograd 1931.

Hegel, G.W.F., *Osnovne crte filozofije prava*, Veselin Masleša, Sarajevo 1969.

Kant, I., *Zasnivanje metafizike morala*, Dereta, Beograd 2004.

Okiljević, M. „Filozofija obrazovanja i filozofija u obrazovanju“ u *Tradicija nastave filozofije III*, Časopis Arhe, Edicija filozofske literature Propaideaia, Novi Sad 2009., str. 59-66.

Okiljević, M. „Nastavni plan kao izraz svrhe paideie“ u *Tradicija nastave filozofije*, Časopis Arhe, Edicija filozofske literature Propaideaia, Novi Sad 2008., str. 83-92

²⁴ loc.cit.

²⁵ ibid., str. 379.

²⁶ Avramović, S.O., „Gde je zlo?“ u ibid., str. 63.

²⁷ Avramović, S.O., „Služba narodu“ u ibid., str. 26

Okiljević, M. „Nastavni plan kao izraz duha vremena“ u *Tradicija nastave filozofije II*, Časopis Arhe, Edicija filozofske literature Propaideia, Novi Sad 2009., str. 67-76.

Perović, M., *Etika*, Grafomedia, Novi Sad 2001.

Perović, M., *Filozofija politike*, Filozofski fakultet, Novi Sad 2004.

MINA OKILJEVIĆ

THE PROBLEM OF UPBRINGING A *CITIZEN*

Abstract: The problem of civic upbringing and education is significant philosophical, political, educational, social, etc. problem of every epoch. The question of establishing good human character and its forming on all levels of praxis interests philosophical spirits ever since the time of Aristotle. For Aristotle, the thematic of civic upbringing belongs to practical philosophy as a whole, but especially to politics. However, Aristotle's understanding of *praxis* essentially differs from the modern concept as it is explicated in Hegel's philosophy. In difference from antique spontaneous unity of ethical life, modern sociality is formed throughout permanent tension between different ways of freedom, i.e. different framework of praxis. In his report on need of implementing the civic upbringing in educational system of middle-war Serbia, Svetolik Avramović insists on the necessity of distinguishing national from civic-social consciousness, in favour of the last. The author tries to explore in what extent is Avramović's thematization of political consciousness on the line of Aristotelian and Hegelian tradition.

Keywords: Upbringing, Education, National Consciousness, Civic-social Consciousness, Praxis, Citizen, Aristotle, Hegel, Avramović

NEVENA JEVTIĆ

NASTAVA FILOZOFIJE I DUH „MODERNOG REALIZMA“

Sažetak: Specifični smisao i položaj filozofije kao nastavnog predmeta je moguće valjano osvetliti, s jedne strane, s obzirom na opšte prosvetne prilike u međuratnoj Kraljevini SHS/Jugoslaviji i jedan uslovljavajući odnos između političkog života i organizacije školstva. Međutim, s druge, tek na osnovu toga kako se shvata filozofija u datom kontekstu mogu se proceniti njeni vaspitni, odnosno obrazovni doprinosi celokupnom sistemu gimnazijskog obrazovanja. U ovom radu će se analizirati način na koji neki od istaknutijih nastavnika i metodičara (Ljubomir Nedić, Miloš R. Milošević, Dragoslav P. Đorđević) određuju samu filozofiju, i to s obzirom na njen odnos spram mehanizama obrazovanja uopšte, njen odnos prema ostalim naukama, šire socijalno kontekstualizovanje filozofije, njenu ulogu u jednoj kulturi uma itd. Time će se pokazati kako se nastava filozofije, onako kako to tematizuju ljudi od struke, situira unutar jednog nestabilnog (dugotrajnog) procesa modernizacije školstva i kakva je uloga u tom procesu pripala, naposljetku, predmetu *Osnovi filozofije*.

Gljučne reči: Osnovi filozofije, „moderni realizam“, opšte obrazovanje, strukovno obrazovanje, Ljubomir Nedić, Miloš R. Milošević, Dragoslav P. Đorđević

Određenje smisla i zadatka nastave filozofije u srednjim školama zavisi pre svega od toga koji su ciljevi i zadaci srednjoškolskog obrazovanja, ali i od toga šta u datoj konjunkturi znači sama filozofija. Ovo dakako važi i za određivanje smisla i zadataka nastave filozofije kao gimnazijskog predmeta na prostoru Vojvodine između dva svetska rata. Mi smo na drugom mestu prikazali opšte prosvetne prilike u međuratnoj Kraljevini SHS/Jugoslaviji i jedan uslovljavajući odnos između političkog života i organizacije školstva i samih edukativnih praksi¹. U stručnoj javnosti toga doba je vladalo mišljenje da je reorganizacija školstva jedan od gorućih problema, a čije će rešavanje dugoročno voditi ublažavanju socijalne i ekonomske krize i modernizaciji društva. I pored toga, kao i svih načelnih organizacionih napora državne školske uprave, vidimo da je stari duh, odnosno funkcija gimnazijskog obrazovanja ostala netaknuta. Ova škola je bila izuzetno restriktivna u pogledu intelektualnih sposobnosti, socijalnog porekla i ekonomskog statusa svojih polaznika. Ona je praktično predstavljala veoma „uzak prolaz“ ka univerzitetu, visokom obrazovanju, društvenom prestižu i eventualnom direktnom učešću u političkom životu i institucijama društva. „Bez obzira na sve kritike upućene gimnazijama, vladala je želja da one budu namenjene najvišem staležu, odnosno, kako se to govorilo, budućim upravljačima, (...) „inicijatorima kulturnog napretka“, tačnije duhovnoj aristokratiji našeg naroda“².

¹ Nevena Jevtić, „Status gimnazije u prosvetnim prilikama Kraljevine SHS/Jugoslavije između dva svetska rata“, u: ARHE, Edicija filozofske literature. *PROPAIDEIA*, Tradicija nastave filozofije V, Novi Sad, 2011, str. 115–126.

² Naučno-istraživački projekat: „Srednjoškolska pedagogija između dva svetska rata u Jugoslaviji“, dr Ljubica Acigan, Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 1990, str. 6.

Interesantno je upravo to što je pitanje o smislu i ciljevima filozofije kao nastavnog predmeta u gimnaziji nužno odvelo pojedine nastavnike i metodičare ka promišljanju određenja same filozofije. Oni su tematizovali odnos filozofije i samih mehanizama obrazovanja, njen odnos prema ostalim naukama, šire socijalno kontekstualizovanje filozofije, njenu ulogu u jednoj, Kantovim rečima, kulturi uma itd. Tek na osnovu toga kako se shvata filozofija mogle su se artikulirati ocene njenog vaspitnog, odnosno obrazovnog doprinosa celokupnom sistemu gimnazijskog obrazovanja. S obzirom na to koji su osnovni ciljevi i zadaci edukativnih praksi uopšte i samog srednjoškolskog obrazovanja, ocenjivani su oni aspekti same filozofije koji mogu dodatno učvrstiti status gimnazije i unaprediti pomenute ciljeve i zadatke.

U istorijskom smislu je modernizacija školstva predstavljala sekundarni cilj političkog procesa. Čitava se moderna istorija prosvetnih prilika na tlu Evrope odvija u permanentnim reformama obrazovnog sistema. S obzirom na to se i istorija školstva na našim prostorima između dva rata pokazuje u kontinuitetu sa prethodnim epohama, koje su jasno pokazale kako školsku reformu suštinski ne pokreću, iako joj do određene mere doprinose, pisci, filozofi, angažovani intelektualci, već birokratija. Početak moderne istorije obrazovanja se razumljivo poklapa sa onim momentom kada Pruska počinje da sprovodi vlastitu obrazovnu politiku u 18. veku. Do tada je moguće govoriti o veoma raznovrsnim lokalnim i regionalnim sistemima školstva, pri čemu su neretko crkva ili lokalni organi uprave imali ingerencije u odlučivanju u vezi sa organizacijom i pojedinostima školskog života. Međutim, sistemske i dalekosežne reforme su počele sa prvom decenijom 19. veka, a kao žarište pedagoško-metodičkih i prosvetno-političkih rasprava, iz kojih je proizašlo i novo razumevanje obrazovanja, etablirala su se pitanja u vezi sa maturom (Abitur) i statusom gimnazije.

Na našim prostorima, kako to primećuje Ljubomir Nedić u svom članku „Filozofska nastava u našim srednjim školama“, preuređenje srednjih škola je bilo skoro lični politički projekt svakog novoimenovanog ministra prosvete. On kaže: „Ovaj pokret, da se naše srednje škole preurede i ovo nejednako shvatanje pravca, u kome da se to preuređenje izvede, nije ostalo bez posledica u praktici, u koliko su pojedini Ministri Prosvete mislili, da su dužni obeležiti svoje ministროvanje po jednim preuređenjem srednjih škola, odlučujući se, pri tome, svaki prema svome objektivnom shvatanju, čas u jednom, čas u drugom smislu i menjajući osnove nastavi u srednjim školama, čas u jednome, čas u drugome pravcu“³. Ono što je ipak trajnije motivisalo ova reformatorska nastojanja bila je želja da se školski sistem na ovim prostorima preoblikuje prema, kako to kaže Nedić, „duhu modernog realizma“.

Preuzimamo ovu sintagmu u smislu u kome se njome može označiti specifičnost modaliteta modernizacije školstva s početka 20. veka i u periodu između dva rata u širem evropskom kontekstu. Ovaj se „duh modernog realizma“ jednim delom svakako odnosi na sve jaču težnju ka realizovanju nove škole zasnovane na ideji o obrazovnom i vaspitnom značaju rada. Ideja (manualnog) rada kao sredstvo obrazovanja je u toku pomenutog perioda istrajavala u Nemačkoj u krugu Pestalocijevih sledbenika. (Bitno je napomenuti da je ona bila posebno naglašavana u kontekstu one obrazovne politike koja je doticala probleme obrazovanja siromašne ili napuštene dece). Neki zastupnici Herbartovog filozofsko-pedagoškog

³ Ljubomir Nedić, „Filozofska nastava u našim srednjim školama“, u: *Nastavnik. List profesorskoga društva*, Beograd, god. 1891, sv. I-VI, str. 1-2.

projekta su, takođe, doprineli etabliranju ideje rada kao jednog važnog, a neosnovano zanemaranog, sredstva obrazovanja i modela nastave. U literaturi je moguće naći brojne primere hvaljenih intelektualaca različitog strukovnog profila kojima je zajedničko to što su svi bili neposredno uključeni u proces obrazovanja. Interesan je primer istoričara i publiciste Fridriha Karla Bidermana (Friedrich Karl Biederman 1812-1901) koji je bio profesor na univerzitetu u Lajpzigu, a čija je knjiga „Vaspitanje k radu“ (Erziehung zur Arbeit, 1852) imala ogroman uticaj na jačanje ove tendencije. Kao ključni moment u procesu obrazovanja mladih, Biederman je isticao praktični i fizički rad – koji zahteva sama priroda čoveka – makar kao dopunu uobičajene školske nastave koja isključivo traži mentalni napor od učenika. Još jedno značajno ime koje se dovodi u vezu sa promovisanjem manualnog rada u osnovnoškolskom obrazovanju bilo je ime Erasmusa Švaba (Erasmus Schwab), direktora gimnazije u Beču. On je 1873. godine zastupao ideju formiranja školskih radionica, budući da je smatrao da je jedan od najvećih pedagoških problema toga vremena sadržan u potrebi da se rad uvede kao obrazovni element u organizaciju *Volksschule*⁴.

Drugim delom se „moderna realizam“, kada je sistem srednjoškolskog obrazovanja u pitanju, pokazuje kao poprište borbi između ideje i duha *klasicizma* i *realizma*: „Pitanje o tome, da li da nastava u srednjoj školi bude u duhu klasicizma ili joj treba dati više realističan karakter, bilo je ono, oko koga su se najviše lomili svi oni, koji su pitanje o njenom preuđenju učinili predmetom svojih razmatranja“⁵. Prigovori humanističkom obrazovnom idealu smerali su ka isticanju njegove suštinske zastarelosti i neprimerenosti zahtevima industrijske epohe, budući da takva škola više ne poseduje praktičnu vrednost, odnosno opravdanost⁶. Jedan komentator ove dugotrajne borbe, Đorđe Protić, oduševljeno piše kako se nije mogao nadati skorom njenom dramatičnom vrhuncu (u vidu izjednačenja statusa (klasične) gimnazije, realne gimnazije i realke 1900. godine u Nemačkoj u pogledu njihovih statusa i ingerencija): „Jest, nijesam se smio nadati da će tako brzo doći, jer živo prateći ovu borbu za reformu više od 10 godina, znao sam vrlo dobro, kakav duh i raspoložaj vlada među tzv. najvišim staležima prema školskoj reformi; znao sam da će se moć tradicije klasične gimnazije i predrasuda najviših staleža silno opirati izvađanju najveće spoljašnje reforme: ostvarenju ravnopravnosti svih srednjih škola“⁷. Na ovom tako važnom koraku, po mišljenju Protića, sav će kulturni svet morati biti zahvalan nemačkom narodu.

Autor u svom prikazu ukazuje na trnovit put kojim je jačala ova struja pedagoških teorija i pritisaka iz krugova zainteresovanih koji su doprineli konačnom utvrđivanju ocene da je klasična gimnazija zastranila u svom rigidnom čuvanju ekskluzivnog prava da bude jedini nosioc humanističkog principa. (Što je u praksi, naravno, značilo da bude onaj školski zavod koji će ekskluzivno omogućavati nastavak obrazovanja na najvišim obrazovnim

⁴ O privrednoj uslovljenosti shvatanja vaspitnog i obrazovnog značaja rada, kao i o procesu transformacije manufakturne proizvodnje u masovnu industriju na prostoru Evrope koja se žestoko odrazila na konceptualizaciju strukovnog obrazovanja uopšte i proces modernizacije školstva videti: Charles A. Bennett, *History of Manual and Industrial Education (1870 to 1917)*, The Manual Arts Press, Peoria, Illinois/USA 1937, str. 170.

⁵ Ljubomir Nedić, „Filozofska nastava u našim srednjim školama“, u: *Nastavnik. List profesorskoga društva*, Beograd, god. 1891, sv. I-VI, str. 2-3.

⁶ Videti Milenko Perović, „Evropska gimnazija i tradicija nastave filozofije“, u: ARHE, Edicija filozofske literature. *PROPAIDEIA*, Tradicija nastave filozofije I, Novi Sad 2008, str. 21-22.

⁷ Đorđe Protić, *Naučna osnova ugarskih gimnazija. Uporedno razmatranje*, Zemaljska štamparija, Sarajevo 1897, str. 1.

institutima.) Ovaj ekstrem imao je svoj korelat u faktičkom tretmanu realki (onih škola koje su obezbeđivale prevashodno strukovno obrazovanje), a koje su podozrivo tretirane kao „leglo materijalizma, bezvjerstva i revolucije“⁸, odnosno neadekvatne kulture uma, od strane političkog elementa koji je branio duh „klasicizma“. Došlo je do toga da se čitava razlika svela na studije klasičnih jezika, kao da su studije latinskog u gimnazijama bile na snazi poput one instance koja pečatira, garantuje građansku poslušnost: „Bilo je, kao da su latinska gramatika i latinski pismeni sastavci najjudesniji da se opru subjektivnom mnjenju i individualnoj svojevolji; gramatika govori zapovjedajući i zahtjeva poslušnost“⁹. Ovaj „pad dogme o nedostiživosti i nepremašivosti obrazovne vrijednosti klasičnih jezika“ predstavlja događaj koji „za pedagogiju dvadesetog vijeka znači što za astronomiju u šesnaestom vijeku znači pad dogme o ophođenju sunca oko zemlje, što za fiziku u sedamnaestom vijeku pad „horror vacui“, za hemiju u osamnaestom vijeku pad dogme o *filogistonu*. On označuje kraj duge borbe, početak mirnoga odmora i tihog rada na najsvetlijem polju otadžbine: na *uzgoju naše mladeži, na dobru novog naraštaja*“¹⁰.

Međutim, na ovom prostoru se u nastavku ovaj istorijsko-prosvetni proces nije ni u kom slučaju odvijao mirno i tiho. On je i u kasnijem periodu u potpunosti određen dinamikom samog političkog života kraljevine SHS/Jugoslavije. To znači da je nestabilnost procesa reorganizacije, odnosno raznolikost shvatanja osnove i cilja srednjoškolskog obrazovanja, nužno diktirana nestabilnošću samog političkog elementa i ekonomske osnove¹¹. U odnosu na raniju istorijsku epohu prosvetnih prilika, sada je dominantna realna gimnazija, što je naravno uslovljeno događajima koji su obeležili pomenute prethodno pomenute borbe u širem kontekstu Evrope. Prema mišljenju stručne javnosti, odnosno one inteligencije koja je direktno ili indirektno uključena ili zainteresovana za obrazovni proces, u vreme kraljevine SHS/Jugoslavije, modernizacija škole je smatrana za samu srž i osnov modernizacije društva. Škola nije samo nosilac kulturnog napretka, već ona morati pratiti takt savremenog razvoja društva, pogotovo ekonomske osnove (kapitalizma).

II

Može se tvrditi da je, s obzirom na svoju tradiciju, filozofija bila znatno čvršće etablirana kao nastavni predmet u sistemu klasičnih studija. Očigledno je makar to da je dobar deo

⁸ Isto, str. 8.

⁹ Loc. cit.

¹⁰ Isto, str. 38.

¹¹ Sigurno je da su i svi ostali segmenti društvenog života, a ne samo školstvo, trpeli od nestabilnosti političkih institucija i teške ekonomske situacije: „Socijalna politika zasnivala se ne samo na nerazvijenoj materijalnoj i duhovnoj kulturi, već i na protivurečnostima i hronično kriznom ekonomskom i političkom sistemu zemlje. Sa stanovišta ekonomskog i političkog sistema zemlje, sve vreme postojanja buržoaske jugoslovenske države može se podeliti na *dva vremenska perioda*: prvi period od 1918 – 1929, a drugi od 1929 -1941. godine. Godina 1929. označava granicu između ovih perioda po tome što je tada (6. januara), kralj Aleksandar Karađorđević ukinuo Vidovdanski ustav i zaveo ličnu vladavinu. Ta godina označava krah građanske, liberalističke države i to kako na političkom, tako i na ekonomskom planu, to je granica između liberalno-buržoaskog i monarho-fašističkog perioda istorije Jugoslavije između dva svetska rata“, Dušan Lakić, *Misao i praksa socijalne politike Jugoslavije između dva svetska rata*, Beograd, Institut za socijalnu politiku, 1976, str. 49.

studijske građe, odnosno klasičnih tekstova koji su činili studije *humaniora*, bili filozofske provincijalizacije. Ipak, u reformama gimnazije tokom 19. i na početku 20. veka, u duhu „modernog realizma“, daje se sve dramatičniji značaj takozvanim realnim predmetima, što je moralo dovesti do toga da se pred filozofiju i nastavu filozofije stave novi, drugačiji zahtevi. Da bi se opravdala potreba za filozofijom kao srednjoškolskim predmetom u izmenjenim okolnostima, ona je morala da postane potpuno kompatibilna sa novim usmerenjem gimnazijskog obrazovanja. To je moralo ići preko toga što će filozofija uspostaviti čvrstu smislenu vezu sa realijama, kao što je nekad imala sa klasičnim studijama. Ovo je bilo moguće tek na osnovu temeljnih transformacija u samom razumevanju filozofije uopšte, odnosno njene pozitivističke i scijentističke transformacije.

Zato i vidimo kod naših nastavnika i metodičara naglašenu svest o tome da je potrebno re-etablirati filozofiju kao nastavni predmet. Od svih mogućih razloga, smatra Nedić, zbog kojih filozofija ne bi trebalo da se nađe u sistemu srednjoškolskog obrazovanja je vredan pažnje taj koji tvrdi da ona ima apstraktan karakter, što znači da se ona bavi pitanjima koja zahtevaju veću intelektualnu i životnu zrelost od učenika. Ova zabrinutost oko toga da li je učenička moć apstraktnog mišljenja „dorasla“ filozofiji, odražava izvesni otpor prema metafizici uopšte. Pravo pitanje je zapravo to da li filozofija može – i to upravo ona koja se bavi kompleksnim metafizičkim problemima (na primer problem supstancije i suštine) - biti dostupna „mladim umovima“? Nedićeva „presuda“ je veoma jasna - takvoj filozofiji nije mesto u srednjoj školi.

Otpor metafizici koji se javlja u istoriji filozofije, bilo da prožima govor o krizi metafizike, bilo govor čak onih koji tvrde da je reformišu, traje skoro neprekinuto od Kanta do danas. Prošla su skoro tri veka u toku kojih, kako Badju kaže, opera o kraju metafizike nije skidana sa repertoara, a javljala se u veoma različitim izvođenjima. On ova „izvođenja“ grupiše u četiri vrste: (1) ono koje svedoči o prekidu i ograničenju prava na važenje metafizičkih ambicija – kritičko suđenje dogmatskoj metafizici koje vezujemo svakako za Kanta; (2) ono koje govori o ispražnjenosti, kako intelektualnoj tako i političkoj i istorijskoj, navodnih vrlina metafizike, koja mora da se zameni racionalnim pozitivitetom koji uzima za svoju paradigmu empirijske nauke – pozitivističko suđenje metafizičkom imaginarnom koje vezujemo za Komtu, ranog Vitgenštajna i Karnapa; (3) ono koje tvrdi da metafizika ne radi ništa drugo do unakazuje celovitu formu mišljenja koje predstavlja živuće, konkretno mišljenje protivrečnosti nasuprot razumskim, fiksiranim kategorijama kroz koje metafizika umrtvljuje mišljenje kako bi napredovala – dijalektičko suđenje navodnoj „večnosti“ metafizike, gde je Hegel izuzetno važan, ali Marks, Niče, Frojd i Lakan takođe; konačno (4) ona koja vidi u imenu metafizike nihilističku dispoziciju čitave istorije Zapada – istorijsko suđenje metafizici koje vladavini tehnike može da suprotstavi suzdržanost pesnika ili najavu povratka mrtvih bogova. Prema Badjuovom opisu, zapravo, „anti-metafizika“ se u tradiciji filozofije javljala sa četiri maske – kao kritika, pozitivizam, dijalektika i hermeneutika¹². Jasno je, dakle, da nije nužno da se otpor javlja na jedinstveni način, niti kao isključivo držanje pozitivizma i neopozitivizma. Ovaj otpor se artikuliše, takođe, i kod autora koji dolaze iz tradicije metafizičkog mišljenja i koji su dobarano svesni svojih veza sa tom tradicijom¹³.

¹² Alain Badiou, „Metaphysics and the Critique of Metaphysics“ in: *Pli* 10 (2000), p. 174-175.

¹³ Videti o metafizici u filozofijama 20. veka: Reiner Wiehl, „Metaphysische Entwürfe im 20. Jahrhundert“, *Metaphysik nach Kant? - Stuttgarter Hegel-Kongreß 1987*, Hrsg. von Dieter Henrich und Rolf-Peter Horstmann, Klett-Cotta, Stuttgart 1988, S. 297-322.

U radovima naših metodičara i nastavnika u međuratnom periodu, nalazimo prekomponovanje smisla filozofije kako bi se, dakako u duhu „modernog realizma“, ona isporučila kao suštinski povezana sa dominantno naučnim, egzaktnim sadržajem nastavne građe u realnim gimnazijama. Izuzetno je važno uvideti da ovde nije reč samo o jednostavnom prilagođavanju filozofskih sadržaja nivou srednjoškolskog obrazovanja s obzirom na intelektualnu zrelost učenika, pa da se zbog toga „metafizičke rasprave“ smatraju nepodesnim usled njihove strukovne i kognitivne „zahtevnosti“. Ovde je fundamentalno reč o etabliranju jednog drugačijeg shvatanja filozofije koji je nadahnut specifičnim epohalnim otporom prema metafizici i metafizičkom mišljenju. Čini se kao da pomenuti otpor počiva u pozadini ovih Nedićevih reči: „Ali ima još i jedna druga Filozofija, od ove različna, koja se ne bavi apstraktnim spekulacijama o kranjim problemima ljudskog saznavanja, no se drži fakata i ove ispituje i u vezu dovodi. Od filozofske se nastave u srednjoj školi, u ostalome, i ne traži, da upozna učenike sa različitim metafizičkim teorijama; njena je zadaća druga. Ona treba da ih upozna sa prirodom njihova duha i sa putevima, kojima se ide u istraživanju istine. To je cilj filozofske nastave u srednjoj školi“¹⁴. Za ovakvu nauku koja bi se bavila *činjenicama*, odnosno osećajima, radnjama našeg razuma i volje, ne može se tvrditi da je apstraktna. „Sve su to pojavi našega duševnog života, svakome dobro poznati, jer su svakome bliži, no ma koji drugi. I sve što nastava ima da učini, to je, da unese reda u ovo znanje, koje svako od nas u sebi nosi, da pokaže vezu među pojedinim pojavama duševnim i da privikne učenike da posmatraju sebe same i proučavaju svoju unutrašnju prirodu“¹⁵. Ako bi se i dalje insistiralo na tome da je filozofija, i to pre svega logika, isuviše apstraktna, poredeći logiku sa matematikom, odnosno obimom i zadacima nastave matematike, potvrđuje se da se od srednjoškolaca ipak traži određeni nivo apstraktnog mišljenja uopšte. Filozofija, odnosno logika, kreće se u okviru granica tog zahteva i ništa više. Dakle, zadatak srednjoškolske filozofije je da se uspostavi razumevanje onoga što je već poznato, da tematizuje ono što je deo spontanog iskustva i naučenog školskog gradiva¹⁶.

Onako kako od vremena *Kritike čistog uma* traje istorija kritike metafizike i zahteva za njenim novim zasnivanjem, jednako tako traje i istorija problematizovanja i legitimizacije „školske verzije“ filozofije. Kant je bio prvi koji je formulisao sumnju o suštinskoj

¹⁴ Ljubomir Nedić, „Filozofska nastava u našim srednjim školama“, u: *Nastavnik. List profesorskoga društva*, Beograd, god. 1891, sv. I-VI, str. 7.

¹⁵ Isto, str. 7-8. Takođe, u *Programima i metodskim uputstvima za rad u srednjim školama* stoji opomena: „Ništa nije opasnije u nastavi filozofije od preterane apstrakcije... Filozofsku kulturu karakteriše, doduše, fakat da *nema činjenica bez ideja*, ali nastavnik ne sme nikad smetnuti s uma ni ono pedagoško pravilo da *nema ideja bez činjenica*, a to pravilo se nameće ako se hoće da nastava filozofije bude pristupačna, korisna i plodna za mlade ljude koji se u nju tek uvode“ (*Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936, str. 354).

¹⁶ Prema zvaničnom uputstvu i programu kojim se normira nastava filozofije, njeni zadaci i ciljevi su sledeći: „Nikad se ne sme, dakle, izgubiti iz vida da se od filozofske nastave traži, u prvom redu, da vrši vaspitni uticaj i da usavršava opšte obrazovanje. Prema tome, njen stvarni cilj je razvijanje sposobnosti za dobro posmatranje samostalno mišljenje, trezveno suđenje. Time će učenik biti osposobljen ne samo da s uspehom nastavi svoje više i stručnije obrazovanje, već i da se snalazi u svima životnim situacijama i krizama, sa verom u sebe i svoje sposobnosti da samostalno i zdravo sudi“, *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936, str. 355.

nesvrshodnosti „školske filozofije“¹⁷. Okolnost da školska filozofija ne ispunjava vlastitu svrhu proizilazi iz neusklađenosti samog sadržaja i forme nastave filozofije i njenih ciljeva i zadataka. To znači da ukoliko je osnovni cilj nastave filozofije obrazovanje onih koji će stvarati ili otkrivati novo, takva će nastava da ima veoma malo koristi od izlaganja istorije filozofije. Međutim, još je Herbartova pedagoška paradigma podrazumevala obrazovanje vrsnih poznavalaca (*connoisseurs*) kao cilj nastave uopšte. Stari filozofski predmet u vidu *Filozofske propedeutike* je mogao odgovarati ovim zahtevima, predstavljajući uvod u filozofiju - preko sistemskog utvrđivanja svih različitih polja znanja koji su činili obim srednjoškolskog obrazovanja. Međutim, i za taj je filozofski predmet karakteristična tematska svedenost nastavne građe. Ukoliko je zadatak nastave filozofije da eksplicitno tematizuje pretpostavke naučnog i običnog, svakodnevnog mišljenja, što je slučaj u periodu koji posmatramo, negovanje obaveštenosti o istoriji značajnih filozofskih problema, sistema i učenja će joj biti još manje potrebno - pogotovo ako se prema tim problemima i učenjima, više ili manje tematizovano, gaji svojevrсна podozrivost kao prema pseudo-problemima, pa time i pseudo-učenjima. U tekstu *Programa i metodskih uputstava za rad u srednjim školama* iz 1936. godine, u vezi sa izvođenjem filozofske nastave, jasno je skrenuta pažnja nastavnicima da prilikom izlaganja materije izbegavaju „svaku sholastiku, svako raspravljanje pitanja čiji konkretni smisao i odnosi sa činjenicama iskustva i stvarnosti ne mogu biti određeni“¹⁸. Ovaj „savet“ doduše ne nudi neki precizniji kriterijum demarkacije onih problema čije bi izlaganje u nastavi vodilo pomenutoj problematičnoj „sholastici“ (kao nekorisnoj i neplodnoj raspravi).

Dragoslav P. Đorđević prepoznaje duh „modernog realizma“ u vidu njegove ekstremene varijante koju on naziva „didaktičkim materijalizmom“. Doveden do vlastitog ekstrema, ovaj princip izražava nastojanje da se u srednjoškolskom obrazovanju u potpunosti istakne obrazovni aspekt. Nastavna građa mora da se razume kao adekvatan skup naučnih činjenica, adekvatan obim znanja koji će omogućiti dalju specijalizaciju i strukovno usavršavanje na višim institutima obrazovanja. „Moralistički karakter“ tih činjenica, ako je o tome uopšte moguće govoriti u smislu nekakve potrebe da se činjenice tumače u pravcu koji bi diktirala moralna, „idealistička“ pouka, mora biti potisnut. Nasuprot toj težnji, „kao prirodna i zdrava reakcija“, stoji suprotni (i sam ekstremno postavljen) zahtev takozvanog „didaktičkog idealizma“, koji insistira na održanju vaspitne dimenzije srednje škole. Đorđević priznaje da je svakako jedan od najvažnijih zadataka srednjoškolske nastave da obezbedi učenicima

¹⁷ O ovome se Kant izjasnio u kontekstu razlikovanja saznanja, u subjektivnom smislu, na *cognitio ex datis* (što je prema njegovom shvatanju istorijsko saznanje) i *cognitio principii* (racionalno saznanje). „Neka je neko saznanje prvobitno dato ma otkud, ipak je ono kod onoga ko ga poseduje istorijsko, ako ga samo on saznaje u tome stepenu i ukoliko mu je odnekud dato: bilo da ga je on dobio na neposrednog iskustva, ili iz pričanja ili pak posredstvom nastave. Otuda onaj ko je naučio neki sistem filozofije, na primer sistem Volfove filozofije, premda ima u glavi sve osnovne stavove, definicije i dokaze zajedno sa podelom celokupnog učenja, te bi ih sve mogao na prste nabrojati, ipak on ima samo i jedino potpuno *istorijsko* saznanje Volfove filozofije... On se izobrazio prema tuđem umu, ali moć podražavanja nije moć stvaranja, to jest njegovo saznanje nije poniklo iz uma, te iako je, objektivno uzev, bilo svakako racionalno, ipak je, subjektivno uzev, samo istorijsko. Takav čovek je dobro shvatio i zapamtio, to jest naučio, te predstavlja otisak jednog živog čoveka“, Imanuel Kant, *Kritika čistog uma*, BIGZ, Beograd 1976, str. 495-496.

¹⁸ *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936, str. 354.

odgovarajući nivo „prethodnog“ znanja koje će oni poneti sa sobom na univerzitet. „Može se“, kako on kaže, „se gledišta moderne didaktičke teorije, opšte i metodike, biti protiv *načina*, na koji se te činjenice predaju i uče“. Međutim, ne može se navesti nijedan ozbiljan argument koji bi išao za potiskivanjem obrazovne funkcije srednjih škola. Ipak se, s obzirom da to znanje „*postaje* učenički *stalan* psihički imetak“, o odabiru tog znanja i naglašavanju onoga što je tu od principijelnog značaja, mora intenzivno voditi računa¹⁹.

Postoji još jedna karakteristika filozofije uopšte, prema Nediću, koja mora da se ispita, pre nego što se odluči o njenom mestu i smislu kao srednjoškolskog predmeta. To čini svakako jedan *specificum* filozofije u odnosu na ostale nauke, a to je „što je u Filozofiji mnogo što još samo mnjenje, te se, s toga, u njoj, često puta, nije lako naći, sa različitim pravaca, što u njoj vladaju, a u školi nije mesto mnjenjima i hipotezama, jer ona treba da dá učenicima sigurno znanje, koje nije izloženo nikakvoj sumnji“²⁰. Obrazložiti ovu „okolnost“, pokazati kako ona nije „otežavajuća okolnost“ za filozofiju i njen položaj u srednjoškolskom sistemu obrazovanja, predstavlja za Nedića mnogo veći izazov od onog kako odbraniti filozofiju od prigovora apstraktnosti. Ali su to, zapravo, dve strane istog problematičnog statusa metafizike uopšte u očima kritičara, dijalektičara, pozitiviste ili hermeneutičara. Povodom ovih i sličnih primedbi, Badju primećuje kako metafizika, sa njenom ambivalentnom aparaturom „indiferencija, pojednostavljivanja, apstrakcije, odvajanja, rastvaranja“ – a to su sve operacije metafizičke spekulacije - uspostavlja moć neutralne misli, odnosno rasprave bez objekta. Ona je jedina instanca moći onoga neodlučenog i neodređenog kao takvog²¹. I to zaista jeste njen *specificum* u odnosu na bilo kakve druge tipove mišljenja i njihove ambicije. Ovo nužno stvara veoma specifičnu i tešku situaciju prilikom standardizovanja obima i usmerenja nastave filozofije (psihologije i logike): „Nije lako naći se u ovim različitim pravcima, što vladaju u ovim dvema naukama, a još teže odlučiti se za jedan od njih. Nastava, uz to, i ne sme biti jednostrana, u duhu ove ili one škole. Kako, međutim, da se slože one nesaglasnosti, a često puta, i suprotnosti među pojedinim pravcima i školama, kada se ne sme odlučiti ni za jednu od njih? I to je, doista, ozbiljna teškoća uvođenju ovih nauka u školu“²². Kao što smo već rekli, prema Nediću postoji na svu sreću i „druga filozofija“ koja nema (na očigledni način) metafizički karakter. Da bi ilustrovao ovu razliku Nedić upućuje na to da savremena „eksperimentalna“ psihologija sa starom ima veoma malo zajedničkog, osim imena, kao što danas postoji i niz logičkih disciplina koje se međusobno temeljno razlikuju (na primer, induktivna logika i formalna, ili matematička logika). Za potrebe srednjoškolskog obrazovanja biće „dovoljno“ da se učenicima učini pristupačnim glavni rezultati ovih dveju nauka (psihologije i logike). Stara psihologija, kao psihologija duše, imala je ambiciju da sistematski dedukuje sve zakoni čovekovog psihičkog života. Njen osnovni zadatak, kako to vidi

¹⁹ Dragoslav P. Dorđević, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Beograd, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, 1930, str. 9-10. Takođe i Nedić smatra: „Škola treba da proširi umni horizont učenika i da ga naoruža korisnim pozitivnim znanjem. O tome niko ne može posumnjati. Pitanje je samo, dakle, o tome u kojoj meri da se ovo izvede“, Ljubomir Nedić, „Filozofska nastava u našim srednjim školama“, u: *Nastavnik. List profesorskoga društva*, Beograd, god. 1891, sv. I-VI, str. 3.

²⁰ Ljubomir Nedić, „Filozofska nastava u našim srednjim školama“, u: *Nastavnik. List profesorskoga društva*, Beograd, god. 1891, sv. I-VI, str. 8.

²¹ Alain Badiou, „Metaphysics and the Critique of Metaphysics“ in: *Pli* 10 (2000), p. 179.

²² Ljubomir Nedić, „Filozofska nastava u našim srednjim školama“, u: *Nastavnik. List profesorskoga društva*, Beograd, god. 1891, sv. I-VI, str. 8.

Nedić, logično je vodio ka tome da se „spozna suština duše“. Može se reći da se taj zadatak tiče jedne od tradicionalnih metafizičkih tema. „Glavno je bilo utvrditi pojam o duši, kao ono u Poetici pojam o Lepome, i tačno ga analizovati, ostalo je sve bilo lako“²³. Međutim, ovakvo učenje o duši uopšte ima status jednog „sholastičkog“ raspravljanja, kako je na to upozoreno u *Programima i metodskim uputstvima*, budući da su se velike metafizičke sinteze nadvijale isuviše visoko nad konkretnim učeničkim iskustvima i njihovim psihičkim životom, ne omogućavajući im temeljno razumevanje tog vlastitog iskustva i života. Ironija u vezi sa ovom starom psihologijom, koja nosi ime nauke o duši, počiva u tome što su učenici mogli davati odgovore na kompleksne metafizičke probleme, što u obrazovnom smislu zahteva veliku upućenost u oblast filozofije, bez da im je svo to znanje zaista moglo pružiti ikakvo vođstvo u konkretnom životu. Iz tog razloga, Nedić i smatra da je potrebno da ove stare, metafizičke pretenzije tradicionalne psihologije zamenimo savremenim, naučnim duhom jedne „psihologije fakata“, koja bi pružala učenicima mogućnost da se upoznaju sa svim pojavnim oblicima „duševnog života“. Ipak, što se nastave logike tiče, stara formalna logika mora i dalje biti najzastupljenija i pored svih modernih težnji da se i ona reformiše, budući da „je cilj Logike u srednjoj školi čisto vaspitni, da izoštri um“²⁴.

Među autorima koje smo pomenuli postoji prećutni konsenzus da predmet *Osnovi filozofije* predstavlja onaj modus nastave filozofije koji je polazna tačka u svim raspravama vezanim za status i smisao nastave filozofije u gimnazijskom obrazovanju. Sva ona disciplinarna raznovrsnost tema, problema i materijala koja zaista karakteriše filozofiju, u pogledu nastavne građe ovog predmeta, redukovana je na dve oblasti: psihologiju i logiku. Ove dve oblasti pokazuju najviši stepen približavanja scijentističkoj paradigmi, mogu se podučavati tako da se nastava drži onih činjenica u vezi sa kojima nema temeljnih neslaganja i rasprava, odnosno u vezi sa kojima je moguće stvoriti privid takvog stanja. Čak i kod Đorđevića, koji smatra da bi nastavi filozofije u gimnazijama trebalo dati povlašćeni položaj, usled toga što nastava iz ovog predmeta višestruko doprinosi (u obrazovnom i vaspitnom smislu) ovom stupnju obrazovanja, ne iznosi se nijedna teza koja bi radikalno dovela u pitanje adekvatnost ovako koncipiranog filozofskog predmeta. Međutim, mora se priznati da Đorđević s posebnom pažnjom prikazuje organizaciju nastave filozofije u francuskim školama, što se može razumeti tako kao da je time dat konkretan primer načina na koji se svedenost *Osnova filozofije* može korigovati uvođenjem praktičkog dela nastave (etika) i obrađivanjem „velikih metafizičkih problema“. Te velike metafizičke teme su: teorija saznanja, principi razuma, važnost nauke i ideja istine, prostor i vreme, materija i život, duh, sloboda, bog²⁵. Na sličan način i Miloš R. Milošević u svojoj *Metodici više osnovne i srednje nastave* smatra da, s obzirom na zahtev o vaspitnom doprinosu nastave filozofije, standardno tematsko ograničenje na sadržaj psihologije i logike mora biti dopunjeno, kako on kaže, „etičkim učenjem“. Ono, „više nego učenje psihologije i logike, može nevezanim načinom uvoditi učenike u probleme moralnih životnih odnosa, osobito ističući idejne suprotnosti i tražeći njihovo izmirenje“²⁶. Upravo u ovom aspektu - „otklanjanju krajnosti“, ukazivanju učenicima „da je nemoguće naći čistu istinu bez zablude, da svaka istina počinje zabludom i, kad se s njom suviše daleko

²³ Isto, str. 9-10.

²⁴ Isto, str. 13.

²⁵ Dragoslav P. Đorđević, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Beograd, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, 1930, str. 26-30.

²⁶ Miloš. R. Milošević, *Metodika više osnovne i srednje nastave*, Beograd 1924, str. 181.

ode zapada u zabludu²⁷ - počiva snažan vaspitni uticaj filozofije uopšte. Metafizika, još u Kantovim očima, proizvodi i oblikuje izvesnu kulturu uma.

Čini se da Milošević zastupa ovo kantovsko shvatanje metafizike. Međutim, autor ne problematizuje da li se javljaju određeni metodičko-pedagoški problemi, i kako ih otkloniti ili preduprediti, kada se nastoji ujedno isporučiti sistem činjenica o zakonima logičkog mišljenja i psihičkog života, te zatim „otklanjanje“ njihove krajnosti rekonstruisanjem pređenog dijalektičkog puta kroz privid. Konačno, i kod Đorđevića vidimo da ponavlja suštinski Kantovu tezu o metafizici kao potrebi uma, odnosno o sistemskoj potrebi uma. Ovi autori upozoravaju da obrazovanje uopšte, pa samim tim ni ono na srednjoškolskom nivou, ne može zanemariti ovaj aspekt kulture uma, odnosno njegovih potreba, jer je reč o jednoj „sudbonosnoj“ predisponiranosti uma ka metafizici. Filozofiji se mora dozvoliti da vodi učenika na ovom skoro neizbežnom putu, da pomogne „stvaranje *filozofske*, ili, ako se hoće – *metafizičke slike sveta*, koju zahteva „uznemireni duh“ vaspitanikov, i koji mu se i inače... mora pružiti²⁸.

Literatura:

Badiou, Alain, „Metaphysics and the Critique of Metaphysics” in: *Pli* 10 (2000), Department of Philosophy at the University of Warwick, p. 174–190;

Bennett, Charles A., *History of Manual and Industrial Education (1870 to 1917)*, The Manual Arts Press, Peoria, Illinois/USA 1937;

Đorđević, Dragoslav P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Beograd, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, 1930;

Jevtić, Nevena, „Status gimnazije u prosvetnim prilikama Kraljevine SHS/Jugoslavije između dva svetska rata“, u: ARHE, Edicija filozofske literature. *PROPAIDEIA*, Tradicija nastave filozofije V, Novi Sad, 2011, str. 115–126;

Kant, Imanuel, *Kritika čistog uma*, BIGZ, Beograd, 1976;

Lakić, Dušan, *Misao i praksa socijalne politike Jugoslavije između dva svetska rata*, Beograd, Institut za socijalnu politiku, 1976;

Metaphysik nach Kant? - Stuttgarter Hegel-Kongreß 1987, Hrsg. von Dieter Henrich und Rolf-Peter Horstmann, Klett-Cotta, Stuttgart 1988;

Milošević, Miloš R., *Metodika više osnovne i srednje nastave*, Beograd 1924;

Naučno-istraživački projekat: „Srednjoškolska pedagogija između dva svetska rata u Jugoslaviji“, dr Ljubica Acigan, Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 1990;

Nedić, Ljubomir, „Filozofska nastava u našim srednjim školama“, u: „Nastavnik. List profesorskoga društva“, Beograd, god. 1891, sv. I-VI, str. 1-16;

Okiljević, Mina, „Značaj filozofske nastave za preispitivanje svrhe srednjoškolskog obrazovanja“, u: ARHE, Edicija filozofske literature. *PROPAIDEIA*, Tradicija nastave filozofije V, Novi Sad, 2011, str. 73-82;

Perović, Milenko, „Evropska gimnazija i tradicija nastave filozofije“, u: ARHE, Edicija filozofske literature. *PROPAIDEIA*, Tradicija nastave filozofije I, Novi Sad 2008, str. 9-24;

²⁷ Loc.cit.

²⁸ Dragoslav P. Đorđević, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Beograd, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, 1930, str. 33.

Perović, Milenko, „*Interbellum* i gimnazijska filozofija“, u: ARHE, Edicija filozofske literature. *PROPAIDEIA*, Tradicija nastave filozofije V, Novi Sad 2011, str. 9-28;

Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936;

Protić, Đorđe, *Naučna osnova ugarskih gimnazija. Uporedno razmatranje*, Zemaljska štamparija, Sarajevo 1897.

NEVENA JEVTIĆ

PHILOSOPHY TEACHING AND THE SPIRIT OF “MODERN REALISM”

Abstract: It is possible to elucidate the specific sense and status of philosophy as a teaching subject in regard of general educational circumstances in interwar Kingdom of SCS/Yugoslavia. It is also possible to illuminate a complex relationship between political life and organization of school and educational praxis itself. However, in order to evaluate how philosophy can contribute to upbringing and education in a whole of gymnasial system of education, that is only possible on the basis of how philosophy itself is understood. This paper sets forth to analyze the way in which some of the most distinguished teachers (Ljubomir Nedić, Dragoslav P. Đorđević, Miloš R. Milošević) perceive philosophy, given its relation towards system of education in general, its relationship with other sciences, wider social contextualization of philosophy, its role within certain “culture of mind”. This analysis will show how philosophy course, in the eyes of those who teach or publish in its field, is situated within an unstable (long) process of modernization of system of education and what kind of a role is finally given to course “Basis of philosophy”.

Keywords: Basis of Philosophy, “Modern realism”, General Education, Vocational Education, Ljubomir Nedić, Dragoslav P. Đorđević, Miloš R. Milošević

MARICA RAJKOVIĆ

DELA BRANISLAVA PETRONIJEVIĆA U NASTAVI FILOZOFIJE U MEĐURATNOM PERIODU

Sažetak: Tekst predstavlja prikaz glavnih dela Branislava Petronijevića koja su bila korišćena kao udžbenici iz filozofije u srednjoškolskoj nastavi u periodu između dva svetska rata. Značaj tog prikaza sadržan je u neposrednom uvidu u udžbenike tog doba, budući da su za tekst korišćena autentična izdanja tih knjiga objavljena do '40.-ih godina XX veka. Praćenjem tematskih celina dela navedenih u školskim planovima i programima moguće je gotovo u potpunosti rekonstruisati celokupnu formu nastave filozofije u školama u Vojvodini u međuratnom periodu. Dela koja su korišćena za prikaz u ovom tekstu ne sadrže samo teme i lekcije koje pružaju uvid u čitavu nastavu filozofije, već kao trag vlastitog doba čuvaju čak i beleške na marginama stranica i rukom pisanu posvetu od strane samog autora, što predstavlja dodatan detalj koji oživljava epohu koja ne bi trebalo da bude zaboravljena.

Ključne reči: Branislav Petronijević, međuratni period, nastava filozofije, srednjoškolski udžbenici, Vojvodina

U *Programu i metodskim uputstvima za rad u srednjim školama* Kraljevine Jugoslavije propisivane su opšte odredbe vezane za zakonsko utemeljenje nastave u srednjim školama, kao i uputstva za njegovu najširu metodu primenu u konkretnom izvođenju nastave. Zakonske osnove i metodska uputstva za njihovo praktično sprovođenje¹ propisivali su norme u formalnom obliku, dok su se konkretnija uputstva propisivala *pravilnicima*, koji su predstavljali sadržinske, konkretne predloge za organizovanje nastave. Ključni deo tih predloga činili su propisi koji su uređivali nastavni plan i program, a koji su se prvenstveno ticali nastavnog gradiva koje se na svakom stepenu obrazovanja pohađalo, što se obavezno sprovodilo u školama na nivou cele države. Jedan od takvih propisa bio je *Pravilnik o preporučivanju književnih izdanja*² koja su se koristila u izvođenju nastave – ispunjavanje tog propisa bio je uslov za dobijanje preporuke *Glavnog Prosvetnog Saveta*. Upravo taj Savet bio je zadužen za procenu i selekciju dela koja će se koristiti u nastavi, pa je predstavljao instituciju koja je ocenjivala „naučnu tačnost“ i umetničku vrednost udžbenika i ostalih književnih izdanja korišćenih u nastavi – privremenih udžbenika, lektire, praktikuma, rečnika i ostalog.

Institucija koja procenjuje naučne i umetničke kvalifikacije određenog dela za njegovu primenu u školama svoje utemeljenje mora imati ne samo u državnim i zakonskim aktima i uslovima koji je omogućavaju, nego i u najširem tlu dostignutog razvoja države koja ih je donela. To znači da predlozi literature u prosvetnom sistemu jedne države predstavljaju veoma značajan i prilično precizan pokazatelj stepena duhovnog, kulturnog i naučnog razvoja na kojem se ta država nalazi. Zbog toga su kriterijumi i uslovi za te predloge u svim

¹ *Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, 1936., str. 4 - 5.

² *Arhiv Jugoslavije*, fond br. 66; fascikla br. 494; jedinica opisa br. 798.

društvima veoma strogi i obavezujući, pa preporučena izdanja moraju ispunjavati ne samo neophodan uslov potpuno pravilnog jezika, preciznih naučnih činjenica ili književnog stila (u zavisnosti od oblasti o kojoj je reč), već moraju imati i trajnu književnu ili naučnu vrednost, što ih čini teško dostižnim paradigmatima između ostalih naučnih i književnih dela vlastitog vremena.

Udžbenik koji se koristi za izvođenje nastave nikada nije samo nastavno sredstvo, nego predstavlja – ili bi trebalo da predstavlja – najbolju od svih formi u kojoj se data sfera izlaže na pedagoški razumljiv način. Svakako, neophodan uslov da bi neko delo postalo udžbenikom jeste i prilagođenost uzrastu – pa se, posebno kada je reč o polju filozofije, odlična dela koja se bave istorijom filozofije ili logikom često ne uzimaju u obzir upravo zbog kompleksnosti svoje strukture, koja je načešće primerena tek onima koji već imaju neko filozofsko predznanje. Zbog toga je delo, da bi steklo uslov da postane srednjoškolskim udžbenikom i dobilo preporuku Glavnog Prosvetnog Saveta, moralo posedovati optimalan odnos između neophodnih podataka, naučno-tačne (ili umetnički vredne) strukture i pedagoški adekvatne forme. Na spisku književnih izdanja preporučenih od strane Ministarstva prosvete Kraljevine Jugoslavije nalazila su se sledeća, filozofski posredno ili neposredno relevantna dela: *Antropologija* – dr Bor. Ž. Milivojević, *Hrišćanska etika* – P. S. Protić, *Izabrani govori Demostenovi* – dr A. Musić, *Kako da vaspitavamo sinove i kćeri* – Ljub. M. Protić, *Logika* – dr K. Oswald, *Logika i Psihologija* – Arnold H., *Logika za učen. učiteljskih škola* – dr Blagoje Marković, *Ne puši duvan* – dr Dob. Ger. Popović, *O geniju, od Šopenhauera* – Milan Vujaklija, *Opšta pedagogika* – Ljubomir Protić, *Osnovi psihologije* – dr Branislav Petronijević, *O ugledanju na Hrista* – Toma Kempinski, *Posebna Didaktika* – dr Dušan Rajčić, *Pravoslavna etika* – Milan Anđelković, *Psihologija* – dr Stjepan Cimerman, *Psihologija za srednje i stručne škole* – dr Borislav Lorenz, *Uvod u filozofiju* – dr Vladan Maksimović, *Žan Žak Ruso i prirodno vaspitanje* i *Herbert Spenser i naučno vaspitanje* – prevodi – Jelisaveta Marković, kao i referati – *Logika Luja Liara* – referat dr Borislava Lorenca za *Filozofsku propedeutiku*. Navedeni naslovi su preporučeni ili kao udžbenici ili kao literatura u širem smislu (lektira ili pomoćni i privremeni udžbenici)³.

U okviru nastave filozofije u srpskim gimnazijama u Vojvodini tokom dvadesetih i tridesetih godina XX veka kao udžbenici su korišćena i sledeća dela: *Psihologija* Borislava Lorenza, *Logika* Blagoja Markovića, *Psihologija* Stjepana Cimermana, *Osnovi empiriske psihologije*, *Osnovi eksperimentalne psihologije* i *Osnovi psihologije* Branislava Petronijevića i *Logika* S. Ristića. Modifikacije oko korišćenja ovih udžbenika vršene su u pogledu broja časova, zastupljenosti konkretnih celina, pa čak i izmena u pogledu razreda (uzrasta) u kojima se držala nastava iz filozofije, ali su pomenuta dela predstavljala trajno važeću literaturu za nastavu filozofije pomenutog doba.

U ovom tekstu biće predstavljen trodelni udžbenik iz filozofije u međuratnom periodu - *Osnovi empiriske psihologije*⁴, kao i još nekoliko dela njihovog autora, Branislava Petronijevića, nastalih u istom periodu, koja su bila uzeta u obzir kao širi spisak literature iz filozofskih oblasti, kako za srednje škole uopšte, tako i za studije filozofije. Drugim rečima, neka od dela navedenih u ovom tekstu nisu bila udžbenici u gimnazijama i drugim srednjim školama, nego literatura na studijama filozofije, pa su posredno takođe veoma relevantna za ovu temu, jer osvetljavaju i udžbenike filozofije iz kojih su podučavani nastavni kadrovi koji

³ Loc. cit.

⁴ Dalje u tekstu svi izvori biće navedeni u svojoj originalnoj formi.

su predavali u srednjim školama u međuratnom periodu. Na taj način, moguće je rekonstruisati značajan deo nastavnih celina koje su bile propisane nastavnim planom i programom, konkretne teme i lekcije, kao i literaturu koju su koristili nastavnici filozofije u tim školama.

DELA BRANISLAVA PETRONIJEVIĆA KAO UDŽBENICI U NASTAVI FILOZOFIJE U SRPSKIM GIMNAZIJAMA U VOJVODINI IZMEĐU DVA RATA

Na spisku preporučenih udžbenika iz filozofije za srednje škole u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca i Kraljevini Jugoslaviji u međuratnom periodu nalaze se dela Branislava Petronijevića, filozofa u manjoj ili većoj meri poznatog i domaćoj i stranoj stručnoj javnosti⁵. Razlog za ovako ambivalentan opis Petronijevićeve koncepcije posledica je činjenice da se istinski interes za temeljno istraživanje njegove filozofije javlja tek '80.-ih godina XX veka, budući da mnoga njegova dela nisu bila prevedena sa nemačkog i francuskog jezika sve do tada. Kao razlog za tako zakasnelo proučavanje njegovih dela navodi se podatak da nakon Drugog svetskog rata nije postojao interes za „metafizičke spekulacije“ u njegovom učenju⁶. Osamdesetih godina XX veka Đurić i Stojković pokreću proces prevodenja i istraživanja Petronijevićevih dela, obnavljajući interes za njegov doprinos filozofiji na ovim prostorima⁷, dok je za recepciju njegovih dela u filozofskoj javnosti u inostranstvu potrebno napomenuti da su „o njima pisali takvi autori kao što su Bertrand Rasl, Eduard Hartman i Luj Kutira, Gaston Milo, Vladislav Tatarkijevič, Libert, Arnim i drugi“⁸, kao i da je „Dejvid Ros citirao Petronijevićev filozofski rad o Zenonu iz 1906. u knjizi Aristotelova *Fizika*“⁹. Ocene njegove filozofije od strane domaće publike su bile „podeljene: od pohvalnih do napadačkih, ali su ove potonje preovlađivale“¹⁰.

Negativne ocene njegovog učenja bile su u značajnoj meri usmerene na pomenutu „metafizičku spekulaciju“ koja je, navodno, karakterisala njegovu filozofiju, a koja se početkom XX veka smatrala „prevaziđenom“. Vladimir Vujić, vodeći filozofski kritičar između dva svetska rata¹¹, žestoko je kritikovao delo Branislava Petronijevića: „Ponikla iz veštačkog presađivanja jedne stare nemačke filozofije, prelomljena kroz nasušne potrebe jednog metafizičkog sistema, prepričavana od učenika, bez veze sa životom uobšte, bez veze sa našim životom, bez veze sa savremenom krizom misli čovečanstva, suptilna filozofija jedne veštačke i komplikovane metafizičke dijalektike, naša najnovija filozofska zanimanja imaju jednu jedinu praktičnu posledicu: da filozofiju ili omrznu ili ne upoznaju kako treba

⁵ Marić, I., „Petronijević u srpskoj filozofiji“, Pogovor u: Petronijević, B., *Predavanja iz istorije filozofije*, Plato, Beograd, 2002., str. 471.

⁶ Ibid., str. 472.

⁷ Videti: Đurić, M., *Filozofija u dijaspori*, Novi Sad, 1989. i Stojković, A., *Branislav Petronijević*, Beograd, 1989.

⁸ Marić, I., „Petronijević u srpskoj filozofiji“, str. 475.

⁹ Ibid., str. 476. Korać uvida i brojne paralele između Petronijevića i Rasla u kritički orijentisanom tekstu – Korać, V., „Filozofska orijentacija Branislava Petronijevića“, u: *Branislav Petronijević 1875 – 1954*, Spomenica SAN, Beograd, 1957.

¹⁰ Marić, I., „Petronijević u srpskoj filozofiji“, str. 477.

¹¹ Ibid., str. 478.

oni kojima filozofija nije profesija¹². Ova kritika je problematična iz dva razloga: prvi, filozofski, tiče se pitanja o tome da li jedna „stara nemačka filozofija“ zaista nema snage da se izbori sa savremenim pitanjima; dok drugi, povjesno-konkretni razlog, ukazuje na podatak zbog kojeg Petronijević ne može biti olako optužen da nema sluha za savremene tendencije svog doba – naime, podatak da su njegova dela, koja su korišćena kao školska literatura, naslovljena *Osnovama psihologije*, *Osnovama empiriske filozofije* i *Osnovama eksperimentalne psihologije*. Taj podatak pre ukazuje na činjenicu da je Petronijević *isuviše* osluškivao tendencije vlastitog doba, što klasično obrazovanim filozofima predstavlja krupniji problem – jer predstavlja nedvosmisleni pokazatelj da rani XX vek kao suštinsku i jedinu temu filozofije postavlja – psihologiju. *Osnovi empiriske filozofije*, *Osnovi eksperimentalne psihologije* i *Osnovi psihologije* kao osnovni (a u nekim školskim programima i jedini) udžbenici filozofije u međuratnom periodu predstavljaju upravo izraz duha vremena, koji je bio obeležen procvatom posebnih duhovnih i društvenih disciplina, koje su začete u filozofiji – na prvom mestu psihologije.

Psihologija doživljava ekspanziju krajem XIX i početkom XX veka, što se odražava i na polju filozofije, posebno kada se imaju u vidu ključne teme koje je psihologija počela da ispituje – problemi svesti, procesa i strukture mišljenja, kao i problemi koji bi se u najširem smislu mogli definisati pojmom *duše*. Međutim, čak i ako se u datom trenutku sadržinski i tematski nisu razlikovale u drastičnoj meri¹³, uvođenje *psihologije* kao ključnog područja *filozofije* predstavlja značajan ustupak upravo onim strujama mišljenja koje pokušavaju da se reše „teške i nepotrebno komplikovane metafizičke spekulacije“, pa Vujićeva ocena da je Petronijević predstavnik tih „starih, beživotnih i komplikovanih sistema“ nije na mestu ako se sagleda celokupan opus njegovih dela i interesovanja, posebno onih koji su bili uključeni u zakonski utemeljen prosvetni sistem čitave države. Zanemarivanje tih podataka vodi i do ocena da *o Frojdu i psihoanalizi Petronijević nije pokazivao interesovanja*¹⁴, kao i da je Huserlova fenomenologija bila „sasvim izvan Petronijevićevog interesovanja“¹⁵ što nije sasvim tačno, budući da Petronijević pominje i Frojda i Huserla u delima koja su u međuratnom periodu objavljena na srpsko-hrvatskom jeziku¹⁶.

Delo Branislava Petronijevića *Osnovi empiriske psihologije*, koje je predstavljalo zvaničan udžbenik za nastavu filozofije u gimnazijama i srednjim školama u međuratnom periodu započinje određenjem empirijske filozofije kao „sinteze introspektivno-deskriptivne, eksperimentalne i fiziološke Psihologije“, kao teme knjige koju treba smatrati „ne samo *vernim* izlagачem fakata i teorija koje postoje, nego i *sistematskim* tumačom tih fakata i teorija. Ovom poslednjom tendencijom svojom ova je knjiga preteča piščevog psihološkog dela, koje će činiti četvrtu svesku njegovih „Principa Metafizike“¹⁷. Petronijević ne smatra da je metafizika podloga za druge filozofske discipline, pa time posredno i za područje koje će pripasti psihologiji, već naprotiv – da se metafizika mora *iskustveno izvesti*, pa na taj način

¹² Vujić, V., „Iz naše najnovije filozofije“, u: *Srpski književni glasnik*, VII, 1922., str. 523.

¹³ Što samo po sebi predstavlja značajan problem za filozofiju toga doba.

¹⁴ Marić, I., „Petronijević u srpskoj filozofiji“, str. 479.

¹⁵ Ibid., str. 480.

¹⁶ Frojd se pominje u: Petronijević, B., *Osnovi empiriske psihologije*, 1. sveska, Beograd, 1923., str. 98., a Huserl u: Petronijević, B., *Osnovi logike*, Beograd, 1932., str. 20.

¹⁷ Petronijević, B., *Osnovi empiriske psihologije*, 1. sveska, Beograd, 1923., str. III. Napomena: svi citati su preneseni doslovno, greške u pisanju ili štampi nisu ispravljane.

psihologija treba, obrnuto, da bude „podloga metafizici“¹⁸. Tek razumevanjem ove pozicije može se shvatiti na koji način je moguće da se u delu koje se bavi empirijskom psihologijom ispituje *priroda samosvesti*, pa autor u Predgovoru, pisanom 09. 04. 1910. god. smatra da ga svaki obrazovan čitalac može čitati, jer je reč o sistematizovanim predavanjima koje je „godinama držao na Velikoj Školi i Univerzitetu“¹⁹. Delo je tek u drugom izdanju, 1923. god. podeljeno u tri sveske, uključujući i *Uvod u psihologiju*, uz dodatna proširenja postojećih tema. Čitavo ovo izdanje korišćeno je kao udžbenik iz filozofije u srednjim školama i gimnazijama u Kraljevini između dva svetska rata, pa je ukazivanje na njegovu formu i strukturu od izuzetnog značaja za osvetljavanje nastave filozofije u toj epohi.

Prva sveska udžbenika sastoji se iz deset paragrafa:

§ 1 – Zadatak psihologije

§ 2 – Pojam svesti

§ 3 – Naivni realizam i definicija subjekta

§ 4 – Realitet i neiluzornost svesti

§ 5 – Metode psihološkog ispitivanja

§ 6 – Hipoteze o odnosu psihičkog i fizičkog

§ 7 – Psihički kauzalitet i pojam nesvesnoga

§ 8 – Anatomija nervnog sistema

§ 9 – Fiziologija nervnog sistema

§ 10 – Osnovni pravci psihologije i njen položaj u sistemu ljudskog znanja²⁰.

§ 1 počinje definicijom psihologije i obrazlaže zadatak psihologije kao empirijske nauke: „Reč Psihologija dolazi od grčkih reči ψυχή (duša) i λόγος (znanje, nauka) i označava prema tome nauku o duši“, piše Petronijević, ukazujući na to da se „od prošlog stoleća“ (XIX veka) ona ne bavi više dušom kao metafizičkim supstratumom svesti, nego samim svesnim pojavama – „time pak Psihologija je prestala biti *deo* Filozofije odn. Metafizike, i postala je *empiričkom* naukom, t.j. i ona se, kao i druge nauke, bavi samo onim što je u iskustvu dato“²¹. § 2 govori o nemogućnosti pozitivne definicije svesti i postavlja pitanje o egzistenciji subjekta, odnosno pitanje „da li je svest kao neposredna datost *apsolutno* indentična sa samim skupom neposredno datih svesnih sadržaja ili pored ovih postoji još nešto čime se upravo konstatira njihova neposredna datost, ili, drugim rečima, da li u svesti pored svesnog *objekta* ne postoji kao jedan zaseban faktor i svesni *subjekt*“²². U § 3 odbacuje se pozicija naivnog realizma kao gledište „naivnog čoveka na prirodu svesti“²³ i dokazuje se subjektivitet svih čulnih spoznaja. Petronijević smatra da je njegova pozicija idealistička: „na stanovištu idealizma, pak, koje mi ovde zastupamo (stanovište po kome su svi sadržaji neposredno datoga subjektivni), subjekt kao zaseban faktor neposredno datog postaje moguć“²⁴. Nakon što objasni da raspad svesti u subjekt i objekt predstavlja prvu i najfundamentalniju činjenicu neposrednog

¹⁸ Ibid., str. III.

¹⁹ Ibid., str. IV.

²⁰ Ibid., str. VII – XI.

²¹ Ibid., str. 1.

²² Ibid., str. 2.

²³ Loc. cit.

²⁴ Ibid., str. 7.

iskustva²⁵, autor će zaključiti da odnos subjekta kao *formalnog momenta svesnosti* prema *realnoj supstanciji duše* „spada u Metafiziku“²⁶ i nije deo empirijske psihologije. § 4 razmatra razlaganje neposredno datog na dve polovine – čime se pojam privida razmatra prvo sa stanovišta naivnog realizma, a zatim i sa stanovišta idealizma, kako subjektivnog, tako i objektivnog. Najkonsekventnijim predstavnikom subjektivnog idealizma Petronijević smatra Kanta, dok je u sferi objektivnog idealizma „relativno najkonsekventniji predstavnik među ranijim misliocima Jum“ (Hjum)²⁷. Za ovu temu predloženo je konsultovanje autorove šire literature: *Članci i studije* iz 1922. i *Principien der Metaphysik etc.* iz 1904. U okviru ovog poglavlja Petronijević tvrdi da odbaciti princip apsolutnog realiteta svesti „na stanovištu empirijske Psihologije stoga što on ima tobož metafizički karakter, značilo bi s jedne strane pomešati metafizičke principe, čija je empiričnost nesumnjiva, sa onima koji su transcendentnog karaktera, a s druge strane pomešati principe Metafizike sa principima Teorije Saznanja. Princip apsolutnog realiteta svesti ne pripada prvobitno Metafizici već Teoriji Saznanja, i metafizika ga prosto od ove pozajmljuje“²⁸. U § 5 navedene su tri metode psihološkog ispitivanja: *samoposmatranje*, *eksperiment* i *refleksija*, koje samo u zajedničkoj formi mogu omogućiti saznanje o činjenicama neposrednog iskustva. § 6 razlikuje pet metafizičkih i tri naučne hipoteze za objašnjenje odnosa duše prema telu – metafizičke hipoteze su: 1. hipoteza *fenomenalnog identiteta* (čiji su predstavnici Avenarius i Mah), 2. hipoteza *materijalizma* (predstavnici – „Hobes i Holbah“²⁹), 3. hipoteza *spiritualizma* (Berkli i Lajbnic), 4. hipoteza *dualizma*, čiji su predstavnici Platon i Dekart i 5. hipoteza *supstancijalnog identiteta*, čiji su predstavnici Spinoza, Šeling i Fehner³⁰. Naučne hipoteze o odnosu psihičkog i fizičkog, koje razmatra Petronijević, su: 1. hipoteza *prirodnjačkog paralelizma*, 2. hipoteza *uzajamnog uticaja voljom* i 3. hipoteza *totalnog psiho-fizičkog paralelizma*³¹. U § 7 opisuju se pojam nesvesnog i psihički kauzalitet, što je pokazano kroz objašnjenje Lajbnicove i Herbartove teorije psihički nesvesnog. § 8 bavi se anatomijom nervnog sistema, uz 11 slika i 23 stranice pretežno medicinskih definicija i termina³². U § 9 iznete su definicije i teorije o fiziologiji nervnog sistema, koje se nadovezuju na prethodnu temu, uz navođenje brojnih primera i savremenih teorija (Galove, Fluranove i Munkove).

Filozofski najznačajniji je poslednji, § 10, koji pruža uvid u autorovu poziciju kada je u pitanju zasnivanje psihologije i njen odnos prema drugim sferama duhovnih i društvenih nauka. Na početku ovog poglavlja Petronijević razlikuje različite vrste psihologije kao nauke, da bi na poslednjim stranicama zaključio: „ne samo da je individualna Psihologija podloga svih ostalih vrsta Psihologije, već je ona [...] podloga i svih drugih nauka, i to ne samo pojedinačnih nego i Filozofije“³³. Ovaj zaključak autor izvodi na temelju „činjenice“ da teorijska filozofija (teorija saznanja i metafizika) počiva samo na faktima *neposrednog*

²⁵ Ibid., str. 8.

²⁶ Ibid., str. 9.

²⁷ Loc. cit.

²⁸ Ibid., str. 13.

²⁹ Ibid., str. 24.

³⁰ Više u: ibid., str. 24 – 31.

³¹ Više u: ibid., str. 32 – 37.

³² Opširnije: ibid., str. 41 - 64.

³³ Ibid., str. 93.

iskustva³⁴. Petronijević kaže da je *iscrpno* objašnjenje pojava svesti moguće samo na osnovu metafizičkih principa, ali odmah zatim priznaje da se u psihologiji kao nauci tako iscrpno objašnjenje pojava ni ne traži: „kao što uopšte nijedna pojedinačna nauka ne daje iscrpna objašnjenja pojava, koje ispituje“³⁵! Za razliku od metafizike, koja – prema onome što je pokazano – nudi objašnjenja koja psihologiji „nisu potrebna“, teorija saznanja je „podloga i Psihologije kao nauke“³⁶ – kaže autor, ulazeći u kontradikciju sa vlastitim stavom sa prethodne stranice.

Na kraju ovog izlaganja zaključuje se da je Psihologija podloga brojnih nauka, „naročito Logike, Etike i Estetike. Logika se mora zasnivati na Psihologiji utoliko ukoliko je mišljenje jedna psihička funkcija³⁷, koja ima svoj naročiti supstrat u sadržajima i u formi svesti. Još u većoj meri zavise Etika i Estetika od individualne Psihologije: Etika ukoliko moralne vrednosti imaju svoj supstrat u emocijama i volji kao psihičkim činjenicama, Estetika ukoliko estetičke vrednosti imaju svoj supstrat u emocijama i predstavama kao činjenicama svesti“³⁸. Priznajući da svaka od tih nauka „ima i svojih sopstvenih principa“, nezavisnih od psihologije, Petronijević završava 1. svesku svog udžbenika, koji nedvosmisleno pokazuje da kasnija Vujićeva kritika nikako ne može biti opravdana: naime, problem ovde iznete Petronijevićeve filozofije ne leži u činjenici da je ona *previše* „metafizička i spekulativna“, nego pre u tome što ona to nije *uopšte*.

Druga sveska *Osnova empiriske psihologije* sadrži četrnaest paragrafa, koji se nadovezuju na one iz prve sveske:

- § 11 – Podela svesti na elemente
- § 12 – Opšte osobine psihičkih sadržaja
- § 13 – Intenzitet senzacija
- § 14 – Kvalitet senzacije
- § 15 – Čulo pipanja, muskularno čulo i čulo temperature
- § 16 – Čulo ukusa
- § 17 – Čulo mirisa
- § 18 – Vitalni osećaji
- § 19 – Čulo sluha i orijentacije
- § 20 – Čulo vida
- § 21 – O elementarnosti emocije
- § 22 – O značaju emocije za psihički i organski život
- § 23 – Emocija kao merilo vrednosti
- § 24 – Prosta čulna i prosta estetička osećanja³⁹.

Prva dva paragrafa pružaju uvid u prvi odeljak druge sveske, koji se naziva *O elementima uopšte*, u kojem se ispituje struktura elemenata svesti i definišu psihički sadržaji; §§

³⁴ Loc. cit.

³⁵ Ibid., str. 94.

³⁶ Loc. cit.

³⁷ Prema takvom zaključivanju, psihologija bi se onda mogla zasnovati na hemiji, jer se psihičke funkcije temelje na hemijskim procesima. – prim. M. R.

³⁸ Loc. cit.

³⁹ Petronijević, B., *Osnovi empiriske psihologije*, 2. sveska, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1925., str. III – VIII.

13 – 20 bave se fiziološkim, anatomskim i opšte-medicinskim određenjima senzacija, vitalnih osećaja i čula, dok §§ 21 – 24 razmatraju teorije, definicije i strukture emocija. U § 21 razlikuju se tri teorije o elementarnosti emocije: „po prvoj od njih emocija nije element svesti, već osobina senzacije; po drugoj emocija nije elementaran fenomen u smislu prvobitno datog sadržaja u svesti, nego je produkt senzacija; po trećoj pak i emocija i senzacija su prvobitno elementarni fenomeni“⁴⁰. U § 22 pri određenju značaja emocije za psihički i organski život razlikuju se biološka i psihološka teorija⁴¹. U filozofskom smislu relevantan je § 23, u kojem se razmatra emocija kao merilo vrednosti. Petronijević naglašava da *religija, moral, lepo i vrednosti praktičnog života* ne bi imale nikakvog smisla kada u svesti ne bi bilo emocije – „na osnovu ovoga izlazi netačnost onih teorija koje tvrde ili da je samo zadovoljstvo pozitivan psihički sadržaj, a bol njegovo odsustvo (Lajbnic) ili obrnuto, da je samo bol pozitivan sadržaj a zadovoljstvo njegovo odsustvo (Šopenhauer). Jer kad bi Lajbnicovo tvrđenje bilo tačno, onda bi zadovoljstvo jedino moglo biti trajno, bol bi uvek bio momentan, jer bi bio uslovljen prethodnim javljanjem zadovoljstva“, „a kad bi Šopenhauerovo mišljenje bilo tačno, onda bi bol bio jedino trajno emocionalno stanje, dok bi zadovoljstvo bilo momentano i uslovljeno prethodnim javljanjem bola“⁴². U poslednjem paragrafu druge sveske, Petronijević razlikuje prosta i estetička osećanja: estetička su osećanja složena, „prijatna i nisu nikada onako jaka svojim intenzitetom, kao čulna osećanja nižih čula“ – *gladi, žeđi, seksualnih osećanja i dr*⁴³.

Treću svesku *Osnova empiriske psihologije* čine sledeći paragrafi:

- § 25 – Pojam psihičkog spoja i podela spojeva
- § 26 – O opažanju prostora
- § 27 – O predstavi vremena i trajanju psihičkih pojava
- § 28 – Opažanje promene i kretanja
- § 29 – Broj
- § 30 – Sadržajni spojevi boja i tonova
- § 31 – Priroda slike imaginacije (predstave)
- § 32 – Vrste slika imaginacije
- § 33 – Spojevi slika sećanja
- § 34 – Pamćenje
- § 35 – Fantazija
- § 36 – O mišljenju
- § 37 – Spojevi slika imaginacije sa senzacijama i čulne obmane
- § 38 – Složena osećanja i afekti
- § 39 – Volja
- § 40 - Apercepcija i pažnja
- § 41 – Samosvest
- § 42 – Psihičke dispozicije i darovi
- § 43 – San i hipnoza⁴⁴.

⁴⁰ Ibid., str. 111.

⁴¹ Ibid., str. 118 – 121.

⁴² Ibid., str. 122 – 123.

⁴³ Ibid., str. 128 – 129.

⁴⁴ Petronijević, B., *Osnovi empiriske psihologije*, 3. sveska, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1926., str. V – XII.

§ 25 predstavlja uvod u celinu koja nosi naslov *Psihički spojevi*, §§ 26 – 29 predstavljaju objašnjenja *Formalnih spojeva*, u kojima Petronijević izlaže različite teorije o prostoru, vremenu, kretanju i broju – od Heringove, Loceove, Vuntove, pa sve do Ajnštajnov⁴⁵. § 30 bavi se definicijama sadržajnih spojeva senzacija (boja i tonova). §§ 31 – 38 predstavljaju *Idealne sadržaje i njihove spojeve*, od kojih se pored psihičkih procesa ispituju i pojmovi mišljenja (§ 36), kao i estetičkih, etičkih i religioznih osećanja (§ 38). Petronijević razlikuje tri psihološke teorije o mišljenju: „po jednoj je mišljenje u rečima, po drugoj u tzv. apstraktnim pojmovima, po trećoj u slikama imaginacije. Forme mišljenja su pojam, sud i zaključak“⁴⁶, čime se psihologija povezuje sa logikom, koju je autor takođe predstavio u obliku udžbenika – u delu *Osnovi logike* on naglašava da je mišljenje, kao psihička funkcija „u isto doba i predmet Psihologije i predmet Logike“⁴⁷. Ipak, § 36 *Osnova empiriske psihologije* razlikuje četiri teorije o *psihološkoj prirodi pojma*: prva je *psihološki nominalizam*, druga *konceptualizam*, „treća teorija tvrdi, da psihološki supstrat pojmova leži u slikama imaginacije“⁴⁸, a „četvrtu teoriju, teoriju negacije, mi ćemo izneti ovde samo u najkraćim potezima, pošto je to teorija koja se prvi put iznosi u ovoj knjizi“⁴⁹. U § 38 Petronijević razlikuje četiri vrste „objektivnih sadržajnih osećanja“: 1. intelektualna, 2. estetička, 3. etička i 4. religijska. Intelektualna osećanja se svode na *osećanje izvesnosti*, *osećanje neizvesnosti* i *osećanje slaganja*; estetička na *osećanje uzvišenog*, *osećanje lepog*, *osećanje umiljatog* i *osećanje komičnog*; etička na *negativno-egoistička*, *neutralno-egoistička* i *altruistička*; a religijska na *negativna* i *pozitivna*⁵⁰. Pod *Tercijarnim spojevima* Petronijević ispituje pojmove volje (§ 39), dok pojmove apercipije, pažnje (§ 40) i samosvesti (§ 41) on posmatra isključivo kao psihološke fenomene. Kada je reč o pojmu volje (§ 39), Petronijević priznaje da sa njom „ulazimo u najkomplicovaniju i najmračniju oblast psihičkog života“⁵¹ i navodi da, iako voljni fenomen sadrži odeđene elemente koji ne osporavaju ni različite psihološke teorije, osnova tog problema postoji kao razlika između indeterminizma i determinizma⁵². Psihičke predispozicije, talenat, san i hipnoza čine poslednji odeljak udžbenika, koji se naziva *Dispozicije i stanja svesti*.

U tekstu *Osnovne teze empirioracionalizma*, za „drugi razred filozofsko-filološke, društvene i istorijske nauke“, izdatom u Beogradu 1933. od strane Kraljevske Akademije, koji je korišćen kao nastavna literatura, navodi se šest osnovnih teza i njihova objašnjenja:

1. Postoje dve vrste iskustvenih činjenica: činjenice *neposrednog* (unutrašnjeg) i činjenice *posrednog* (spoljašnjeg) iskustva;
2. Poreklo saznanja leži u *neposrednom* iskustvu;
3. Postoje dve vrste činjenica neposrednog iskustva: *proste* i *složene*;
4. *Numerički proste* činjenice neposrednog iskustva, koje su i *po sebi* numerički proste,

⁴⁵ Ibid., str. 2 – 36.

⁴⁶ Ibid., str. 99.

⁴⁷ Petronijević, B., *Osnovi logike*, Beograd, 1932., str. 10.

⁴⁸ Petronijević, B., *Osnovi empiriske psihologije*, 3. sveska, str. 101.

⁴⁹ Ibid., str. 108.

⁵⁰ Ibid., str. 131 – 133.

⁵¹ Ibid., str. 138.

⁵² U opštim crtama ovde se pominje Spinozino učenje. Ibid, str. 145 – 148.

predstavljaju *logički nužne* istine, dok među složenim činjenicama neposrednog iskustva ima i *nužnih i slučajnih* istina;

5. „Saznanje *nije* ograničeno na neposredno iskustvo, već se *na osnovu logički nužnih istina konstatovanih u neposrednom iskustvu* da *sa apsolutnom izvesnošću* zaključiti kako na *egzistenciju* spoljnog sveta tako i na njegovu *kvantitativnu i kvalitativnu strukturu*“;
6. Postoje granice *intuitivnog*, a ne postoje granice *apstraktnog* saznanja⁵³.

Još jedno delo koje je u međuratnom periodu korišćeno kao školska i univerzitetska literatura bilo je delo *Hegel i Hartman*, izdato. 1924., u kojem, osim opštih uvida u dve filozofske koncepcije (G. V. F. Hegela i E. Hartmana) Petronijević priznaje da je Hegelov „stil zamršen i mnogi stavovi jedva su razumljivi“⁵⁴, ali – kao i mnogi drugi interpretatori – krivca za to ne traži u vlastitom pristupu, nego u „nezreloj duhu“⁵⁵ koji Hegel pokazuje prilikom pisanja *Fenomenologije duha*! Osim ovih mesta, Petronijević učenicima i ostalim čitaocima otkriva zanimljive detalje iz Hegelove biografije: da je tema njegove maturske besede bila „Zlo stanje umetnosti i nauka kod Turaka“⁵⁶, da kao gimnazijalac nije pokazivao interesovanje za nemačku literaturu svog vremena, pa je „umesto Šilera i Lesinga“ čitao „Sofijin put od Memela u Saksonsku“, što je iz Rozenkrancove biografije o Hegelu saznao Šopenhauer, pa je trijumfujući pisao „jednom svome učeniku, da je njegova lektira u gimnaziji bio Homer, dok je Hegel čitao „Sofijino putovanje...“⁵⁷; da je pisanje *Fenomenologije duha* „završio u ponoći pred danom čuvene bitke na Jeni (u oktobru 1806), kojom je Pruska podlegla Napoleonu; sam Hegel bio je opljačkan od strane francuskih vojnika, i da mu Gete nije pritekao u pomoć, ostao bi bez hleba“⁵⁸; da bi izlaganje biografskih detalja završio rečima: „Najlepši opis Hegelove ličnosti i njegovog načina predavanja dao je Hegelov dugogodišnji učenik estetičar Hoto (Hotto): „Prvi utisak lica nikada neću zaboraviti. Sve su crte visile tromo i umorno, ali nikakva ruševna strast, već cela prošlost jednog mišljenja, koje je dan i noć čuteći radilo, ogledala se u njima“⁵⁹.

* * *

U tekstu je, pored nekoliko dela iz šireg opusa Branislava Petronijevića, objavljenih na srpsko-hrvatskom jeziku u međuratnom periodu, prikazano delo koje je korišćeno kao stalni udžbenik iz filozofije u gimnazijama i srednjim školama Kraljevine u periodu između dva svetska rata. Uz detaljnije upoznavanje sa autorom koji je bio smatran dovoljno

⁵³ Petronijević, B., *Osnovne teze empirioracionalizma*, Srpska Kraljevska Akademija, Glas CLVI, Drugi razred filozofsko-filološke, društvene o istoriske nauke, Beograd, 1933., str. 125. – U izdanju koje je korišćeno postoje čak i beleške na marginama, kao i posveta na francuskom jeziku P. B. Struve-u, koju je Petronijević mastilom napisao 21. 03. 1934.

⁵⁴ Petronijević, B., *Hegel i Hartman*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1924., str. 17.

⁵⁵ Loc. cit.

⁵⁶ Ibid., str. 7.

⁵⁷ Ibid., str. 8.

⁵⁸ Loc. cit.

⁵⁹ Ibid., str. 13.

kompetentnim da njegova dela budu preporučena kao udžbenici, osnovni cilj ovog teksta leži u potrebi da se za rasvetljavanje jednog perioda u obrazovnom sistemu nekadašnje države *neposredno* koristi knjiga koju su nastavnici i učenici toga doba držali u rukama.

Literatura:

- Arhiv Jugoslavije*, fond br. 66; fascikla br. 494; jedinica opisa br. 798;
Korać, V., „Filozofska orijentacija Branislava Petronijevića“, u: *Branislav Petronijević 1875 – 1954*, Spomenica SAN, Beograd, 1957;
Petronijević, B., *Hegel i Hartman*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1924;
Petronijević, B., *Osnovi empiriske psihologije*, 1. sveska, Beograd, 1923;
Petronijević, B., *Osnovi empiriske psihologije*, 2. sveska, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1925;
Petronijević, B., *Osnovi empiriske psihologije*, 3. sveska, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1926;
Petronijević, B., *Osnovi logike*, Beograd, 1932;
Petronijević, B., *Osnovne teze empirioracionalizma*, Srpska Kraljevska Akademija, Glas CLVI, Beograd, 1933;
Petronijević, B., *Predavanja iz istorije filosofije*, Plato, Beograd, 2002;
Program i metodska uputstva za rad u srednjim školama, 1936;
Vujić, V., „Iz naše najnovije filozofije“, u: *Srpski književni glasnik*, VII, 1922;

MARICA RAJKOVIĆ

THE WORK OF BRANISLAV PETRONIJEVIĆ IN PHILOSOPHY COURSES IN THE INTERWAR PERIOD

Abstract: This paper presents main works of Branislav Petronijević that were used as textbooks in philosophy in high school teaching in the period between the two world wars. The significance of this presentation is contained in a direct insight into textbooks of that period, because it uses the authentic editions of books published up to '40's of the twentieth century. By monitoring thematic units of works listed in the school plans and programs it is possible to almost entirely reconstruct the entire form of philosophy teaching in schools in Vojvodina during the interwar period. The work that has been used to show in this paper contains not only themes and lessons that provide insight into the whole of teaching of philosophy, but as a mark of its own era it even keeps notes on page margins and a handwritten inscription by the author, that represents an additional detail which revives the epoch that should not be forgotten.

Keywords: Branislav Petronijević, High School Textbooks, Interwar Period, Philosophy Courses, Vojvodina

UNA POPOVIĆ

RAZUMEVANJA I KRITIKE IDEJE OBRAZOVANJA U KRALJEVINI JUGOSLAVIJI I STATUS FILOZOFIJE KAO NASTAVNOG PREDMETA

Apstrakt: Ideja obrazovanja za vreme Kraljevine Jugoslavije u ovom radu razmatra se kao predmet promene i kritike kako iz perspektive društveno-kulturnih uticaja, tako i sa pozicija pedagoga i nastavnika. Cilj rada je da ocrta karakteristična shvatanja smisla i cilja obrazovanja, ali i da naglasi izrazit teorijsko-kritički karakter prosuđivanja o njegovoj ulozi u društvu. U tom okviru nastava filozofije u srednjim školama biće posebno razmatrana, kao glavni primer na kom se ogledaju promene u shvatanju obrazovanja.

Ključne reči: obrazovanje, vaspitanje, filozofija, Kraljevina Jugoslavija, omladina

Period Kraljevine Jugoslavije odlikuje se izraženim interesovanjem za izgradnju nove nacije i novog društva, koje za svrhu ima potrebu nove države da čvrsto postavi svoje temelje¹. Ovaj interes se posebno naglašava kada su u pitanju problemi obrazovanja i vaspitanja, budući da nova država odgoj mladih generacija shvata upravo kao osiguravanje takvih temelja: u procesu kohezije i uvezivanja različitih naroda, koji su do tada živeli i u različitim državama, te i pod različitim okolnostima, program obrazovanja shvata se kao izvanredna mogućnost da se nove generacije oblikuju u duhu jugoslovenstva, dakle prihvatajući kao već dato ono što je njihovim roditeljima bilo tek zadato². Sa druge strane, ovaj proces odgoja nove nacije povratno je usmeren i na stare – dakle, roditeljske generacije, koje se pozivaju na učešće u obrazovnom procesu države posredno, preko svoje dece. Da bi ovakva ideja uopšte mogla zaživeti, neophodno je da se sa njom pretpostavlja, ako ne i naglašava, vaspitna funkcija obrazovanja: obrazovanje shvaćeno kao vaspitanje ovde ima vrlo širok zahvat, koji se proteže od pravila ponašanja, sve do izgradnje moralnog karaktera učenika. Upravo ovo – moralni karakter učenika – shvaćeno je kao primarni cilj obrazovanja na svim

¹ Up. Jevtić, N., „Status gimnazije u prosvetnim prilikama Kraljevine SHS/Jugoslavije između dva svetska rata”, u *Tradicija nastave filozofije V*, Edicija filozofske literature *Propaidea*, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2011, str. 117; Dikić, N., „Razvoj školskog sistema u Srbiji”, *Norma*, VIII, 3/2002, str. 138.

² „Kraljevina Jugoslavija težeći da se izrazi kao takva u svim oblicima i manifestacijama nacionalnog i privredno-socialnog života, nameće se kao takva još i više u oblicima duhovno-etičkog života. U njima najjače, najizrazitije.” Avramović, S. O., „Jugoslovenska pedagogija”, u *Rasprave, članci i referati*, Beograd, 1931, str. 49 Ovaj nacionalni kratak obrazovanja nije bio samo potreba države, već se može naći i kao važan motiv kod naših pedagoga kraja XIX i početka XX veka – utoliko jugoslovenski model obrazovanja ima i svoje pedagoške temelje. Up. Ilić, A., „Pedagozi u Kraljevini Srbiji o naciji i nacionalnom vaspitanju”, *Pedagogija*, LXII, 2, 2007, str. 322-324.

nivoima, a vrednosti na kojima se ličnost u tom kontekstu karakteriše kao moralno podobna ili nepodobna predstavljaju se kao samorazumljive (patriotizam, poštenje, vera, lepota).

Sa druge strane, državni program za svog konkurenta – ili svoju dopunu – ima i opšte društveno-kulturno stanje tog doba, koje se pre svega odnosi upravo na pomenute mlađe generacije. Naša savremenost na ovo doba često gleda sa čežnjom, opažajući u njemu duh poleta i entuzijazma, izgradnje i inovacija; ova procena u velikoj meri podudara se i sa stavovima tadašnjih autora, koji upravo ovim kategorijama – entuzijazam, polet – opisuju svoje vreme. U kontekstu problema obrazovanja ovaj duh se najčešće pojavljuje kao otvaranje novih perspektiva za preispitivanje kako dotadašnje i važeće ideje obrazovanja, tako i njegovih konkretnih elemenata. Mogli bismo reći da se upravo iz ovog duha javlja i jedan kritički, pa i teorijski motiv u tadašnjim razmatranjima metoda i funkcije obrazovanja: pod tim uticajem biće, na primer, postavljena pitanja o potrebama prilagođavanja važećih nastavnih planova i programa novim istraživanjima i postignućima u nauci, njihovo obremenjavanje određenim filozofskim ili pedagoškim modelima (sa pratećim problemom kriterijuma za izbor takvih modela), napokon, pitanje o relevantnosti stava mlađih generacija prema obrazovanju, odnosno o tome ko treba da odlučuje o njegovom karakteru – oni koji se obrazuju ili oni koji obrazuju. Neka od ovih pitanja, kao što vidimo, i danas su aktuelna.

Cilj ovog rada je da predstavi promene u razumevanju smisla i uloge obrazovanja u periodu Kraljevine Jugoslavije, odnosno da prikaže na koje se načine, nezavisno od državnih programa, obrazovanje shvatalo. Drugi krak analize odnosi se na nastavu filozofije, kao mesto na kom se ogleda preoblikovanje i primena gore pomenutih svetonazora: uloga filozofije, kao što ćemo videti, shvaćena je manje strukovno – dakle, manje kao obrazovanje u filozofiji, a više praktički, iznova u jednom vaspitnom ključu³.

Napokon, uprkos razdvajanju državnih i programskih pozicija sa jedne strane, te društveno-kulturnih sa druge, trebalo bi obratiti pažnju na njihove zajedničke osnove: naime, pomenuti polet i entuzijazam za izgradnju novog obrazovanja imaće svoje pobornike i kritičare na obe strane, te stoga ideju obrazovanja ovde treba posmatrati kao predmet jednog burnog dijaloga.

DRUŠTVENO-KULTURNI POLET: OBRAZOVANJE U NOVOM DUHU

Kada govorimo o društveno-kulturnoj perspektivi kao mestu inovacije i poleta, mestu pojavljivanja novih zahteva i shvatanja cilja i karaktera obrazovanja, govorimo o mlađim generacijama: na samom početku moramo naglasiti da se pod tim mlađim generacijama ne misli na same učenike, već na njihove svršene kolege i drugove – na obrazovanu omladinu Kraljevine. Društvo tog vremena i dalje je dovoljno tradicionalno da ne opaža mogućnosti kreativnog učestvovanja učenika u procesu oblikovanja nastave, čak ni u minimalnom obliku: za nastavu je predviđeno određeno gradivo i učenici treba da ga nekritički usvoje – ovakvo shvatanje nastave je čak i danas u mnogome na snazi. Ipak, iako je shvaćen kao predmet obrazovnog oblikovanja i odgajanja, učenik nije potcenjen i marginalizovan: naprotiv, on se nalazi u samom centru obrazovnog procesa, koji pre svega cilja na njegovu izgradnju u

³ „Nikad se ne sme, dakle, izgubiti iz vida da se od filozofske nastave traži, u prvom redu, da vrši vaspitni uticaj i da usavršava opšte obrazovanje.” *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Izdanje i štampa državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1936, str. 356.

jednu zrelu moralnu ličnost, a tek sekundarno na sticanje konkretnih znanja. Međutim, entuzijazam doba očituje se i na učeničkom nivou, iako samo to zapažanje nije od njega poteklo: „Zamislimo one omladinske krugove u kojima dolazi do izražaja duhovna borba, previruća čežnja sadašnjosti, a ne samo njihovo tehničko htenje i umenje. Danas mlad čovek živi, više nego ikada, ukupnošću svojih duhovnih organa”⁴.

Omladinski krugovi, kao što možemo videti, ovde se pojavljuju kao očigledan faktor društveno-kulturnog miljea, što nam govori da su njihovo delovanje, njihove potrebe i ideje, već dosegle nivo na kom se više ne mogu zanemarivati. Njihov smisao, međutim, predstavlja se opet u jednom krajnje mladalačkom ključu – kategorije kojima se duh omladine opisuje naglašavaju upravo taj „mladalački” njegov duh, sa popratnim podrazumevanjem da on tek treba da odraste, da se u potpunosti uobliči i zaživi u punom smislu. Tako, na primer, Šprenger, uz očigledne simpatije prema ovom narastajućem duhu mladosti, ipak predviđa njegov dalji duhovni rast: od naglašavanja same životnosti i vraćanja njenim korenima i izvorima (koje, zanimljivo, romantičarski vezuje za prirodu, ali i za narodnu zajednicu), kojima opisuje aktuelno stanje tog omladinskog duha, ka konstatovanju neke dublje religiozne čežnje koja tim porivima leži u osnovi. Ova religiozna čežnja potom se vezuje za metafiziku, iz koje se Šprenger dalje vraća ka individualnom i praktičkom, odnosno moralnom: „Najzad, poslednje u ovoj mistici doživljavanja sebe samog: ono u čemu leži osećanje svete čistote darovanog života i duboke odgovornosti pred ovom „blaženom visinom”. Moralnost, koja iz duše raste i ne nalazi se još ni u jednoj iskovanoj formuli. Ona je život u toku koji ima svoje zakone ali ih nije svestan”⁵.

Nasuprot ovim simpatijama, Josif Stojanović će novonastalo stanje duha omladine shvatiti više kao opasnost, nego kao priliku neke nove izgradnje, i u skladu sa tim ponudiće ne samo kritiku, već i moguće rešenje problema. Ono što je ovde interesantno je da uzrok ovakvoj promeni Stojanović ne nalazi u samoj omladini, već u njenim vaspitačima – čini se da je sam proces obrazovanja zakazao, tako da se ni od njegovih subjekata ne može očekivati da budu bilo šta drugo nego iskvareni proizvodi iskvarenog sistema. Stvar je dodatno naglašena činjenicom da se o svemu ovome govori u kontekstu opisivanja i kritike nastave veronauke, koja je, jasno je, posebno vezana za pretpostavljeni cilj obrazovanja – izgradnju moralne ličnosti. Tako on kaže: „I doista, šta može učiniti jedan veroučitelj, kad i u školi i u porodici i u društvu vlada antireligijski duh? Šta može da postigne veroučitelj, kad u kolegijumu ima nastavnika koji odriču ono što se u Hrišćanskoj Nauci predaje? To je neutešna pojava, koja se ne sme više tajiti. U našoj inteligenciji sve više osvajaju dve krupne mane: ateizam i indiferentizam prema veri i crkvi. Nesumnjivo je da obe mahne štetno utiču kako na religijsko i moralno, tako i na nacionalno vaspitanje gimnazijske omladine”⁶.

Omladina, dakle, nije kriva za loše stanje u kom se nalazi – to stanje izgleda predstavlja društvo u celini, na svim njegovim nivoima. Ipak, ono se ne sme prihvatiti kao datost, već se mora menjati, i Stojanović jasno pokazuje da takav zadatak pripada upravo poukama veronauke. Da bi se to postiglo, on predlaže niz mera, koje, interesantno, pripadaju metodici nastave uopšte: na primer, čitav njegov program obnove počiva na ideji umrežavanja

⁴ Šprenger, E., „Poziv filolozima”, u Đorđević, M. Ž., *Današnje stanje duhovnih nauka i škola od E. Šprangera*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1933, str. 12.

⁵ *Ibid.*, str. 13.

⁶ Stojanović, J. V., *Metodske napomene namenjene nastavnicima hrišćanske nauke I razreda srednjih škola*, štamparija Branko Radičević, Beograd, 1909, str. 2.

nastavnika veronauke preko niza stručnih seminara, koji bi bili posvećeni analizi stanja veronauke u školama, njihovoj kritičkoj proceni i uspostavljanju novih metoda rada. U ovakav proces posredno bi trebalo da budu uključeni kako resorno ministarstvo (uključujući i za to posebno nadležne inspektore), tako i najviše crkvene vlasti⁷.

U oba pomenuta, naizgled suprotstavljena slučaja, možemo konstatovati nekoliko zajedničkih motiva: najpre, zapažanje izmenjenog stanja u društvu, koje se posebno očituje kod omladine – ovo stanje nije više upitno, i ne može se ignorisati. Dalje, paternalistički odnos prema omladini: bilo da se ovo stanje posmatra sa simpatijama ili sa antipatijama, jasno je da ono predstavlja osnov za neki budući razvoj društva i omladine, a tim razvojem treba da rukovode stariji i iskusniji – u jednom slučaju ono će biti suzbijano kao štetno, a u drugom će biti prihvaćeno, ali i preoblikovano. Ni jedan od pomenutih autora ne prihvata ovaj novi duh kao istinski autentičan, u smislu nekog istinskog napredovanja: čak i Šprenger o njemu govori kao o već viđenom fenomenu, poput, na primer, onog iz doba „Šelinga i mlade romantike”: „Samo entuzijazam koji je progledao može još i danas da izgradi jedan podmladeni svet. Omladinski pokret obrazovao je nove forme doživljavanja i zajedničkog života. Nove sadržaje još nije obrazovao: stare klasične sadržine su sunce koje i njemu mora da svetli, ako hoće da jednom u budućnosti postane sam na svoj način stvaralac”⁸.

PRIMER SVETOLIKA AVRAMOVIĆA: KRITIKA I REFORMACIJA

Ideju obrazovanja i njegovu društveno-kulturnu funkciju razmatraćemo dalje na primeru članaka i izlaganja Svetolika O. Avramovića, koji nam može poslužiti kao neka vrsta sinteze između dve prethodno analizirane pozicije. Avramović zaista iscrpno predstavlja svoje doba, kako u njegovim opisima, tako i u pažljivom posmatranju njegovih tendencija, koje nikada ne zanemaruje, već pokušava da ih rastumači i predloži metode da se one produktivno prisvoje i razvijaju.

Krenimo od opisa stanja u društvu uopšte i kod omladine. Prema Avramoviću, duhovno stanje njegovog doba karakteriše jasna i svima očigledna kriza, i to na svim nivoima: ona zahvata ekonomski razvoj države, posebno sela, ali i duhovno-kulturni razvoj društva u celini, čak i odnos prema samoj državi. Između meta njegove kritike izdvojicemo one koje se neposredno tiču obrazovanja: sa jedne strane duh omladine, a sa druge školski sistem. Što se tiče duha omladine, Avramović konstatuje njegovu zapuštenost – omladina je, na svim nivoima školovanja, manje radna, poslušna, angažovana nego ranije, manje posvećena zajednici, a više sopstvenim interesovanjima, životu van škole. Interes omladine uglavnom leži u zabavi, a retko u samoizgradnji i razvoju ličnosti – u ovome Avramović vidi najveću opasnost. Ovde se, dakle, ne radi toliko o štetnim uticajima sredine, iako se i oni pominju⁹, već o samoj deci – njihovim potrebama i interesovanjima. Upravo tu i leži problem – ova interesovanja nisu kultivisana, već su usmerena na trenutna zadovoljstva, zbog čega se deca

⁷ *Ibid.*, str. 2-3.

⁸ Šprenger, E., „Poziv filozofima”, str. 18.

⁹ Posebno porodica, koja treba da nastavi vaspitanje omladine van škole. Kritika porodice ne zauzima posebno mesto u razmatranjima Avramovića, prosto zbog toga što će on njeno delovanje, ili njegov nedostatak, vezati za opšte stanje društva. Daleko više biće naglašeno stanje u školstvu, o čemu će kasnije biti reči.

razvijaju u neosveščenu i neinteligentnu omladinu, a ona, opet, u iste takve građane. „Inercija je jaka”¹⁰, sumorno konstatuje Avramović: duhovno stanje omladine odraz je stanja u društvu uopšte, ali i slika njegove budućnosti.

Interesantno je da se kao dva glavna negativna interesa omladine izdvajaju *sport* i *film*. Pod sportom se pre svega misli na „loptu”, odnosno fudbal, a film ovde možemo uzeti kao simbol za širi kontekst popularne masovne kulture. U oba slučaja Avramovićeva kritika počiva na njegovom ličnom intelektualističkom ubeđenju, koje u svakoj aktivnosti čoveka traži podsticaj za razvoj celovite ličnosti i od svake zahteva neku vrstu pouke. U oba slučaja, takođe, Avramović nije radikaln – on ne odbacuje ni sport, ni film, ali samo pod uslovom da se ove aktivnosti regulišu i ograniče kriterijumom celovitog razvoja ličnosti: budući da to nije slučaj, sport prelazi u veličanje telesnog na račun duhovnog („u suviše osnaženom telu zanemareni duh bio [bi] prava opasnost”¹¹), a film u nadraživanje čula i zamor duha, umesto njegovog uzdizanja („Jer malo je vaspitnih i korisnih filmova”¹²). I sport i film, dakle, ovde možemo shvatiti kao upućivanje na društveno-kulturnu atmosferu doba – naravno, one njene elemente koji mogu biti od uticaja za decu i omladinu. Ipak, oni su, po Avramoviću, samo aspekt šire krize društva, koja se pre svega pokazuje kao *etička kriza*¹³.

Ova etička kriza reflektuje se, skoro po nužnosti, i na psihološkom i individualnom nivou, ako nije otuda i potekla. Ona se, dalje, širi, tako da možemo govoriti o krizi seljaštva, na primer. Tražeći njene uzroke, Avramović se kritički osvrće ne samo na svoju savremenost, već i na njenu neposrednu prošlost, kako u istorijsko-političkom, tako i u obrazovno-duhovnom pogledu. Njegovo rešenje, međutim, leži upravo u ideji obrazovanja: radi se, pre svega, o celovitom obrazovanju – dakle, opet, ne prosto strukovnom, već obrazovanju ličnosti čoveka. Drugo, ovo obrazovanje nije prosto vaspitanje za društvo i državu, iako po definiciji ima pozitivne efekte i na tim nivoima, već je vođeno idealom humaniteta koji prevazilazi ove okvire. Tako će Avramović veoma direktno kritikovati tadašnji školski sistem i program (nadajući se promenama od novog *Zakona o obrazovanju*) naglašavajući upravo njegov moralizatorski i nacionalistički karakter: „Škola nije i ne sme biti jedna moralno-religijska predikaonica, jer je izašla iz života i dužna je da radi za život”¹⁴. Usmerenost školstva na obrazovanje u nacionalnom duhu nije u principu problem, ali postaje problem kada se ta nacionalna strana poistoveti i izjednači sa građansko-socijalnom: upravo ovaj aspekt *obrazovanja nacije* izostaje u našoj tradiciji uopšte, a on za Avramovića podrazumeva svesno i promišljeno odnošenje prema državi, iz koga proističe i rad na njenom unapređenju na svim nivoima¹⁵. Stoga za Avramovića u ovom kontekstu kategorija *dužnosti* igra veliku ulogu: „Naš narod je politički jednostrano poučavan: njemu se u svakoj prilici deklamovalo o pravima, a dužnosti su mu slabo isticane. Međutim, pravo građana zasniva se na ispunjenoj dužnosti”¹⁶.

¹⁰ Avramović, S. O., „Duhovna kriza u školske omladine”, u *Rasprave, članci i referati*, str. 30.

¹¹ *Ibid.*, str. 29.

¹² *Ibid.*

¹³ Avramović, S. O., „Služba narodu”, u *Rasprave, članci i referati*, str. 21.

¹⁴ Avramović, S. O., „O potrebi građansko-socijalnog vaspitanja u školi”, u *Rasprave, članci i referati*, str. 14.

¹⁵ *Ibid.*, str. 14-15.

¹⁶ *Ibid.*, str. 17.

Avramovićev poziv na uvođenje građansko-socijalnog vaspitanja u škole (kao nastavnog predmeta) ne sme se shvatiti prosto kao odraz njegovih političkih ubeđenja – kao što smo pomenuli, celokupna njegova kritika počiva na određenoj antropološkoj slici, u čijem centru stoji upravo obrazovanje. Time dolazimo i do treće odlike tog obrazovanja, odnosno do naglašavanja *samoobrazovanja*: „A lična kultura formira se ne samo školom, već i više još *samoobrazovanjem*. U čemu se ono sastoji? U radu duhovnom, svakako. U onom tihom, spontanom, kontuitivnom radu, ne samo na časovima školskim, već i na dokolici, u svima prilikama”¹⁷. Prema Avramoviću, ne samo da pravo obrazovanje mora biti celovito, odnosno da nije usmereno samo na društvo i državu, već se ono ne zaustavlja na obrazovnim ustanovama: školski sistem treba samo da započne ovaj proces, da mu udari temelje, a njegovo pravo razvijanje i dovršenje počiva na pojedincu, na ličnosti čoveka¹⁸. Samoobrazovanje implicira nekoliko daljih ideja: prvo, da je školski sistem ograničen u svom domaćaju, odnosno da istinsko obrazovanje započinje *van njega*, samostalnim naporom. Ovim školski sistem ipak nije odbačen, ali se potreba za njim uviđa samo u slučaju onih koji ili nisu dovoljno zreli da bi izgradnju svoje ličnosti preuzeli na sebe (omladina), ili su prosto neobrazovani: tako Avramović budućim učiteljima preporučuje brigu o seljaštvu – i to ne samo o deci na selu, već o celokupnoj zajednici; u tu svrhu posebno naglašava značaj osnivanja narodnih čitaonica i „knjižnica”, te održavanja „javno-popularnih predavanja za narod”¹⁹. Drugo, obrazovanje se shvata kao proces konstantnog samoprevazilaženja, štaviše – kao proces koji traje ceo život, pod parolom „čovek se uči dok je živ”. Sredstva ovakvog učenja, sada je već jasno, prevazilaze okvire klasičnog obrazovanja – može se i mora učiti od svoje sredine, od ljudi sa kojima se saobraća, čak i za njih, kako bi im se pomoglo. Ali, ipak, glavno sredstvo samoobrazovanja Avramović nalazi u knjigama, i to opet knjigama van školskog kurikuluma, knjigama iz raznih oblasti, raznih istorijskih perioda – rečju, u učenju o čoveku u najširem mogućem smislu.

Sumirajući Avramovićevo shvatanje obrazovanja i kritiku duha njegovog doba, možemo zaključiti da su njegova razmišljanja inspirisana prosvetiteljskim idejama, pa možda čak i Kantovim: pojmovi dužnosti i samoobrazovanja, kao i njihovo mesto u ovim razmišljanjima, svedoče o životu Kantove teze o *samoskrivljenoj nezrelosti*. Dodatno, njegova kritika školskog sistema pokazuje jedan duh koji precizno razlikuje među slojevima tradiranog, te odmereno procenjuje koje tendencije i dalje žive, a koje su prevaziđene – jednako se Avramović odnosi i prema savremenosti, ne odbacujući grubo novo stanje duha, već pokušavajući da se u njemu snađe. U tom kontekstu posebno je interesantna i njegova kritika konzervativnosti pedagoške nauke, odnosno načina na koji se obrazovanje postavlja i vodi: vaspitanje nije, tvrdi Avramović, moguće jednom za svagda postaviti – ono se menja zajedno sa čovekom i društvom, i mora odgovoriti na potrebe vremena²⁰.

Na taj način, kao što smo na početku tvrdili, pokazuje se da Avramovićeva misao zaista pokazuje različite strane ideje obrazovanja svog doba. On zastupa ideju obrazovanja kao vaspitanja, ali više ne samo za moral shvaćen na temeljima religije, niti za državu i društvo shvaćene kao krajnji cilj života u zajednici. On će naglasiti krajnje ličnu, individualnu stranu procesa obrazovanja – čak prepustiti pojedincu njegovo krajnje ozbiljenje – ali

¹⁷ Avramović, S. O., „Služba narodu”, str. 22.

¹⁸ *Ibid.*, str. 22-23.

¹⁹ *Ibid.*, str. 25.

²⁰ Avramović, S. O., „O potrebi građansko-socijalnog vaspitanja u školi”, str. 13-14.

će te napore opet vezati za unapređenje zajednice na svim nivoima. Tako glavni nosilac i sudija obrazovnog procesa postaje pojedinac, ali na takav način da se u tome gubi svaka samovolja i subjektivnost. Napokon, ideal obrazovanja prevazilazi puki „intelektualizam”, tako omražen kod omladine, i vezuje se za svakodnevni život – učiti iz života za život, to je glavni moto. Ovakvom obrazovnom programu, reklo bi se, ne bi mnogo prigovarala ni država, ni omladina.

ULOGA NASTAVE FILOZOFIJE U OSTVARENJU IDEJE OBRAZOVANJA

Nakon razmatranja nekoliko frontova u razumevanju smisla i uloge obrazovanja u Kraljevini Jugoslaviji, sada se ukratko osvrćemo na način na koji je filozofija kao nastavni predmet u srednjim školama uklopljena u zvanične programe, odnosno postavljena iz perspektive tako shvaćenog obrazovanja. Smatramo da je slučaj filozofije za našu temu posebno interesantan, zbog toga što je većina pomenutih ideja obrazovanja implicitno inspirisana određenim filozofskim pozicijama. U tome se vreme Kraljevine Jugoslavije ne razlikuje bitno od tradicije koja joj prethodi, u kojoj je filozofija takođe imala značajnu ulogu u postavljanju obrazovnih programa i ideja. Međutim, analize sprovedene u ovom radu svedoče nam i da su ove filozofske inspiracije obremenjene drugim uticajima, od onih socio-ekonomskih, do uticaja tadašnje popularne kulture. Gde je, onda, tu mesto filozofiji u nastavnim programima? Šta se tačno od filozofije predaje u nastavi, i na koji način? Da li je filozofija predstavljala jedan opšte-obrazovni ili strogo vaspitni predmet?

Kao što je već pomenuto na samom početku rada, nastava filozofije uklopljena je u opšti okvir školskog sistema, te je naglasak stavljen na njenu „primenu”. U konkretnom, to znači da ona sa jedne strane treba da nadogradi i uveže znanja opšte-obrazovnog karaktera, stečena na ranijim stepenima školovanja, a sa druge strane da učenike usmeri ka kritičkom i „trezvenom” mišljenju, odnosno da kod njih izgradi samosvest o načinu na koji razmišljaju i postupaju²¹. Stoga nije čudo što se pod filozofijom, koja se predavala na poslednjoj godini gimnazije, podrazumevala nastava iz psihologije i logike – ovakav oblik predmet *osnovi filozofije* nasledio je od nekadašnje *propedeutike*. Ako tome dodamo da je psihologija bila posvećena prvenstveno oblicima mišljenja, problemima motiva, pamćenja, pažnje, opažanja i slično, lako se vidi da su ova dva kraka nastave filozofije u međusobnom skladu i vezi²². U odnosu na raniju propedeutiku, ipak, uočavamo nešto veći naglasak na individualnom razvoju ličnosti: on je i dalje viziran iz perspektive budućeg uklapanja učenika u zajednicu, ali je nešto više usmeren na samoposmatranje i razvoj ličnih duhovnih sklonosti²³. U tom

²¹ *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, str. 352.

²² *Ibid.*, str. 351.

²³ *Srednješolski zbornik* iz 1920. godine, na primer, ovako definiše ciljeve filozofske propedeutike – u potpunoj saglasnosti sa *Nastavnim planom i programom učiteljskih škola* iz 1919. godine: „Cilj je filozofskoj propedeutici da ujedini i dopuni znanje učeničko, i da učenike spremi na strože i opsežnije naučno izlaganje; naučni termini treba da su pravilno shvaćeni i sa razumevanjem upotrebljeni”. *Srednješolski zbornik II*, Ministarstvo prosvete Kraljevine SHS, Štamparija Sveti Sava, Beograd, 1920, str. 83; up. *Nastavni plan i program učiteljskih škola*, Ministarstvo prosvete Kraljevine SHS, Državna štamparija Kraljevine SHS, Beograd, 1919, str. 18-19.

Naporedno sa tim *Plan i programi* iz 1927. godine zadatak filozofske propedeutike postavlja u pravcu izgradnje jednog zaokruženog mišljenja, kako individualnog („nazor o svetu i životu”), tako i u

duhu, na primer, *Programi* iz 1936. godine posebno izdvajaju stvaralački duševni rad kao metodsku jedinicu u okviru psihologije, kao i *individualne sposobnosti*²⁴. Rečju, filozofska nastava „ima da upravi pogled učenika u život duha, u osećanje, mišljenje i volju, odakle potiče čitavo čovekovo znanje i umenje; ona treba da mu obrati pažnju na njega samog [podvukla U.P.], na njegove sopstvene duševne pojave, da ga privikava samoposmatranju, koncentraciji, udobljivanju”²⁵.

Pored ovakve nastave filozofije, njeni elementi mogu se naći i u drugim nastavnim predmetima, poput književnosti, ili umetnosti uopšte – pogotovo u pogledu razvijanja recepcije umetničkih dela, dakle, estetičkih kategorija i suđenja, a i u nastavi stranih jezika, posebno klasičnih. Za lektiru su od filozofa posebno preporučeni Platon, a preko njega i Sokrat, Lajbnic, Herbart, Aristotel, Hobs, Ruso, blaženi Avgustin: pomenuti autori obrađuju se studiozno, pa se tako Sokrat poredi sa sofistima, čak i sa budizmom, a preko Platonovog učenja o državi antička filozofija treba da se poveže sa modernom i savremenom²⁶. Ukratko, nastava filozofije provlači se kroz celokupno školovanje i ima dva aspekta: u prvom slučaju, u vanfilozofskim predmetima, filozofi predstavljaju uzore ili izdvojene relevantne predstavnike određenog tipa učenja, a u drugom slučaju, u *osnovima filozofije*, služi izgradnji samopoimanja na osnovama psihologije i logike, što treba dalje da posluži u životnoj praksi. Oba aspekta predviđena su i za sumiranje i analizu znanja stečenih iz drugih predmeta. Filozofija u gimnazijama se tako pokazuje kao nastava „izrazito vaspitnog cilja”²⁷.

Kao i obrazovanje u celini, i specifično filozofsko obrazovanje u srednjim školama imalo je svoje kritičare. Tako, na primer, Ljubomir Nedić komentariše mesto i ulogu filozofije u srednjim školama: njegov stav ide uz pomenute *Programe* i tradiciju nastave filozofije, te podržava psihologiju i logiku kao nastavne predmete. On jasno odbija filozofsku nastavu koja bi se bavila metafizičkim sistemima, i kao njen cilj izdvaja sledeće: „ona treba da ih [učenike] upozna sa prirodom njihova duha i sa putevima, kojima se ide u istraživanju istine”²⁸. Nedić govori i o sukobu između moderne nauke i filozofije, na kome se zasniva i pitanje o tome da li je filozofiji i dalje mesto u srednjim školama: iz ovog komentara, te iz predloženih rešenja možemo posredno pročitati i da se razumevanje toga šta je filozofija i koja je njena vrednost u međuvremenu promenilo. Naime, filozofija je od korena svih nauka i znanja, kraljice nauka takoreći, nezaobilazne u svakom školovanju, postala sumnjiva i apstraktna nauka, kojoj se odriče istinsko empirijsko utemeljenje²⁹. Ovaj Nedićev osvrt, iako hronološki van doba kojim se bavimo, svedoči o tome da je nastava filozofije posebno značajna za srednješkolsko obrazovanje³⁰, te da je pitanje njenog karaktera postalo i ostalo njegov važan problem: štaviše, on nam govori o kontinuitetu načina na koji je problem

pogledu sistematizacije znanja i iskustva – ona, dakle, i dalje služi uobličavanju znanja na opštem nivou i ima naglašeno metodološku ulogu. Vidi *Privremeni nastavni plan i programi za više razrede realnih gimnazija u Kraljevini SHS*, Državna štamparija Kraljevine SHS, Beograd, 1927, str. 55.

²⁴ *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, str. 351.

²⁵ *Ibid.*, str. 352.

²⁶ *Ibid.*, str. 149-150.

²⁷ *Ibid.*, str. 353.

²⁸ Nedić, Lj., „Filozofska nastava u našim srednjim školama”, *Nastavnik: list profesorskoga društva*, sv. I-VI, Beograd, 1891, str. 6-7.

²⁹ *Ibid.*, str. 6.

³⁰ Smiljanić, D., „O svrsi filozofske nastave u srednjoj školi”, u *Tradicija nastave filozofije V*, str. 62.

postavljan – između tradicije i inovacije, između teorijskog i praktičnog, te, napokon, između života i nauke filozofija je, izgleda, konstantno morala da brani svoje mesto u nastavi.

Iz ove postavke vidimo i potvrđivanje uloge nastave filozofije, oličene kroz psihologiju i logiku, što se neće menjati nekoliko decenija. Ipak, kao što je već pomenuto, menjaće se akcenti, načini na koje će takva nastava biti izvođena. Taj kontinuitet, kao i promenu naglaska, možemo videti već i iz promene naziva predmeta: na primer, Nedić kritikuje stari naziv *filozofske propedeutike*, usvojen po modelu austrijskih gimnazija, i prosto predlaže nazive *Psihologija* i *Logika*, ili bar *Osnovi Psihologije i Logike*³¹. Kao što smo već pomenuli, kasniji programi predvideli su naziv *Osnovi filozofije*, što predstavlja neku sredinu između ovih pozicija: zastareli naziv propedeutike se odbacuje, jer predmet zaista nije posvećen uvođenju u filozofiju, ali se veza sa njom ipak održava, čime se izbegava preveliko skretanje u pozitivne nauke. Drugim rečima, filozofija tako zadržava matičnost za teme psihologije i logike, uprkos razvoju i uticaju, na primer, eksperimentalne psihologije ili matematičke logike – ovakav njen položaj neposredno je omogućen tradicionalnom idejom filozofije kao sveopšte mudrosti, koja treba da sintetiše sva druga znanja, ali tako posredno i da oblikuje čoveka, odnosno da deluje vaspitno. Mogućnost da se sadržaji logike i psihologije pod zastavom filozofije povežu sa motivima etike ili estetike takođe se ovde ne sme zanemariti.

O tome svedoče i stavovi Miloša Miloševića, koji tvrdi sledeće: „Ono što se pod filozofijom razume, *razmišljanje o životu*, i što svaku nauku u nastavi čini vaspitnom, to smo pokazali na svakoj do sad izloženoj nastavnoj i naučnoj oblasti. U toliko se to pre mora zahtevati od nastave filozofske propedeutike, kojoj se u osobiti zadatak stavlja, da ispituje *uzročni i zakoniti odnos ideja duhovnog života*, zakoniti odnos principa koji upravljaju životom kulturnoga društva”³². Iz Miloševićeve vizure nastava filozofije ne samo da se pokazuje kao osnova i sinteza ostalih nauka, i to u metodološkom smislu pre svega, već ona obezbeđuje i mnogo potrebnu vezu sa samim životom, od razmatranja svakodnevnih postupaka, do utemeljenja, na primer, nastave psihologije u socijalnom životu. Kod ovog autora posebno je interesantno naglašavanje filozofije kulture, i stiče se utisak da upravo u tumačenju i izgradnji društva i kulture za njega i leži sav smisao filozofije. Povrh toga, još je zanimljivije to što istu ovu filozofiju kulture Milošević neposredno vezuje za filozofiju religije, koju, opet, jasno odvaja od postojeće veronauke³³. Rečima samog Miloševića: „Jer takvo, filozofsko-religijsko učenje ogleda se u postavkama i rešavanju problema kulturnog života i razvitka, što duh učenički uzdiže od stepena čulnosti do stepena razumnosti, sasvim u racionalističkom duhu sadašnjosti. Takva nastava ima da se služi načinom gledanja kritičkoga duha na stvari vere kroz *ideje kulturnoga života*”³⁴. Čini se da ovde na delu pre imamo uticaj opšte društveno-kulturne atmosfere tog doba, o kom smo prethodno govorili, nego puki ateizam: preplitanje kulture i religije, obremenjeno etičkim, ali i estetičkim motivima, napokon, pod zastavom filozofije, ne govori o manjku religioznosti, već o drugačijem pristupu njoj.

Za odnos filozofije i veronauke važno je još napomenuti i to da se nastava etike tradicionalno vezivala upravo za veronauku, i obrađivala u okviru ovog predmeta – jasno je, pod snažnim uticajem religioznih načela (što je čak bilo prilagođeno različitim konfesijama). U

³¹ Nedić, Lj., „Filozofska nastava u našim srednjim školama”, str. 15-16.

³² Milošević, M. R., *Metodika više osnovne i srednje nastave*, Beograd, 1924, str. 179.

³³ *Ibid.*, str. 182-183.

³⁴ *Ibid.*, str. 182.

takvu nastavu veronauke spadale su i teme poput: lepo i dobro, fizički i moralni zakoni, moralnost i znanje, te moralnost i pravo, a tradicionalno je ova nastava imala nekoliko fokusa – *dužnosti prema Bogu, dužnosti prema drugima, dužnosti prema sebi i dužnosti prema crkvi*³⁵. Tako se Miloševićev otklon prema filozofiji religije, odnosno kulture, može posmatrati kao motiv naporedan sa motivima empirijske psihologije: u oba slučaja radi se o izvesnoj „sekularizaciji” nastave, iako je uloga filozofije u svakom od njih drugačije postavljena.

Napokon, sistemsku ulogu filozofije u srednješkolskoj nastavi naglašava i Dragoslav Đorđević, koji u njoj vidi mogućnost da se izmire „didaktički materijalizam” i „didaktički idealizam”: drugim rečima, ona treba da poveže usvajanje gradiva sa izgradnjom moralne ličnosti, obrazovni i vaspitni aspekt školovanja³⁶. Štaviše, ova dva cilja, iako prožimaju celokupno školovanje, ipak tokom godina obrazovanja menjaju svoj značaj – na nižim stepenima školovanje je pretežno moralističko, to jest vaspitno, a na višim postaje pretežno intelektualističko – nastava filozofije nalazi se po Đorđeviću upravo na sredini tog procesa, te ga istovremeno utemeljuje i ujednačava³⁷. U tu svrhu Đorđević čak predviđa i predmet filozofska etika, kao praktični deo filozofske nastave, a njegov cilj je da „teorijski preispita” do tada usvojena moralna načela i nazore, odnosno da ih podvrgne sudu razuma³⁸.

* * *

Na samom kraju možemo sumirati: period Kraljevine Jugoslavije odlikuje se u pogledu razumevanja i pozicioniranja obrazovanja izrazito burnim raspravama, kritikama, analizama i inovatorskim programima, što svedoči o tome da je za društvo tog vremena problem obrazovanja bio jedan od najvažnijih. Kao što je pomenuto, sama država imala je razloga da posebno obrati pažnju na obrazovanje i omladinu, ali se takođe, i preko ovih državnih motiva, uočava snažan interes za obrazovanje iz širih društvenih krugova. Autori koji su komentarisali tadašnji sistem obrazovanja, te njegov smisao i svrhu uopšte, uglavnom su i sami bili nastavnici, ili na neki drugi način vezani za izvođenje nastave u srednjim školama, ali to ne umanjuje značaj njihovih istupa. Naprotiv, to svedoči o jednom kritičkom duhu, koji ne govori samo nastavnicima, već društvu uopšte, i koji, opet, upravo zbog razvoja tog društva i razmišlja kritički. Ova kritička nota je svojevrsna novina u poimanju obrazovanja, novina, međutim, koja se i sama uklapa u tadašnju viziju obrazovanja kao vaspitanja: ako je cilj obrazovanja da izgradi zrele, moralne i društveno-odgovorne ličnosti, onda se od takvih ličnosti može očekivati upravo ovakav, kritički stav, usmeren ka poboljšanju samog tog društva za koje su obrazovane.

³⁵ *Srednješkolski zbornik II*, str. 10-11.

³⁶ Đorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1930, str. 12-13.

³⁷ Up. Smiljanić, D., „O svrsi filozofske nastave u srednjoj školi”, str. 64; Okiljević, M., „Značaj filozofske nastave za preispitivanje svrhe srednjoškolskog obrazovanja”, u *Tradicija nastave filozofije V*, str. 77.

³⁸ Đorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, str. 14; za detaljnija obrazloženja karaktera ove filozofske etike videti Okiljević, M., „Značaj filozofske nastave za preispitivanje svrhe srednjoškolskog obrazovanja”, str. 79-80.

Slučaj filozofije naglašava promene u razumevanju obrazovanja – čak i samo tematizovanje obrazovanja kao društvenog problema na javnoj sceni – utoliko što stoji na razmeđu između novog i starog, inovativnog i tradicionalnog. Zanimljivo je da filozofija ovde nastupa kao nosilac onog tradicionalnog, obrazovanja kao vaspitanja, jer se upravo njoj u zadatak daje da oblikuje *način mišljenja* omladine. Sa druge strane, ovaj njen položaj vidi se i iz problema koji nastaju usled razvoja eksperimentalne psihologije i nove logike, gde se filozofija mora potvrditi kao i dalje relevantan nastavni predmet. Filozofija se, napokon, u novo, progresivno, kritičko društveno mišljenje paradoksalno uklapa baš zato što se zadržava njen tradicionalni vaspitni status: u skladu sa gore pomenutim modelom, oblikovanjem načina mišljenja putem filozofije izgrađuju se ljudi koji misle slobodno, pa stoga i kritički. Koliko je, međutim, jedno društvo koje proklamuje vaspitni karakter obrazovanja spremno da se suoči sa ovim posledicama, sasvim je drugo pitanje.

Literatura:

- Avramović, S. O., *Rasprave, članci i referati*, Beograd, 1931.
- Dikić, N., „Razvoj školskog sistema u Srbiji”, Norma, VIII, 3/2002
- Đorđević, D. P., *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1930.
- Ilić, A., „Pedagozi u Kraljevini Srbiji o naciji i nacionalnom vaspitanju”, *Pedagogija*, LXII, 2, 2007.
- Jevtić, N., „Status gimnazije u prosvetnim prilikama Kraljevine SHS/Jugoslavije između dva svetska rata”, u *Tradicija nastave filozofije V*, Edicija filozofske literature *Propaidea*, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2011.
- Milošević, M. R., *Metodika više osnovne i srednje nastave*, Beograd, 1924.
- Nastavni plan i program učiteljskih škola*, Ministarstvo prosvete Kraljevine SHS, Državna štamparija Kraljevine SHS, Beograd, 1919.
- Nedić, Lj., „Filozofska nastava u našim srednjim školama”, *Nastavnik: list profesorskoga društva*, sv. I-VI, Beograd, 1891.
- Okiljević, M., „Značaj filozofske nastave za preispitivanje svrhe srednjoškolskog obrazovanja”, u *Tradicija nastave filozofije V*, Edicija filozofske literature *Propaidea*, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2011.
- Privremeni nastavni plan i programi za više razrede realnih gimnazija u Kraljevini SHS*, Državna štamparija Kraljevine SHS, Beograd, 1927.
- Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Izdanje i štampa državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1936.
- Smiljanić, D., „O svrsi filozofske nastave u srednjoj školi”, u *Tradicija nastave filozofije V*, Edicija filozofske literature *Propaidea*, Odsek za filozofiju, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2011.
- Šprenger, E., „Poziv filozofima”, u Đorđević, M. Ž., *Današnje stanje duhovnih nauka i škola od E. Šprangera*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1933.
- Srednjoškolski zbornik II*, Ministarstvo prosvete Kraljevine SHS, Štamparija Sveti Sava, Beograd, 1920.
- Stojanović, J. V., *Metodske napomene namenjene nastavnicima hrišćanske nauke I razreda srednjih škola*, štamparija Branko Radičević, Beograd, 1909.

CONCEPTIONS AND CRITIQUES OF IDEA OF EDUCATION IN KINGDOM OF
YUGOSLAVIA AND THE POSITION OF PHILOSOPHY AS A TEACHING SUBJECT

Abstract: Idea of education in the period of Kingdom of Yugoslavia is here analyzed as the subject of change and critique out of perspective of social and cultural influences, as well as out of positions of pedagogues and teachers. The aim of this essay is to outline characteristic conceptions of meaning and purpose of education, but also to accentuate distinctive theoretical and critical character of its analysis. Concerning this, philosophy as the school subject will be separately analyzed, as the main example for the changes in the sphere of understanding of education.

Keywords: Education, Upbringing, Philosophy, Kingdom of Yugoslavia, Youth

NIKOLA TATALOVIĆ

REFLEKSIJE MESTA NASTAVE FILOZOFIJE UNUTAR SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA (1918-1940)

Sažetak: Autor u radu razmatra promišljanja ljudi iz struke o mestu, ulozi i značaju nastave filozofije unutar srednjoškolskog obrazovanja u međuratnom periodu, bazirajući se pre svega na tekstu Dragoslava P. Đorđevića *Filozofska nastava u srednjoj školi* iz 1930. godine. Da Đorđevićeve refleksije govore iz vlastitog vremena - da pitanje mogućnosti jedinstvenog obrazovnog sistema jeste ujedno i pitanje mogućnosti jedinstvene države - posebno je uočljivo ukoliko se Đorđevićovo razumevanje smisla nastave filozofije uporedi sa promišljanjem identičnog pitanja od strane Ljubomira Nedića iznetim četrdeset godina ranije. Nakon kontrastiranja Đorđevićevih i Nedićevih refleksija, i ukazivanja na dodirne tačke Đorđevićevog razumevanja filozofije sa razumevanjem smisla filozofije Svetomira Ristića i Vladana Maksimovića, autor ispituje u kojoj je meri Đorđevićeva ideja „sistema školske filozofije“ bila u skladu sa onim što su projektovali nastavni planovi i programi, ali i sa onim kako se nastava filozofije faktički odvijala.

Ključne reči: filozofija, srednja škola, Đorđević, Nedić, Ristić, Maksimović

Pitanje jedinstvenog obrazovnog sistema na području Kraljevstva Srba, Hrvata i Slovenaca, potom Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, i napokon Kraljevine Jugoslavije, kao i pitanje jedinstva obrazovnog sistema nije, niti može biti isključivo pitanje koje bi se ticalo nekakvog pukog obrazovanja, već je pitanje političkog jedinstva, državničko pitanje *par excellence*. Pitati o državi ne znači ništa drugo do pitati o obrazovanju. Pitati o mogućnosti jedinstvenog obrazovnog sistema znači pitati o mogućnosti jedinstva države, u krajnjoj liniji znači pitati o mogućnosti smislenog i nefragmentarnog ljudskog života. Nužnost koja određuje da se pitajući jedno pita i drugo, tačnije, da se uvek već pita jedno, nije nešto što svoje mesto nalazi najpre i poglavito u filozofskoj misli počevši od Platona, već je nešto što svoje mesto može imati samo pod pretpostavkom filozofije, bila ta pretpostavka eksplicitna, bila implicitna.

Svest problema obrazovanja kao političkog problema, te svest o ulozi filozofije unutar istog, bila je više nego prisutna među ljudima iz struke, i posebno dolazi do izražaja u porei-odu od 1929. do 1933. godine, periodu u kome se izrađuju i usvajaju novi nastavni planovi i programi. Tako se u jedanaestom broju *Narodne prosvete* iz 1929. godine u tekstu nalovljenom „Obnova jugoslovenskog nacionalizma“, može pročitati i sledeće: „Međutim, mi ne možemo reći da je jugoslovenska psihologija i etika obrađena. A bez tog jedinstva, bez te snage, teško je zamisliti političko jedinstvo. I ako ovo pravilo uzmemo kao tačno, onda nam se tzv. jugoslovenski problem pojavljuje u novoj svetlosti. On neće biti više samo politički problem, jer je on mačem i *krvlju rešen*, već će biti psihičko-etički, za našu tezu, još bolje - *vaspitni*“¹.

„Obnova jugoslovenskog nacionalizma“, u *Nastavnik, list profesorskog društva*, sveska I-VI,

Međutim, pretpostavljanje filozofije nije, niti može ostati na visinama nekavih „principa“ koji kao takvi ne bi uključivali i samu filozofiju kao sastavni deo nastavnih planova i programa već u srednjim školama i gimnazijama. Da bi se uopšte moglo govoriti o sistemu obrazovanja, o njegovom jedinstvu, nije dovoljno to jedinstvo proklamovati, već je neophodno pronaći mehanizme koji će vaspitanicima omogućiti da znanja stečena unutar osnovne i srednje škole integrišu u celinu. U ostvarivanju tog zadatka nastava filozofije se kao sastavni deo srednjoškolskog obrazovanja pokazuje kao jedina koja je u stanju da od čitavog niza znanja iz najrazličitijih oblasti nauke, koja sama sobom nužno vode fragmentarnom razumevanju stvarnosti, stvori, u meri mogućeg, jedinstven sistem znanja i, kako se to uobičajava reći, jedinstven pogled na svet. Mesto i značaj koji filozofija morala naći unutar obrazovnog procesa u srednjim školama posebno je vidljiv ukoliko se pogledaju *Pravila o višem tečajnom ispitu u realnim i klasičnim gimnazijama i realkama*, gde se kao prvi zadatak ispita, u članu jedan, navodi sledeće: „Kao dokaz zrelosti traži se od svakog pripravnika da iznese solidnu osnovicu *harmonijski spojenog znanja*, da ume to svoje znanje da primeni i da pokazuje potrebnu logičnost u iznošenju zaključaka i pouzdanost i preciznost u iskazivanju misli“².

Svest o značaju pitanja ustrojstva obrazovanja, kao i značaju nastave filozofije u srednjoj školi, u vremenu formiranja novih nastavnih planova posebno je istakao Dragoslav P. Đorđević u tekstu iz 1930. godine *Filozofska nastava u srednjoj školi*³. Koliko Đorđevićeve refleksije o značaju nastave filozofije unutar srednje škole i potrebi jedinstvenog obrazovnog sistema govore o njegovom vremenu, tačnije, govore iz vlastitog vremena, postaje uočljivijim ukoliko se one uporede sa tekstom Ljubomira Nedića *Filozofska nastava u našim srednjim školama*, napisanog 1891. godine⁴.

Nasuprot vladajućem uverenju, kao i samom izvođenju nastave filozofije, Đorđević ističe da nastava filozofije ne bi trebalo da se svodi na nastavu neke od filozofskih disciplina, naprotiv, nastava filozofije trebala bi biti „*nastava filozofije kao sistema*“⁵. Kritikujući ustaljenu praksu predavanja filozofske propedeutike koja se svodila na nastavu logike i psihologije, Đorđević ističe da nastava filozofije mora organski izrasti iz celokupnog gradiva dotadašnjih školskih predmeta. Znanje stečeno nastavom tih predmeta predstavlja osnovu od koje nastava filozofije polazi, ali pri tome ona, po Đorđeviću, nije svojim sadržajem svedena na ukupnost sadržaja drugih predmeta, naprotiv, ona nastojeći da objedini sadržaje usvojene

Beograd, str.87-102, 91.

² Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije, *Pravila o nižem i višem tečajnom ispitu u realnim i klasičnim gimnazijama*, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1930, str. 7 (kurziv N.T.).

³ Đorđević, P. Dragoslav, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1930.

⁴ Nedić, Ljubomir, „Filozofska nastava u našim srenjim školama“, u *Nastavnik, list profesorskog društva*, sveska I-VI, Beograd, str. 1-11. Nedić, kao naš prvi doktor nauka koji je specijalizirao psihologiju, istu počinje predavati na Velikoj školi od 1884. godine nasleđujući Kujundžića, pa sve do 1889. godine kada ga nasleđuje Petronijević. Punih deset godina proveo je na studijama u inostranstvu. Započeo je studijama medicine, preko studija darvinizma, zoologije, fiziologije, dolazi do psihologije i logike koju sluša kod Vunta (studirao je u Lajpcigu, Jeni, Londonu - logika godinu dana). Doktorirao je kod Vunta u Lajpcigu 1884. godine, u dvadeset i šetoj godini, sa tezom iz logike *Učenje o kvantifikaciji predikata u novijoj engleskoj logici*, koju Vunt objavljuje u svom časopisu.

⁵ Đorđević, P. Dragoslav, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, str. 24.

drugim nastavnim predmetima, nužno ulazi u oblast koja prevazilazi oblasti posebnih nauka, te učenike uvodi u nov način mišljenja svojstven filozofiji⁶.

Nasuprot Đorđevićovoj ideji nastave filozofije kao filozofskog sistema, Nedićeve refleksije, iznete četrdeset godina ranije, ističu značaj filozofskih predmeta unutar srednjoškolskog obrazovanja pre svega u cilju uspostavljanja ravnoteže prirodnih i društvenih nauka, kao kontra meru dominaciji prirodnih nauka unutar nastavnih planova i programa srednjih škola. Iako Nedić kritikuje mnoštvenost sadržaja, te upućuje na neophodnost jedinstvenog temelja budućeg znanja, ostaje otvorenim pitanje kako nastava filozofskih disciplina - logike i psihologije - može doprineti integraciji znanja? Prethodno rečeno dodatno se zaoštrava ukoliko se uzme u obzir da naspram Đorđevićeve ideje sistema srednjoškolskog znanja, Nedić nastavu filozofije ne samo da ne vidi kao sistem znanja, već tvrdi i da izlaganje logike i psihologije ne bi trebala biti sistematsko. Nedić nastavu filozofije određuje kao onu koja treba isključivo da „razvije um i proširi krug ideja“, pri čemu je dovoljno ograničiti se na upoznavanje učenika sa osnovnim idejama filozofskih disciplina logike i psihologije, jer, kako Nedić tvrdi, „strogo sistematsko učenje nije u duhu srednje škole“⁷.

Slično shatanje zadatka nastave filozofije u srednjim školama, u periodu između dva rata, zastupao je Miloš R. Milošević u *Metodici osnovne i srednje nastave*, gde zadatak nastave filozofije vidi u „razvijanju misli o životu“, okretanju celini, idejnom, zakonom. Iako je zadatak filozofije da povezuje individualni i socijalni, ontogenetski i filogenetski razvoj duha, Milošević nalik Nediću smatra da nastavu filozofije ne treba izvoditi sistematski⁸. Posledica takvog razumevanja nastave filozofije je isključivanje svih tradicijom nasleđenih osnovnih pitanja filozofije, i Nedić je u pogledu ovoga više nego jasan zalaganjem za isključivanjem svih tzv. metafizičkih problema i pitanja, ističući da se od filozofske nastave „u srednjoj školi, u ostalome, i ne traži, da upozna učenike sa različnim metafizičkim teorijama; njena zadaća je druga. Ona treba da ih upozna sa prirodom njihova duha i sa putevima, kojima se ide u istraživanju istine. To je cilj filozofske nastave u srednjoj školi“⁹.

Iako Nedić kao i Đorđević svoju analizu mesta i zadatka nastave filozofije u srednjim školama počinje opštijim pitanjem mesta srednjoškolskog obrazovanja unutar celine obrazovnog sistema, Nedićeve refleksije se kreću *isključivo* unutar područja *obrazovnog* zadatka srednjih škola, zanemarujući u potpunosti vaspitni aspekt srednje škole, koja kao „srednja“ treba da posreduje između prevashodno vaspitnog zadatka osnovne i isključivo obrazovnog zadatka visoke škole¹⁰. Za razliku od Nedića čije su analize srednje škole kao „sredine“ obrazovnog sistema vođene pojmovnim parom klasicizam-realizam, i koje su pri tome ograničene na raspravu o stručnom ili opštem znanju kao zadatku srednje škole, Đorđević područje kretanja vlastite misli omeđuje suprotnošću između shvatanja srednje škole kao *učene škole* (*gelehrte Schule*), čija svrha je intelektualno obrazovanje učenika kao svojevrsni

⁶ Isto, str 34.

⁷ Nedić, Ljubomir, „Filozofska nastava u našim srenjim školama“, str. 9.

⁸ Milošević, R. Miloš, *Metodika više osnovne i srednje nastave*, Beograd, 1924., str. 180. Nastavu filozofske propedeutike Milošević vidi kao onu koja „ispituje *uzročni* i *zakoniti odnos ideja* duhovnog života, zakoniti odnos principa koji upravljaju životom kulturnog društva“ (Isto, str. 179), te kao onu koja „uči umnoj lepoti shvatanja i moralnoj lepoti postupaka, uči dostojanstvu i uzvišenosti, uči otklanjanju krajnosti“ (Isto, str. 181).

⁹ Nedić, Ljubomir, „Filozofska nastava u našim srenjim školama“, str. 7.

¹⁰ Isto, str. 3-4.

uvod u stručne studije na univerzitetu, i ideje srednje škole kao *vaspitne škole* (*erziehende Schule*)¹¹. Đorđevićovo mišljenje u pogledu prirode i funkcije srednje škole određeno je pokušajem uvažavanja oba ova shvatanja, tj. njihovom integracijom unutar srednje škole, kao neke vrste prelaza, „središta“ vaspitno-obrazovnog procesa koje kao takvo podrazumeva ono što joj prethodi i čemu ona vodi¹². Sam položaj srednje škole, smatra Đorđević, određuje i njenu funkciju kao *obrazovno-vaspitnu*, sa naglaskom na vaspitnom momentu, jer dolazi nakon osnovne škole čija svrha je vaspitna, dok je zadatak univerziteta čisto obrazovni¹³.

Mogućnost jedinstva ove dvostrukosti, mogućnost izmirenja suprotstavljenih interesa koji određuju srednjoškolsku nastavu, Đorđević vidi upravo u nastavi filozofije kao sastavnom delu srednje škole. Očuvanje, tačnije, ostvarivanje jedinstva obrazovnog i vaspitnog zadatka nastava filozofije ostvaruje „skupivši i obradivši celokupno znanje učeničko u jedan sistem školske filozofije“¹⁴, sistem koji se sastoji od dve celine. Sa jedne strane, njega čini praktički deo ili, kako ga Đorđević naziva, *filozofska etika*, čiji zadatak je „moralni karakter, tj. savršena, dosledna i moralna volja vaspitanikova“¹⁵. Sa druge strane, teorijski deo - *školska filozofija u užem smislu* - koja ostvaruje sintezu celokupnog znanja usvojenog u toku škole, gradeći na taj način od mnoštva raznolikog znanja uređen, jednoobličan „*znanstveni kapital*“ kao osnovu visokog obrazovanja¹⁶.

Osnovna pretpostavka od koje Đorđević polazi u zahtevu za izgradnjom sistema školske filozofije jeste uvid u razvoj moderne nauke koji, po Đorđeviću, dovodi do toga da nauka nužno stupa pred pitanja koja, u izvesnom smislu, prevazilaze njenu oblast i njene moći, vodeći je na taj način ka filozofiji¹⁷. Ova Đorđevićeva temeljna postavka o odnosu moderne nauke i filozofije identična je razumevanju odnosa nauke i filozofije koje je zastupao Svetomir Ristić u studiji *Filozofija i nauka* iz 1933. godine¹⁸, gde je, raspravljajući o pojmu nove nauke koji svoj početak ima u misli Galileja, te o fundamentalnoj razlici funkcijskog ili zakonskog pojma i opšteg pojma, odredio filozofiju kao onu koja se upravo bavi onim što nauka pretpostavlja¹⁹. Naime, nauci je, smatra Ristić, dovoljno to da slaganja misli i bića

¹¹ Đorđević, P. Dragoslav, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, str. 7.

¹² Priroda univerziteta nameće intelektualističku funkciju, jer bez osnovnih znanja nema ni stručnih studija, dok sa druge strane „vrhovni vaspitni zadatak, dakle zahteva da srednja škola ima za cilj obrazovanje moralne volje i uvođenje učenika u nacionalnu sadašnjicu“ (*Isto*, str. 11).

¹³ *Isto*, str. 8.

¹⁴ *Isto*, str. 13.

¹⁵ *Isto*.

¹⁶ *Isto*.

¹⁷ *Isto*, str. 5.

¹⁸ Ristić, Svetomir, *Filozofija i nauka*, Kolarčev narodni univerzitet, Beograd, 1933. Ristić je filozofiju doktorirao u Lajpcigu 1909. teom *Indirektni dokazi transcendentalnog idealizma*, koja je na nemačkom objavljena godinu dana kasnije.

¹⁹ Ristić temelj novovekovne nauke, te suštinsku razliku spram antičkog pojma nauke vidi na sledeći način: „Pojam uzroka stare nauke, nauke koja se oslanjaše na logične pojmove odnosa, odnose identiteta, nije više pojam uzroka nove nauke. Nova nauka stvorila je pojam uzroka koji je *merljiv*. To je pojam *sile*. Sve značenje uzroka sastoji se u odredivosti njegove veličine na osnovu *prostora, vremena i mase*. Identitet pojmovnih odnosa opšteg i posebnog pomoću srednjeg pojma savladan je, a stupa određivanje zbivanja u prirodi opštošću koja pojedinosti vezuje *ne po identitetu*, već po jednom odnosu koji *mišljenje unapred stvori i iskustvo proveriti*. To je suština nove metode, nove nauke“ (*Isto*, str. 11).

ima, dok istraživanje mogućnosti slaganja mišljenja i bića jeste zadatak filozofije²⁰, filozofije kao nauke uma koja svedoči da postoji „jedno mišljenje koje saznaje stvari metodom pojedinih nauka i to je sama filozofija, to je nova nauka koja je dala podstrek novoj filozofiji u užem smislu, da samo to saznanje, ostvareno u novoj nauci, načini predmetom svog istraživanja“²¹. Pored ovog osnovnog filozofskog pitanja koje ispituje pravo važenja sudova kao naučnih, Ristićeve refleksije skreću pažnju i na područje moralnosti kao na područje koje ostaje sa one strane mogućnosti zahvatanja od strane posebnih nauka, te je kao takvo predmet filozofskog mišljenja, čime se u još jednom aspektu Ristićeva misao smisla filozofije podudara sa Đorđevićem²².

Proces razvoja moderne nauke, smatra Đorđević, nužno se reflektuje i na srednjoškolsku nastavu koja, ukoliko teži sistematičnosti i razumevanju svojih osnovnih pretpostavki, mora uključivati i nastavu filozofije jer odgovor na temeljna pitanja ne traži „samo zainteresovani duh vaspitanika, nego i njihov budući naučni poziv“²³. Kao što je već rečeno, nastava filozofije koju Đorđević misli kao sistem srednjoškolskog znanja, ne može biti puki agregat znanja stečenog u toku srednje škole, puki zbir nastavnih premeta, već „ovde, gde iz njih treba da se stvori *intelektualna slika sveta* (u filozofskom smislu reči), one same, kao takve postaju objekt ispitivanja... ovde one samo *formalno* imaju da posluže kao *sredstvo* za stvaranje sistema“²⁴. Odbijanje razumevanja filozofije kao prostog skupa posebnih nauka, ali i odbijanje svođenja filozofije na teoriju nauke, koje karakteriše Đorđeviću misao kao i Ristićevu, prisutno je i u *Uvodu u filozofiju* profesora Bogoslovskog fakulteta u Beogradu Vladana Maksimovića iz 1925. godine²⁵, monografije koju je Glavni prosvetni savet preporučio kao pomoćnu knjigu u srednjoškolskoj nastavi i bogoslovijama²⁶. Maksimović jedinu mogućnost određenja pojma filozofije vidi upravo u razlici filozofije i posebnih nauka. Tako Maksimović smatra da „*osnovni pojmovi specijalnih nauka jesu predmet i problem filozofije*“²⁷, ali i metode posebnih nauka ne mogu biti predmet refleksije tih istih nauka,

²⁰ Isto, str. 22.

²¹ Isto, str. 14.

²² „Isto tako nije predmet nauke, već filozofije, stvarnost ljudskih pobuda, odluka i radnji” (Isto, str. 22).

²³ Đorđević, P. Dragoslav, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, str. 6.

²⁴ Isto, str. 37.

²⁵ Izuzimajući *Uvod u filozofiju* Vilehelma Jerusalema koji se pojavio 1921. godine u prevodu Davida Pijadea (Geca Kon, Beograd), odnosno 1915. u prevodu Franje Jelašića (L. Hartman, Zagreb), Maksimovićev *Uvod u filozofiju* je jedini uvod u filozofiju objavljen u periodu od 1918. do 1940. godine. Maksimovićev *Uvod u filozofiju*, koga on misli kao posebnu filozofsku disciplinu, određen je trima pitanjima: 1) pojam filozofije kao nauke u razlici spram drugih nauka, 2) opšte karakteristike posebnih filozofskih disciplina, 3) osnovni filozofski problemi. Prvi deo knjige posvećen je prvom pitanju, dok drugi deo pretresa preostala dva deleći samu filozofiju na: 1) čistu - gnoseologija, logika, metafizika, i 2) primenjenu - filozofija prirode, filozofija duše, filozofija morala, filozofija prava, filozofija umetnosti, filozofija religije, i filozofija istorije. Jedini uvod u filozofiju u periodu od 1900. do 1918. godine napisao je bogoslov i filozof Boško Petrović - *Osnovni problemi filozofije ili uvod u filozofiju* (I-III, Zemaljska štamparija, Sarajevo, 1903. i 1905.) - gde pored osnovnih filozofskih pitanja govori i o osnovnim filozofskim disciplinama. Petrović filozofiju deli na opštu (logika, teorija saznanja i metafizika) i posebnu (psihologija, etika sa pedagogijom i sociologijom, filozofija religije, filozofija prirode i filozofija istorije).

²⁶ *Čitanka za IV razred građanskih škola*, sastavio Tima Dimitrijević upravitelj muške građanske škole u Subotici (Arhiv Jugoslavije, fond br. 66, Fasc. br. 532).

²⁷ Maksimović, Vladan, *Uvod u filozofiju*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1925., str. 25.

te su stoga predmet filozofske refleksije²⁸. Filozofija kao „univerzalna nauka“²⁹ jeste ona koja isporučuje horizont smisla posebnim naukama, jer osnovne pretpostavke nauke, smatra Maksimović, uvek su filzofske, bilo da ih je nauka svesna ili ne³⁰. Đorđevićevo razumevanje filozofije ne podudara sa Maksimovićevim samo u pogledu odnosa filozofije i nauke, u razumevanju filozofije kao one koja je upućena na „razjašnjenje stvarnosti, sveta uzetog kao celina“³¹, već i u pogledu vaspitne funkcije nastave filozofije. U poglavlju „O potrebi i značaju filozofije“ Maksimović govori o vaspitnoj funkciji filozofije koja razvija u čoveku „naročiti smisao za objektivno procenjivanje svih vrednosti, koje je u oblasti morala od presudnog značaja“³². Međutim, slaganje Đorđevićevog razumevanja filozofije i njenog značaja sa Maksimovićevim nije slaganje u pogledu različitih aspekata filozofije i korisnosti nastave filozofije, već je podudarnost u pogledu smisla filozofije kao takve: „Filozofija ima ogromnu vrednost i značaj za praktični rad u životu ljudi, jer ovaj ima svoj koren u jedinstvenom pogledu na svet i u zaokruženom shvatanju života, što oboje ima da izgradi čovek, uzevši u obzir sve strane života, svojom filozofijskom aktivnošću – filozofijom“³³.

U izgradnji „sistema školske filozofije“ koji bi, po Đorđeviću, trebao da izgradi jedinstveni pogled na svet vaspitanika, nastava *filozofske etike*, kao prvi deo sistema, je od izuzetne važnosti jer ona kao zadatak ima pripremu vaspitanika za život, a taj zadatak postiže kao „*teorijska sankcija moralnog ubeđenja*... kao teorijska *potpora* moralnim principima, postalim na prirodan način u ljudskom duhu vaspitanikovom, uticajem nastave i drugim“³⁴. Nastava filozofske etike trebalo bi u vremenu kada u vaspitanicima sazreva teorijski interes i kada se javlja nebrojen broj pitanja, da pruži neku vrstu orijentira, koji je neophodan pogotovo u stvarima morala, gde, smatra Đorđević, ne bi trebalo vaspitanika prepustiti samom sebi³⁵. Kada je u pitanju *školska filozofija u užem smislu*, Đorđević vlastite refleksije započinje

²⁸ Isto, str. 28

²⁹ Isto, str. 29

³⁰ Isto, str. 32-34. Stjepan Cimerman u *Sistematsko-didaktičkom uvodu u filozofiju*, koji je određen pitanjem sistematskog uređenja filozofskih disciplina i pitanjem didaktičkog uvoda u filozofiju, a oboje imajući u vidu potrebe srednjoškolskog obrazovanja, daje sledeću „nominalnu“ definiciju filozofije: „Tražiti „mudrost“ znači težiti za potpunim ili savršenim znanjem svega što jest; a potpuno spoznajemo stvari, kada znademo ne samo šta su svaka za sebe (=njihovu narav), nego kad znamo i njihovu provenienciju, sve njihove relacije bez ograničenja t. j. ona zadnja tvorna počela (=uzroke). Zato možemo reći s Aristotelom, da je filozofija sustavna cjelina obrazloženog znanja (=znanost) o svim stvarima (=objectum materiale) s obzirom na (=objectum formale) prvotna (gledajući na same stvari, a poslednja u tečaju našeg saznavanja) počela (principe) i uzroke“ (Zimmermann, Stjepan, „Sistematsko-didaktički uvod u filozofiju“, u *Bogoslovska smotra*, Vol. 13 No. 3, 1925., str. 378-394, 379).

³¹ Isto, str. 38.

³² Isto, str. 65.

³³ Isto, str. 61. U *Programima i metodskim uputstvima za rad u srednjim školama* opšte obrazovanje se određuje kao ono koje ima zadatak da obuhvati moralno, intelektualno, estetsko i telesno obrazovanje, te „Zato dobar vaspitač uvek treba da ima na umu da mu glavni i jedini posao nije da daje znanje, već da pomoću tih znanja budi i razvija duhovne sposobnosti. Jer, sva znanja i naučne činjenice, ako se u životu ne primenjuju i ne dopunjuju, lako se zaboravljaju, a sposobnosti njima razvijene stalne su, zauvek ostaju“ (*Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Državna štamparija kraljevine SHS, Beograd 1936., str 5).

³⁴ Đorđević, P. Dragoslav, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, str. 14.

³⁵ Isto, str. 16.

kratkim osvrtom na stanje filozofske nastave u Francuskoj, Švajcarskoj, Austriji i Mađarskoj, posebno se osvrćući na Francusku gde je nastava filozofije najzastupljenija unutar srednjih škola i gimnazija (Đorđević navodi deo *Nastavnog plana i programa* posvećenog nastavi filozofije u osmom razredu u francuskim srednjim školama usvojenog 1925. godine)³⁶. Zadatak *školske filozofije* Đorđević vidi u sintezi celokupnog naučnog znanja stečenog u nastavi, sintezi koja će tom znanju pružiti filozofsko utemeljenje i na taj način ostvariti preko potrebno jedinstvo pogleda na svet³⁷. Međutim, ovaj deo nastave *filozofskog sistema* iako čisto obrazovnog karaktera ima i svoju vaspitnu stranu jer, smatra Đorđević, nastava filozofije svojim idealnim karakterom uzdiže vaspitanika iznad svega prolaznog i profanog, stvarajući i negujući na taj način potrebu za idealnim. Zadatak psihologije kao filozofske discipline, koja je sa nastavom logike činila celinu sadržaja nastave filozofije u srednjim školama između dva rata, je, po Đorđeviću, da pojmove koji se svakodnevno koriste unutar drugih nastavnih predmeta dovede do svesti, tj. da izrastajući prirodno iz onoga poznatog to isto učini i znanim uvodeći vaspitanike u znanje prirode i zakona njihovog duha, zakona i metoda saznanja svesti³⁸. Sa druge strane nastava logike, smatra Đorđević, pored čisto obrazovne funkcije ima i pedagošku vrednost, naime, ona „tačnošću i nužnošću svojih forama i zakona povoljno utiče i na *stabilnost volje*“³⁹.

Sinteza celokupnog srednjoškolskog znanja kojoj nastava filozofije po prirodi teži, ostvaruje se trostruko *sistemom filozofije* koga Đorđević predlaže. Prvo. *Obuhvatajući* celinu srednjoškolskog znanja, u nastojanju da isto produbi, nastava filozofije *obnavlja* znanja iz najrazličitijih oblasti nauke. Drugo. Obuhvatanje i udubljivanje u znanja stečena na drugim nastavnim predmetima *filozofski sistem* upoređuje čineći ih na taj način *jasnijim i stabilnijim*. Treće. Odabirajući fundamentalne pojmove različitih nauka, čineći ih razgovornim u duhu vaspitanika, nastava filozofije obezbeđuje „intelektualni imetak, koji se mora poneti iz srednje škole i doneti na univerzitet kao i *polazni znanstveni kapital* za specijalne studije“⁴⁰.

Đorđević je više nego svestan da je za ostvarivanje ovakve ideje nastave filozofije neophodno napisati poseban udžbenik, jer se postojeći svode isključivo na udžbenike logike i psihologije, koji kao takvi ne upućuju sami sobom na ideju sistema srednjoškolskog znanja⁴¹. Iako je novi udžbenik, udžbenik *školske filozofije*, nužan za ostvarivanje ideje filozofije kao sistema školskog znanja, on nije dovoljan, iz prostog razloga što je za ostvarivanje Đorđevićeve ideje neophodno pružiti više prostora nastavi filozofije u srednjim školama, neophodno je „da filozofska nastava u poslednjem srednjoškolskom razredu treba da ima centralan položaj sa 6 časova nedeljno“⁴².

Đorđevićevo projektovanje nastave filozofije, nastavnih jedinica i sadržaja koje bi trebalo nastava filozofije kao sistem srednjoškolskog znanja da obuhvata, ukoliko se u obzir

³⁶ Isto, str. 25.

³⁷ „Ona će tu svoju ulogu vršiti na taj način, što će sve elemente dotadašnjeg nastavnog gradiva, koji su od filozofskog značaja i koji su najviše doprineli da se pojavi spekulativni interes u vaspitanika obnoviti i odabrati, i, udubljujući se u njih, dati im poslednje, metafizičko objašnjenje. Ona će iznalaziti dublju, kauzalnu vezu njihovu sa činjenicama drugih nauka i, najzad, vezu i značaj njihov, koji imaju u totalitetu ljudskog života“ (Isto, str. 33).

³⁸ Isto, str. 35.

³⁹ Isto.

⁴⁰ Isto, str. 36 (kurziv N.T.).

⁴¹ Isto, str. 37.

⁴² Isto, str. 38-39.

uzmu isključivo nastavni planovi i programi, stoji u načelnoj saglasnosti sa nastavom projektovanom nastavnih planovima i programima, pre svega u slučaju klasične gimnazije, ali i realnih gimnazija do usvajanja predloga izmene nastavnog plana i programa iz osnova filozofije od 28. 04. 1933⁴³. *Nastavni plan i program* iz 1933. godine cilj nastave filozofije određuje dvojako: „1. Uvodi učenike u oblasti ljudskog, saznanja, koje ispituju pojedine filozofske discipline; 2. razvija kod učenika sposobnosti za filozofsko sintetizovanje onog što je postalo njihovo znanje u pojedinim nastavnim predmetima, da bi u mogućoj meri stekli sposobnost za izradu naučno-filozofskog pogleda na svet, život i same sebe“⁴⁴. Nastava osnova filozofije ili filozofske propedeutike, po planu i programu, počinje u sedmom razredu svojevrsnim uvodom u „opšti karakter filozofije“. Sadržaj prvog i drugog tromesečja, i jednim delom trećeg tromesečja, čini nastava psihologije. Uvodni deo nastave psihologije sadrži opšta određenja psihologije kao naučne discipline (predmet, cilj, metod), njen odnos spram drugih nauka, te praktični značaj usvajanja znanja iz psihologije. Potom se prelazi na osnovne karakteristike nervnog sistema, koje prati detaljno izlaganje temeljnih pojmova i uvida psihologije. Nastava logike odvija se dvanaest časova unutar trećeg tromesečja i obuhvata, pored uvodne razlike diskurzivnog i intuitivnog mišljenja, osnovne elemente formalne logike: pojam i vrste pojmova, sud i vrste sudova, teorije suda, zaključak i njegove vrste, zakone mišljenja, te završava logičkim vežbama. Nastava osnova filozofije se u osmom razredu nastavlja nastavom etike koja počinje pitanjem naučnosti etike te njenim odnosom spram ostalih nauka. Potom se nastavlja pitanjem dobra i zla, moralnog karaktera, savesti, vrline i poroka, odnosa pojedinca i društva, čime se prelazi na šire područje običajnosti. Prva dva meseca drugog tromesečja su predviđena za nastavu metodološke logike gde se razmatraju pitanja definicije, klasifikacije, induktivne i deduktivne metode, analize, sinteze, hipoteze, analogije i verifikacije, a sve ovo imajući u vidu pojedine naučne discipline i filozofske pravce. Poslednja četiri meseca osnova filozofije predviđena su za svojevrsnu sintezu celokupnog znanja stečenog u nastavi pojedinih naučnih disciplina u srednjoj školi („Naučno filozofski sistem“).

Načelna saglasnost Đorđevićevih refleksija o mestu i ulozi nastave filozofije unutar srednjoškolskog obrazovanja sa *Nastavnim planovima* ostaje u najvećoj meri načelna.

⁴³ *Nastavni plan i program*, (Arhiv Jugoslavije, fond br. 66, Fasc. br. 494). *Projekat novog nastavnog plana za realne i klasične gimnazije i realke* Glavni prosvetni savet usvojio je 9.4.1930. godine. Po novom *Nastavnom planu* nastava filozofije se uopšte ne odvija u realkama, u klasičnim gimnazijama nastava filozofske propedeutike se odvija u VII i VIII razredu dva časa nedeljno (ukupan broj časova u VII razredu je trideset, u VIII razredu trideset i jedan), dok se u realnim gimnazijama nastava filozofije odvija u VIII razredu dva časa nedeljno (od ukupno trideset časova). Predlog za izmenu *Nastavnog plana i programa* iz osnova filozofije u VII i VIII razredu prihvata odobrava Ministarstvo prosvete 28.4.1933. godine. Izmenjeni *Nastavni plan* za realne gimnazije predviđa izvođenje nastave osnova filozofije u VII i VIII razredu dva časa nedeljno (od ukupno trideset i jednog časa). U realkama se nastava filozofije i dalje ne predaje, dok se u klasičnim gimnazijama povećava sa dva časa na tri časa nedeljno u VII i VIII razredu (sadržaj nastave u najvećem delu ostaje isti). Devetog avgusta 1933. godine dolazi do se usvajaju izmene *Nastavnog plana i programa* iz osnova filozofije u VII i VIII razredu za realne i klasične gimnazije. Nastava filozofije će se od usvajanja ove izmene do početka Drugog svetskog rata u realnim gimnazijama odvijati samo u VIII sa po dva časa nedeljno (po programu za sedmi razred iz prethodnog *Nastavnog plana i programa* sa dodatkom metodološke logike iz VIII razreda), dok će u klasičnim gimnazijama osnovi filozofije predavati u VII i VIII razredu tri časa nedeljno.

⁴⁴ *Isto*.

Naime, nastava filozofije se faktički u najvećem broju slučajeva nije odvijala u skladu sa Đorđevićevom idejom nastave filozofije kao sistema školskog znanja, već u skladu sa Nedićevim refleksijama iznetim 1891. godine. Filozofska propedeutika se praktično svodila na nastavu logike u sedmom razredu, gde su kao udžbenici podjednako bile zastupljene *Logika* Blagoja Markovića i *Logika* Svetomira Ristića, i nastavu psihologije u osmom razredu, gde su dominirali *Osnovi eksperimentalne psihologije* Branislava Petronijevića.

Literatura:

Čitanka za IV razred građanskih škola, sastavio Tima Dimitrijević upravitelj muške građanske škole u Subotici (Arhiv Jugoslavije, fond br. 66, Fasc. br. 532);

Đorđević, P. Dragoslav, *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1930;

Lorenc, Borislav, *Psihologija i filozofija religije*, Geca Kon, Beograd, 1938;

Lorenc, Borislav, *Psihologija*, Izdavačka knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd, 1926;

Maksimović, Vladan, *Uvod u filozofiju*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1925;

Marković, D. Blagoje, *Logika za učenike srednjih i učiteljskih škola*, Izdavačka knjižarnica Tome Jovanovića i Vujića, Beograd, 1939;

Marković, D. Blagoje, *Psihologija za učenike učiteljskih i drugih srednjih škola*, drugo izdanje, Izdavačka knjižarnica Tome Jovanovića i Vujića, Beograd, 1940;

Milošević, R. Miloš, *Metodika više osnovne i srednje nastave*, Beograd, 1924;

Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije, *Pravila o nižem i višem tečajnom ispitu u realnim i klasičnim gimnazijama*, Državna štamparija Kraljevine jugoslavije, Beograd, 1930;

Nedić, Ljubomir,

„Filozofska nastava u našim srednjim školama“, u *Nastavnik, list profesorskog društva*, sveska I-VI, Beograd, str. 1-11;

„Obnova jugoslovenskog nacionalizma“, u *Nastavnik, list profesorskog društva*, sveska I-VI, Beograd, str. 87-102;

Petronijević, Branislav, *Osnovi empirijske psihologije, Elementi svesti*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1925;

Petronijević, Branislav, *Osnovi empirijske psihologije, Psihički spojevi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1926;

Petronijević, Branislav, *Osnovi empirijske psihologije, Uvod u psihologiju*, Sv. Sava, Beograd, 1923;

Petrović, Boško, *Osnovni problemi filozofije ili uvod u filozofiju I*, Zemaljska štamparija, Sarajevo, 1903;

Petrović, Boško, *Osnovni problemi filozofije ili uvod u filozofiju III*, Zemaljska štamparija, Sarajevo, 1905;

Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama, Državna štamparija kraljevine SHS, Beograd 1936;

Ristić, Svetomir, *Filozofija i nauka*, Kolarčev narodni univerzitet, Beograd, 1933;

Ristić, Svetomir, *Logika za školsku i privatnu upotrebu*, Rajković i Ćuković, Beograd, 1923;

Stojković, Andrija, *Razvitak filozofije u Srbia 1804-1944*, Slovo ljubve, Beograd, 1972;

Zimmermann, Stjepan, „Dva srpska udžbenika psihologije“, u *Bogoslovska smotra*, Vol. 15 No. 1, 1927., str. 58-64;

Zimmermann, Stjepan, „Sistematsko-didaktički uvod u filozofiju“, u *Bogoslovska smotra*, Vol. 13 No. 3, 1925., str. 378-394;

Zimmermann, Stjepan, „Sistematsko-didaktički uvod u filozofiju“, u *Bogoslovska smotra*, Vol. 14 No. 2, 1926., str. 137- 155;

Zimmermann, Stjepan, *Psihologija za srednja učilišta*, Tisak i naklada jugoslovenske štampe, Zagreb, 1928.

NIKOLA TATALOVIĆ

REFLECTIONS ON THE PLACE OF PHILOSOPHY
IN SECONDARY EDUCATION (1918-1940)

Abstract: This paper analyzes reflections of people in the profession about the place, role and importance of teaching of philosophy subjects within secondary education in the period between the two world wars, basing its analysis primarily on Dragoslav P. Đorđević's article *Filozofska nastava u srednjoj školi* from 1930. That Đorđević's reflections speaks from its time - that the question of possibility of a unified educational system is also the question of the possibility of a unified state - is evident when Đorđević's understanding of the meaning of teaching of philosophy is compared with reflections about identical question by Ljubomir Nedić asked forty years earlier. After contrasting Đorđević's and Nedić's reflections, and point out the common ground between Đorđević's conception of philosophy and concept of philosophy by Svetomir Ristić and Vladan Maksimović, paper examines to what extent Đorđević's idea of philosophy as a "system of school philosophy" was in accordance with curricula and programs, and with the way teaching of philosophy was actually carried out.

Keywords: Philosophy, High School, Đorđević, Nedić, Ristić, Maksimović

STANKO VLAŠKI

PITANJE MOGUĆNOSTI OPŠTEVAŽEĆE PEDAGOGIJE U FILOZOFIJI OBRAZOVANJA MILANA ŠEVIĆA

Sažetak: Heterogenost nacionalnog, verskog, jezičkog, ekonomskog i kulturnog bića novo-ustanovljene Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, odnosno Kraljevine Jugoslavije, povjesni je uslov ponavljanja Diltajevog pitanja o mogućnosti opštevažeće pedagogije u takvoj državi. To Diltajevo pitanje Milan Šević je smatrao programom svoje pedagoške delatnosti, dok autor na niti vodilji te pitanosti istražuje filozofske osnove Ševićevog razumevanja uloge humanističkog obrazovanja, ideje jedinstvene škole kao i mesto koje u njoj Šević namenjuje filozofskoj nastavi.

Ključne reči: Šević, Diltaj, Kraljevina SHS, pedagogija, humanizam, Natorp, filozofska propedeutika

DILTAJEV PROGRAM

Eho Kantove filozofije nije naročito teško oslušnuti u stavu Vilhelma **Diltaja** (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) kojim se pedagogiju – shvaćenu u proširenijem smislu nego što se danas uobičajava – utvrđuje kao „najviši praktični cilj, do koga filozofija dovesti može“¹. Stepenovanje procesa objektivacije filozofskog mišljenja za Diltaja nipošto ne znači apstrahovanje jedne krajnje tačke, jer je pedagoški sukus neotuđiv filozofskom držanju. Radi se o tome da je i sam čin ispisivanja filozofskog teksta moguć pod pretpostavkom prećutanog sporazuma o mogućnosti saopštavanja i razumevanja filozofskog znanja i kao takav označava kretnju unutar jedne *pedagoške situacije*. *Predavačka* delatnost u punom je smislu *predaja*, i to kao živa, po-novljiva aktualizacija pedagoške srži filozofskog pojma. Ona odoleva sopstvenoj dogmatizaciji, jer kao najviša objektivacija filozofskog mišljenja iz-obražava slobodnu subjektivnost, koja je kod Diltaja – za razliku od Kanta – shvaćena kao konkretna individualnost određenog povesnog trenutka.

U međuratnom dobu minuloga veka ovakve podsticaje koristio je Novosađanin Milan **Šević** (1866-1934) za profilisanje svoje pedagoške teorije i prakse. Potpuni primat onoga pedagoškog u njegovom životu i radu položen je na duboko osmišljeno filozofsko tlo, što i priliči jednoj izvorno filozofskoj ideji kakva ideja *paideia*-e zasigurno jeste. Ševićevo odlikovanje pedagogije kao „nauke o obrazovanju karaktera“² zapravo je vrednovanje *etike* kao onog prioritelnog u pojmu filozofije, pošto je to određenje analogno aristotelovskom poimanju etike kao filozofskog znanja individualnog delatnog karaktera, i to zarad delanja

¹ Diltaj, Vilhelm: *O mogućnosti pedagojske nauke od opšte vrednosti*, Pedagojska knjižnica, sv.1, Knjižarnica Rajkovića i Čukovića, Beograd 1908, str. 18.

² Uporedi Šević, Milan: *Stara i nova pedagogija*, Izdanje I. Đ. Đurđevića, Beograd – Sarajevo 1920, str. 138; poneke jezičke konstrukcije koje odstupaju od danas važećih pravopisnih normi, kao i savremenijem uhu strano korišćenje pojedinih tuđica, navodićemo u obliku u kojem ih ispisuje autor.

samog³. Potrebu novog povezivanja filozofije i onoga praktičkog Šević eksplicira rečima da „filozofska teorija koja prelazi na praksu, uvek je pedagogija (...) ili etika“⁴.

Za žaljenje je što u prethodnih gotovo osam decenija od njegove smrti za taj filozofski odjek nije negovan istančaniji sluh, mada, ruku na srce, skroman broj studija i oglada posvećenih ovom duhovnom pregaocu u posleratnom periodu ne govori u prilog preostanku ikakvog primetnijeg interesovanja za Ševićevu pedagoško-filozofsku delatnost. Retki redovi koje je zavredio markiraju Novosađanina kao jednog od pionira pedagoške teorije u oslobođenoj Srbiji, a potom i Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, odnosno Kraljevini Jugoslaviji, te kao osnivača Opšteg pedagoškog seminara pri Filozofskom fakultetu u Beogradu⁵, a u skorije vreme pažnju je zaslužio i značajan Ševićev doprinos izradi *Narodne enciklopedije srpsko-hrvatsko-slovenačke* Stanoja Stanojevića⁶. Filozofske motive njegovog obimnog spisateljskog opusa trebalo bi slutiti kroz imenovanje znamenitih evropskih učitelja kod kojih je Šević sticao najrecentnija saznanja⁷, ili nabranjem izdanja *Pedagogijske knjižnice* koju je pokrenuo i uređivao, a čijih 60-ak svezaka je donelo pored ostalog i prve prevode na naš jezik Natorpovih, Vuntovih, Brauningovih itd. dela.

Veliki prevodilački napor na svoja pleća preuzimao je sam Milan Šević, doprinoseći na taj način razvoju srpske filozofske terminologije⁸, a činjenica da se on 1907. godine za pomoć povodom pribavljanja nemačkog izvornika kratkog spisa *O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrednosti* obratio autoru Vilhelmu Diltaju⁹, što je naposljetku ishodilo premijernim izdanjem Ševićeve *Knjižnice*¹⁰ i jednim prevodom ovog Diltajevog teksta kojim danas raspolazemo, nikako se ne može svesti na kuriozitet.

Početna primedba prevodioca prvog izdanja novopokrenute biblioteke čini omaž diltajevskim refleksijama o „borbi uma protiv istorije“ i argumentisanju u prilog teze o „nemogućnosti prirodne pedagogije“, dok je pogovor uz njenu pedesetu svesku sasvim decidan: spisom *O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrednosti* ovaj „znameniti filozof i pedagog berlinskog universiteta“ prema Ševićevoj oceni pokrenuo je „jedno pitanje od zamašnoga značenja“ nagovešteno već nazivom tog malog dela. „Tako nam je Diltaj dao

³ O tome Perović, Milenko A: *Etika*, Grafomedia, Novi Sad 2001, str. 57-60.

⁴ Uporedi Ševićev prikaz knjige J. Hendriha objavljen kao prilog u *Letopisu Matice srpske*, Novi Sad 1930/325, str. 274.

⁵ O tome Mitrović, Darinka: *Milan Šević*, u *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju*, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd 1967, str. 140-154.

⁶ O tome Vujisić-Živković, Nataša: *Prilog proučavanju naučnog rada Milana Ševića*, u *Pedagogija*, Beograd 2007/2, str. 290-311.

⁷ Doktorsku tezu iz oblasti filozofije, slavistike i germanistike *Dositheus Obradović, ein serbischer Aufklaerer des 18 Jahrhunderts* Šević je 1888. u Lajpcigu branio, između ostalih, kod Vilhelma Vunta (Wilhelm Wundt), a 1897. u Marburgu slušao je predavanja novokantovca Marburške škole Paula Natorpa.

⁸ Uporedi Ševićevu ocenu i prikaz prevoda knjige *Udžbenik istorije novije filozofije* H. Hefdinga u *Letopisu Matice srpske*, 1912/286(2), str. 87.

⁹ Tekst pisma uz propratni komentar donosi članak Tomislava Bekića *Jedno pismo Vilhelma Diltaja Milanu Ševiću*, u *Zborniku Matice srpske za književnost i jezik*, 1977/2, str. 409-410.

¹⁰ Druga biblioteka koju je Šević pokrenuo, *Pedagoški klasici*, otvorena je 1922. godine Ševićevim prevodom *Spisa o pedagogiji* Imanuela Kanta, što je prvi prevod neke od knjiga velikog kenigzberškog mislioca na naše jezike, a koji se i danas smatra uzornim.

program“, nastavlja Šević, a „prva sveska *Pedagogijske knjižnice* bila je i njezin program i poziv na rad u tom pravcu“¹¹.

Šta je – osim načelnog saglasja o potrebi pedagoške teorije koja izučava „date uslove u radu i za rad“, a koja proizilazi iz ponovljenog utvrđivanja onog pedagoškog kao suštinskog za filozofiju¹² - navelo Ševića da na ovaj način potcrta značaj Diltajeve filozofsko-pedagoške koncepcije?

Prema uverenju nemačkog filozofa, pedagoška nauka koja je prethodila njegovim razmatranjima, a koju su razvijali značajni mislioci poput Herbarta, Šlajermahera, Spensera, mora se smatrati *anomalijom* u tadašnjoj nauci jer je predstavljala jedino polje koje je svoj „prirodni sistem“ izolovalo od povesnoga shvatanja¹³. Bez prethodne kritičke pitanosti nabasavalo se na okoštale odgovore koji naprosto pretpostavljaju mogućnost pedagogije koja važi „za sasvim različite narode i vremena“. Takve prilike primoravaju Diltaja da upozori da ova „zabluda u pedagogijskoj teoriji postaje opasnošću za naše školstvo“¹⁴.

Povesni kontekst sa kojim Diltajeve refleksije stupaju u produktivan uzajamni odnos determinisan je procesom ujedinjenja nemačkih zemalja koji se događao u drugoj polovini XIX veka kao i drugim sličnim pokretima u tadašnjoj Evropi. To događanje u teorijskoj ravni nije više moglo na adekvatan način da bude izraženo apriorističkim, ahronim koncepcijama koje bi potpomagale skok u jedinstvenost¹⁵. Ševićeva pedagoška misao bačena je u političku situaciju analognu onoj koja se događala u građanskoj Evropi nekoliko decenija ranije!

Stalo je bilo do toga da se za novu zajedničku državu Južnih Slovena Kraljevinu Srba, Hrvata i Slovenaca (potom nazvanu i Kraljevinom Jugoslavijom) – za koju se može reći da je nastala „gotovo mehaničkim spajanjem nesvodivih i nesjedinih različitosti“ i koju su činili „povijesni entiteti koji su vijekovima stajali u brojnim oprekama“ i „na raznim kulturno-civilizacijskim nivoima razvitka“¹⁶ – pronađe filozofski fundirana pedagogija iz koje bi se mogla izvesti školska organizacija primerena prilikama. Diltajevo poricanje mogućnosti partikularnih sadržinskih apriorija za prosvetnu delatnost moralo je biti primamljivo za

¹¹ Šević, Milan: *Prosvetna politika i politička prosveta*, Pedagogijska knjižnica, sv. 50, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1928, str. 40.

¹² Ovaj moto Šević iščitava i iz lektire drugih važnih mislilaca koji su se još tada smatrali klasicima na polju filozofije obrazovanja: „Velika misao“ J. H. **Pestalocija** (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) prema Ševiću je to „da čoveka treba obrazovati radom za rad“ i učiniti „da se svaki u sebi uzdigne dotle, da sam sebi pomogne“ (*Pestalocija*, u *Letopis Matice srpske*, 1927/312, str. 380). Na Pestalocijevom tragu u tom smislu je i jedan od Ševićevih učitelja, novokantovac Natorp koji ističe da su „obrazovanjem radom za rad, socijalnom organizacijom za učestvovanje u njoj“ ili pak „socijalnim vaspitanjem za vlastitu socijalno vaspitavajuću delatnost“ razlikovana tri momenta „jednoga organizma, organizma ljudskoga obrazovanja“ (Natorp, Paul: *Opšta pedagogija*, Pedagogijska knjižnica, sv. 3 i 4 (drugo, ispravljeno izdanje), Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1922, str. 35).

¹³ Uporedi Diltaj, Vilhelm: *O mogućnosti pedagoijske nauke od opšte vrednosti*, str. 9.

¹⁴ Isto, str. 1.

¹⁵ Mada se Ševićeva ocena orijentiše ka filozofima koji su prethodili Diltaju, poput Fihtea i Herbarta, ona u bitnom omeđuje i Diltajevo učenje: pruska politika se prema Ševiću „da objasniti i pruskom pedagogijom“ (*Šta može vaspitanje (Istorijski pogled na ovo pitanje)*, Pedagogijska knjižnica, sv. 19, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1923, str. 22))!

¹⁶ Perović, Milenko A: *Interbellum i gimnazijska filozofija*, u *Tradicija nastave filozofije V, Arhe – Edicija filozofske literature Propaidea*, Novi Sad 2011, str. 15.

teoretičare vezane za državu ustrojenu poput Kraljevine SHS, a insistiranje na pitanju o njihovoj mogućnosti trebalo bi ostajati regulativom napredujućeg hoda povesti prosvjećivanja koja ne bi bila izvrgnuta u beskrajni partikularitet¹⁷. To su dublji razlozi Ševićevog obraćanja Diltaju, koji su jednovremeno uslovljavali i činjenicu da najveći deo Novosadanih ključnih spisa biva ili napisan ili ponovo štampan u periodu između dva svetska rata.

Ševićeve reči kojima veli da u momentu „kada čitavo čovečanstvo skida uniformu, treba da je skine i škola“¹⁸ slikovito izražavaju svojevrstan pedagoški imperativ, koji je, ipak, u političkim okolnostima nove Kraljevine najčešće ostajao samo apelom. Nije na ovom mestu moguće pratiti sve njegove potencijalne implikacije, nego je zadatak dovesti u svetlo odnos u kome stoje ovakve filozofsko-povesne pozicije sa načinom na koji Šević uzima učešće u velikom sporu oko modusa koncipiranja gimnazijske nastave, a nakon toga je neophodno specifikovati ulogu filozofske propedeutike u srednjoj školi kako je tematizuje Šević.

ŠEVIĆEVO RAZUMEVANJE HUMANIZMA U OBRAZOVANJU

Ševićovo svedočenje da „nikada još nije tako jak talas reforme zahvatio narode kao posle velikoga svetskoga rata“, a da reforma nikada ranije „nije tako opsežna i tako udubljena u svojim najrazličitijim oblicima, od vraćanja ka tradiciji do korenita oslobađanja od nje“¹⁹ ne može se smatrati kazivanjem intelektualca koji sa komotne teorijske distanciranosti jednim pogledom uspeva da obuhvati savremena zbivanja, pa ih potom oblikuje u manje ili više pregnantan misaoni izraz. Njegovom jezgrovitom sudu prema kojem kraj velikih ratova znači i početak velikih prosvetnih reformi ne izmiču ni kretanja u novoj slovenskoj državi, koja je Šević ponekad započinjao, ali i često bivao onaj koji mora da ih trpi.

Ozbiljnost sa kojom je Šević smatrao da treba pristupati prosvetnim reformama – kako u Kraljevini Srbiji, tako i u novoj monarhiji – mahom je bila u obrnutoj srazmeri sa stvarnim dešavanjima u školstvu, tako da mu nije ni preostajalo nešto drugo doviš da skrene pažnju na skromnost dometa prosvetnih reformi vođenih prema ustaljenom metodu. Preciznije, problematičnost tih reformi počivala je na *odsustvu* ma kakve temeljnije metodске refleksije, zbog čega se dospelo u situaciju u kojoj se novumom smatra poziv da pitanja narodnoga obrazovanja moraju uvek biti shvatana „kao opšta pitanja čitave zemlje i naroda“, a nikako ne smeju biti raspravljana isključivo „sa gledišta momentalne partijske koristi“²⁰. U protivnom, postaje nemoguće ustanoviti kontinuitet povesnog razvoja u sferi kojoj je odlučujući zadatak izobraženje individualnosti koja u svakom trenutku mora moći sabrati

¹⁷ Stav koji u tim godinama zastupa Svetolik O. Avramović slične je prirode: „Nauka o vaspitanju je, nesumnjivo, progresivna (...) Naša nauka ne može imati izvesne stalne zakone i ciljeve utvrđene u jednom vremenu, pa da važe za sva potonja vremena“ (*O potrebi građansko-socijalnog vaspitanja u školi*, u *Rasprave, članci i referati iz nastave i školskog života*, Knjižarnica Rajkovića i Čukovića, Beograd 1931, str. 13). Propitujući mogućnosti jedne „jugoslovenske pedagogije“, Avramović takođe pita: „Da li je nauka o vaspitanju jedna za sve narode, prilike i sredine, ili se može govoriti o pedagogiji raznih naroda?“ (*Jugoslovenska pedagogija*, Isto, str. 48).

¹⁸ Šević, Milan: *Stara i nova pedagogija*, str. 80.

¹⁹ Šević, Milan: *Prosvetna politika i politička prosveta*, str. 15.

²⁰ Šević, Milan: *O prosvetnim reformama*, u *Obrazovanje i prosvjećivanje I*, Pedagogijska knjižnica, sv. 2, Knjižarnica Rajkovića i Čukovića, Beograd 1921, str. 25.

sve svoje diferencirane momente, što jeste jedan od funkcionalnih zadataka obrazovnog procesa²¹. Usložnjavanje povесnih prilika svakako će učiniti kompleksnijom u prvo vreme gotovo samorazumljivu sintagmu „opštih pitanja“ zemlje i naroda, premda diltajevska skepsa prema mogućnosti njihovog apriornog sadržinskog ispunjenja Ševića neće odvesti u naručje druge krajnosti maglovitog izraza unikatnosti „naših prilika“, koje su obično paravan za izbegavanje predanijeg kritičkog reflektovanja na događajuću povесnu situaciju²².

Čitav problem će najsvedeniji izraz dobiti u opoziciji pojmova *prosvetne politike* za kojom se traga i dominantne *političke prosvete* u spisu iz 1928. godine, mada i pozna i ranija Ševićeva dela o prosvetnim reformama njihovu „osnovicu“ i „dve reči“ koje ih određuju izrekom pronalaze kod Vilhelma Diltaja. Prva tvrdi da se školske reforme „izvode samo neprekidnim teškim radom u učionicama, a pravilnici mogu samo utirati put za taj rad koristeći se ishocima (rezultatima) u učionicama zadobivena rada“. Drugom se pak podvlači da se radu u učionicama mora ostaviti „slobodan put za stvaralački i samoodgovorni nastavni rad“²³.

Ševićeva teorijska, ali i praktična agilnost sprečava da se te „dve reči“ razumeju isključivo iz njihovog prigodnog pedagoškog okruženja. One impliciraju kako filozofska tako i politička stanovišta sa kojih nastupa Šević! Njegova rezervisanost spram autoritativnih i autoritarnih sklonosti ljudi sa ovih prostora - za koje sila zakona poprma karakteristike transcendentne sile - ne ishodi u malaksalom, moralizatorskom plediranju za apstraktni individualizam učitelja ili učenika. Šević zaista tvrdi da se treba „pomiriti s tim da je prošlo vreme oštih naredaba i utvrđenih propisa, koji depersonuju i učitelja, i učenika, i predmet“²⁴, ali *personalizacija* ovde ne označava atomizaciju pojedinca ozbiljenu isključivo destruktivnim držanjem spram mogućnosti objektivizacije opšte volje, koju bi u pedagoškoj teoriji pratile psihologizovane parole o potrebi „samoradnje“, „samoobrazovanja“ i sl. I po ovom pitanju Šević je blizak Diltaju, ali i Paulu Natorpu!

Po analogiji sa Fehnerovom estetikom, Ševićeva pedagogija pokušava da počne „ozdo“, ujedno se oslobađajući iluzije da može staviti van važenja svoje političke pretpostavke, jer vaspitanje shvata kao „samo jedan organizam u društvenom organizmu, ili tačnije rečeno, samo jedan sistem uz druge sisteme toga organizma“²⁵. Ona tako prihvata poziciju Natorpove

²¹ Da su pitanja prosvetnih reformi u ovim krajevima mahom uzimana partikularistički i politikantski, potvrđuju i reči Lj. Nedića iz 1891. godine: „Kako su u nas ministri kratka veka, pa je jedno preuređenje, ubrzo, preuređivano drugim, tako, da se ni jedan od prosvetnih eksperimenata nije do kraja izvodio“ (Nedić, Ljubomir: *Filozofska nastava u našim srednjim školama*, u *Nastavnik – List Profesorskoga društva*, sv. I-VI, Beograd 1891, str. 2).

²² O toj sintagmi Šević govori sledeće: „Mi sve govorimo o „našim prilikama“, i mnogu korisnu ustanovu često odbijamo s tim razlogom, što tokorse nije za „naše prilike“, a nikoga nemamo, koji bi naše prilike stalno pratio, istraživao njihove osobenosti, poređivao ih na raznim mestima, tumačio ih, i na taj način ih utvrdio i pokazao, u čemu se one upravo sastoje“ (*O širenju pismenosti u narod*, u *Obrazovanje i prosvetčivanje I*, str. 17). S. O. Avramović koncipiranju „jugoslovenskog pedagoškog sistema“ nešto konciznije pretpostavlja pronalaženje i proučavanje „jugoslovenskog psihičko-etičkog i socijalnog tipa“ (*Jugoslovenska pedagogija*, str. 50), premda je Ševićev nabačaj – neopterećen kategorijom „tipa“ - naklonjeniji ideji povесnog napredovanja.

²³ Šević, Milan: *Osnovna Srednja Velika škola*, Pedagogijska knjižnica, sv. 61, Privrednik, Beograd 1932, str. 6. Autor ne precizira iz kog Diltajevog dela potiče navod.

²⁴ Šević, Milan: *Prosvetna politika i politička prosveta*, str. 32.

²⁵ Šević, Milan: *Legislativna i egzekutivna pedagogija*, u *Obrazovanje i prosvetčivanje I*, str. 40;

socijalne pedagogije izraženu tvrdnjom da se „sva obrazovna delatnost izvodi na tlima zajednice“, dok je izolovana ljudska individua „uopšte samo apstrakcija kao i atom fizičarev“²⁶. Ponovo se pozivajući na Diltaja, Šević ostavlja prostor za tumačenje koje zajedničkost ne bi tretiralo samo kao političku, nego i kao religijsku, umetničku, ekonomsku i uopšte povesnu kontekstualizovanost²⁷, i to zarad raskrštanja „s pojmom o lažnoj samostalnosti i o lažnoj samoradnji“, koji udaljava od bitnih refleksija koje „odbacuju rad posamce, neprirodan sred razvijenih uzajamnih odnosa“²⁸.

Premda se stiče utisak da zavidna Ševićeva filozofska lektira nije naročitu pažnju posvetila delima G. V. F. **Hegela** (Georg Wilhelm Friedrich Hegel), uz Diltaja razvijani senzibilitet za ono povesno zaobilaznim putem morao je Ševića dovesti u Hegelovu blizinu. Zbog toga se može tvrditi da Šević individualnost razumeva kao – hegelovski rečeno – mnogostruko posredovanu neposrednost. Ista povesna svest „kriva je“ i za modifikovanje tradicionalnog pojma prosvetćenosti, i to s obzirom na njegovo tipizirano apstraktno negirajuće odnošenje spram tradicije i autoriteta²⁹.

Duhovno polje kroz koje je tradicija trebala nastavljati svoj život – pa i tradicija prosvetćenosti – tokom XIX veka i kasnije pre svega su imale biti *klasične gimnazije* sa *humanističkim*, odnosno neohumanističkim obrazovnim konceptom. Veliki protivnik tog

hladan ton kojim Šević u *Letopisu Matice srpske* – institucije čijeg je Književnog saveta inače bio član – izveštava o vatrenom zagovaranju depolitizovane i autarhične pedagogije od strane T. Lita na Pedagoškom kongresu u Vajmaru iz 1926. godine, opravdala su povesna zbivanja u Nemačkoj u naredne dve decenije, kada je politizacija obrazovanja i vaspitanja izvedena do svoje apsurdnosti. Šević je i sam zahtev za naglom depolitizacijom pedagogije potencirao kao „takode jedan politički moment“ (*Pedagoški kongres u Vajmaru* (7-9. 10. 1926.), u *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1926/310, str. 403).

²⁶ Natorp, Paul: *Opšta pedagogija*, str. 28; Vredno pažnje je Ševićovo nadovezivanje na ovaj stav i njegov apel „da ne gubimo iz vida ni to da je vaspitavanje i *individualno uvetovano*, da bez individua nema ni društva“, kao i dilema nastala kao opaska na *Ethical Principles underlying Education* Džona **Djuia** (John Dewey) kojom se postavlja pitanje „Da li je vaspitanje pojedinca isključivo determinisano potrebama društva ili upravo vaspitanje pojedinca generiše nove društvene potrebe?“ (*Legislativna i egzekutivna pedagogija*, str. 40). Natorp, sa druge strane, naglašava da zajednica ni ne može postojati nezavisno od svesti pojedinca, te da socijalna uslovljenost vaspitanja odgovara vaspitno-obrazovnoj uslovljenosti socijalnog života (*Opšta pedagogija*, str. 29). Šević ne optužuje Natorpa za jednostranost, ali na diltajevskom tragu skreće pažnju na nedovoljnu samostalnost onoga psihološkog kod Natorpa, koja zakrčuje put razvijanju „prave“ pedagogije, koja mora biti i individualna i socijalna (*Legislativna i egzekutivna pedagogija*, str. 42)!

²⁷ Uporedi Šević, Milan: *Prosvetna politika i politička prosveta*, str. 6.

²⁸ Šević, Milan: *Stara i nova pedagogija*, str. 6.

²⁹ Šević prosvetćenost određuje kao „shvatanje čovekova opredeljenja, oslobođeno od predrasuda i od verovanja u autoritete“. Prosvetčivanje je onda „rad u tome pravcu“, a prosveta „skup srestava, koja služe tom cilju i organizovani rad s tim srestvima prema tom cilju“. Oslobođanje od verovanja u autoritete za njega „ne znači oslobođanje od svih autoriteta, nego samo slepo verovanje u njih, verovanje bez kritike, bez ispitivanja, bez traženja istine, a često je i zamena jednoga nižeg avtoriteta (avtoriteta daljeg od istine) avtoritetom višim znak velikoga prosvetnog napretka“ (*Prosvetna politika i politička prosveta*, str. 5). Ovakav pokušaj reflektovanog kontinuiranja povesti mogao bi biti srodan postupku jednog autora iz doba prosvetiteljstva – A. R. Ž. Tirgoa (Anne-Robert-Jacques Turgot), koga Šević citira na pojedinim mestima na osnovu sekundarne literature (uporedi: Šević, Milan: *Jedinstvena škola* (*Problem suvremene organizacije školske*, Pedagojska knjižnica, sv. 58, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1929).

procesa nastupao je u liku snažnog napretka prirodnih nauka, a u okvirnoj sinhronosti sa evropskim dešavanjima i na naše prostore do teorijske svesti dospeva pitanje o prednosti realnog/prirodnjačkog nad humanističkim modelom ustrojstva srednjoškolske nastave³⁰.

Složenost Ševićevog obrazovnog puta, kao i brojnost mesta na kojima je potom razvijao svoj pedagoški impuls omogućili su mu najbolji mogući uvid u moderne tokove srednjoškolskog – naročito gimnazijskog – obrazovanja. Za naše istraživanje značajna je činjenica da je tokom prvih šest razreda gimnazije bio đak Srpske pravoslavne gimnazije novosadske, da bi gimnazijsko obrazovanje dovršio u mađarskom gradu Halašu. Nakon odbrane doktorske teze, Šević radi kao srednjoškolski profesor u Požarevcu, Kragujevcu i Beogradu, a prinudni penzionerski status u kom je bio od 1909. prekida 1919. godine direktorovanjem ženskom gimnazijom u Domu učenica srednjih škola, pa profesorskim zaposlenjem u Prvoj beogradskoj gimnaziji. Austrija, Nemačka, Francuska, Mađarska, Italija, Rumunija, Bugarska, Turska, su zemlje koje je Šević posećivao upućujući se u diferenciranost prosvetnih politika³¹.

Živahni komparatorski interes teško da bi se ovde mogao smatrati dovoljnim razlogom za Ševićeva putešestvija. Kada ona nisu vođena „pravilima službe“, Šević je primarno pokušavao da preduhitri ogromnu teškoću sa kojom se suočio izučavajući istoriju nastave u prvim srpskim gimnazijama u Sremskim Karlovcima i Novom Sadu, za koju je smatrao – „kao i za našu kulturnu istoriju uopšte“ – da je ne poznajemo „jer ne poznajemo stranu“³². To ne treba biti tumačeno kao odraz fasciniranosti tuđim kulturnim tekovinama, nego kao pokušaj samoosvešćenja onoga što kao „tuđe“ uvek već saodređuje ono „naše“ u zaticanju na raskršnici civilizacija!

Raskršće zapadnog obrazovnog puta obeleženo je stavom da „humanistički obrazovni ideal više nije primjeren u industrijskoj epohi, jer više ne posjeduje veću realno-praktičnu vrijednost“³³, koji je značajnu recepciju imao u Kraljevini Srbiji, a onda i u novoj državi³⁴. Insistiranje na važnosti klasičnih jezika kao izvornika moderne duhovnosti biva očekivano kao formalističko, dok brzo razvijanje pojedinačnih nauka stavlja pod veliki znak pitanja ideal valjane sveopšte obrazovanosti. Čak i pitanja filozofije bivaju izolovana u saznanjono-teorijsku regiju!³⁵ Pitanje koje se, ipak, ne može izbeći jeste da li takav obrazovni model

³⁰ 1891. godine Nedić beleži da „Svi, gotovo, koji su u nas pretresali pitanje o srednjim školama i njihovu preuređenju, ponajviše su se zaustavljali na rečima *klasicizam* i *realizam*. Pitanje o tome, da li da nastava u srednjoj školi bude u duhu klasicizma ili joj treba dati više realističan karakter, bilo je ono oko koga su se najviše lomili svi oni, koji su pitanje o njenom preuređenju učinili predmetom svojih razmatranja“ (*Filozofska nastava u našim srednjim školama*, str. 2-3).

³¹ Nakon boravka kod A. Šilera, Šević 1898. piše spis *Gimnazija u Gisenu i srednje škole u Hesenskoj*. Sa njegovim životopisom možemo se upoznati kroz tekstove D. Mitrović, N. Vujisić-Živković, kao i nekrologe J. Grčića i P. Slankamenca iz 1935. godine. Biografskim delovima ovih članaka po pravilu je uzor bio unos o Milanu Ševiću iz *Narodne enciklopedije srpsko-hrvatsko-slovenačke*, koji je napisao upravo on.

³² Šević, Milan: *O prvim srpskim srednjim školama*, Zlatibor, Beograd 1926, str. 10.

³³ Perović, Milenko A: *Evropska gimnazija i tradicija nastave filozofije*, u *Tradicija nastave filozofije I, Arhe* – Edicija filozofske literature *Propaidea*, Novi Sad 2008, str. 21-22.

³⁴ 1906. godine Šević piše da su zapravo sve srednje škole u Srbiji uređene kao realne gimnazije (*Srednje škole u Srbiji*, Dositej Obradović, Beograd 1906, str. 19).

³⁵ Pod uticajem novokantovstva – pa i Diltaja – povodom ovog pitanja stoji i Šević, što se očituje njegovim usputnim i njemu sasvim samorazumljivim komentarom uz pasus o značaju pedagoškog

može i na našem tlu početkom XX veka biti prihvaćen kao nužan i opštevažeći? Šević specifičnim poimanjem klasicizma i humanizma pokušava da na njega odgovori, dovodeći ga u vezu sa filozofsko-povesnom svešću.

Predavanje *Klasične studije i mladi narodi*, pisano za „Spomenicu d-ra Mora Karmana“³⁶, reflektuje borbu realističkog protiv humanističkog ustrojenja školstva. Ukazujući na suštinsku povesnost jednog naroda, Šević ističe da se nju ne može zanemariti u korist realističkog obrazovanja – naprosto zbog toga što ona u slučaju „mladih“ naroda nije nikad ni dospela u prvi plan svesti, nakon čega bi mogla biti stavljena po strani. U takvoj situaciji jedino bi je se moglo pokušavati nasilno poništiti, a misleći kategoriju naroda po uzoru na pojam individue, Ševićev imperativ upućen „mladim narodima“ – da „u malom“ moraju preći čitav napredak čovečanstva, jer su beznadežni u pogledu potencijala skokovitih i revolucionarnih promena kojima pokušavaju da pronađu prečicu za stupanje u svetsku kulturu – nudi se kao daleki odjek Hegelove *Fenomenologije duha*³⁷.

Šević razmatra mogućnost da obrazovanim narodima klasične studije zaista više nisu najviša potreba, ali samo zbog toga što su oni „kroz vekove bili pod uticajem tih studija“. Taj se uticaj „ogleda u svim njihovim tvorevinama i ostavlja stalan trag“³⁸, dok „mladi narodi“ ne uspevaju čak ni da ga raspoznaju neposredno se priključujući najmodernijim tokovima. Sasvim je ovo u skladu sa uvidom diltajevskog istorijskog uma, kome je jasno da „istorijski etos jednoga naroda, koji je proizveo i svoje vaspitanje, ne sme biti vredan ni rastvaran mešanjem jedne radikalne teorije, koja bi htela da polazeći od sistema od opšte vrednosti upravlja vaspitanjem svih naroda“³⁹, uz opasku da je iz Ševićeve vizure taj etos tek trebalo izobraziti.

delovanja antičkih sofista kojim saopštava da su se oni „mašali i najtežih filozofskih problema (iz teorije saznanja)“ (*Osnovna Srednja Velika škola*, str. 12).

³⁶ Reč je o Moru Karmanu (1843-1915), mađarskom herbartovcu i piscu *Primera racionalnog nastavnog plana za Gimnazije* kojim se želi reformisati njen humanistički smisao (o tome Jevtić, Nevena: *Gimnazija kao temelj nacionalnog obrazovanja. Karmanov nastavni plan za gimnazije*, u *Tradicija nastave filozofije IV, Arhe* – Edicija filozofske literature *Propaidea*, Novi Sad 2010, str. 77-87). Šević je ovo važno predavanje posvećeno ugarskom teoretičaru održao još 1897, ali je ono našlo svoje mesto i u drugom izdanju prvog toma njegovog *Obrazovanja i prosvetavanja*. U pogovoru tog spisa iz 1921. godine Šević o tom i još nekim starijim člancima beleži da iako je ponešto u njima što je „istavljano kao zahtev, isticano kao potreba, na ovaj ili onaj način ostvareno“, osnovne misli njihove su „ostale suvremene“ (str. 45). Neki od zahteva *Klasičnih studija* ostvareni su priključenjem Vojvodine novoj monarhiji, jer je Karmanov *Primer* u bitnom određivao koncipiranje nastave u srpskim gimnazijama u Vojvodini.

³⁷ Uporedi: „Pojedinač mora da prođe takođe u pogledu sadržine stupnjeve obrazovanja opšteg duha (...) To ranije postojanje je već zadobijena svojina opšteg duha koji sačinjava supstanciju individuumu i njegovu neorgansku prirodu koja se tako njemu pojavljuje spolja“ (Hegel, G: V. F: *Fenomenologija duha*, Dereta, Beograd 2005, str. 16). U ravni individualnog, Ševićeva knjiga posvećena danskom misliocu Haraldu Hefdingu - osvetljavajući užu smisao pedagoškog principa samoradnje - zapravo ponavlja tu Hegelovu formulaciju: „Djetetu se mora dopustiti da prođe kroza slični mitolojski period, kroz koji je vrsta prošla (...) Sve je, što se može učiniti, da se put skрати i olakša; ako li pak hoćemo, da razvitak bude zdrav, onda se dijete mora samo probiti kroz taj period“ (*Harald Hoeffding – Njegova filozofija i njegova pedagogija*, Naklada Hrvatskog Pedagoško-književnoga zbora, Zagreb 1911, str. 34).

³⁸ Šević, Milan: *Klasične studije i mladi narodi*, u *Obrazovanje i prosvetavanje I*, str. 6.

³⁹ Diltaj, Vilhelm: *O mogućnosti pedagojske nauke od opšte vrednosti*, str. 30.

Prema tome, naglašenje uloge klasičko-humanističkog obrazovanja kod Ševića nije došlo kao posledica istorijskog ili fahovskog interesa za klasične jezike. On, naprotiv, zagovara svođenje broja jezika koji se u gimnazijskoj nastavi uče na razumnu meru (najviše dva!), a „tražnju svestranog obrazovanja“ denuncira kao „neprirodnu i neumesnu“ (*Stara i nova pedagogija*, str. 44). Uz Drojzena Šević saopštava da povest zapravo ni nema ni sa čim drugim posla osim sa onim što *živi*, ali osvešćenost ili nereflektovanost takvog stanja usloviće distinkciju pojmova klasicizma i humanizma.

Klasicizam je za Ševića humanistički jedino onda kada klasične starine shvata kao činjenice našeg kulturnog života „kojih se ne možemo odreći ako nećemo da se odrekemo svojih rođenih pretpostavki“⁴⁰. Bez njega ne možemo razumeti sopstvenu prošlost niti duhovnost sveta u kojem se zatičemo, kao ni bilo koji njegov misaoni izraz⁴¹. Prošlost ovde nema posebnu vrednost, već se mora sagledavati spram potreba novih životnih uslova. Ti uslovi, stoga, nisu mogući kao samonikli, ali isto tako ne iziskuju ni nekakav naknadni pokušaj trenutnog nadovezivanja na „izgublenu“ povest. Povest kao povest jeste samo *qua* živa!

Novi životni uslovi koji prožimaju njeno samoosvešćivanje uslovi su industrijskog privređivanja i nikako ne mogu biti „stavljani u zagrade“ u cilju *post festum* obrazovanja naroda koji više trpe nego li što stvaraju svetsku povest. Kod Diltaja vaspitno-obrazovne vrednosti nastavnih predmeta – pa zbog toga i čitavo osmišljavanje uloge škole – mogu se izvesti „samo iz podele rada i potreba, kako se one u jednom datom društvu javljaju. Ovo je pak uvek istorijski uslovljeno i ograničeno“⁴². Jedno od obeležja moderne koje je potpun izraz ostvarilo kroz XX vek jeste faktum sameravanja tih vrednosti spram zahteva liberalnog tržišta, čiji značaj za pedagogiju uviđa i Šević, ali ga takođe ne apsolutizuje. „Tamno naličje“ savremenog doba krije se u činjenici da je tribut liberalizaciji plaćen kroz to što se produktivnost svake ljudske delatnosti – pa i one pedagoške – „i suviše određuje spoljašnjim smerovima, i gotovo sav unutarnji život stupa u službu njihovu“⁴³. Na tu činjenicu pažnju skreće i Natorp, promovišući *pravu* ideju socijalne pedagogije „koja ne potčinjava vaspitanje kao srestvo smerovima ekonomije i socijalnoga rada, nego naprotiv ove, kao prosta srestva jednom krajnjem smeru vaspitanja“⁴⁴.

Mladim narodima i mladim državama prema Ševiću ono bitno iz liberalnih kretanja Evrope dolazi u svetlo tek njihovim bivanjem *konzervativnim*: „Krug izvesnih ideja treba potpuno primiti i preživeti u sebi, pre no što se pređe na drugi, koji mu sleduje, ako hoćemo da ovaj razumemo i prema potrebi se njime koristimo. Mladi narodi moraju dakle biti prvo

⁴⁰ Uporedi Šević, Milan: *Harald Hoeffding*, str. 41. Na tragu navoda iz dela američkog filozofa pragmatizma Viljema Džejmsa (William James), Šević se saglašava sa tvrdnjom da je humanizam „posrednik između empirizma i religije“, te da on „teži da u oblasti intelektualnoga uverenja spoji istinito i dobro“. Klasicizam je „utoliko humanizam, ukoliko i on tom smeru odgovara“ (Prilog M. Ševića o novoj pedagoškoj literaturi, u *Letopisu matice srpske*, 1909/255, str. 76).

⁴¹ Da je Šević poznavao i stvaralačke opuse i biografije savremenih filozofa, svedoče takođe reči da bez klasičnih studija nećemo razumeti ni – Fridriha Ničea (Vidi isti prilog u *Letopisu*)! Niče je po vokaciji bio klasični filolog, čije filozofsko delo je svoj izvor imalo u autentičnom obraćanju svetu Stare Helade.

⁴² Diltaj, Vilhelm: *O mogućnosti pedagojske nauke od opšte vrednosti*, str. 9.

⁴³ Šević, Milan: *Stara i nova pedagogija*, str. 25.

⁴⁴ Natorp, Paul: *Opšta pedagogija*, str. 35-36.

konservativni, ako hoće da budu liberalni“⁴⁵.

Taj uvid prvo je zadatak *učiteljskog* poziva.

JEDINSTVENA ŠKOLA I STATUS FILOZOFSKE PROPEDEUTIKE

Najvažnije pitanje gimnazijske metodike Šević vidi u pitanosti o jedinstvu gimnazijske nastave koja bi raskršćila put ka izraženijim korelacijama gradiva različitih nastavnih predmeta i tako omogućila život nastave kao *organizma*. Organicističku metaforu Šević ne koristi slučajno, jer ona oslikava dva bitna momenta. Sa jedne strane, neophodno je da, poput različitosti organa, postoji raznolikost predmeta – čak da narasta do najvećih mogućih razmera, to jest da bude „upravo tolika, kolika može da pomogne, da se postigne jedinstvo subjekta koje učimo“. Usred raznolikosti, sa druge strane, mora se održati „jedinstvo, jednakost, a to znači da raznolikost ne sme tako daleko ići, da vodi do rasejanosti, a jednolikost da ne sme poći putem jednostranosti“⁴⁶. Utisak je da je na ovom mestu Šević najbliži Natorpovim refleksijama o *harmoničnosti* nastavnog procesa, koja traži „isto tako relativnu samostalnost spojenih sastavnih delova, kao i njihovo zajedničko odnošenje na jedan poslednji centar, na ideju“⁴⁷.

Ideja jedinstva - *koncentracije* nastave u ishodu je regulisana idejom *jedinstvene škole* čiji je Natorp bio zagovornik, a koja se kod njegovog novosadskog učenika nametnula kao pitanje ka kojem je usmerio gotovo svu misaonu snagu u posleratnih deceniju i po. Filozofsko zaleđe koje prati ovu ideju sprečilo je Ševića da je razume samo kao pitanje koncipiranja nastavnog plana i programa za srednje škole ili bilo kog drugog pravnog akta. Jedinstvenost škole za njega je pitanje koje obuhvata ne samo pravno-političke ili psihološko-pedagoške, već i socijalne, polne, religijske, ekonomske i druge momente. U situaciji krajnje diferenciranosti srednjoškolskog obrazovanja, kako u drugim evropskim zemljama tako i u Kraljevini SHS/Jugoslaviji⁴⁸, pitanje jedinstvenosti škole je uposebljenje pitanja koje obeležava čitavo naše izlaganje - pitanja o mogućnosti opštevažeće pedagogije. Šević ga formuliše zahtevom: *jedna škola za svu decu jednoga naroda bez obzira na klase*⁴⁹.

Za razliku od Natorpovog novokantovskog pristupanja, Šević uviđa da ta ideja čak i da se shvati samo kao ideja koja *treba* da reguliše prosvetnu zbilju, ali principijelno ne postaje zbiljskom – a prema Ševiću „svakojako se neće moći *samo* tako shvatiti“ – ona bi ipak

⁴⁵ Šević, Milan: *Klasične studije i mladi narodi*, str. 8.

⁴⁶ Šević, Milan: *O gimnazijskoj metodici*, u *Obrazovanje i prosvetčivanje IV*, Pedagojska knjižnica, sv. 38 i 39, Knjižarnica Rajkovića i Čukovića 1926, str. 17.

⁴⁷ Natorp, Paul: *Opšta pedagogija*, str. 8.

⁴⁸ 1929. godine na tlu Kraljevine gotovo da se može govoriti o tri osamostaljena prosvetna organizma, nominalno objedinjenja odrednicom „srednji stupanj obrazovanja“. Nakon završetka četiri razreda osnovne narodne škole, koja je trebala biti koncipirana na jednak način u svim regijama države, učenici su polagali prijemni ispit posle koga su obavezno osmogodišnje školovanje mogli da dovrše u tri tipa škola. *Više narodne* (muške i ženske) škole bile su predviđene za seosko stanovništvo i nisu otvarale put ka daljem školovanju. Iz *građanskih škola* (trgovačkih, zanatsko-industrijskih i poljoprivrednih) školovanje se moglo nastaviti samo u stručnim školama, dok su jedino *gimnazije* (klasične, realne, realke) ostavljale otvorenom mogućnost univerzitetskog obrazovanja (o tome Tešić, Vladeta: *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije 1880-1980*, ZUNS, Beograd 1980, str. 117-118).

⁴⁹ Šević, Milan: *Jedinstvena škola*, str. 9.

rezultovala zbiljskim promenama i postala konstitutivna, makar time što bi za posledicu imala izmenu obrazovanja *učitelja*⁵⁰.

Pitanje jedinstvenosti škole permanentno je kod Ševića konotirano i kao filozofsko pitanje, ali oni koji na njega trebaju na koncu da odgovore su – *učitelji*!

Premda bi se možda očekivalo drukčije rešenje, Šević – postupajući u skladu sa diltajevske „dve reči“ – filozofiju ne želi da prevede u dogmatiku niti školsku legislativu, tako da jedini – ali i presudan – potez koji vodi ka jedinstvenoj školi jeste zahtev za jedinstvenom spremom *učitelja*: kako stručnom, tako i pedagoško-metodičkom, bez obzira na stepen na kojem drže nastavu⁵¹.

Rad *učitelja* vođenih uvidima koje očekuje Šević bio bi svojevrsna prakse filozofije shvaćene u povesnosti njenog pojma, ali to ne znači da i znanost filozofije adaptirana za potrebe jednog srednjoškolskog predmeta sama po sebi zaslužuje ulogu izmiriteljke svih antagonizama srednjoškolskog obrazovanja. Šević je povodom tog pitanja mnogo oprezniji od nekih svojih savremenika⁵²!

Kako je uopšte Šević shvatio ulogu nastave filozofije (filozofske propedeutike) u srednjoškolskom obrazovanju?

Prvo što upada u oči pri letimičnom pogledu na njegovu bibliografiju jeste Ševićev prilog utemeljenju ovog srednjoškolskog predmeta. Filozofska nastava tada je najčešće koncipirana u dva dela za dva poslednja razreda gimnazije: osnovi psihologije i logike, a Šević je za njene potrebe priredio dva udžbenika.

1893. godine in sastavlja *Uvod u filozofiju za srednje škole*, koji u najvećoj meri predstavlja prevod uvida *Precis de Philosophie* M. E. Rabjea i R. Vormsa, pisanih za završni- „filozofski“ razred prestižnog pariškog *Ecole Normale Supérieure*, dopunjen Ševićevim *Uvodom u filozofiju* sačinjenim, između ostalih, na tragu V. Vunta i H. Locea. Naredne godine Šević prevodi i *Logiku za srednje škole* istih francuskih autora⁵³, premda potpunu

⁵⁰ Isto, str. 10; „Učiteljima“ Šević naziva sve predavače u školstvu, a ne samo one u osnovnim školama.

⁵¹ Pozivajući se na slične zamisli E. Šprangera, Šević nastupa sa jednom izrazito demokratskom inicijativom za povesni momenat u kom se nalazio. To potvrđuje činjenica da su na srednjem stepenu školovanja učitelji držali nastavu u višim narodnim školama, u građanskim su to činili nastavnici sa višom pedagoškom školom, a samo su učenici nižih razreda gimnazije bili edukovani od strane fakultetski obrazovanog kadra (Uporedi Tešić, Vladeta: *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije 1880-1980*, str. 118-119). Sa jedne strane, odsustvo visoke stručne sprema za posledicu je imalo niži kvalitet obrazovnog procesa, ali, sa druge strane, fakultetsko obrazovanje predavača često je vodilo do zanemarivanja vaspitnih komponenti nastavnog rada i potpune koncentracije na „naučnost“ nastave. Tako se, na primer, od osnovnoškolskih učitelja zahtevala naročita metodičnost zadobijena znanjima sa polja etike, psihologije i pedagogije, dok je njihovo stručno obrazovanje i usavršavanje dospevalo u drugi plan. Za srednjoškolske – naročito gimnazijske – predavače zahtevi su bili obratni (Uporedi Šević, Milan: *O gimnazijskoj metodici*, str. 5), što Ševića dovodi do zaključka da niti „nauka“ niti „metodičnost“ same po sebi nisu dovoljne (*Osnovna Srednja Velika škola*, str. 8). Rešenje koje je Šević uspeo da sprovede u delo bilo je osnivanje Opšteg pedagoškog seminara.

⁵² Dragoslav P. Đorđević tako reflektuje sukobljenost intelektualističkog „didaktičkog materijalizma“ i moralističkog „didaktičkog idealizma“ i zaključuje: „Momenat izmirenja, spajanja ovih dveju struja ja vidim u filozofskoj nastavi. Ona ima da spase srednjoj školi i karakter vaspitni i donekle karakter pripreme škole za univerzitet“ (*Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd 1930, str. 8).

⁵³ Radi se, zapravo, o uvodnom poglavlju i poglavlju o logici *Udžbenika za srednje škole* koji je Vorms

tematizaciju pitanja statusa filozofske propedeutike u srednjoškolskoj nastavi donosi tek odeljak iz spisa *Stara i nova pedagogija* iz 1920. godine.

Šević u tom tekstu sučeljava argumente o potrebi nastave filozofije u srednjoj školi. Filozofska propedeutika – tj. osnovi psihologije i logike – zaista mogu dati najbolju „završnu sliku pređenih naučnih oblasti ili naučnoga sveta uopšte, i upoznati sa srestvima i pojmovima, kojima se služimo u nauci uopšte, dovesti do svesti ono, čim smo se služili nesvesno“. Ipak, stvarna slika srednjoškolske filozofije daleko je bliža apstraktnom verbalizmu i dogmatici! Zahvaljujući njima je klasično-humanističko školovanje i inače izlazilo na loš glas. Bivajući redukovana na dva časa nedeljno u VII ili u VII i VIII razredu gimnazije i bivajući držana od strane profesora kojima filozofija neretko nije bila čak ni šira struka, filozofska nastava se svodila na sleđenje sadržaja propisanih programima i realizovanih malim brojem udžbenika, što se može smatrati *getoizacijom* filozofije, potpuno oprečnoj načinu na koji je promišlja Šević.

Bez obaziranja na neveselo stanje na terenu, on filozofiju označava kao „predmet koji se mora učiti u srednjoj školi“. Za razliku od nekih ranijih članaka, Šević ne smatra da bi odgovarajuća cena obaveznosti filozofske propedeutike mogla biti to da je u nedostatku filozofski obrazovanog kadra predaju nestručna lica⁵⁴.

U slučaju manjka filozofskog kadra, Šević predlaže prebacivanje časova koje nastavni plan predviđa za filozofiju drugim predmetima – bilo prirodjačkim, bilo humanističkim – ali ne u cilju prostog povećanja njihovog fonda, nego zarad posvećivanja pažnje filozofskim aspektima gradiva koja se obrađuju, za koje najčešće ne ostaje dovoljno vremena na raspolaganju. Drugim rečima, filozofije prema Ševiću „mora uvek biti u nastavi, sve ako i ne figurira u nastavnom planu kao odelit predmet“⁵⁵ – ako je princip učiteljske i učeničke *samoradnje* išta više od floskule sveprisutne u pedagoškim udžbenicima. U izvesnom smislu

sastavio prema predlošku Rabjeovih *Lekcija iz filozofije*, a koji obuhvata i psihologiju, metafiziku i etiku, što je karakterističan način obrade filozofske građe u tadašnjoj francuskoj srednjoj školi. Mada ova dva odlomka nisu dovoljna da bi se stekla sasvim jasna slika o prirodni adaptacije stvari filozofije koja je u tom udžbeniku preduzeta, ono što je dostupno kroz Ševićeve prevode ipak omogućava određivanje zadovoljavajućih koordinata. Sistem školske filozofije (uzoran i za spomenutog D. P. Đorđevića!) čine filozofske discipline koje odgovaraju na pitanja o uslovima mogućnosti nauka, o načinima na koje se nauke uspostavljaju kao zbirovi sredenih činjenica „od kojih je svaka vezana za svoj uzrok zakonom ili nepromenljivim odnosom“ (*Uvod u filozofiju za srednje škole*, Državna Štamparija Kraljevine Srbije, Beograd 1893, str. 10), zatim o opštim zaključcima nauka, a potom i o njihovoj primeni. Te discipline su redom: psihologija, logika, metafizika, moral – uz pridodatu estetiku. Udžbenik logike građen je bekonovskom i milovskom induktivnom metodom, a ovakav scijentizovani pojam filozofije nije mogao biti naročito plodno tlo za jednu povesno-humanističku pedagošku koncepciju poput Ševićeve.

⁵⁴ Uporedi Šević, Milan: *Stara i nova pedagogija*, str. 54-57. 1906. godine Šević zastupa dijametralno suprotan stav: „Filozofiju treba da predaje nastavnik koga jezika, najbolje srpskog, i da njezino gradivo dovede u vezu sa štivom i pismenim radnjama, ili je treba izostaviti“ (*Srednje škole u Srbiji*, str. 18). Na drugom pak mestu on govori da samo literarno vas pitanje „nije i ne može biti ništa drugo no sastavni deo estetičkoga vaspitanja: i lepa je književnost umetnost, a kao svaka umetnost i ona treba da pripremi estetičko uživanje i da razvije estetički ukus“ (*O literarnom vaspitanju u narodnom prosvetivanju*, u *Obrazovanje i prosvetivanje II*, Pedagojska knjižnica, sv. 7, Knjižarnica Rajkovića i Čukovića, Beograd 1921, str. 24).

⁵⁵ Šević, Milan: *Stara i nova pedagogija*, str. 56.

ova je pozicija bliska Karmanovom⁵⁶ i Natorpovom⁵⁷ stanovištu, ali i primedbi uz nastavni program osnova filozofije koju potpisuje Glavni Prosvetni Savet novoproglašene Kraljevine Jugoslavije iz 1930. godine⁵⁸.

Aktualizacija filozofskog pojma u čitavom školovanju za Ševića se odvija u tri svoja momenta. Prvi od njih Šević po uzoru na A. Heflera imenuje kao *filozofiju u nastavi*, sa kojom se može početi već na najnižim obrazovno-vaspitnim stepenima. Na najvišem stupnju srednje škole, filozofija u nastavi može postati i *nastavom u filozofiji*, premda još uvek samo propedeutičkom. Rad fakultetski obrazovanog i pedagoški habituiranog učitelja najzad mora moći biti samom *filozofskom nastavom*, čak nezavisno od toga da li mu uža specijalnost dolazi sa polja prirodnih ili humanističkih nauka, što naposljetku dovodi u pitanje njihovu striktnu demarkaciju.

Literatura:

Arhiv Jugoslavije, fond br. 66, fasc. Br. 494 (1733 r.s. od 20. V 1930 god.);

Avramović, Svetolik O: *Rasprave, članci i referati iz nastave i školskog života*, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1931;

Bekić, Tomislav: *Jedno pismo Vilhelma Diltaja Milanu Ševiću*, u *Zborniku Matice srpske za književnost i jezik*, 1977/2, str. 409-410;

Diltaj, Vilhelm: *O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrednosti*, Pedagogijska knjižnica, sv. I, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1908, prevod: M. Šević;

Đorđević, Dragoslav P: *Filozofska nastava u srednjoj školi*, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd 1930;

Hegel, G: V. F: *Fenomenologija duha*, Dereta, Beograd 2005, prevod: N. M. Popović, redakcija: M. Todorović;

Jevtić, Nevena: *Gimnazija kao temelj nacionalnog obrazovanja. Karmanov nastavni plan za gimnazije*, u *Tradicija nastave filozofije IV, Arhe* – Edicija filozofske literature *Propaidea*, Novi Sad 2010, str. 77-87;

Karman, Mor: *Primer racionalnoga nastavnog plana za gimnazije*, Državna Štamparija Kraljevine Srbije, Beograd 1896, prevod: M. Šević;

Mitrović, Darinka: *Milan Šević*, u *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju*, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd 1967, str. 140-154;

Natorp, Paul: *Opšta pedagogija*, Pedagogijska knjižnica, sv. 3 i 4 (drugo, ispravljeno izdanje), Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1922, prevod: M. Šević;

⁵⁶ Za Karmana zadatak filozofske nastave realizuje se time što ona „sistematizuje *filozofske obrazovne elemente*, koji se nalaze u nastavnom gradivu i u metodi ostalih predmeta, i na taj način ih dovodeći u sklad rasvetli i protumači“ (Karman, Mor: *Primer racionalnoga nastavnog plana za gimnazije*, Državna Štamparija Kraljevine Srbije, Beograd 1896, str. 21).

⁵⁷ Uporedi: „Kako je upravo filozofiji osobeno, da svoje stavljanje pitanja i svoj način istraživanja protegne ne samo na nekoliko pojedinih nego i na sve oblasti ljudskoga duhovnog života, to *treba da nastava bar svih glavnih predmeta teži na nju i svojim delom priprema za nju*“ (Natorp, Paul: *Opšta pedagogija*, str. 77, podvukao S. V.). Kao odeliti predmet u završnim razredima srednje škole, filozofska propedeutika prema Natorpu trebala bi da predstavlja završno povezivanje ljudske duhovnosti – i to ne kao dogmatska *philosophia perennis*, nego kao „buđenje razumevanja za taj sam zadatak“.

⁵⁸ „Da bi se cilj filozofske nastave mogao postići u srednjoj školi, potrebno je da se i ostali predmeti obrađuju sa gledišta filozofskog“ (*Arhiv Jugoslavije*, fond br. 66, fasc. Br. 494 (1733 r.s. od 20. V 1930 god.)).

- Nedić, Ljubomir: *Filozofska nastava u našim srednjim školama*, u *Nastavnik – List Profesorskoga društva*, sv. I-VI, Beograd 1891;
- Perović, Milenko A: *Etika*, Grafomedia, Novi Sad 2001;
- Perović, Milenko A: *Evropska gimnazija i tradicija nastave filozofije*, u *Tradicija nastave filozofije I, Arhe* – Edicija filozofske literature *Propaidea*, Novi Sad 2008, str. 9-24;
- Perović, Milenko A: *Interbellum i gimnazijska filozofija*, u *Tradicija nastave filozofije V, Arhe* – Edicija filozofske literature *Propaidea*, Novi Sad 2011, str. 9-28;
- Rabje, M. E i Vorms, R: *Logika za srednje škole*, Državna štamparija Kraljevine Srbije, Beograd 1894, prevod: M. Šević;
- Tešić, Vladeta: *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije 1880-1980*, ZUNS, Beograd 1980;
- Stanojević, Stanoje: *Narodna enciklopedija srpsko-hrvatsko-slovenačka*, knjiga IV (S-Š), Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sr. Karlovci-Novi Sad 2001;
- Šević, Milan: *Obrazovanje i prosvetčivanje I-IV*, Pedagogijska knjižnica, sv. 2, 7, 24-25, 38-39, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1921-1926;
- Šević, Milan: *Stara i nova pedagogija*, Izdanje I. Đ. Đurđevića, Beograd – Sarajevo 1920;
- Šević, Milan: *Prikaz knjige J. Hendriha*, prilog u *Letopisu Matice srpske*, Novi Sad 1930/325, str. 273-277;
- Šević, Milan: *Ocena i prikaz prevoda knjige Udžbenik istorije novije filozofije H. Hefdinga*, u *Letopisu Matice srpske*, 1912/286(2), str. 85-90;
- Šević, Milan: *Prosvetna politika i politička prosveta*, Pedagogijska knjižnica, sv. 50, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1928;
- Šević, Milan: *Pestalocija*, u *Letopis Matice srpske*, 1927/312, str. 377-391;
- Šević, Milan: *Šta može vaspitanje (Istorijski pogled na ovo pitanje)*, Pedagogijska knjižnica, sv. 19, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1923;
- Šević, Milan: *Osnovna Srednja Velika škola*, Pedagogijska knjižnica, sv. 61, Privrednik, Beograd 1932;
- Šević, Milan: *Pedagoški kongres u Vajmaru (7-9. 10. 1926.)*, u *Letopis Matice srpske*, Novi Sad 1926/310, str. 399-404;
- Šević, Milan: *Jedinstvena škola (Problem suvremene organizacije školske)*, Pedagogijska knjižnica, sv. 58, Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića, Beograd 1929;
- Šević, Milan: *O prvim srpskim srednjim školama*, Zlatibor, Beograd 1926;
- Šević, Milan: *Srednje škole u Srbiji*, Dositej Obradović, Beograd 1906;
- Šević, Milan: *Harald Hoeffding – Njegova filozofija i njegova pedagogija*, Naklada Hrvatskog Pedagoško-književnoga zbora, Zagreb 1911;
- Šević, Milan: *Pedagogija (Prilog o novoj pedagoškoj literaturi)*, u *Letopisu matice srpske*, 1909/255, str. 74-77;
- Šević, Milan: *Uvod u filozofiju za srednje škole*, Državna štamparija Kraljevine Srbije, Beograd 1893;
- Vujisić-Živković, Nataša: *Prilog proučavanju naučnog rada Milana Ševića*, u *Pedagogija*, Beograd 2007/2, str. 290-311.

STANKO VLAŠKI

THE QUESTION OF POSSIBILITY OF UNIVERSALLY-VALID PEDAGOGY IN
MILAN ŠEVIĆ'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

Abstract: Heterogeneity of the national, religious, lingual, economic and cultural being of the newly established The Kingdom of Serbs, Croats and Slovenians (later The Kingdom of Yugoslavia) was a historical condition for reiterating Dilthey's question of possibility of a universally-valid pedagogy by theorists in such a country. That is why Milan Šević considered this Dilthey's question as a program of his pedagogical activity. Guided by the questioning, the author investigates the philosophical foundations of Šević's understanding of the role of humanistic education, of the idea of unified school, as well as of a position of a philosophical teaching in that school.

Keywords: Šević, Dilthey, Kingdom of SCS, Pedagogy, Humanism, Natorp, Philosophical Propaedeutic

MAJA SOLAR

INDIVIDUALIZOVANA NASTAVA
KAO TEHNOLOGIJA VLASTI

Sažetak: U ovom radu se analizira načelo individualizacije, povezano sa načelom aktivnosti, kao ključno načelo pedagoške prakse između dva svetska rata. Iako se ova načela uobičajeno misle kao ‘neutralne’ vaspitno-obrazovne funkcije, ona su deo jedne nove tehnologije vlasti. Ovo ćemo pokazati putem analize *Zakona o narodnim školama*, delova gimnazijskih programa i izveštaja, te Rusoovog pedagoškog programa i Fukoovog mišljenja tehnologije disciplinske vlasti.

Ključne reči: aktivna nastava, načelo individualizacije, pedagoška disciplinla kao tehnologija vlasti, Ruso, Fuko

Individualizacija nastave i fokus na aktivnost učenika nisu samo pedagoška načela, već su principi koji omogućavaju disciplinsku tehnologiju vlasti. Utoliko, pojmovi *individue* i *samoradnje* nisu mišljeni kao pojmovi koji upućuju na slobodu, već se ovde razmatra razumevanje subjektivnosti u horizontu drugog značenja. Subjekt se u istoriji mišljenja ne misli samo pojmovima slobode, volje itd., nego i pojmovima *konstitucije* i *prisile*. Francusko *assujettissement*, kao podređivanje i potčinjavanje kroz ponavljanje norme, jeste subjektivacija. Englesko *subject* i *subject to* upućuje na podređenost, potčinjenost, zavisnost od, uslovljenost od, a *subjection* je podjarmljivanje. Ne zaboravljajući ovu liniju mišljenja subjektivnosti, analiziraćemo nove nastavne principe u međuratnoj Kraljevini SHS sagledavajući ih iz dispozitiva vlasti. Pri tome ćemo imati u vidu da je vlast u sprezi sa proizvodnim odnosima, stoga se ova analiza bazira na razumevanju pedagoških načela kao poluga kapitalističkih načela.

I

*Individua, sa svojim obeležjima, svojim identitetom,
u svojoj prikovanosti za sebe samu,
jeste proizvod jednog odnosa moći koji se sprovodi
na telima, na mnoštvima, pokretima, željama, silama.*
Mišel Fuko, *Spisi i razgovori*

Čitajući *Zakon o narodnim školama* iz 1935. godine, moglo bi nas začuditi sa kakvom sadržinskom gustinom i do kakvih sitnih pojedinosti su razrađene njegove odredbe, pravilnici i klasifikacije. Opseg odredbi zakona je velik, a taj ‘višak’ koji nam nudi ovaj obrazac

obrazovanja paradigmatičan je za konstituiranje nove pedagoške tehnologije vlasti. Regulative školstva, na ovom mestu, zadiru u sve pore vaspitno-obrazovnog mehanizma, od opštih tipologija školskih ustanova, nastavnih planova, pravila o polaganju ispita, kvalifikacija nastavnika i nastavnica, školskih uprava i odbora, disciplinskih propisa, obrazaca evaluacija, metodičko-metodoloških uputstava... do pravilnika koji se tiču učenika, biometrijskih kartona i zdravstvenih zaštita, ekonomskog i zdravstvenog stanja roditelja, višeslojnog sistema nadzora, te odnosa škola prema drugim društvenim poljima. Pre svega, ovaj zakon je primer vlasti koja se stara i brine o svojim podanicima, primer biopolitičke vlasti. On predstavlja skup procedura i ekonomiju moći koja se rasprostire po celokupnom društvenom telu i do krajnjih je granica individualizovan. Utoliko, on je jedan od aspekata upravljaštva i *proizvodnje* samog društvenog života.

Navešćemo samo neke ključne tačke zakona koji ilustruju nove tehnologije vlasti, počevši od infrastrukture školstva. Zakonom su obuhvaćeni propisi za otvaranje škola (u mestima gde u precizno određenom radijusu postoji precizno određena brojka dece koja su obavezna da pohađaju školu), te arhitektonski, socijalno-politički i higijenski propisi o školskim zgradama (na kakvim mestima se otvaraju, enterijer i eksterijer, da li je zemljište podesno i zdravo, da li su zgrade suve, svetle i dovoljno prostrane). Za izgrađivanje i otvaranje školskih ustanova zadužene su školske opštine, one moraju „dati potrebno zemljište za školu, školsko dvorište, igralište, zemljište za praktičnu poljoprivrednu nastavu, učiteljski vrt (u selima obavezno, a u gradovima po mogućstvu), i za učiteljske stanove, sve to po mogućstvu u blizini škole“¹. Ukoliko opštine nemaju podesno slobodno zemljište za izgradnju školskih ustanova, one ga mogu zadobiti putem eksproprijacije. Jedna od ključnih zgrada koju zakon nalaže u blizini svake školske ustanove jeste školska poliklinika. Takođe, isticanje neophodnosti školskog vrta pored svake školske ustanove provejava na nekoliko mesta ovog zakonika, ne samo radi potreba praktične nastave iz prirodnih nauka, već i za „vežbanje učenika u poljskoj privredi“². Kako je Kraljevina SHS u međuratnom periodu prevashodno agrarna zemlja (iako kapitalistička), ne začuđuje zahtev zakonika da nastava u višim narodnim školama treba da razvija „smisao za poljoprivredu, a za zanat, trgovinu i industriju gde je to potrebno“³. Transformacija škola u *škole rada*, te znanja u *znanje radi prakse*, određujuće je i u pravnim reformama.

Pored brižljivog prostornog raspoređivanja i planiranja, zakonik se stara i o vremenskoj disciplini. Precizno je određeno sa koliko godina se pohađa škola (upisuje se sa 7 godina, a ako je dete psiho-fizički sposobno može i sa 6) i kada su godine za školovanje prekoračene (muškarac je prestar za školu sa 16, a devojka sa 15 godina); koliko puta se mogu ponavljati razredi i polagati ispiti (i učenički i učiteljski/nastavnički); koliko puta godišnje i do kada se obavljaju lekarski pregledi itd. Medicinska briga se u ovom zakoniku ispostavlja kao

¹ *Zakon o narodnim školama* iz 1935. godine, str. 101, paragraf 22.

² Ibid, str. 130. Zanimljivo je da se pored planova i nacрта Ministarstva prosvete za školski vrt određuje da prihodi od ovih vrtova pripadaju nastavnicima. Iako je u *Zakonu* jasno određeno da se učenici škola ne mogu koristiti za najamni rad (paragraf 111), dakako, mogu se uočiti različiti nivoi eksploatacije. U paragrafu 111 se zabranjuje najamni rad učenika u svrhe zarade, ali se od toga izuzima zajednički rad u vaspitne i nastavne svrhe. Ovakvom odredbom se nastavni i vaspitni rad izdvajaju iz proizvodnih odnosa, tj. neutraliziraju se. Naravno, i nastavni i vaspitni rad je upravo moguć u sprezi sa ovim odnosima, štaviše, on ih i reprodukuje. Učeničke klase se vaspitavaju i obrazuju za buduće uloge u proizvodnim odnosima, a i sam odnos učitelj-učenik određen je ekonomskom strukturom.

³ Ibid, str. 127.

jedan od ključnih aspekata obrazovanja. Nijedno dete se ne može upisati niti u školu, niti u druge institucije koje brinu o deci (obdaništa, zabavišta, skloništa i sl.⁴) a da prethodno nije prošlo lekarski pregled kojim se utvrđuje da li se ono oslobađa pohađanja škole ili ne. Vršiti se minuciozno medicinsko rangiranje dece, ali i njihovih roditelja i nastavnika. Dakako, lekarska briga za decu koja su oslobođena školovanja zbog, precizno navedenih, telesnih ili umnih nesposobnosti ovime ne prestaje, jer uprava škole i dalje određuje gde se raspoređuju ta deca (škole za nedovoljno razvijenu i defektnu decu) i stara se o njima. Beskrajni pregledi lekara i lekarskih komisija, lekarski obrasci, protokoli i izveštaji ostaju obavijeni velom tajne, iako ova tajna ima aporetični status 'zvanične tajne': „Svi ispunjeni propisni formulari o prijemu, opisu i ispitivanju deteta smatraju se kao zvanična tajna“⁵. Podaci koje sadrži formular uključen u evidenciju nedovoljno razvijene dece prate i klasifikuju karakteristike dece i roditelja. Pored biometrijskog kartona zdravlja učenika (koji uključuje stavke o pojedinim delovima tela i organima, mogućim deformitetima, merenju visine i težine, o anomalijama, o koeficijentu inteligencije po Binet Simonu, o psihopatološkim i drugim konstatacijama) nužni su i specijalni obrasci za roditelje dece (koji pored opštih podataka o godištu, zanimanju, ekonomskom stanju i obrazovanju uključuju i podatke o eventualnim živčanim, veneričnim i drugim bolestima, o mogućnostima hereditarnih bolesti, o higijenskim navikama i alkoholizmu, telesnim povredama, grbljenju, ranama itd.), te medicinska mapa sa podacima o široj rodbini. 'Pastirska' medicinska briga omogućava stalni nadzor nad različitim (telesnim) aktivnostima i discipliniranje subjekata. Ova medicinska politička tehnologija u svoje taktike unosi načelo individualizacije. Prevažodno se vodi računa o onom individualnom! Prate se individualni razvoji, aktivnosti, poremećaji, odstupanja i progresi, što omogućava taktike usavršavanja, prevaspitavanja, lečenja, popravljavanja, stvaranje *poslušnih subjekata* koji se mogu maksimalno iskoristiti kao proizvodne snage. U te svrhe se popunjavaju kartoni o individui, a lekarskom nadzornom osoblju se savetuje da prate i posmatraju individualne karakteristike.

Načelo individualizacije istovremeno postaje prerogativ nastavnog procesa. Još od prvih stupnjeva obrazovno-vaspitnog procesa ono zauzima najznačajnije mesto. Vaspitačice, pored standardnih planova i programa, moraju voditi dnevnike u kojim se akcentuju individualne osobine dece. Pored prozivnika u kojem se beleži prisutnost ili odsutnost deteta, uobičajenog dnevnika rada, knjige o dnevnim izveštajima za upravitelja/upraviteljicu i inventarne knjige odeljenja, vaspitno i nadzorno osoblje ima zadatak da beleži sve pojedinosti razvoja svakog deteta u posebnu knjigu. Ono treba da vodi i „knjigu o osobinama pojedinog deteta i dnevnim doživljajima sa decom. Ova je knjiga vrlo važna za upoznavanje individualnih osobina dece i može vaspitačici najbolje poslužiti u njezinom stručnom radu. Vođenje ove knjige je dokaz da se vaspitno osoblje interesuje za telesni i duševni razvoj pojedinog deteta“⁶. Ekonomsko-administrativna, zdravstveno-higijenska i vaspitno-instruktivna mreža nadzora usaglašena je sa načelom individualizacije, a ono omogućava da se ova složena mreža vlasti saobražava karakterima svake individue ponaosob. Potrebno je organizovati

⁴ Iako zakon nalaže otvaranje ustanova gde bi se siromašna deca 'sklonila' za vreme prekida dnevnog školskog rada i obezbedila im se hrana, ova socijalna senzibilnost ima svoje ograničenje. „Obdaništa nisu i ne smeju biti ustanove u kojima bi se davala pomoć lenim i komotnim majkama i oduzimala odgovornost za vaspitavanje podobnim roditeljima. Izbegavati treba svako nepotrebno odvajanje deteta od roditelja i svako izlišno dobročinstvo“, ibid, str. 18.

⁵ Ibid, str. 147.

⁶ Ibid, str. 40.

mnoštvo, nadgledati ga, nametnuti red, kontrolisati ga, izvući maksimalnu korist... a to je moguće jedino ukoliko disciplinarna vlast putem različitih strategija uređuje mnoštvo kao mnoštvo *individua*.

Načelo individualizacije oličeno je i u reorganizaciji nastave i njenom fokusu na individualnost. To nam kaže i sâm zakon koji kao temljeni nastavni princip ističe princip koncentracije. Sav nastavni rad treba da bude koncentrisan u aktivnosti učenika, sa posebnim obaziranjem na to da su ove aktivnosti heterogene s obzirom na individualne razlike učenika/učenica. „Težnja je savremene nastave u narodnoj školi da se neposredno obraćanje učitelja učenicima u obliku izlaganja nastavnog materijala (predavanja) svede na najmanju meru. Nastavnik stupa u pozadinu, a učenik napred, zatim se katkad dopušta da sami postavljaju i cilj razrednog rada, odabiraju sredstva i rade na njegovom ostvarenju. Ovakva organizacija školskog rada došla je iz dragocenog saznanja da je za obrazovanje svakog pojedinca najvažnije ono što on sam za sebe uradi; drugi ga mogu u tome samo pomagati. Od pedagoške je vrednosti je samo ono znanje do koga pojedinac došao samoradnjom skopčanom sa svesnim radnim naporom. Značaj obrazovanja leži u doživljaju koje učenik preživi pri savlađivanju neke nastavne građe ulazeći u njenu strukturu. Velika je veština učiteljeva da svu nastavu tako podesi kako bi svaki učenik uzeo u njoj aktivnog učešća, bez čega uopšte nema uspeha“⁷.

U novoj državi Ministarstvo prosvete je formirano 1919. godine, te zakonima o narodnim i srednjim školama iz 1929. godine sve ustanove predškolskog i školskog obrazovanja dobijaju tretman državnih ustanova. I putem istorije izdavanja svedočanstava, nakon završenih škola, može se videti usložnjavanje administrativno-nastavne dokumentacije. U drugoj polovini 19. veka osnovnoškolska svedočanstva su se izdavala ponekad na zahtev učenika i predstavljala su opšti formular o završenom razredu putem opisnih ocena iz predmeta i vladanja. Đačka knjižica, u koju se upisuju ocene, uvodi se sa *Zakonom o narodnim školama* iz 1904. godine, dok je *Zakon o narodnim školama* iz 1929. precizniji po pitanju načina ocenjivanja učenika ocenama od jedan do pet. Srednjoškolska svedočanstva izdavala su se ranije od osnovnoškolskih, već 1844. godine, dok je *Zakonom o srednjim školama* iz 1929. godine precizirano da se svedočanstva izdaju svim učenicima po svršetku školske godine. „U Članu 35 bilo je navedeno 'Po svršetku školske godine svaki učenik dobija svedočanstvo o svome učenju i vladanju u toj školskoj godini.' Isto tako bilo je predviđeno da po završetku nižeg i višeg tečajnog ispita učenici dobijaju svedočanstvo čije je oblik bio propisan od strane ministra prosvete“⁸. Standardizacija nastava iziskuje dokumentacione materijale koji se sve više oslanjaju na načelo individualizacije.

U Izveštaju muške realne subotičke gimnazije za školsku 1933/34. godinu pojavljuje se jedna novina. Deseto poglavlje čini poseban deo sa tabelom koja nosi naslov 'karakteristike' i podnaslov 'kategorije za karakteristike po kojima se posmatra svaki učenik ove gimnazije'. Na dnu strane je navedeno: „Izložene kategorije zaveo je g. Velimir Stefanović, direktor. Individualna karakteristika više kaže o učeniku nego klasifikacija. Zakon o srednjim školama

⁷ Ibid, str. 239, 240.

⁸ Nikolova, Maja, *Jezik i pismo kao odraz istorijskih promena – digitalizovana zbirka svedočanstva – Pedagoški muzej Beograd*
http://www.pokarh-mb.si/fileadmin/www.pokarh-mb.si/pdf_datoteke/Radenci2011/48_Nikolova_2011.pdf
(poslednji pristup 29.11.2012.)

izrično zahteva da se prema individualnoj karakteristici podešava nastava i vaspitni rad⁹. Tabela izgleda ovako:

Opšta sposobnost. Da li je sposoban ili ne, ili je neodređen?	
Specijalna sposobnost za izvesne predmete	
Volja za izvesne predmete	
Stalnost i izdržljivost u radu	
Samostalnost i produktivnost u radu	
Koji predmet nikako ne savlađuje? Koji su razlozi, da li nerad ili nedostaju osnovi, ili uopšte sposobnost?	
Pažnja u školi i predanost radu	
Vrednoća uopšte. Domaći rad.	
Lektira po kvantitetu i kvalitetu	
Smisao za red i tačnost u vršenju dužnosti	
Karakter (da li govori istinu, odnos prema drugovima i volja za socijalni rad?). Vlaganje u školi i van škole	
Da li ima volje da se popravi, da savlada svoje ranije greške?	
Prilike na stanu i pogodnosti domaćeg vaspitanja.	
Zdravstveno stanje učenika.	
PRIMEDBA	

Tabela za karakteristike je u Izveštaju za 1937/38.godinu dopunjena i novim kategorijama: Inteligencija; Opažanje; Pamćenje; Mašta; Kako obavlja posao?; Pismenost; Koje je prirode učenikova volja?; Koji ga motiv rukovodi?; Kome voli da je sličan i šta želi da bude?; Ko najviše utiče na učenika iz njegove okoline? i Temperament. Vidimo da individualne karakteristike postaju temeljni momenat nastavnog rada i da načelo individualizacije nastave zadire u sve pore 'privatnog' života (ocenjuje se i vlaganje *van škole* itd.). Vlast treba da je upoznata sa svim individualnim karakteristikama učenika/ca, norme se prilagođavaju individualnim osobenostima – jer je upravo to način upravljanja heterogenim mnoštvom. Povećati delotvornost mnoštva znači imati u vidu *razliku*. Kapitalizam i svetsko tržište se temelje na razlikama, one omogućavaju njegovu nesmetanu cirkulaciju. Stoga isticanje puke razlike, kao i oslanjanje na individualnost, nikako nisu uslov emancipacije, već fundament kapitalističkih društvenih odnosa.

⁹ Izveštaj muške realne gimnazije u Subotici za 1934/35.godinu, str. 49.

II

*Samo je ona potčinjenost potpuna
koja ima prividnost slobode;
na taj se način zarobljava i sama volja.*

Žan Žak Ruso, Emil ili ovaspitanju

Među predloženom literaturom za srednje škole, od strane Glavnog Prosvetnog Saveta, nalazi se i Rusoovo delo o vaspitanju (*Žan Žak Ruso i prirodno vaspitanje*, prevod Jelisavete Marković). Zahtevi za aktivnim obrazovanjem i vaspitanjem, te fokusom na individualno, na sokratovsku metodiku, te na obrazovanje kao priprema za budući rad, čini se, u najvećoj su mogućoj blizini rusoovskog prirodnog vaspitanja. Nije li Rusoov prirodni odgoj - isključenje telesnih kazni; detronizacija verbalizma i učenja samo putem reči, informacija, knjiga; zasnivanje vaspitanja na psihologijskim temeljima; 'škola za rad'¹⁰; iskustvo i doživljaj kao fundament obrazovanje – ono što bi potpisala svaka pedagogija koja se rukovodi principom aktivnog učešća vaspitanika? I ne izgleda li Rusoova pedagogija ne-autoritarno i blisko načelima slobodnog vaspitanja? Ili je ipak reč o jednoj drugačijoj konfiguraciji autoriteta ili, složenije, o novom modalitetu tehnologije vlasti?

Pogledajmo neke od ključnih momenata rusoovske pedagogije i uporedimo ih sa momentima koje ističe međuratno školstvo u Kraljevini SHS. Naime, Rusoovo prirodno vaspitanje teži za vaspitanjem koje bi razvijalo 'prirodne' dečje sposobnosti i koje bi dete učilo prevashodno samoodržanju. Kako ovo vaspitanje nije prvo zasnovano na knjigama, do detetove 2. godine odgojni akcenat je na telesnoj nezi, a do 12. na razviću telesnog i čulnog. Tek od 12. do 15. godine počinje intelektualna faza odgoja, ali ni u ovom periodu Ruso neće insistirati na knjigama kao glavnom pedagoškom sredstvu (osim knjige o Robinsonu Krusou koja predstavlja jedinu paradigmatičnu knjigu za prirodno vaspitanje), već na veštinama. Tek u poslednjoj fazi, od 15. do 18. godine, vaspitanik postaje zreo za moralno vaspitanje. Ovakva pedagoška periodizacija proizilazi iz razlikovanja složenosti dečjeg od ljudskog razuma. „Prema tome, ono što ja nazivam senzitivnim ili detinjiskim razumom sastoji se u stvaranju prostih ideja sadejstvom mnogih osećaja, dok se ono što ja nazivam intelektualnim ili čovečjim razumom, sastoji u obrazovanju sastavljenih sa dejstvom više prostih ideja“¹¹. Shodno postupnosti razvića deteta vaspitač uvodi i složenije oblasti u korpus vaspitanja, tako vaspitanika u drugoj fazi ne treba prisiljavati da nauči čitanje i pisanje, a u trećoj fazi se upoznaje sa naukama. Najbitnije su prirodne nauke, one se uče prevashodno putem posmatranja i primene, dok se istorija uvodi kasnije (Rusoov favorit je Tukidid). Kretanje obrazovanja čovečanstva od preddruštvenog ka društvenom biću (a ovaj proces iziskuje strahovito dugačak period sa mnoštvom međustanja) za Rusoa je *via negativa*. No, ovaj put se temelji na mogućnosti razumevanja društvenog kao modifikalnog. Samo čovek koji ima sposobnost usavršavanja može da napreduje i da ne napreduje. Još u ranoj raspravi za koju je dobio nagradu dižonske akademije 1750. godine, *Rasprava 'Da li je obnova nauka i umetnosti*

¹⁰ „Umesto da nateram dete da uvek sedi nad knjigama, ako mu dam posla u radionici, njegove ruke rade na korist njegova duha: ono postaje filozof, iako drži sebe samo za radnika“, Ruso, *Žan Žak, Emil ili o vaspitanju*, Estetika, Valjevo-Beograd 1989., str. 186.

¹¹ Ibid, str. 163.

doprinela popravljajući moralu, Ruso pokazuje kako ljudsko usavršavanje i obrazovanje u naukama, književnosti i filozofiji ne korespondira moralnom usavršavanju. Tako i u *Poreklu i osnovima nejednakosti među ljudima* put obrazovanja čovekovih osobina, veština, tehnike i sl. je ujedno i regresivni put – put od slobode do ropstva. Međutim, *Emil* nam pokazuje mogućnost transformacije ovakvog negativnog puta i taj put je moguć putem vaspitanja. Dakle, političke revolucije nisu horizont kojim se Ruso nada promenama, već individualne, vaspitne ‘revolucije’. Ključnu ulogu u vaspitno-obrazovnom procesu, za Rusoa, imaju osećanja. Vaspitanje koje se oslanja na razumsku bit čoveka nije dovoljno transformativno, nego tek ono koje oblikuje osećanja i telesnost.

Pogledajmo jedan deo uputstva koje *Glavni Prosvetni Savet* daje srednjim školama. „Pored razvijanja razuma, obrazovni rad mora uvek imati u vidu i osećanje i volju, koji su i od samog razuma stariji i jači pokretači duhovnog života. Svaki vaspitač mora biti svestan toga da će ceo njegov trud ostati bez veće vrednosti ako ne uspe da opštem obrazovanju stvori podlogu u volji i emocionalnim snagama. Tek skladnim razvijanjem svih tih duševnih sila razvijamo svoje vaspitanike u ličnosti koje će imati, pored znanja i volju da čine u životu ono što je dobro i korisno. Zato dobar vaspitač uvek treba da ima na umu da mu glavni i jedini posao nije da daje znanje, već da pomoću tih znanja budi i razvija duhovne sposobnosti“¹². U svrhu ovakvog vaspitanja i obrazovanja ne primenjuje se samo intelektualno, već i moralno i estetsko obrazovanje, ali i obrazovanje u veštinama. I u *Zakonu o narodnim školama* je naznačeno da znanje ima vrednost jedino ako je primenljivo u praktičnom životu. Čak i kada se radi o obrazovanju dece u osnovnim i srednjim školama koje nisu stručne (zanati i trgovine), ono potencira mnoštvo ‘radnih formi’, uvežbavanja i priprema za praktični život.

Rusovo privilegovanje zemljoradnje kao vrhunske ljudske veštine (koja je, u mnogim njegovim spisima, fundament autohtone ekonomije) veoma je bitno za školske programe u zemlji koja je u međuratnom periodu prevashodno agrarna zemlja. Već smo videli stavku zakona koji iziskuje neophodnost školskih vrtova radi vežbanja učenika u ‘poljskoj privredi’, kao i razvijanje ‘smisla za poljoprivredu’ u višim školama. I Rusoov Emil će, dakako, biti podučavan u zemljoradničkim veštinama kao onim veštinama koje nisu samo ‘najplemenitije’ i ‘najkorisnije’, već su i preduslov da se nauči kako svojina nastaje radom (u ovom delu Ruso razvija lokovsku koncepciju svojine). Vaspitanje putem učenja umeća i rada ima prevagu nad vaspitanja putem knjiga. Utoliko, i ovaj momenat vidimo kao inspiraciju za međuratno jugoslovensko privilegovanje ‘škole rada’.

Nadalje, Rusoa vidimo i kao jednog od pobornika principa aktivnog učenja. Zalažući se za učenje koje nije pretežno knjiško i predavačko, već ono koje potiče aktivnost vaspitanika, on se protivi metodi potpunog objašnjenja. Na tragu Sokrata, učitelj nije i ne može biti onaj koji ima znanje i to znanje verbalistički prenosi učeniku, već je učitelj onaj koji samo potpomaže i na drugačije načine utiče da se znanje razvije. „Prava sposobnost poučavanja je u tome da uspešno uliti učeniku volju za nastavom. A da bismo izazvali tu volju u njemu, njegov duh ne sme biti kod naših predavanja u tolikoj pasivnosti da mu apsolutno ništa ne preostaje da čini da bi nas razumeo. Bezuslovno je potrebno da učiteljevo samoljublje daje izvesnu slobodu učenikovom samoljublju ... Ne želim da učitelj, a još manje pisac, igra ulogu lakrdijaša. Uvek moramo biti razumljivi, ali ne smemo uvek sve reći: ko kaže sve,

¹² *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936., str. 5.

kaže malo, jer, najzad, niko ga više ne sluša“¹³. Rusoova primena sokratovske metode je jednostavna kada je reč o samo jednom vaspitaniku, jer njegova pedagoška knjiga je upravo opis vaspitanja jednog jedinog deteta, Emila. Kao vaspitanje koje je prevashodno orijentirano na individualitet, rusoovski pedagoški uticaj podsticajan je i za one ustanove koje sve više usmeravaju obrazovanje prema ovom načelu. No, ne bez problema.

U navedenom uputstvu *Glavnog Prosvetnog Saveta*, u delu gde se obrazlaže nastava osnova filozofije, navode se i prednosti i mane sokratovske metode. S obzirom na to da ova metoda iziskuje najveću moguću aktivnost učenika ona je nesumnjivo značajna, ali nije toliko funkcionalna u razredima sa većim brojem učenika/ca, niti se može uvek preporučivati zbog njene velike sporosti. Ipak, to ne znači da se kreativnost učenika zanemaruje. Čak i u postupku *ex cathedra* nastavnici mogu nalaziti načine za pobuđivanje ueničke aktivnosti. „Ali uvek je moguće i korisno da nastavnik proveri da li ga učenici prate i razumeju, i to na taj način što će nastavnik postaviti neko pitanje, ili reći neku primedbu, ili dati neki primer, i time ukratko ponoviti što je dotle već izloženo. Nikad čas ne sme imati oblik jednog predavanja pri kom razred ostaje pasivan. Ma kakav da je nastavni postupak, nastavnik neće nikad valjano ispuniti svoju dužnost ako ne dovede učenike u stanje da stvarno prate tok njegove misli i ako se ne uveri da ga potpuno razumeju“¹⁴. I samo ispitivanje učenika/ca ne bi trebalo da bude puko ponavljanje lekcija iz filozofije, već ono koje izaziva saradnju i reakciju.

Čini se kao da je ovakva metodologija daleko od one tradicionalne, zasnovane na čvrstom autoritetu. Nije više na delu figura strogog učitelja-gospodara, koji ima moć da upotrebi i telesne kazne¹⁵. Sâm Ruso je bio protivnik figura gospodarenja i onaj koji je smatrao da ropstvo nije u prirodi ljudi. On emfatično ističe (u *Poreklu i osnovima nejednakosti među ljudima* i *Društvenom ugovoru*, primera radi) da ropstvo ne proizilazi iz prirode ljudi (naturaliziranjem institucije ropstva ono bi nalazilo svoje najdublje utemeljenje), već da nastaje putem sile u društvu, a održava se putem kukavičluka i, u izvesnom smislu, navike robova da budu robovi. No, nikako nije reč o položaju koji je prirodan, pa čak ni ljudski, u smislu *suštinski ljudskog*, jer je bit ljudskosti sloboda. U *prirodnom stanju* gotovo da nema nejednakosti, odnosno, ona bi se mogla uočiti samo kao razlika u godinama, snazi i duševnim osobinama. Ali, razvićem ljudskih sposobnosti, te ujedno i razvitkom društva, nastaju i zaoštavaju se svi oblici nejednakosti i svoj ‘stalan i zakonit vid’ dobijaju sa nastankom svojine i zakona. Iako se Ruso zalaže protiv izopačenja jednakosti prirodnog stanja, kao i za prirodno vaspitanje deteta kao slobodnog, da li bismo ga smeli misliti kao predstavnika neautoritarne pedagoške misli?

Pre nego što usmerimo analizu na drugačiji teren, setimo se kako sâm Ruso objašnjava novi tip autoriteta koji se primenjuje u vaspitanju. „Udari sa svojim učenikom suprotnim

¹³ Ruso, Žan Žak, *Emil ili o vaspitanju*, Estetika, Valjevo-Beograd 1989.g., str. 186. str. 279.

¹⁴ *Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd 1936.g., str. 355.

¹⁵ U *Zakonu o narodnim školama* iz 1935. godine paragrafom 67 je zabranjena upotreba telesnog kažnjavanja. „Telesna kazna je zabranjena. Druge kazne se mogu upotrebiti samo u meri koja neće ubijati volju i samopouzdanje učenika“, str. 164. Naravno, sistem kažnjavanja i dalje postoji, vrlo razrađeno, ali kazne sada imaju drugu funkciju. One bi trebalo da usmeravaju, prevaspitaju, oblikuju, potčinjavaju, usavršavaju i iskorištavaju. Ekonomija kaznenog sistema u sprezi je sa kapitalističkom ekonomijom – koja povećava delotvornost u svakom smislu. One koji odstupaju od norme (idealnog radnika, učenika, zdrave i nedelikventne individue itd.) treba kažnjavati tako da se preoblikuju i maksimalno iskoriste u proizvodnim odnosima.

putem, neka on uvek drži da je gospodar, a u stvari budi uvek gospodar ti. *Samo je ona potčinjenost potpuna koja ima prividnost slobode; na taj se način zarobljava i sama volja* [istakla M.S.]¹⁶. „Istina, ja mu ostavljam prividnost slobode, ali nikad nije bio u stvari podložniji, jer on je podložan što hoće da to bude. Dokle god nisam mogao postati gospodar njegove volje, ostao sam gospodar njegove osobe; ni za jedan korak ga nisam puštao. Sad ga puštam katkad samom sebi, jer neprekidno upravljam njime“¹⁷. Nije li ovakva odredba moći na tragu fukoovske problematike upravljanja? Investiranje znanja o životu u upravljanje sámim životom, upravo prati liniju biopolitike. Pasaži sa minucioznim uputstvima majkama-dojiljama, delovi koji zagovaraju vegetarijanstvo i sl., samo su neki od momenata povezivanja medicinskog i političkog diskursa. Rusoov vaspitač treba da je vešt u praćenju i prepoznavanju vaspitanikovih individualnih osobina i sklonosti, te u njihovom razvijanju, no to se događa u svrhe upravljanja. Starobinski rusoovskog učitelja vidi kao učitelja mudrosti, ali i zavodnika¹⁸. Upravo zavođenjem, opčinjavanjem duše – učitelj postaje gospodar volje. Bensaïd, pak, ovu aporetiku autoriteta vidi kao deo aporetike demokratije. Kao što i zakonodavac (koji je opšta volja) prezentuje ‘drugačiji tip autoriteta’, on je onaj koji nagovara i ubeđuje bez primene nasilja¹⁹. Nove forme vlasti, dakle, nisu samo figure suverene vlasti (iako one nisu nestale), već se tehnologija vlasti preoblikuje. Vlast se ne misli kao centralistička, niti je vlast ono što neko poseduje, ima. Ona cirkuliše svim žilicama društvenog tela. Klasična vizura autoriteta dopunjuje se oblicima vlasti koji se oslanjaju, pre svega, na medicinska znanja, te statistička, psihološka i druga znanja koja omogućavaju regulaciju stanovništva. Znanje o životu jeste ono što omogućava da se životom upravlja i da se poveća njegova delotvornost. Stoga je i pedagogija koja vaspitava dušu i telo (a ne razum) mnogo delotvornija vlast.

III

*Dimenzija nadzora, strogo određenog
i propisima regulisanog, uključena je u nastavnu praksu
ne kao pridodati ili spoljašnji deo,
nego kao inherentni mehanizam koji joj
povećava delotvornost.
Mišel Fuko, Nadzirati i kažnjavati*

Krajem 18. i početkom 19. veka vlast sve više menja svoj modalitet. To naravno ne znači da su stari modaliteti nestali, ali se događa transformacija tehnologije vlasti koja Fukou daje za pravo da misli novi oblik *disciplinske* vlasti i proizvodnju poslušnih subjekata. Ova vlast više nije vlast oličena u figuri monarha, niti u bilo kojim drugim individuama ili institucijama, ona je mnogo suptilnija, nevidljivija i integrisana je u sve pore društvenog tela. Ne

¹⁶ Ruso, Žan Žak, *Emil ili o vaspitanju*, Estetika, Valjevo-Beograd 1989., str. 186. str. 114.

¹⁷ Ibid, str. 386.

¹⁸ Starobinski, Žan, *Žan-Žak Ruso: prozirnost i prepreka*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad 1991., str. 204.

¹⁹ Bensaïd, Daniel, *Permanent Scandal*, u: *Democracy in what State?*, Columbia University Press, New York, 2011., str. 31.

može se misliti kao vlast izvesnih subjekata ili aparata, već kao tehnologija vlasti kojom se povećava efikasnost i korisnost mnoštva. „‘Disciplina’ ne može da se poistoveti ni sa nekom institucijom, ni sa nekim aparatom; ona je određeni tip vlasti, način na koji se ta vlast vrši, a sadrži niz instrumenata, tehnika, postupaka, polja primene, ciljeva; ona je ‘fizika’ ili ‘anatomija’ vlasti, njena tehnologija. Nju mogu preuzeti ili ‘specijalizovane’ institucije (kaznionice, popravni domovi 19.veka), ili institucije koje se njome služe kao glavnim instrumentom radi određenog cilja (obrazovne ustanove, bolnice), ili već postojeće instance koje u njoj nalaze sredstvo za jačanje, odnosno reorganizovanje svojih unutrašnjih mehanizama vlasti (trebalo bi jednoga dana pokazati kako su se odnosi unutar porodice, pre svega u segmentu roditelji-deca, ‘disciplinovali’ apsorbujući još od klasičnog doba spoljašnje modele – školske, vojne, a zatim medicinske, psihijatrijske, psihološke, što je od porodice načinilo povlašćeno mesto očitovanja disciplinskog problema podele na normalno i abnormalno), ili pak aparati koji su disciplinu uzeli kao načelo svog unutrašnjeg funkcionisanja (discipliniranje administrativnog aparata počev od Napoleonovog doba) ili, naposljetku, državni aparati čiji je glavni, iako ne isključivi zadatak, da uspostave vladavinu discipline u čitavom društvu (policija)“²⁰. Ono što se začinje kao disciplinsko društvo moglo bi se podudarati, ako pratimo ranijeg, arheološkog Fukoa, sa krajem klasične i začetkom moderne *episteme*. Dakako, disciplinski postupci fungiraju kao oblici vlasti i ranije, ali ne na ovakav način – kada postaju određujući postupci vlasti. Nije reč o disciplini kao o moralnom aspektu, već o vlasti koja je nerazumljiva, mnogostruka, anonimna, panoptička, administrativna, ona koja normira, dresira, uvežbava, klasifikuje, beleži, procenjuje i neprekidno nadzire. Ova vlast ne konstituiše *pravni* subjekt uključen u interese društvenog ugovora (kako su to zahtevali reformatori u 18.veku), već stvara *poslušnog subjekta*, onog koji se pokorava propisima, naredbama, satnicama, precizno određenim planovima rada, navikama subjekta koji je stalno usmeravan i nadziran. Suština disciplinskih sistema (zatvorskih, bolničkih, fabričkih, vojnih, *školskih*, itd.) jeste u pokornosti i (maksimalnoj) iskoristivosti. Kako se proizvodnja uslošnjava i stanovništvo uvećava – vlast se transformiše i iznalazi nove oblike upravljanja mnoštvom iz kojeg izvlači maksimalni profit i minimalizira moguće štetnosti. Telo istovremeno mora biti pokorno i korisno, ono se u tom cilju može usavršavati i uvežbavati. Krupna industrija zahteva efikasnu segmentaciju procesa proizvodnje, te, shodno tome, individualizirajuće raščlanjavanje radne snage. Nova vlast stoga nije samo stroga vlast, već prevashodno *budna* vlast. Ne nadziru se samo rezultati različitih aktivnosti, već svi segmenti (do najsitnijih detalja) sámih aktivnosti. Nije bitan samo konačni rezultat, već ceo put – aktivnosti, marljivosti, brzine, načina rada, individualne karakteristike i ponašanja. Vlast iznalazi načine za veću ekonomičnost i efikasnost, sa ciljem da ojača društvene snage (da poveća proizvodnju, razvije ekonomiju, širi obrazovanje, podiže javni moral).

Disciplinska vlast se stoga bavi ‘sićušnostima’. Ona racionalizira najsitnije pojedinosti, koje su sve značajne u taktici vlasti osvajanja *pojedince*, *individue*. Sába vlast se na izvestan način dezindividualizuje (jer nije reč o posedovanju vlasti i moći od strane individua), ali ona individualizira, raščlanjuje, analizira. Individualizacija se u ovom modelu vlasti događa ‘naniže’. Ona nije oličena u višim slojevima vlasti, već u sámom pojedincu kao bilo kojem pojedincu, običnom čoveku iz nižih slojeva. U feudalnim tipovima vlasti osa individualizacije se kretala ka vrhu - ka figuri suverena i ostalih raskošnih figura vlasti, čija su imena,

²⁰ Fuko, Mišel, *Nadzirati i kažnjavati*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad 1997., str. 209.

porodične istorije i ostali ceremonijali od značaja. Sada je obrnuto, sama vlast postaje nevidljiva, dok se oni koji su uhvaćeni u guste mreže vlasti nalaze pod disciplinskim reflektorom kao objekti posmatranja. Individua je ta koja postaje vidljiva, stalno nadzirana, analizirana, opisivana, rangirana, klasifikovana, merena, itd. Što više pojedinci odstupaju od norme (idealnog radnika koji se može maksimalno eksploatirati; odličnog učenika koji će biti budući korisni deo u procesu proizvodnje; zdrave, snažne, marljive, nedelikventne individue koja je maksimalno iskoristiva i poslušna) više se individualizuju. Dakle, veći je učinak individualiziranja na deci, starima, bolesnicima, ludacima, prestupnicima itd.

Mikrofizička mašinerija vlasti povećava delotvornost i nadzire ne samo individualizirajući, već i homogenizujući. Odnos vlasti prema mnoštvu je, dakle, antitetičan. Vlast istovremeno *individualizuje* (imajući u vidu odstupanja od norme, utvrđivanja slojeva i nijansi različitosti i specifičnosti – radi njihove bolje iskoristivosti) i *homogenizuje* (jedinke se prinudno saobražavaju istim modelima normi). Ovaj sistem, prema tome, ima dvostruku ulogu: „... učenici se razvrstavaju prema svojim sposobnostima i vladanju, znači prema budućoj iskoristivosti kada završe školovanje; drugo, na njih se vrši stalni pritisak da se svi saobraze istom modelu, da svi zajedno prisilno budu ‘potčinjeni, pokorni, pažljivi u učenju i vežbama, u tačnom izvršavanju zadataka i pridržavanju svih vidova discipline’. Jednom reči, da svi postanu slični“²¹. U te svrhe, organizuju se novi tipovi nadzora i apsolutna kontrola u svakom momentu. Nova obrazovno-vaspitna vlast ne mora da pribegava sili, svireposti i telesnim kaznama, jer je ona razrađena mašinerija nadzora koji deluje putem drugačijih dimenzija. Te dimenzije su prostorne (školske zgrade već svojom arhitektonikom dejstvuju na individue²²), vremenske (vremenski rasporedi se sve više segmentiraju i utiču na pozitivnu ekonomiju koja sprečava dokoličenje i traćenje vremena), obrazovno-razvojne (otkriva se evolutivni tok društvenog i individualnog razvoja, shodno tome se preciziraju školski programi) i mere koje omogućavaju kombinovanje snaga (školski mehanizam osmišljava taktike kojima se proračunato kombinuju snage, npr. *Lankasterova metoda*²³ vršnjačkog podučavanja koja predstavlja sistem jeftinog i preciznog nadzora, komandovanja i obučavanja). Sve ove naučno-fizičke mere čine mrežu nadziranja, jer nadzor ne počiva samo na individuama i aparatima ‘odozgo’, već se prostire celokupnim društvenim telom. Dakle, iako sistem nadziranja ima piramidalnu strukturu (npr. na vrhu školske vlasti se nalazi banovinsko nastavničko veće, ono nadzire sresko, a ovo pak mesno nastavničko veće itd.), sistem nadziranja ide i ‘odozdo’, i nadzornici su nadzirani. Ono što nadzor čini toliko efektivnim jeste njegovo integrisanje u pedagoški rad.

Jedna od ključnih poluga disciplinske vlasti u školskom sistemu postaje diferenciranje jedinki. Kodifikovanje individualnih karakteristika, izražavanje vrednosti ponašanja u brojevima, kvantifikovanje osobina, sposobnosti i umeća, sistem stepenovanja, vrednovanja i rangiranja – konstituiše individue kao takve. Ne ocenjuju se različiti postupci individua, već individue i njihovi karkateri, mogućnosti, (buduća) mesta u proizvodnim odnosima...

²¹ Ibid, str. 178.

²² Reorganizacija školskog prostora je omogućila da se „razmeštanjem dece po načelu individualnosti, kontroliše svaki dak ponaosob ali i simultani rad svih; omogućila je, najzad, da se na nov način ekonomiče vremenom učenja. Ta nova organizacija učinila je da školski prostor funkcioniše kao mehanizam pogodan za učenje, ali i nadzor, hijerarhizaciju, nagrađivanje“, Ibid, str. 143.

²³ Joseph Lancaster (1778-1838) je osmislio metod međusobnog podučavanja, tzv. peer tutoring ili learning by teaching, putem kojeg su bolji učenici nagrađeni tako što mogu podučavati druge, one lošije. U ovome je najvažnija dimenzija međusobnog hijerarhijskog nadziranja.

Utoliko su i *postupci ispitivanja* oblici odnošenja vlasti i znanja, ali i sve složeniji dokumentacioni materijal koji od individua čini 'slučajeve'. „Postupkom ispitivanja, kojom se jedinke podvrgavaju nadzoru, podvrgavaju se i sistemu stalnog beleženja i uknjižavanja, podaci o njima zauvek ulaze u obimni dokumentacioni materijal. Taj mehanizam neprekidnog beleženja i sakupljanja dokumentacionog materijala odmah se nadovezao na postupak ispitivanja, postavši jedan od glavih točkova disciplinske mašinerije“²⁴. U školskom sistemu se ovim sistemima beleženja, (pr)ocenjivanja, kodifikovanja i normiranja ne kontrolišu samo deca, već i njihovi roditelji (ili staratelji). Stoga, akcenat na načelu individualizacije nije deo 'neutralnog' razvoja pedagogije kao naučne discipline, već je momenat nove tehnologije vlasti, kao što se i sama pedagogija kao nauka konstituiše upravo na osnovu ovih mehanizama. Načelo individualizacije je ključni uslov mogućnosti disciplinske vlasti.

Literatura:

244.godina Subotičke gimnazije, *IZVEŠTAJI 1747 – 1991*, Gimnazija „Svetozar Marković“, Subotica, 1990/91;

Bensaïd, Daniel, *Permanent Scandal*, in: *Democracy in What State?*, Columbia University Press, New York, 2011;

Fuko, Mišel, *Nadzirati i kažnjavati, Nastanak zatvora*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad, 1997;

Fuko, Mišel, *Spisi i razgovori*, Fedon, Beograd, 2010;

Nikolova, Maja, *Jezik i pismo kao odraz istorijskih promena – digitalizovana zbirka sve-dočanstva – Pedagoški muzej Beograd*, http://www.pokarh-mb.si/fileadmin/www.pokarh-mb.si/pdf_datoteke/Radenci2011/48_Nikolova_2011.pdf (poslednji pristup 29.11. 2012.);

Program i methodska uputstva za rad u srednjim školama, Izdanje državne štamparije Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1936;

Programi i Izveštaji mešovite i muške u Subotici za 1922/23, 1926/27, 1928/29, 1929/30, 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1934/35, 1937/38, 1938/39, 1938/39 i 1939/40. školsku godinu;

Programi i Izveštaji ženske gimnazije u Subotici za 1933/34, 1934/35, 1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39 i 1939/40. školsku godinu;

Ruso, Žan Žak, *Emil ili o vaspitanju*, Estetika, Valjevo, Beograd, 1989;

Ruso, Žan-Žak, *O poreklu i osnovima nejednakosti među ljudima*, u: „Društveni ugovor“. Filip Višnjić, Beograd, 1993;

Ruso, Žan-Žak, *Rasprava o naukama i umetnostima*, u: „Društveni ugovor“, Filip Višnjić, Beograd, 1993;

Starobinski, Žan, *Žan-Žak Ruso: prozirnost i prepreka i Sedam ogleda o Rusou*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad, 1991;

Zakon o narodnim školama, sa svima uredbama, pravilima i pravilnicima za njegovo izvršenje, Geca Kon, Beograd, 1935.

²⁴ Ibid, str. 184.

INDIVIDUALIZED TEACHING AS THE TECHNOLOGY OF POWER

Abstract: This paper analyses the principle of individualization, related to the principle of activity, as the crucial principle of the pedagogical practice in the period between two world wars. Although these principles are commonly considered as ‘neutral’ upbringing and educational functions, they are part of a new technology of power. This will be demonstrated through the analysis of *Public School Law*, parts of gymnasium’s programmes and reports, Rousseau’s educational programme and Foucault’s thinking of technology of disciplinary power.

Keywords: Active Teaching, The Principle of Individualization, Pedagogical Discipline as the Technology of Power, Rousseau, Foucault

BELEŠKA O AUTORIMA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stanko Vlaški (1987) je asistent na predmetima Filozofija religije, Bioetika, Filozofija jezika, Metodika nastave filozofije. Polja interesovanja: filozofija religije, bioetika, epistemologija, gnoseologija.

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

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

NOTE ON AUTHORS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stanko Vlaški (1987) is a teaching Assistant of Philosophy of Religion, Bioethics, Philosophy of Language and Methodics of Philosophy Teaching. Fields of research: Philosophy of Religion, Bioethics, Gnoseology, Epistemology.

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

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