

UDK 37

ISSN 0353 - 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

1/2019

Н БР. 1 ГОД. XXIV Стр. 1-122 Сомбор 2019. Март

*Педагошки факултет у Сомбору*

Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

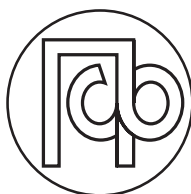
UDK 37

ISSN 0353-7129

# НОРМА

часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања

*XXIV – 1/2019*



Сомбор, 2019.

**НОРМА**  
**Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања**

ISSN 0353-7129  
UDK 37

**Издавач**  
Педагошки факултет у Сомбору

**За издавача**  
Проф. др Жељко Вучковић, декан

**Главни и одговорни уредник**  
Проф. др Гордана Рудић

**Главни и одговорни уредник издавачке делатности**  
Проф. др Михаел Антоловић

**Адреса редакције**  
Педагошки факултет Сомбор  
25000 Сомбор  
Подгоричка 4  
Тел.: (025) 412-030, 460-595  
Факс: (025) 416-461  
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs  
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.  
Радови се рецензирају и категоришу. Рукописи се не враћају.

**Штампа**  
САЈНОС доо, Нови Сад

**Секретар редакције**  
Доц. др Карла Селихар

**Технички уредник**  
Ален Милошевић

**Преводилац за енглески језик**  
Боривоје Петровић

**Лектор**  
Доц. др Анкица Вучковић

Часопис је насловљен по *Норми*, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.

---

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 1995.  
часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

## САДРЖАЈ

<b>Желько Вучковић</b> <i>Уводна реч</i> .....	1
<b>Саша Марковић</b> <i>Хоризонти „Норме“ Аврама Мразовића</i> .....	3
<b>Слободан Сацаков</b> <i>Досијеј и просветијелство</i> .....	53
<b>Светлана Шпановић</b> <i>Образовање учитеља у Сомбору у другој половини 19. Века у светлу педологичке учења</i> .....	69
<b>Михаел Антоловић</b> <i>Немачки педагози-филиропи и почетак српске педагогије</i> .....	87
<b>Наташа Бранковић</b> <i>Припремање учитеља за свети промена учитељ за 21. Век</i> .....	101



## CONTENTS

<b>Željko Vučković</b> <i>Foreword</i> .....	1
<b>Saša Marković</b> <i>Horizons of “the Norma” of Avram Mrazović</i> .....	3
<b>Slobodan Sadžakov</b> <i>Dositej and Enlightenment</i> .....	53
<b>Svetlana Španović</b> <i>Education of teachers in Sombor in the second half of the 19th century in the light of Pestalozzi’s ideas</i> .....	69
<b>Mihael Antolović</b> <i>German pedagogues-philanthropists and the beginning of the Serbian pedagogy</i> .....	87
<b>Nataša Branković</b> <i>Preparation of teachers for the changing world – teacher for the 21st century</i> .....	101



## ЛУЧОНОШЕ ПРОСВЕЋЕНОСТИ И ЧОВЕКОЉУБЉА

У богатој повесници српског образовања град Сомбор заузима часно место лучоноше српске просвете и престонице српских учитеља. Заслугом Аврама Мразовића, сина сомборског свештеника Георгија, 1. маја 1778. године основана је „Норма“, школа за образовање учитеља на српском језику, која је пролазећи сложене преображаје сачувала континуитет своје мисије до данашњих дана.

Историја наше школе, дуга пуних 240 година, од Мразовићеве „Норме“, преко Препарандије, до савременог Педагошког факултета, може се сабрати у две кључне речи: идентитет и модернизација. Идентитет, као самосвест и оданост своје језику, духу и култури. Модернизација, као отвореност за тековине просвећености, научног и цивилизацијског развоја. Верујемо да је тај плодотворни укрштај нашег и универзалног и данас права мера и путоказ.

Управо на оваквом вредносном трагу просвећености и човекољубља припремљен је овај број часописа „Норма“ посвећен великом јубилеју наше установе и целокупног српског образовања и културе.

Проф. др Саша Марковић указује да се јубилеј Норме поклопио се са још једним значајним датумом – стогодишњицом од завршетка „Великог рата“, присаједињења ових простора Краљевини Србији и стварања нове југословенске државе. Ослобођење и национално уједињење остварено 1918. године представља својеврсни завршетак процеса развоја националне идеје. Сомбор, односно његови становници су били представници недовољно ученог наратива о културном развоју идентитета Срба који је спремно дочекао бројна искушења и успешно допринео остварењу националне визије.



У раду проф. др Слободана Сацакова разматра се просветитељска позиција Доситеја Обрадовића, посебно у светлу идеја о образовању. То укључује и анализу његовог филозофског становишта, као и утицаје који су такву позицију обликовали.

Проф. др Светлана Шпановић истражује педагошке погледе Николе Вукичевића и Ђорђа Натошевића који су у у другој половини XIX века у Учитељској школи у Сомбору представљали званичну педагогију, ослањајући се на учење Јохана Хајнриха Песталоција и других представника европске педагошке науке.

Имајући у виду да у досадашњој литератури није посвећивана одговарајућа пажња немачкој филантропској педагогији, у раду проф. др Михаела Антоловића приказују се карактеристична схватања немачких педагога-филантропа као и појава филантропина, нових експерименталних образовних институција које су представљале непосредни израз реформски усмерене педагогије у раздобљу просветитељства.

Проф. др Наташа Бранковић даје теоријски приказ савремених ставова и смерница за образовање учитеља. Време промена у коме се прилике брзо мењају утиче и на образовање и васпитање захтевајући од учитеља да буде особа која поседује флексибилност и адаптилност, социјалне и интеркултурне способности, продуктивност и одговорност и лидерске вештине. образовање учитеља за 21. век мора да одсликава филозофију подршке учењу и ученицима и фокусира се на три парадигме вредности: вредности усмерене на ученика, вредности усмерене на идентитет учитеља и вредности које су у служби професије и заједнице.

Питања Ко васпитава васпитаче? и Ко учи учитеље? и данас имају епохални значај, поготово ако смо свесни да су сва деца у нашим основним школама деца трећег миленијума. Верујемо да је образовање тачка у којој показујемо колико волимо свој свет и колико смо спремни да га сачувамо и обнављамо, што је могуће само уз помоћ знања и енергије нових генерација. Најзад, образовање је и тачка у којој показујемо колико волимо своју децу и колико смо спремни да им дамо шансу не само да одрасту, већ и да преузму одговорност за будућност.

Својим новим издањем Педагошки факултет и наш часопис, који са поносом носи име славног Мразовићевог училишта, показују да с једнаком одговорношћу приступају својој живој традицији и развоју образовања, просвећености и хуманитета.

Проф. др Жељко Вучковић,  
декан Педагошког факултета

**САША МАРКОВИЋ<sup>1</sup>**

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW ARTICLE**

UDK: 377.8(497.113

Sombor) Mrazović A.

BIBLID: 0353-7129, 24(2019)1, p.3-51

## **ХОРИЗОНТИ „НОРМЕ“ АВРАМА МРАЗОВИЋА**

**Сажетак:** Јубилеј 240 година од оснивања Норме 1778-2018. поклопио се са још једним значајним датумом – стогодишњицом од завршетка Великог рата, присаједињења ових простора Краљевини Србији и стварања нове југословенске државе. Стиче се утисак да је, због евентуалног придавања првенства значају, могуће један или други догађај у одређеној мери занемарити. Наш рад представља истраживачко-есејистички приступ који намерава да покаже континуитет историјског процеса који ова два значајна датума нераскидиво повезује. Наиме, ослобођење и национално уједињење остварено 1918. године представља својеврсни завршетак процеса развоја националне идеје. Носећа активност овог процеса било је ширење знања путем образовања и његово институционално развијање. Сомбор, односно његови становници су били представници, недовољно уоченог, али итекако присутног наратива о културном развоју идентитета Срба који је спремно дочекао бројна искушења и успешно допринео остварењу националне визије. Зачетник овог процеса био је Аврам Мразовић и то оног тренутка када је основао учитељски течај, односно „Норму“ 1778. Уз далековидно уважавање свих дотадашњих напора који су били видљиви у раду Српске православне цркве, Мразовић је, правилно тумачећи модерне тенденције отпочео стварање просветитељске школе. Мисао, отпочета сумњом добила је преко потребни подстицај, а Срби прилику да се актуелније дефинишу. Учитель је био синоним овог процеса који се развијао кроз прилагођавање али и ауторитативно наметање. Човекољубља се ипак, никада није одрекао.

Тумачења историјских догађаја у овом раду изложена су у ретроспективном облику што, чини нам се у одређеној мери даје занимљиви поглед на наша постојећа сазнања о учитељу и у вези са историјом образовања Срба „Пречана“.

**Кључне речи:** Идеја, слобода, нација, просвета, развој.

---

<sup>1</sup> milnik.markovic@gmail.com

## ОД ДОМЕТА ДО ПОЧЕТКА

Присаједињење Баната, Бачке и Барање (Војводине) Краљевини Србији и стварање Краљевства Срба, Хрвата и Словенаца 1918. године представља значајан историјски догађај који је утицао на карактер будућих догађаја на овим просторима. Ову комплексну друштвену појаву, деценијама након њеног сценског одигравања, интелектуална и политичка елита српског народа покушавала је да анализира, докучи и разуме. Њен значај био је видљив и у стратешким промишљањима која су намеравала да оправдају наступајуће идеолошке доктрине. Без обзира на то што су понеке од тих идеологија биле међусобно супротстављене и нетрпељиве, мало која од њих је била спремна да догађаје из 1918. године занемари и пренебегне. Тумачења и погледи били су рефлексивна актуелних друштвених потреба и инструментализоване потребе за државном идолатријом која је, у случају југословенске државе била истовремено и импресивна али и ограниченог временског учинка. Нити један симбол, упркос томе што је брижљиво припреман није успео да преживи историјску епоху у којој је настао јер је доба које је потом уследило стварало свој идентитет на отклону од свега дотадашњег. При том, испоставило се да је, по много чему ове епохе повезивала „идеолошки задата критика српске културе“ (Булатовић, 2017, 16), иако су актери оспоравали ову блискост истовремено наглашавајући своју доктрину патриотизма.

Овај идентитетски раскол, њен манипулативни израз, амбивалентност и дисконтинуитет који је одсликавао времена након 1918, намерни смо да покажемо, био је у потпуности, а управо и зато, неочекивано дисонантан са развојем идентитета који му је претходио. Овај став упиње се да буде одржив и то упркос ратним догађајима који су били његово последње друштвено окружење. Јесењи месеци поменуте године су одсликавали последњи чин у процесу развоја националне идеје која је, победом у рату постала остварена нада упркос бројним изазовима који су јој претили и који су многе поколебали. Војводина (Банат, Бачка и Барања) је у апострофираном национално-политичком процесу постала део Краљевине Србије која је створила југословенску државу, а њени представници су ову одлуку донели на Великој народној скупштини 25. новембра 1918. године у Новом Саду.

Значајну улогу у томе одиграли су и Срби из Сомбора. Она је по много чему била незамењива јер је и њихова спознаја о националној идеји, утемељена на традицији образовања, била јединствени пример одговорног карактера интелектуалне елите којој није мањкало успеха у иступу. Најистакнутији међу њима био је Јован Јоца Лалашевић (1870-1935), угледни сомборски правник, културни и јавни делатник који је често износио своје политичке ставове и тумачење националне идеје (Марковић и Бесермењи, 2011). Он, не само што је обележио национални рад током развоја политичке иницијативе о „присаједињењу и уједињењу“ у завршници рата, већ је подстицао национални, културни и политички рад и у предратним временима у Сомбору, а његови погледи су имали рефлексивне у ин-

телектуалној јавности Срба „Пречана“. Поносан на своју и прошлост суграђана, Лалошевић је у временима уједињења тешко могао да одоли и панегиричним изјавама. „Сомборци, са оваквом прошлошћу и оваким менталитетом, наравно да су при крају Светског рата, већ на приви зрачак слободнијег кретања, као један човек устали у одбрану српских националних интереса“ (Марковић, 2017, 222).

Уобичајене изјаве овог егзалитарног тоналитета највише проблема су имале са размимоилажењем изреченог и стварности. Измишљена прича је, у тој ситуацији надоместила реалност и, без обзира на очигледност да је то заиста тако, радије се остајало у фиктивној причи, надајући се њеном успешном остварењу. У међувремену, одвијала се „освета стварности“ чија је последица била ненадокнадива штета. Народ је знао за њене последице, али се од њих бранио не прихватајући их. „Освета“ је била неумољива, а немоћ је прелазила у затупљеност која обесхрабрује развој идентитета и припрема, како једном написа руски мислилац Александар Херцен, „пледоаје за пропаст“. Њен рукавац је била и спремност за сопствено порицање и то до облика да, како су понеки аутори приметили, да постане „константно настојање током српске историје“ (Ломпар, 2012, 27).

Лалошевић својим говором, ипак није био представник деструктивне мисли, већ је, управо супротно, имао на уму историјски потврђен процес националне еманципације Срба у граду. Њен развојни пут је сведочио о изразитим образовним упориштима о којима је и Лалошевић писао. Он је, на тај начин свом хвалоспеву обезбедио моћну заштиту прошлости која се заиста одиграла и чије су тежње биле посвећене идеалу ослобођења. „После слома Милетићева покрета, Сомбор је на школском, културном и друштвеном пољу енергично продужио национални рад свој. Стогодишња најстарија у целом српству, а у Војводини једина Учитељска и Учитељичка школа, била је за цело Српство расадник учитељског подмлатка и одушевљених националних поборника... Овде је окупио око себе омладину Васа Стајић и покренуо свој одлични лист *Нови Србин*», због чега је после, за време Светског рата, био прогањан, оптужен и хапшен. Али национално одушевљење није испуњавало само срца школске омладине. Цело сомборско грађанство је било надахнуто жарким родољубљем, и оно је упорно и свесно развијало систематски и интензивни културни и друштвени рад“ (Лалошевић, 1919). Апострофирање културног и друштвеног рада од стране Лалошевића није било случајно, већ аргументовано и конкретно остварено. Предратни Сомбор је био станица културне еманципације националне идеје. Грађани Сомбора били су корифеји у том подухвату, и то без икакве намере да до своје авангарде дођу самопрокламацијом, већ једино ангажовањем и учињеним делом. Ставови представника интелигенције који су се односили на модернизацију националне идеје заиста су могли да се прочитају у поменутом часопису *Нови Србин*, (Марковић, 2010) који је у Сомбору покренуо Васа Стајић (1878-1947), већ тада угледни српски интелектуалац и професор на Учитељској школи у Сомбору (у периоду од 1907 до 1911. године). Његови ставови су представљали један уравнотежен при-

ступ националној идеји (Марковић, 2016) који је подједнако разарајућим по њу доживљавао и процес мађаризације, односно однорођавања, тако и панегирични приступ прошлости српског народа која је услед исфорсиране редуције попримала слику безгрешне узорности. На тај начин, сматрао је и Стајић, у потпуности се пореметио исправно успостављен дискурс о истраживању прошлости као друштвеном и временском оквиру из којег је могло да се, на основу уочених недостатака – садашњост, која се на њу надовезује успешније преброди, а будућност, на основу промишљене прошлости, квалитетније дочека.

Стајићев сарадник у часопису била је и Исидора Секулић (1877-1958), доскорашња ученица сомборске Српске учитељске школе и већ продорна и упечатљива књижевница у српском културном простору. Она се радо одазвала да буде сарадник часописа. Придружујући се националном заносу услед успеха војске Краљевине Србије у Балканским ратовима, Исидора Секулић је скренула пажњу да је, након достојне прославе, било потребно преузети одговорност у изразу сопствене националне идеје. Инспирирана постојећим и поменутих промишљањем српске националне идеје и склона јачању одговорности, Исидора је упозорила да национализам треба да се одупре ирационалном мистицизму: „У том национализму требало би да нема мистике, треба савлађивати мистицизам. Тај национализам треба да је и по суштини и по облику чиста, висока култура. Култура у најбољем смислу речи. Морал, хуманизам, етика, честитост. Ваљаност и честитост и првокласност не само српска, него човечанска...“ Исидора Секулић је са правом указала да „националност није, као што се обично мисли, загађивање, мржња на све ненаше и претња песницом из велике одвојености и отуђености.“ (Секулић, 1913) на је овим чланком намеравала да повеже и опште људске вредности са самосвојношћу националног израза указујући на њихову условљеност. „Не помаћи, него дићи треба линију националног нашег живота. Други, нов, сложенији облик треба да добије наша тежња за националним напретком. Треба да дође ново схватање, мисао уопће, не о нашем одношају према појединим пријатељским или непријатељским народима, него према човечанству... Јер само ствар човечанства је стално велика, опћа и света, и тек кад се и ми с њом свежемо, наши циљеви постају апсолутно оправдани и моћни. Иначе, код културног националца настају часови смућености, незадовољства, сумње и патње, због уског једноликог схватања... Док смо уско и само својски национални, а не и човечански национални, не можемо имати високих максималних радова“ (Секулић, 1913, 28).

Такав ток мисли, можда неко може погрешно да закључи, да је Исидору Секулић водио ка гносеолошком оправдању постојања Дунавске монархије као амортизеру и врхунском упијачу националиста малих народа. Управо супротно, та државна творевина, за Исидору Секулић, баш из разлога што је спутавала националне идеје и политички их негирала, уприличила је себи одговор сирове идеје националног опстанка. Тако је Аустро-Угарска монархија била претња, а не афирмативна средина за шире „човечанске“ политичке намере, која не хармони-

зује, већ супротставља. Међутим, Исидора Секулић није намеравала да критиком националистичке дискриминације у Монархији буде покриће за ароганцију српске националне идеје. Она се супротставила њеним намерама мада су оне биле за понеке неприметне, а за многе српске интелектуалце и непостојеће. То ипак није обесхрабрило Исидору Секулић да се у хуманистичком маниру, оном којег је стицала и као Ђак Учитељске школе и из културолошког угла суочи са могућом странпутицом српске националне идеје и са замком примамљиве гордљивости. Њено инсистирање на одговорности почивало је на више него добру упућеност о томе куда води политика идеолошке наметљивости и бескомпромисног заговарања сопствених интереса. Врхунац процеса грађанског развоја српске националне идеје у предратном Сомбору, а који је имао снажну рефлексију на читавом духовном простору српског народа и чији је замајац 1778. година и оснивање „Норме“ Аврама Мразовића био је, уз стваралаштво Исидоре Секулић, и друштвени опус Лазе Костића (1841-1910) (Марковић и Савин, 2017).

Познато је да је он своје последње године живота, од 1895 до 1910, провео у Сомбору. Изузетно поштован од суграђана<sup>2</sup> Костић је круну свог уметничког стваралаштва постигао у овом граду. Можда је, међутим, мање познато да је и зрелост његових друштвених погледа и националне идеје, такође, крунисана у Сомбору. На то упућује његова полемичка *Књига о Змају*, објављена у Сомбору 1902. године, која, осим осталог, представља мисаони обрачун са непримерним хвалоспевом српства коју је упражњавала омладина понета националним романтизмом. Одупирући се утицајима митотворства, (Станковић, 2004, 75) Лаза Костић је упозоравао да је преувеличавање националне идеје Срба у блиској прошлости имало једино карактер неупотребљиве илузије која је више одмагала него подржавала националну борбу. Управо тај набој себичног тзв. патриотског хвалоспева свом народу, по Костићу, обесмишљавао је истинско родољубље и поткопавао људима представу о народу ком припадају. Последица тога било је политикантска снисходљивост, спремна на уступке вођене личним побудама (Костић, 1989, 87). Као и Јовану Скерлићу (Скерлић, 1906, 405), и Лази Костићу је предмет критике био и излив националне реторике проистекао из лагодних прича, насталих у опуштеној атмосфери: „Дванаест турских глава за тили часак, у једном заgonу, тако рећи једним ударцем – е то може само Српкиња! Па зар је то чудо што је та јуначака и прејуначка песма постала певаница, и без гусала и уз гусле, а особито уз – пуне чаше. Што више чаша, све брже ти лете турске главе, па кад си при двадесетој, чисто ти је жао што је готово... Ко ме се таково што не би допало? Како коме; мени, заиста, ни пијаном. Зар та мушкобана да је Српкиња каква треба да је? Зар у ту нацакбабу да се угледају српске девојке? Зар та прзница, та налетица да буде неки почетак српским песницима и уметницима? Зар за том пијандуром да се заноси српска омладина? Зар та лажљивица, зар то идеал?“

---

2 „У знак поштовања Сомборци га одликоваше почашћу председника Српске читаонице. Цео увиђаван свет пак гледа у др. Лазу Костића једног од оних бораца који су се с Милетићем, раме уз раме, борили пером и речју за српска права“; („Лаза Костић“, 1910, 183).

(Костић, 1989, 146) Примећена доза сарказма и ироничност критике можда могу да наведу на закључак да је Костић био национално скарадан. Међутим, он се трудио да продре што дубље у нека тумачења друштвених и политичких идеја и из угла потпуног раскринкавања укаже и на могућност одрживог сусрета наводно неспојивог.

Овај принцип *coincidentia oppositorum*-а (подударане супротности) који се демонстративно учача у опусу промишљања стварности – нарочито познијем– код Лазе Костића требао је, по нашем мишљењу, да буде темељна одредница карактера ондашњег српског интелектуалца. Она је проистицала из сумње у остварене домете постојећих мисаоних конструката, били они научне, уметничке, друштвене или најшире културне провениенције. Ова сумња могла је да буде радо прихваћена као указивање на постојеће недостатке, али је могла да буде протумачена и као гест злурадости који је онемогућавао било какав мисаони континуитет у потрази за развојним карактеристикама српског идентитета. Уколико је сумња доживљавана као непримерен гест, тада су креатори овог тумачења били, углавном или претенденти на политички елитизам или присталице режимске снисходљивости којима је одговарало комформистичко становиште. Ово становиште није порицало постојање врло опасних изазова са којима се суочава српство, али је њихова незаинтересованост и пренебегавање био начин да се они избегну. Тако препозната компрадурска елита (Марковић и Вучковић, 2018) подједнако је успоравала и онемогућавала српске националне и културне идеје као и онај режим власти који је њене активности подржавао.

Отклон од овог приступа стварности био је могућ једино у јединственом процесу духовног, образовног и васпитног развоја који је негован понајпре у Учитељској школи већ више од једног века. У њеним институционалним оквирима подједнако је и разрађиван обрис одговорног учитеља који је умео да буде свестан рањивости коју са собом доноси брзоплето и напрасно донета одлука чак и уколико је њен исход изгледао заматно примамљив. Синоним такве парадигме интелектуалног опреза могао је да, у овом нама занимљивом период поново буде из више разлога недостижни Лаза Костић. Он је био велики противник напрасно донетих одлука и становишта о деловању *hic et nunc*, управо зато што је успех или изостао, или био само делимично остварен. „За Лазу Костића је био потпуно неприхватљив принцип радикалног преображаја друштва... Костићу је далеко више одговарала идеја постепеног, либералног преображаја друштва и коришћење првог погодног међународног тренутка за остварење националног програма“ (Микавица, 2004, 19). Треба истаћи да је било и неслагања са овим ставом и да су национални ентузијазам и нестрпљивост тумачени као родољубиво надахнуће проистекло из политичких ставова и визија српских националних доктрина које су надилазиле стварност управо својом намером и истрајношћу да се остваре. Отуд потреба да се национални занос „осветозари“ („Политичке песме“, 1945, 31), односно наметне у ерупцији родољубља коју је својевремено иницирала Српска народна слободоумна странка предвођена Светозарем Миле-

тићем у намери да неприхватљиву реалност учини прилагодљивом кроз имплементацију сопствених политичких полазишта и принципа. И многи учитељи су, упркос потреби преиспитивања на коју су, током школовања бивали упућени, не успевајући – шта више радо се одајући националном усхићењу – постајали искрене присталице националне борбе која је, пркосећи очигледним војно-дипломатским препрекама и међународним околностима, била спремна да истраје на својим максималистичким принципима чврсто уверена у своју моралну исправност. И није то била специфичност балканског контроверзног менталитета (Тодорова, 2006) насупрот цивилизацијској експресији европских друштвених схватања, већ је била рефлексија европских друштвених идеја које су, својим револуционарним идеализмом и националном прозелитизмом емотивно заводителе и полет националног покрета балканских народа, а тиме и Срба. У томе се и налазила клопка неусклађености амбиција постављених у широком потезу и реалних геополитичких препрека које су их оспоравале и непријатељски доживљавале. Иза егзалтиране представе о сопству крила се опскурна ситуација која је могла разарајуће да делује услед њеног неуважавања. Водећи европски народи, успешно приводећи крају своје националне еманципације и државотворне пројекте, недостојним и реметиљачким су сматрали покушаје других мање бројних, али не мање значајних народа у намери да остваре своје националне интересе. Доживљавајући то као неприхватљиву геополитичку деструкцију, трудили су се да оспоре исто оно право малим народима за које су сматрали да је значајан културолошки напредак унутар развоја сопствених националних интереса. Непримерено усклађен аршин у вези са државотворним амбицијама надахнутим сличним националним потребама је, обично био дискриминационо оријентисан према малим народима. Упориште те дискриминације били су интереси великих сила и (не)успела усклађеност народа који су тежили националном развоју насупрот бескомпромисних и протекторисаних ставова моћнијих. Друштвена елита оних који су у развоју националних идеја и у погледу стварања државе каснили или имали застој из разнородних разлога, често је очигледно арогантни став и охоли наступ доживљавала као демонстрацију силе и моралне нечистоте. Одговор на то могао је да буде супротстављање острашћеног карактера уз искључиво уверење у потпуну етичку оправданост својих позиција. Наговештај овог сценарија могао је да има свој наставак у продубљивању конфронтације чија је последица могла да буде или дуготрајна резигнација услед капитуланства или потпуна деструкција услед супротстављања наметнутим околностима. Српска грађанска интелигенција се суочила са овом врстом изазова и њен одговор креиран у духовној атмосфери међу српским становништвом у Сомбору, а чија је залеђина била школска институционалност, био је у одбацивању или-или становишта. Њихова намера је била да се супротставе следу догађаја који би их довео до политике свршеног чина и оскудног маневра.

Једини вид приступа који би онемогућио безидејност и подстакао делотворни одговор налазио се у развоју образовања. Подстакнути ситуацијом, која је



овај начин била третирана, многи српски интелектуалци су, уважавајући европске узоре покренули идеју „књиге за народ“<sup>3</sup>, односно мисије која је требала да подигне на знатно виши ниво културу живљења (Остојић, 1913) Срба у Аустро-Угарској монархији, тим пре што је праг њиховог сазнања далеко заостајао иза других народа Монархије. „Свесна интелигенција сваког европског народа ради на том, да књигом унесе своје идеје у народ, да га њиме пробуди, освети и упути напретку. Српска би интелигенција више него икоја имала разлог да се о том послу бави“ (Остојић, 1902, 6-7). Овај наратив развоја образовања требао је да елиминира пад у било коју врсту острашћености. Иако су декларативно сви актери друштвених идеја, политичких акција и страначких активности међу Србима критиковали идеолошке и националне екстремизме, малобројни су били они који су прихватили становниште да наглашен емотивни набој и поједностављена нарација сопственог јавног иступа потпадају под окриље острашћеног иступа и циљаног пароксизма.

Суочавање са сопственим недостацима истовремено препознатих и опсежно критикованих код других, уколико је и било изречено, било је тумачено као израз слабости и клонућа, а не као израз националне зрелости и идентитетског развоја. Сомборци, суочавајући се са поменутих изазовима, читали су у својим часописима смеле полемике. Са значајно присутном дозом самокритичних погледа и одлучних потеза, спремних и на коперниканске заокрете, а ослањајући се на ставове и Јована Цвијића<sup>4</sup>, аутори текстова су писали о слабостима националне идеје. Основни недостатак био је епски опредељен поглед на прошлост који је афирмисао ирационалну мотивацију, а онемогућавао рационално расуђивање: „Ми смо народ који се епски васпитавао, и који на борбу и на живот сувише епски гледа... Опијени смо личном сујетом и главни мотив јавног рада је лична слава или чак и лична корист“ (Дедијер, 2003, 71). Прилично одлучно и смело критикована је таштина националне емоције: „Наше национално осећање нам често изгледа моментално и праскаво. Ми се одушевљавамо од времена на време. У нас се измењују стања сангвиничног ентузијазма и једне страшне апатије“ (Дедијер, 1910). Овакву конфузију у националној идеји било је, као и у тумачењу Исидоре Секулић, могуће превазићи, пре свега културно-образовним радом међу становништвом. Овај став проистакао је из континуитета њеног интелектуалног развоја, при чему су њени почеци били везани за Учитељску школу. Синоним васпитно-образовног рада Школе било је стваралаштво Николе Вукићевића (1830-1910), вишедеценијског директора школе на прелазу из 19. у 20. век. „Тај

3 „Књиге за народ да посредују између науке и књижевности и најширих слојева народних сељака, омладине, радника, занатлија, женског света“ (Милисавац, 1965, 126).

4 „У свима изложеним погледима о националном раду, погледима који се оснивају само на праву и на народној снази, не сме бити ни трага од онога што се зове шовинизам. Право национално осећање не сме да буде осећање мржње према другим народима, затим не сме да буде прецењивање своје вредности и права а потцењивање особина и права других народа... Обожавањем, култ, прецењивањем самога себе код народа је исто тако злочесто као и код појединаца... Шовинистичке тежње одговарају демагогији у политичком животу.“ (Цвијић, 1907, 22).

заслужни муж, тај једини претставник целокупне педагошке и методичке науке у овостраном Српству, тај Нестор наше скромне, школске књижевности и учитељ учитеља...“ (Споменица, 1893, 11). Сомборац Никола Вукићевић је један од најзначајнијих педагога код Срба. Посвећен педагошком раду од 1853. године, он је оставио вишедеценијски печат у раду Препарандије у Сомбору. Био је директор школе од 1871. до пензионисања 1904, а уједно и директор девојачке учитељске школе у Сомбору. У часопису *Школски лист*, чији је уредник био од 1866 до 1907, објавио је велик број чланака у којима је расправљао о положају учитеља, његовом кредибилитету, педагошкој пракси, моралу и др. (Степановић и Селихар, 2010).

Долазак Николе Вукићевића за предавача у Учитељској школи (Препарандији) представљало је својеврсну вододелницу њеног рада – и то у смислу прожимања модерних идеја и потиснутих традиционалних вредности. Подржан од Василија Ковачића, Вукићевић, унук Атанасија Зарића, сарадника Аврама Мразовића, предавао је, најпре немачки језик, аритметику и историју, а потом и српски језик и стилистику. Он се, својом упорношћу и енергијом, трудио да консолидује рад школе и обнови њену узорност. У том циљу енергично се супротставио намери да се Препарандија пресели из Сомбора у Сремске Карловце. „Али да би се Заведеније зато и само зато у Карловце преместити морало, то нитко други не може веровати него онај који држи да су ови људи изван Карловца невешти и неспособни и напротив да сваки онај који у Карловцу ступи и тамошње воде се напије, одма постаје вештак и получава волшебан дар способности професорске“ (Вукићевић, 1855, 2-3).

Посвећен позиву Вукићевић је намеравао да омогући будућим учитељима што више практичног рада, стално преиспитивање дидактичких приступа и снажну мотивисаност за иновативност. „Има он за свакога од њих пријатељска совјета, и зна им сваком усладити предмет“ (*Српски дневник*, 1858). Попут многих просветитељских узора и Вукићевић се трудио да деца школу доживе, не као казну за своју непослушност, већ као установу која им помаже да развијају своје креативне могућности и васпитно стасавају у узорне људе, радозналост приступа и неисцрпне енергије. „У време када је наш високопоштовани слављеник постао професором Српске учитељске Препарандије у Сомбору, наше школе нису биле питома васпитавалишта у којим би учитељ љубављу и лепим, очинским начином у деци подизао људски понос, и развијао врлине, сладећи им школу и науку: већ су оне биле куће за поправљање раскалашне деце коју би родитељи доводили да их учитељ прутом дотерива...“ (*Споменица*, 1893, 34). Умео је, на основу сведочења, да закупи довољно дуго ученичку пажњу, избегавао је кажњавање, а уколико је то морао да учини трудио се да оне имају своју поуку. „Према ученицима био је благ; преступе је жигосао моралним опоменама и грубље нарушавање дисциплине није трпео“ (Илкић, 1953, 69). Примером се Вукићевић трудио да буде смиран и скроман у свом раду истичући пример Светог Саве. „Светога Саве нје било по вољи што га људи хвалама преузноссе. Онъ е био смъранъ и понизанъ,

пакъ е избѣгавао сваку людску славу, боѣћи се да се не погрди“ (Вукићевић, 1863, 122).

Без обзира на амбицију модернизације педагошке мисли, Вукићевић је поштовао и уважавао традиционалну улогу свештенства, пре свега у моралном васпитању. „Свештенство є душа народна у религиозном и моралном погледу; оно є чувар вере и народности наше. – Што є у ком народу бољ и честитиє то є народ срећнии“ (Вукићевић, 1865, 111). Поштујући и подржавајући начин устројства српских школа – под патронатом Српске православне цркве и Народно-црквеног сабора, а под управом Главног просветног савета, Вукићевић се трудио да школски програм препозна значај вере за очување идентитета, као и значај развоја идентитета за опстанак народа. „Наша народна школа мора имати значај православия и народности наше. Она є чисто конфесионална и национална школа“ (Вукићевић, 1865, 178). На уважавању хришћанства, односно православља, Вукићевић је инсистирао и у образлагању своје педагошке мисли путем преписке са савременицима. „Прва настава у вери за малу децу, по мишљењу најславнијих педагога, има бити наочигледна, проста и у облику приповедања. Уз то има она код нас бити сасвим чисто христијанска и православна...Овом приликом благодарим промислу Свевишњег, који ме је удостојио да сам у раној младости мојој на овај начин прву наставу у вери и прво васпитање у побожности и благонаравности Христијанској добио од моје покојне и незаборављене матере Персиде, кћери ревностног негда и можда првог катихетет Србског Атанасија Зарића, сомборског свештеника“ (Вукићевић, 1871).

Опстанак школе зависио је од одговорне управне политике и Вукићевић се залагао да Препарандија има неопходан број наставника: „Наставнички збор српског учитељишта сомборског треба да се састои из три редовна и више помоћних учитеља“ (Вукићевић, 1865, 187). Осим тога он се трудио да побољша материјални положај учитеља без обзира да ли су били наставници Препарандије или радили у школама по Војводини. „Најуљудније потписани учитељски збор слободан је на Вашем топлом и очинском заузимању код високог Синоданлног Савета за изједњачење плаће наше са плаћама професора српске учитељске школе у Сомбору, овим Вам најсмерније изражавамо најдубљу благодарност своју, желећи Вам најискреније из свега срца, да Вас милостиви Бог одржи још много година увек здрава и крепка на корист и напредак српске школе и просвете“<sup>5</sup>. Све то утицало је на постепену стабилизацију образовног процеса код Срба у Монархији, премда су изазови, пре свега политички захтевали сталну усредсређеност на очување квалитета педагошког рада – просветитељски оријентисаног, а национално ускомешаног.

Незаобилазна и значајна подршка залагању Николе Вукићевића било је стваралаштво Ђорђа Натошевића (1821-1887). Он је свој радни век посветио

5 „Писмо Манојла Грбића, Владана Арсенијевића, Ђорђа... и Петра Радуловића професора из Сремских Карловаца Николи Вукићевићу од 26. августа 1888“; Архив Војводине, Преписка Николе Вукићевића, Ф-392, кутија 8, АБ. 1181.

културно-просветној делатности и политичкој одбрани њене потребе. Рођен је у патријархалној и моралној породици у Сланкамену 1821. године. Током детињства суочио се са умирањем петоро браће и сестара што је вероватно утицало на његову наклоност према људима. Био је вредан и марљив и успешно је завршио школовање 1851. тако што је постао доктор медицине. Његова лекарска пракса трајала је свега три године, јер је од 1853. постао управитељ српске гимназије у Новом Саду. Одлучан у подизању угледа школства код Срба, Натошевић је 1857. постао Царски, краљевски саветник за школу и прихватио се дужности надзора и управе над свим српским школама. Организационо посвећен просвети, Натошевић је покренуо и први часопис који разматра теоријске и практичне проблеме школства код Срба – *Школски листи*. Учествовао је и у раду српских Народно – црквених сабора (1870, 1871, 1872, 1873, 1874, 1875) и био председник Матице српске (1881-1887). На позив кнеза Михајла Обреновића боравио је у Кнежевни Србији од 1867-1869 и трудио се да побољша просветне прилике у њој (Шевић, 1922, 18).

Иако се школовао за лекара, Натошевић се, под снажним утицајем Павла Платона Атанацковића, чији је лични лекар у почетку и био, посветио раду у просвети<sup>6</sup>. „Година 1857. има бити златним писменима забележена у повестници српских народних школа, а на посе у у летописима српске учитељске школе Сомборске. Те године у пролеће постао је ц. кр. школским саветником и врховним надзорником српских народних школа у војводству Србији и тамешком Банату најужвженији педагог српски и отац нове школе српске многозаслужени г. Др. Ђорђе Натошевић, који се млађаном снагом и нечувеном дотле у нас енергијом (Шевић, 1922, 45) својски постарао, „да занемарене српске народне школе у овој држави у добар ред доведе; да учитељство српско подигне“ (Вукићевић, 1887, 10). Поставио је темељ модерне српске педагогије и дидактике и био је веома цењен, чак и називан „други послите Светог Саве“ (*Босанска вила*, 1887).

Скроман<sup>7</sup>, у излагању својих идеја трудио се да буде јасан, изричит. Његова теоријска иновативност била је у сенци неопходних и горућих организационих проблема са којима се суочио. Дајући њима примат, Натошевић је обилазио

6 „Чуо сам ја на уста самог дра Ђорђа Натошевић, који ми је ту своју тајну при последњем његовом одласку из Сомбора, године 1887. открио. Он рече, да је ту тајну као аманет примио опет из живих уста покојног епископа Платона, када га је позвао и пропоруочио му да се главне управе наших школа прими. Рекао му да науке све ваља уредити и преустројити према сувременом развиту и духу времена и старо новим заменити, али вели: „ако то све не добије божија благослова, од свега тога посла неће бити успеха благотворног по напредак нашег народа. Све што се буде у српској народној школи радило, ваља да се ради у духу најчистијег православља и само на њему ваља школу и наставу подићи ако желимо да јој дамо стална, чврста и непомична темеља. Ово је вели, што ти кажем све на основу најунутарнијег убеђења и највећег искуства казано. Те речи, вели даље др. Натошевић, руковидле су ме непрестано при мом раду и делању. То ми беше аманет који од епископа Платона примих.“; „Говор који је приликом осамдесетогодишњице српске учитељске школе Сомборске, на Петров дан 1893. у великој дворани учитељске школе држао Никола Вукићевић“ (Извештај, 1893, 8).

7 „Сам пак био је с најмањим задовољан, и чувао се највише тога да не буде другима на терету.“ (Варађанин, 1888, 53).

национална и образовна средишта српског народа (Кикинду, Темишвар, Вршац, Нови Сад, Сомбор) и организовао предавања о потреби одлучног залагања за успех школства код Срба (Достанић 1987). Био је присталица тзв. очигледне наставе, односно приступа да се преко чулних представа долази до трајног разумевања (Натошевић, 1861). Осим тога, неговао је и принцип „од лакшег према тежем“ по угледу на учење Јохана Хајнриха Песталоција (1746-1827) (Песталоци, 1946). Пишући у есејистичкој и прозној форми, Песталоци је инсистирао на доживљеном надахнућу, готово провиђењу које га је мотивисало и инспирисало да се посвети раду са децом. Усредсређеност на постепеност, уважавање психолошке структуре личности родитеља и детета, Божја провидност и једноставан, разумљив уџбеник или књига, били су најоригиналнији домети психолошке мисли Песталоција које је и Натошевић прихватао (Натошевић, 1853, 1). „Учитељи и свештеници су слуге Христове и пристави тайна Божиих“ (Натошевић, 1866, 36).

Подршку за уобличавање сопствених ставова, Натошевић је проналазио и у педагошким идејама Џона Лока (1632-1704). Овај велики енглески филозоф се трудио да своје филозофске ставове транспонује у конкретне предлоге о васпитању и образовању, пре свега и а priori, као огромна већина просветитеља, ослањајући се на проницљивост разума који адекватно одређује моралност. „Главна начело и основа сваке ваљаности и вредности јесте у томе да је човек у стању да се одрекне својих жеља, да се бори против својих склоности и да једино иде за оним што разум каже да је најбоље, иако га срце вуче на другу страну“ (Лок, 1967, 10).

Видимо да су ауторитети, попут Песталоција и Лока нудили веома захтеван концепт за учитеља. Не прихватање ове одговорности, утицало је да и међу учитељима понекад превлада снисходљивост која је могла да се преда стихији деџе игре у којој је наука изгубљена. Учитељ је тада ишао линијом мањег отпора, бежећи пред одговорношћу педагошког позива. Није, дакле, у овом контексту свако могао да буде учитељ. Позив је захтевао стрпљење, поступност, разумевање и очигледност, а био сумњичав према брзоплетости, усхићености, нестрпљивости и ничим оправданој незаситости. Угледајући се на ове идеје, Натошевић је, од српског учитеља тражио да образују и васпитавају младе људе у правцу оштроумља и човекољубља који напредак постиже суочавањем кроз дијалог и добронамерност. „Изображени људи су конзервативни, и не дао се лако ни револуционарним идејама збуњивати, ни социјалистичним и комунистичним претрераностима и лудостима заносити. Изображени људи задобивао себи права и слободе мирним реформама, а не оружјем ни крви проливанјем. Само изобраењ народ кадар е слободу задобити и одржати е, и само он доволно вештине, снаге и одушевљенја има, да е зна ценити, бранити и сачувати...*Vis consilii expres mole ruit sua*“ (Без памети не вреди ни снага) (Натошевић, 1860, 1861).

У времену националног романтизма који је увелико захватио и српски народ, човек омеђен нестрпљивошћу могао је да лојалност, насупрот сталоженом

приступу, протумачи као комформизам и подаништво неспремно на промене. Натошевић није бежао од лојалности, достојно се позивајући на ауторитет Светог писма. „Свака душа да се покорава властма које владају, ер нема власти да ние од Бога, а што су власти, од Бога постављне; па ко се противи власти Божіой се наредби противи“ (Натошевић, 1866, 41).

Треба истаћи да су се и Вукићевић и Натошевић трудили да убеници, школска литература и предлози наставних програма коју су штампали стигну и до Кнежевине Србије. О томе сведочи и писмо митрополита српског и београдског Михаила Јовановића (1826-1898). „Писмо ваше са програмом приміо самъ и дужносо ми е благодарити вамъ и за љубезно писмо и за даръ кои сте ми изволили учинити“<sup>8</sup>. Положај Срба у Монархији, тих година сучавао се са различитим политичким виђењима националног статуса и, са тим у вези, могућим потезима у блиској будућности. На чувеном Благовештенском сабору одржаном 2. априла 1861. дошло је до судара концепција о политичкој визији „пречанског“ српства<sup>9</sup>. “Бројне нијансе у гледиштима указују да су на Благовештенском сабору створене претпоставке за будућа озбиљнија политичка и идеолошка размимоилажења у редовима пречанских Срба“ (Микавица, 2016, 130). Различите политичке визије наговештавале су страначку парцијализацију која је била велики изазов не само у развоју српског идентитета већ и у намери његовог очувања. Мађарска политичка јавност није била благоаклона према српској културно-политичкој делатности. Аустро-Угарска нагодба донета 1867. године редефинисала је државу у дуалистичку монархију са новим политичким амбицијама (Микавица, 2016, 147). Са оваквим прецизним документом који је значајно ојачао државни положај Угарске, представнички сабор Мађара донео је тзв. Закон о равноправности народности, односно 44 законски чланак. Овим Законом било је одређено у којим службеним приликама могу народности да се служе матерним језиком.<sup>10</sup> Ограничена употреба матерњег језика, као и изостала територијално-политичка аутономија за Србе је представљала доказ новог притиска мађаризације<sup>11</sup> и искључивости.

8 „Писмо Митрополита Михаила од 10. септембра 1863“; Архив Војводине, Преписка Николе Вукићевића, Ф-392, кутија 8, АБ. 1157.

9 Светозар Милетић је свој политички програм о сарадњи са Мађарима изнео у чувеном Туциданском чланку 1860. године. У најави за покретање листа Застава, Милетић је скренуо пажњу да ће се, поред политичких тема, са дужном пажњом бавити и питањем просвете. „Мета којој тежимо, не може друга бити него слобода, просвета и благостане народа.“; (Милетић, 1866).

10 Закону о равноправности народности је усвојен новембра 1868. године на Угарском сабору, без подршке немађарских представника и који је предвидео да “сви грађани Угарске представљају равноправне чланове једне нације, једног – мађарског политичког народа” (Микавица, 2007, 99).

11 Мађаризација је овом новом политичком одлуком и легислативном залеђином заправо континуирано наставила своју асимилациону улогу. Ову претњу Срби су, као што смо видели, увидели још од свог доласка на просторе данашње Војводине. Континуитет јој није био прекидан, можда интензитет. „Подъ Фердинандомъ I. Мађарштина е сасвимъ отела была махъ и већъ явно челоности дизала противу своіо остальъ народностейъ. По закону 1840. VI. §. 7. имали су Србљы по црквама своимъ матрикуле (протоколе крещасмыхъ) не више на своѣмъ црквенославенскоѣхъ, но на Мађарскомъ езыку водити.“(Стојачковић, 1849, 33).

Насупрот томе Учитељска школа је и даље била расадник првобитно осмишљене толеранције и разумеања различитости. „Дух је те школе (односи се на Препарандију – примедба С. М.), од почетка искључивао сваки верски фанатизам и нетрпељивост“ (Петровић, 1954, 500). Јединствено са тим јављала су се и храбра суочавања са сопственим недостацима која су имала тенденцију да очувају српство, а недостатке елиминишу. „Ми пропадамо морално и материјално, и нестаје на, што се нерађамо и што се одрађамо“ (Натошевић, 1867, 1). То је уједно био темељ грађанског интелектуалца који је требао да се носи са изазовима модерних времена и врло тешким стањем у српском народу.

За Вукићевића и његове следбенике и тиме српске педагоге, учитељ је морао бити чувар друштвене хармоније, узор суживота, хришћанин, национално посвећен, традиционално удомљен и космополитски отворен. „Учитељ је[...] добротвор човештва[...] који[...] једино љубављу кроти и стрпљењем припитомљава[...]. Љубав и стрпљење јесу рајски кључи, којима се Богочовек грешном свету небеса отвори[...]. Љубав и стрпљење јесу оне недокучне силе што учитељу занетом за будућношћу човечјом чине, да на своју садашност заобрави[...]" (Сйо-меница, 1893, 29). Овај дискурс, реторички на моменте мелодраматичан, својим изразом намеравао је да остави упечатљив утисак у стварању идентитета код будућег учитеља. „Српско учитељство! Ти које одгајаш народу чланове а цркви њене верне; [...] које народни подмладак васпитавааш у религиозно-моралном духу, развијајући у њему хришћанске и српске врлине [...]" (Сйо-меница, 1893, 9).

Врло често у дневнополитичкој реторици и национално-романтичарском ракурсу таква визија улоге учитеља представљена је као анационални галиматијас расрбљене грађанске елите. Упркос томе, као што смо видели, интелектуални преставници Сомбора остали су доследни промишљању националне идеје и њеном емотивном обуздавању, а сазнајном развоју. Круна таквог приступа било је присаједињење 1918.

Подршка ово процесу образовања представљало је и штампање поменутог часописа са просветном тематиком – *Школски лист*. Он је на својим страницама доносио текстове који су се бавили развојем и савременим положајем просвете, школе и народа у целини. Носиоци и овог посла били су Натошевић и Вукићевић<sup>12</sup>. Значај часописа био је огроман. Садржај и квалитет текстова били су препорука за дистрибуцију часописа. Развијена педагошка мисао, почетком двадесетог века пробијала је мисаоне скрупеле које су могле да узнемире сумњу и преиспитивање и подлегну равнодушности и кохабитацији дискриминационог карактера, а коју је нудила Монархија.

Уприште овог развојног процеса идентитета Учитељске школе, које је постало расадник српског просветног духа и амбиције и које тешко да је могло, без бесомучне силе – а тиме и немоћи да се уклони било је оснивање Препарандије 1812. То се десило након краткотрајног затишја, али чије су последице могле

<sup>12</sup> „Школски лист ће доносити чланке о школи, учитељима, и о воспитаванио и учено деце из Педагогие, Дидактике, Методике и Историје ових наука...“ (Вукићевић, 1866).

да буду трајно заостајање српске просветне модернизације. То је избегнуто захваљујући, пре свега узорном рату Уроша Несторовића (1760-1825) (Гавриловић, 2004, 1978, 1982). Он се трудио да одржи интензитет реформског опредељења у школама и по цену да то услови конфронтацију са Српском православном црквом. Тадашњи митрополит Стеван Стратимировић је сматрао да су промене у школству само једним делом мотивисане искреним потребама развоја нових научних метода и васпитно-образовних достигнућа, а да је заправо тежишна намера овог процеса била миноризација утицаја и угледа цркве у народу. Последица таквих околности могле су да буду далекосежне по карактер идентитета. Руководећи се тим становиштем, митрополит Стратимировић је био опрезан по питању начина образовања народа. Он се није противио јачању државног фактора и вољи цара Франца I, али је желео да заштити интерес цркве, њен традиционални статус и допринос у развоју и очувању народне идеје код Срба. Ове околности су у стварности довеле до постојања два концепта о будућности школовања код Срба. Са једне стране традиционализам, ослоњен на православље, са друге модерне идеје Монархије тзв. јозефинизам ослоњен на маргинализацију вере, развој природних наука и метода и морализам „лојалног грађанина“. Склоност нове генерације актера образовања код Срба, њихова радозналост, шта више, радост у сусрету са новим идејама није значила напуштање традиционалних вредности.

Сасвим супротно, уместо наметања модела, стварала се његова аутохтона рецепција код Срба која је нудила непоновљив квалитет у образовању. Именован од цара за врховног школског инспектора свих православних школа у Монархији, српских, румунских и грчких, Урош Несторовић се одговорно посветио овом послу. Током обиласка територија, 1810. године констатовао је врло лоше стање у школству. „Нашао сам непоредак у сви дјели[...] паденије и очајаније у височајшем степену“<sup>13</sup>. Не улазећи у мотиве за овакву констатацију, а с обзиром на то да је црквеношколска традиција постојала већ дуже од једног века, а и грађанско образовање није било на издисају, тек, у својој визији, Несторовић је тако тешку ситуацију доживео као својеврстан изазов и њено превазилажење је сматрао као темељни услов за модерну афирмацију српства.

Систематичан и посвећен послу, Несторовић је припремио аналитичан план за који је добио подршку цара<sup>14</sup> и којим је отпочела ревитализација православног школства у Монархији. План за унутрашње преуређење претпостављао

13 200 година образовања учитеља у Сомбору, 1778-1978, Сомбор, 1978, 32. Несторовићево писмо „О стању српских школа 1813 и раније“, упућено Јернеју Копитару, слависти у Бечу, захваљујући Фрањи Миклошићу објављено је у целисти на немачком језику у Српском летопису за годину 1870,1871, у Новом Саду, књига 113, 1872, 253-293. И ово писмо детаљно и разложно образлаже затечену ситуацију и потребу реформе ондашњег српског школства. „Родитељи и деца су се отуђили, а нација се приближила потпуном незнању...Кварење морала и опште изопачење омладине дало ми је неоспоран доказ да неодгојени, неуки, груби, и свим манама подложни учитељи не могу да дају увод у добар морал омладини која је већ у родитељској кући занемарена, а још мање могу да воде и доведу до онога што школа заиста треба да чини“ (превод Саша Радојчић).

14 План о спољашњем уређењу школа, а потом и План о унутрашњем уређењу школа.



је суочавање Несторовића са постојећим уџбеницима. Он је преузео на себе одговорност да их процени и елиминира уколико сматра да су били превазиђени. Несторовић се није устручавао да подреди критици све оне уџбенике који су се односили на културни и морални идентитет народа<sup>15</sup>. Коначан план био је припремљен 1813. године и предвиђао је четири поглавља која су регулисала начин функционисања школе. Прво поглавље је говорило о праву образовања свих грађана, друго о школским предметима<sup>16</sup>, треће о организацији наставног процеса и четврто поглавље се односило на учитеље и катихете. Несторовић је пре свега био истрајан организатор и подржавалац просветитељских идеја. Његово упориште били су савремени европски педагози чувени по свом филантропизму попут Кристијана Залцмана (Christian Gotthilf Salzmann, 1744 - 1811)<sup>17</sup>. Њиховим становиштем о одлучујућој улози учитеља који својим моралном и примером у понашању и васпитној делатности утиче на образовање карактера деце, руководио се и Несторовић у свом раду<sup>18</sup>.

За одредиште српске школе одабрао је Сентандреју, место које је имало посебно историјско место у свести српског народа још из времена Велике сеобе 1690. године. Цар је својим декретом од 13. августа 1812. године одобрио објављивање конкурса за избор учитеља и катихета. На конкурс се пријавило свега 8 кандидата од којих су на проверу знања у Будим стигла свега петорица (*200 година образовања учитеља у Сомбору 1778-1978*, 1978, 37). Несторовић није био задовољан показаним знањем. „Они су показали једва неко штуро знање[...]“. Незавидну ситуацију Несторовић је превазишао предлогом предавача за које је он сматрао да могу да буду људи од ауторитета уз молбу цару да им омогући, преко финансијске подршке, долазак и рад у Сентандреју. То су били: Павле Атанацковић, Димитрије Исаиловић, Димитрије Атанацковић, Петар Веселиновић, Јован Балаицки, Јоаким Вујић и Јаков Живковић. Међутим, и поменути списак морао је да се измени због неспремности митрополита Стратимировића за одређене уступке<sup>19</sup>. На крају цар је 1. децембра 1812. године, својим декретом прихватио листу професора: директор – Урош Несторовић, Козма Јосић – декан

15 „Genio temporum, et Genio nationum habitatae religionis et moralitatis“; Н. Гавриловић, „План Уроша Несторовића о организацији српских и румунских православних школа у аустријским наследним земљама (23. мај 1811) – спољашње уређење“, (Зборник Матице српске за друштвене науке, 1978, 182).

16 Предмети у главним школама, по Несторовићу су: веронаука, читање, краснопис, правопис, аритметика, граматика народног језика, слободни писмени састави на народном језику. У тривијалим школама требало је да се учи веронаука, читање, писање и рачунање и то у складу са минималним неопходним потребама.

17 Захваљујући истраживању колеге Михаила Антоловића читаоци су у прилици да се, у овом броју Норме ближе упознају са представницима Филантропизма.

18 Разлог за грешке и пороке својих ученика, наставник мора тражити у себи.“; *Nachdenken über Erziehung: Pädagogik der Aufklärung*, Christian Gotthilf Salzmann; преузето са <https://docplayer.org/24052255-Nachdenken-ueber-erziehung-paedagogik-der-aufklaerung.html>

19 Митрополит Стратимировић се није сложио да Димитрије Исајловић и Димитрије Атанацковић напусте Сремске Карловце као и да катихета буде Лукијан Мушицки, архимандрит манастира Шишатовац. И овом приликом угао посматрања који се заснива на процени о подривању васпитно-образовних напора Несторовића, може да се доведе у питање становиштем о значају

наставничког већа Препарандије и професор који је предавао граматику и црквено-словенски језик, Павле Атанацковић – предавао је педагогију, методике и Историју Краљевине Угарске, потом Василије Булић – професор аритметике, место катихете било је упражњено а катехизис је предавао Павле Атанацковић.

Учитељска школа, односно Препарандија отпочела је са радом 3/15. новембра 1812. године уз сагласног власти. Ученици су, углавном, дошли из јужних крајева Угарске – Бачке, Баната и Барање, тачније из места у којима је постојао знатан српски корпус. Настава је, дакле, отпочела са четири професора и двадесет пет ученика, на латинском и славеносрпском језику. Њихов социјални статус није био завидан.

Било је прописано да школовање у Препарандији траје 15 месеци, организованих у три течаја или семестра (Костић, 1938, 19). Први течај је обухватао: Науку о вери и моралу и Увод у катихетику, затим Српску граматику, етимологију, правопис и калиграфију, потом Усмено рачунање и арапске бројеве, па Општа начела педагогије и методике, док је последњи предмет био Географија Краљевине Угарске са освртом на пољопривредну и прерађивачку производњу. Други течај је обухватао следеће предмете: Проширена настава из Науке о вери и моралу, у вези са Библијском историјом Старог Завета и Типик, затим Српска граматика и синтакса, са кратким писменим саставима, па Аритметика, наставак рачунања, следи Проширење наставе из Педагогије и Методике, и на крају Наставак географије. У оквиру трећег течаја налазили су се следећи предмети: Наставак науке о вери и моралу, у вези са Библијском историјом Новог Завета, потом Писмени састави на српском језику из практичног живота, затим Алгебра и Геометрија, следи Географија и Историја Краљевине Угарске са освртом на пољопривредну и прерађивачку производњу и последњи предмет био је Црквено појање и типик. Уређење школе било је по узору на начин уређења немачких школа. На челу Препарандије било је Наставничко веће (*Consessus litterarius*), оно је руководило свим текућим пословима школе и чинили су га сви професори и катихета. Највиши управни орган школе био је директор, а школа је имала лаички карактер. Обавезе професора биле су значајне. Њихово знање морало је да буде садржајно и савремено, док је понашање морало да буде у складу са строгим нормама морала. Ово је био типски просветитељски приступ одговорности који смо у одређеним цртама раније представили.

Структура предмета нам показује да је посебна пажња у образовању и васпитању будућих учитеља била посвећена њиховом упућивању у достигнућа из педагогије и методике, природних наука и математике. Поред тога хришћанска тематика је била основа за формирање моралног погледа на свет, док су теолошка сазнања била пут до угледа како ђака тако и професора. Сазнања из области историје имала су државни утилитаристички карактер и подстицала су проучавање прошлости водећих нација Монархије – Немаца и Мађара. Сврха овог обра-

---

српске гимназије у Сремским Карловцима као и традиционалном улогом манастира којима су посвећени људи такође били неопходни.

зовног приступа била је у креирању лојалних поданика. Отуд и изузетно строга и унутар-школска и државна контрола спровођења прокламоване образовне политике. Изазов, национално неприхватљивог хабзбуршког, касније Аустро-Угарског етатизма, за Србе али и друге народе у Дунавској монархији, у најосетљивијем и најнеопходнијем постаменту идентитета – у образовању – био је заправо стални притисак који је захтевао одговоран, промишљен и уравнотежен одговор. Иако је притисак утицао да се трагање за изразом националног идентитета креће дуж ивице са које је могло да се склизне из лојалности у подаништво национално изгубљених, ипак је он, пре свега, значајно кретање које није смело да се заустави упркос упорним искушењима.

Последица тога могла је да буде ксенофобија и учауреност ригидног традиционализма чија је наслада – уобразиља о негативном ефекту модернизације по интересе српског народа. „Други просвећени народи имају толике силне моралне повести печатане, пакъ и опетъ непрестано издају, съ њима се, читајући и лепо забављају и сердце своје облагорођавају. Зашто не бы мы, кадъ намъ нїе предначити дамо за њима неленостно ступали? Стидымо л’ се што нисмо оригиналне главе?[...] Већа є и сыйнїя честь полезнымъ, него безъ тога оригиналом быти“ (Атанацковић, 1823). Стваралаштво у таквој изузетној атмосфери, а како би се створили услови за културни напредак српског народа, захтевало је посвећене људе. Један од њих је био и поменути Павле Платон Атанацковић (1788 – 1867). Он је био свештеник и професор Препарандије, а касније будимски и бачки владика, плодан писац, председник Матице српске, добротвор и задужбинар. Рођени Сомборац, завршио је Норму и приватну Граматикалну школу свештеника Василија Ковачића. Школовање је, као вредан и одговоран младић наставио у Сремским Крловцима, у гимназији и богословији. Потом се вратио у Сомбор где је пред Мразовићем 1809. године положио испит за учитеља. Наредне 1810. г. рукоположен је и за свештеника у овдашњој Светођурђевској цркви. Након професорског рада у Препарандији, Атанацковић је 1829. године прешао у манастир Крушедол где за замонашио под именом Платон. Напредовао је у црквеној јерархији и 1839. је постао епископ Будимске епархије. Председник Матице српске, уз Саву Текелију, је постао 1841, а након Савине смрти био је први председник Матице српске у периоду од 1842. до 1844. други пут је постао председник када је седиште Матице српске, и његовим залагањем пренето у Нови Сад од 1864. до 1867. Владика епархије Бачке постао је 1848, упркос неслагању патријарха Јосифа Рајачића. Атанацковић је био изузетно плодан писац, објавио је преко 50 књига. Међу њима има превода, политичких текстова, богословских књига, књига из црквеног појања, буквара, речника, уџбеника, превода и др. Његов добротворни рад осведочен је и постојањем фонда „Палтонеум“ установљен за стипендирање надарених ученика. „За цело време свог живота радио је по својему мишљењу и знању радио је на пољу просвете српске и издао је читав низ дела“ („Некролог Платону Атанацковић“, 1867, 368).

Из значајног писаног опуса Павла Платона Атанацковића, за нас, је значајно дело *Огледало човечности*, објављено 1823. године у Бечу, док је још био професор Препарадније. *Огледало човечности* је заправо збирка текстова са педагошким тематиком, преведених са немачког и француског језика (Атанацковић, 1823) и делимично сложених у стихове. Текстови обилују моралним поукама, одговорним приступима и рационалним објашњењима, често, узимајући у одбрани својих ставова ауторитет античке Грчке. „Солона Атинског Законодавца запитавао едаред прјјателњи нгови: Кой е народъ најпросвећеніи или најизображеніи? Онај – отговори Мудраць – у комъ и тай комъ се неправда нће догодила, ову, Другомъ нанешену, исто тако ревностно уклонити трудисе, као да е нга самогъ постигла“ (Атанацковић, 1823, 46). Доследан просветитељству, Атанацковић је за мудрог човека држао, а о томе је поучавао и друге, оног који трага за истином, дакле истражује и да је при том неумишљен, одлучан и пун разумевања за друге. „Мудростъ се посоветуе са своим верныма: истиномъ, простодушиємъ, мужествомъ, великодушиємъ о начини среће Човека“ (Атанацковић, 1823, 111). Место учитеља било је, за развој такве личности која држи до сазнања, значајно и незамењиво. У песми *Правый отаць деце свое*, Атанацковић је истакао препознати значај учитеља и његовог рада и труда у народу. Учитељ је био привржен послу, а његова скромност у наплати за учињено је фасцинирала родитеља, земљорадника који је умео да цени врлину и вредност. „Ерѣ ты труду ниси дао мира!“ Спремност да се зарад образовања жртвује и материјално благостања, прилично је деловало идеалистички. Интенција овог става ипак не води нас према Атанацковићевом неразумевању стварности и проблема са којима се српско школство у Монархији суочавало. Сасвим супротно, Атанацковић је био свестан бројних проблема који нису долазили од државне власти већ од немарности српске интелигенције. Опомињао је на проблем: недовољно оспособљеног и мотивисаног професорског кадра, недостатак адекватних уџбеника – нарочито катихизиса, затим на равнодушност и осредњост ученичка, на неразумљивост црквено-словенског језика, али је и истрајао на томе да се они решавају. „Учитель се ослони на свештеника, а овај на онога, пакъ оба двоица у томъ не раде готово ништа; на оба двоицы се явля немарность, коя се опростити нити може нити смѣ. А шта ћемо на то рећи што ни самыхъ Катихисиса немамо осимъ единаго единого кой е на заповѣсть Маріе Терезіе...јошть год. 1774 архимандритомъ Рајичемъ составлѣнъ[...]" (Атанацковић, 1864, 46).

Услов за успешног и оствареног учитеља, по Атанацковићу, а држећи се етике просветитељске епохе, античке традиције<sup>20</sup> и њеног синкретизма са хришћанским учењем, јесте човекољубље односно, за ово наше скромно дело поново исказани филантропизам. Подршка Атанацковићевим модерним идејама у педагошком раду био је његов традиционализам. Намера му је била да не избегава суочавање са модерним ослањајући се чврсто на препознате вредности које

20 У свом раду Атанацковић се позивао и на Квинтилијана „Nos non solum scientibus ista, sed etiam discitentibus tradimus, ideo paulo pluribus verbis debet haberi venia.“ (Атанацковић, 1864, 40).

је, по његовом мишљењу народ већ прилично дуго стварао и неговао. „Старина ваља да се течаемь времена прегледа и чисти но не ваља да се брзоплетно мњиа, крњи, шкопи“ (Атанацковић, 1864). Атанацковић је имао снажно исказану веру у склоност човека да чини добро. „Да Човекъ добро чини мора моћи“ (Атанацковић, 1823, 185). У том напору, Атанацковић је истрајавао и када је наизглед био у безизгледној ситуацији да је подухват немогућ. Оправдања за такву процену, код посвећеног педагога или учитеља није било. Поверење у могућност промене људских навика и код најтврдокорнијих случајева није требало да устукне, а успех је тражио једино стрпљење толико неопходно у свему што човек чини. „Ето видите[...]да се Човекомрзаць поправити може“ (Атанацковић, 1823, 197). Након одласка из Препарандије, Атанацковић се посветио свештеничкој дужности остајући доследан педагошком раду са младима и обраћајући се њима у намери да што боље упознају Свето писмо, како би могли врлину да разлуче од њене супротности<sup>21</sup>. Његова дела, између осталог, посвећена „милој юности“ (Атанацковић, 1843, 1), обухватају познате библијске приче, овом приликом обогаћене пригодним поукама. Посвећен свом духовном раду, Атанацковић је, припремио *Мали катихизис*, први после неколико деценија који је био утемељен на православној вери, врло јасан, речит. Био је прилагођен потреби почетничког упознавања. „Вѣра, Любовь и Надежда есу три Христiанске добордѣтели[...]“ (Атанацковић, 1859, 19). Атанацковић се трудио да у свом народу развија љубав према сазнању што је, и поред сумњи и клевета, био јасан начин испољавања његовог патриотизма (Атанацковић, 1848) којем, у околностима живота у Хабзуршкој монархији, није могла да штети лојалност владару (Атанацковић, 1856, 199). Читавог живота Павле, Платон, Атанацковић се трудио да чини оно што је, по његовом схватању, било неопходно зарад бољих услова живота и осећање среће учињеним код људи. Његово стваралаштво, обимно и креативно, сведочи о томе.

Царским декретом број 6318 од 17. маја и интиматом Угарског намесничког већа број 16407 од 11. јуна 1816. одлучено је да се српска Препарандија премести из Сентандреје у Сомбор. Свечано отварање сомборске Препарандије обављено је 3/15. новембра 1816. уз пригодно и народно славље. Свечану беседу, овим поводом је говорио Павле Атанацковић. У надахнутом говору, он се захвалио Сомбору и Сомборцима за љубазан дочек и апосторфирајући значај образовања. „Као што је свет пуст и мрачан био пре него што је Творац заповедио да настане светлост, тако је мрачно срце човека пре његовог образовања и васпитања“ (Степановић). Речи хвале и поштовања, Атанацковић је упутио и цару Францу у препознатљивој интонацији хвалоспева и речите мелодичности. Однос према таквом владару захтевао је лојалност и подршку „мудрим“ царским одлукама. „Искрениость, услужность, снисходнителность есу свойства доброгъ Градѣанина[...]“ (Атанацковић, 1817).

21 „Као што је некада ревнсно учитељевао, поповао и професоровао, тако је после био и достојан прејемник светитеља Саве, епископујући за готово пуне три десетине година.“ (Сандић, 1871, 360).

Наставни кадар се такође преселио у Сомбор и наставили су да предају. У почетку је мађарски језик учен факултативно да би од 1830. тзв. Угарском Дијетом он проглашен државним језиком и тиме постао обавезан<sup>22</sup>. Од тада почињу и несугласице, јер је увођење мађарског језика доживљавано као пресија чији је крајњи циљ било однорађавање. Нарочито је, све до почетка Првог светског рата, Угарска национална политика била усредсређена на асимилативне активности у оквиру школских закона (Нагошевић, 1867, 33).

Препарандијом у Сомбору управљао је Урош Несторовић све до своје смрти августа 1825, а место управитеља православних српских народних школа није попуњавано све до 1841. године када је постављен Евгеније Ђурковић. Након смрти Несторовића, у Препарандији су се дешавале учестале промене наставног кадра<sup>23</sup> што је утицало на квалитет образовања. Подршка Сомборца је и даље била присутна и пружала је подршку елану да се школа очува. „Родољубиви сомборски православни спрски свештеници и учитељи су свагда у оваквим тешким приликама прихваћали ову школу и привремено предавали у њој потребне предмете до доласка стручног наставника. Тако критичан тренутак беше и 1830. године, када катихета Аврам Максимовић, парох сомборски беше једини професор ове школе са два привремена заменика: Мојсејем Игњатовићем, учитељем новосадске реалке и Гавром Максимовићем, сомборским учитељем“ (Костић, 1938, 21). До 1826. године било је оспособљено за учитељски позив 176 младих, од којих је најпознатији постао Арсеније Стојковић (1804-1892), еписком Будимски<sup>24</sup>. Пета деценија деветнаестог века била је веома тешка за Препарандију (Достанић, 1987, 52), али и српски народ уопште. „Следеће две године трајале су немиле распре и трвења у овој школи које су непријатни уплив имале на образовање младежи“ (Вукићевић, 1887, 9). Ситуација се донекле стабилизovala са доласком Јована Чокора за привременог управника 1847. године. Ова непримерена околност утицала је и на наставу у школама. „Српска школа није својим ученицима пружала ни најосновнију писменост“ (Петровић, 2003, 173).

Револуционарна 1848/49. година показала је све узлете националне идеје, али и стрмоглаве падове разочаравајућих неуспеха. За нас су значајна револуционарна превирања у Угарској. Мађарски револуционари, предвођени Лајошем Кошутом, захтевали су националну еманципацију путем политичког унификавања државе и без обзира на реалност вишенационалне заједнице која је требала том политичком миту да се подреди. Једна и јединствена мађарска политичка нација, на којој су револуционари инсистирали наишла је на очекивану суздржаност, а

22 „Овом професорском збору придодат је године 1834 као први самостални професор мађарског језика пресветли г. Никола Михајловић, адвокат Сомборски[...]“; Никола Вукићевић, „Основа беседе управитеља србске учитељске школе сомборске приликом 75 годишњице прославе обстанка исте школе“, (Извештај о србској учитељској школи, 1887, 9).

23 Павле Атанацковић, Димитрије Исaиловић и Јован Живковић помињу се као три професора за 1826 („Воспитателна заведенія кодъ Сербалѧ“, 1826, 3).

24 „Гимназију је почео учити у Сегедину, а завршио је у Темишвару. После завршене учитељске школе у Сомбору завршио је Богословију у Вршцу. После завршене богословске школе студирао је филозофију у Сегедину и права у Пешти“; (Вуковић, 1996, 44).

потом и отпор код немађара. Српски народ је овом политиком „мађароманије“ био директно погођен. Националистички егоизам био је темељ политичких програма мађарских револуционара и од њега се није одступало ни по цену сукоба. „Ко у окружију Угарске особиту државу хоће да оснује, тај је бунтовник и ребелијант коме се само штрангом преког суда одговорити може[...]. Ови Срби и Раци зову се народ – то је та гомила разбојника! А за разбојнике је само преки суд“ (Гавриловић, 2000, 13). Још једном је ригидно конзервативно опстало, јер се окористило међусобним неразумевањем модерних.

Тиме долазимо до истицања значаја снажног и правовременог темеља за ово просветитељско упориште о којем смо сведочили у претходним редовима. Његово постављање везано је за оснивање *Норме* пре 240 година.

### ОД ПОЧЕТКА ДО ИСКРИ

Терезијанство и јозефинизам били су синоними за просвећени апсолутизам државне политике Хабзбуршке монархије на свим нивоима у 18. веку. Врло често су ове реформе, не и без разлога, у оквиру Српске православне цркве тумачене, као нарушавање кредибилитета успостављених просветних норми и удар на русофилско православље. „Водећи се идејама о јединственој држави и уједначавању образовања, културе, и свих других разлика међу народима којима је владао, Јосиф II је повремено доносио и оне одлуке које су уносиле узнемирење међу Србе. Таква је, на пример, била наредба о укидању ћирилице у српским школама и штампању уџбеника латиничним писмом, из 1784. године. Имао је, ипак, слуша за аргументе супротне стране, и од те намере је одустао“ (Точанац-Радовић, 2014, 128; Костић, 1974, 184-185). Ипак, не мали број свештених лица прихватио је модернизацију, између осталог и зато што је држава – заштитник, Русија, већ дубоко утонула у реформске процесе<sup>25</sup>. Промене у просветној организацији отпочеле су са доласком Немца Јохана Фелбиргера у Монархију. „Велика царица и краљица Марија Терезија, по савету свога сина и престолонаследника Јосифа, желећи поправити и у добар ред довести основне школе код свију народа и језика у пространом своме царству, призове Игњата Фелбиргера у Беч“ (Вукићевић, 2007, 110). Он је израдио Општу школску уредбу (Allgemeine Schulordnung – пун назив: Allgemeine Schulordnung für die Deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in den sämtlichen K.K. Erbländern) која је ступила на снагу 6. децембра 1774. године и Школски устав (Schulsystem) од 2. новембра 1776. године. Оба документа је потписала царица Марија Терезија. Овим закон-

25 У раду на организовању модерне школе у Русији, од 1782, укључио се и Теодор Јанковић Миријевски. Он је био члан државне комисије која је отпочела реформе. „Комисија је ова била дужна да изради општи план и уређење основних школа, књиге за школе, да спреми способне учитеље и да означи како да се поступно отварају школе по свој царевини“ (Милићевић, 1871, 514).

ским актима основна школа је постала обавезна и учитељ је постао државни службеник, а не црквени представник.

На основу ове школске уредбе заведене су три врсте основних школа: тривијалне, главне и нормалне. Тривијалне школе биле су најбројније и отваране су по свим местима. У њима се учило најосновније у вези са читањем, писањем и рачуном уз обавезну веронауку и уз упутства о поштенем животу и упутства у господарство и занате. Деца су у ове школе ишла од своје 6. до 12. године живота. У већим местима, углавном окружним средиштима, основане су главне школе. У њима је постојао просветни колектив којег су чинили управитељ, катихета и два или три учитеља. Предмети који су били заступљени у овим школама, поред оних који су постојали у тривијалним, су: основи латинског језика, географија, историја, цртање, геометрија, господарство и вежбање у писменим саставима. У жупанијским, односно покрајинским, средиштима постојале су нормалне школе које су имале идентичне предмете који су постојали у главним школама, али је њихов садржај био обимнији. Сви типови школа имали су своју надзорну службу. У свакој покрајини постојала је Школска комисија која је бирала надзорнике школа, организовала инспекцијску службу и својим постојањем вршила непрестани притисак на одржавање квалитета рада. Школским системом руководила је Дворска школска комисија чије је саветодавно тело била Дирекција Нормалних школа. Након што је формирао овакав систем школства, Фелбигер, осим што се трудио да очува (Жлебник, 1983, 137), али и прошири његову функционалност, писао је и уџбенике и практична упутства за учитеље. Најзначајније његово дело била је *Методика*. Она се састојала из пет делова који је требало да омогуће да деца заједно обрађују тему и да се учење врши путем питања и одговора.

Фелбигерова дела се убрзо преводе и на тадашњу редакцију српског језика – рускословенски, а потом и славеносрбски језик. *Руководство к честности и правости* преведено је први пут већ 1777. године. Значај Фелбигера је пре свега у његовом методичком приступу настави. Он се залагао за увођење разредне наставе и у настави је увео словну и табеларну методу које је требало, својом прегледношћу, да послуже за лакше понављање и памћење. Књига се састоји из пет делова. Први део разматра начин учења у просторији предвиђеној за ту намену – како учioniца треба да изгледа и начин извођења наставе. „Въ добрыхъ оучилицахъ привыкаютсѧ дѣти ко вниманію“ (Фелбигер, 1820, 24). У другом делу Фелбигер афирмише моралну страну људи - благодравіе. Етички кодекс је очигледно црпео из хришћанства које му је, уз савремени просветитељски опус,<sup>26</sup> представљало инспирацију за духовни идентитет човека. Користио је термине као што су: честољубље, мирољубивост, поучљивост и искреност да одреди значај хуманости и солидарности код људи. „Всакъ человекъ долженъ дрѡгога любить[...]человѣколюбіе естъ Основаніе содрѡжества“ (Фелбигер, 1820, 102). „Учење Фелбигера, да је задатак учитеља, поред обуке, уједно и васпитање, и то

26 „Људи, будите човечни, то је ваша прва дужност; будите човечни према сви сталежима, према свим узрастима, према свему што људској природи није страна.“ (Русо, 1989, 61).



васпитање у хришћанском духу, наглашавали су пре њега јансенисти. Од много јачег утицаја био је на њега пијетистички покрет. То најбоље потврђују његови списи са строго побожним и морализаторским садржајем“ (Кириловић, 1929, 25).

Друштвеност, или модерним речником речено, социјализација јесте тема о којој је Фелбигер писао у трећем делу. Осврће се на значај брака и породице као основу људског друштва, а потом пише о племству и кметовима, односно о господарима и слугама без намере да такво стање ствари нарушава. У наредним редовима, Фелбигер врло прегледно и јасно образлаже и потребу познавања полова у домаћинству – домстроителна наука (Фелбигер, 1820, 200). Дobar ученик у овој науци морао је да буде креативан – уметнички настројен и проницљив, и да се придржава реда који је у складу са својим потреба оформио. „В домстроенио ече потребен ест и[...]порадокъ“ (Фелбигер, 1820, 212).

Овиме је био отворен пут за продор антрополошких садржаја и истраживачких метода у обликовању образовног поданика. У складу са овим је и Илирска дворска депутација, у чијој је надлежности био положај православних поданика, израдила упутство за поправљање стања школа. До јединственог иступа у вези са реформом српских школа се није нити једноставно нити лако дошло. Јављала су се различита виђења ситуације и могућности да се побољша школство код Срба у Монархији. „Ми умемо оценити оне моралне околности што добисмо од Немаца, али их не смемо преценити, што смо их прескупо платили својом крвљу, јер знамо да смо ми Словени, а нарочито Срби за толико столећа били бедем противу навале турског варваризма“ (Витковић, 1873, 258). Међутим, било је и иступа који су негирали образовање Срба на свом језику уз образложење да би на тај начин непоуздани српски елемент државе још снажније истакао своју посебност и уз подршку Русије нарушио и интегритет Хабзбуршке државе. Ипак, Беч је одлучио да да у наредном периоду припреми, за потребе школовања код Срба, 373 нове зграде, затим 21 да поправи и 19 да прошири (Дабић, 2003, 36). Била је ово одлука која је, готово историјски преломно омогућила далекосежно свенародно учешће Срба у процесу образовања са неповратним последицама просветитељске модернизације која је нудила оригинални иступ као начин одбране од постојећих и предстојећих покушаја асимилације. Упутством<sup>27</sup> је упозорено и да свештеник, због својих верских обавеза, не може да буде и учитељ. Секуларизација организације образовања није истовремено значила и секуларизацију наставних садржаја, али је захтевала одговоран реформаторски приступ будућности школства.

Митрополит Викентије Јовановић (1773-1780) се прихватио овог посла и именовано је реформаторе српских школа које су дотада биле црквене. Одговорност овог подухвата била је велика, требало је држати под контролом промене, очувати вредносна достигнућа прошлости, превазићи ситуацију у којој је „национални живот таворио, исцрпљен и посустао“ (Шевић, 1999, 168), али и

<sup>27</sup> Тачан назив: „Regulae directivae für die Verbesserung des Illyrischen und walachischen nicht-unierten Elementar-order Trivial-Schulwesens in den K.K. Erbländern“.

не склонити поглед пред новим изазовима. Уравнотеженост је била одсудна потреба. „Просвјета и наука новог доба шири се и простира из језгара и матица свјетске образованости неодољивим нагоном у крајеве гдје је нема и гдје је има мање. Ако у томе наиђе на народ који је тако гладан умне хране ко што је наше племе, онда може настати опасност[...]да под навалом свјетске просвјете из туђе руке изгуби или изопачи неке своје особине и врлине које су га дичиле и које би га дичиле навијек[...]. Тако наш народ, и у једној и у другој држави, у прво доба своје просвјетне потребе може примати колико му је нужно просвјете из руку своје браће, обраћену и просијану, те је тиме знатно уклоњена опасност која би имала бити у непосредној навали јевропске културе у наше крајеве“ (Костић, 1990, 9). Међу најзначајнијим српским реформаторима били су и: Теодор Јанковић Миријевики,<sup>28</sup> Стефан Вујановски<sup>29</sup> и Аврам Мразовић. Након завршене просветне обуке они су кренули у народ како би их спроводили. Повољан став Хабзбуршке монархије да и у вези са образовањем православних треба предузети реформе био је проузрокован и жељом државног врха да се супротстави утицају царске Русије код својих српских поданика. „Будући да је грчко несједињено свештенство стално показивало наклоност према Русији, гледајте да знајете које су личности из вишег свештенства нарочито русофили, и да ли, можда, у каквој ужој вези с Русијом или с дипломатским или другим каквим лицима из земље стоје“ (Слијепчевић, 1936, 125; Руварац, 1912, 105). Један број Срба у овом није видео опасност по народни опстанак већ прилику да оствари каријеру, а да реформа коју спроводи, уз респект намере да се ухвати корак са модерним цивилизацијским вредностима, буде и контролисана и цензурисана из Беча (Гавриловић, 2006, 141-168).

### **АВРАМ МРАЗОВИЋ *SPIRITUS MOVENS* СРПСКОГ ПРОСВЕТИТЕЉСТВА**

Доношењем *Ratio educationis*-а 22. августа 1777. године реформе су се прошириле и на Угарски део Монархије где је живео највећи број Срба. Ту је најзначајнију улогу одиграо Аврам Мразовић (1756-1826). „Аврам Мразовић је сву своју способност и делатност развио у Бачкој и Барањи. С пролећа 1778. обишао је сва наша места по Бачкој и Барање и прегледао стање школа и учитеља

---

28 Рођен у Сремској Каменици 1741. у угледној српској породици која се у Аустрију доселила из Београда. Студирао је у Бечу политичке и економске науке код тада угледног професора Соненфелса који је заступао идеје просветитељства. Учествовао је у реформисању српског школства до 1782. када се преселио у Русију где је одиграо велику улогу у уређењу школства у Русији. Умро је 1814.

29 Стефан Вујановски (1743-1829) је од 1778. до 1810. играо веома веома значајну улогу у подизању српских школа у Срему, Славонији и Хрватској. Најзначајнија његова дела су Немцкаја граматика, штампана у Бечу 1772. и Руководство к праволаголанију и правописанију штампано у Бечу 1793 и Кратка историја цркве, такође штампана у Бечу 1793. „Из Брђана, у Крајини...био је учитељ у Вуковару.“ (Милићевић, 1871, 556).

и лично утицао да се по Школском уставу материјално обезбеди учитељски положај“ (Костић, 1938, 7). Он је 1. маја исте године, руководећи се потребама организације и функционисања школског система основао *Норму* у Сомбору, свом родном граду<sup>30</sup>. Био је то „педагошки течај“ који је отпочео са обуком толико неопходних учитеља за образовање српске деце. „У томь е зданију безсмртный Мразовић као урпавитель нарондыхь школа у Бачкой и у Барњи завео године 1778 нормално Училиште[...]" (Вукићевић, 1864).

Од овог тренутка почиње модерна историја образовања учитеља на простору Лужне Угарске која је имала препознате и карактеристичне периоде (Костић) и која је дала најснажнији печат развоју образовања код Срба у Хабзбуршкој, односно Аустро-Угарској монархији. До нестанка Дунавске монахије пун назив школе био је вероисповедна Српска православна учитељска школа, од 1920. године школа је постала Државна учитељска школа. Школа је најпре била дворазредна, а потом и троразредна са тромесечним течајним курсевима. Захваљујући посвећености и привржености Аврама Мразовића да идеја о образовању учитеља код Срба заживи, с правом се касније писало и говорило о сомборској Препарандији као *alma mater* учитељских школа.

Својим преданим радом у припреми уџбеника, књижевним опусом, као и организационим напорима, Аврам Мразовић, не само да је одржавао континуитет рада школе, већ је својом енергијом утицао на придобијање утицајних мислећих људи код Срба да се укључе у овај стваралачки посао пун непредвидљивих изазова, углавном као последица неодређеног политичког статуса Срба. У намери да омогући педагошки утемељено образовање, Мразовић је написао и објавио три уџбеника: *Руководство кь славенскому ѿравочѣненію и ѿравочѣсанію*, *Рѣководство кь наѣцѣ числїелной: во оуїоїрѣбленїе славено-сербскихъ народныхъ Оучилищъ*<sup>31</sup> и *Рѣководство кь славенсїиѣї граммаїиїцѣ*.<sup>32</sup> Граматика је оставила веома дубок траг у почецима стварања српског правописа и тиме што је на њу био упућен и Вук Караџић<sup>33</sup>, а осим тога одолела је изазовима вишедеце-

30 Сматрамо да Аврам Мразовић није пресудно био руковођен пореклом за оснивање Норме у Сомбору. Традиција школства у овом граду, који је имао почетком 18. века 80% српског становништва, и пре оснивања учитељске школе била је значајна. „Прве православне школе (или школски течајеви) постојале су у Сомбору већ почетком XVIII столећа, а можда и нешто раније, пре 1700. године (у монографији „Бачко-бодрошка жупанија“ објављеној на мађарском језику, наводи се да је у Сомбору српска школа радила још од 1695. године). У „Опису и попису цркава“ Сремске епархије, сачињеном 1732/33. г. по наређењу карловачког митрополита Вићентија Јовановића, забележено је да је у Беочину 1733. г. православни свештеник био четрдесетшестогодишњи Станко Николић, а крај његова имена записана је напомена да је учио у Сомбору; Николић је, како наводи запис, свештеником постао око 1714. године, па је јасно да се његово учење у Сомбору одвијало првих година XVIII века; сличан запис постоји и о попу Милутину Соколовићу из Иђоша у Банату, родом из Београда, који се, такође, запопио 1714. године, а пре тога је учио у Сомбору код попа Милица[...]" (Степановић, 2009, 269).

31 Штампано у Бечу 1794.

32 Штампано у Бечу 1800.

33 Мразовићева Граматика утицала је и на стваралаштво младог Вука Караџића, односно на његово дело Писменица сербскога Језика по говору простаго народа написана које је штампано у Бечу 1814. године Караџић у Писменици помиње ствараоце попут Доситеја Обрадовића (стр. 2,3,6),

нијске временске дистанце током које су се одиграли бројни историјски догађаји изузетног значаја. „Већ сам ђ опомену, да е он ђ многе школске књиге издао. Међу тима најславније му е д ђло, Славенска грамматиќа. Он ђ е првиј кой ю е за род ђ наш ђ написао и то тако добро, да и до данас ђ бо ђ немамо издане, и да се он ђ толико година сад ђ една ко по свима нашим ђ школама пуб ђчно предае“ (Атанацковић, 1826, 38-39).

Уз Граматику, најзначајније дело Мразовића, из његовог позамашног опуса је *Рђководство к ђ славенскому краснорђчију*<sup>34</sup> које је штампано у Будиму 1821. Ово је прво дело из реторике, односно беседништва, за које Мразовић указује да се „у савременом веку још веома много користи и што су још у древности Грци и Римљани овом питању придавали велику важност“ (Мразовић, 2015, 2). Потреба за умећем јасног изражавања ставова као јединственог начина доласка до прецизних карактеристика о догађају или о личности о којој се говори, по Мразовићу је незамењива у напредовању духовног и ширег културног стваралаштва. На тај начин се подстиче промишљање теме о којој се говори, а умањује ризик од брзоплетности или спонтаности које могу да доведу до супротних становишта од оних који одговарају стварности. Реторика или красноречје проистиче из успешно савладане граматике српског језика али и из разумевања контекста догађаја који опредељују како дешавања у прошлости, тако и у савременом тренутку. Красноречје, за Мразовића је круна школовања и вештина чијим овладавањем се стиче предуслов за успешног учитеља. „Красноречје јесте наука којом се стиче умешност и готовост да се о свакој ствари правилно, здраво и лепо говори“ (Мразовић, 2015, 23). Правилан говор је интерпретација завршног чина којој претходи логично, односно каузално разматрање теме о којој се говори. Ово је заправо био типичан просветитељски приступ који рационалистичким аргументима опредељује стварност око себе са намером да утиче на побољшање квалитета живота. „Умовање јесте дејсто ума којим се на основу два, међу собом повезана, расуђивања или предлагања, која имају заједнички смисао, изводи трећи закључак“ (Мразовић, 2015, 39). Позивајући се на бројне ауторитете антике (Бошков, 2008) (Цицерон, Овидије и др.), чија су му дела била позната, и подстакнут савременим европским тенденцијама (Јелић, 1998, 79), Мразовић се залагао за својеврсну ренесансу говорништва на матерњем језику (у овом случају славеносрпском) које је некада било незаобилазно у стварању личности грађанина. Свако реторички припремљено дело, морало је да се постави по одређеном обрасцу који је, по Мразовићу, морао да испуни шеснаест услова. Реторички уобличена, прецизна и разборита<sup>35</sup> прича морала је да буде дефинисана

Лукијана Мушицког (стр. 4,6) који су утицали на њега. Мразовић није поменућ, али је његов утицај уколико се упореде њихове књиге очигледан узимајући у обзир и сам организациони концепћ представљања граматике.

34 Користимо превод проте-ставрофора Миловоја Р. Мијатова: Руководство за славенско красноречје, Сомбор, 2015.

35 „Разборит човек ће једини познавати самог себе и бити способан да просуди шта зна, а шта не зна, и исто тако ће моћи да види шта остали знају, мисли да знају и знају заиста, или шта мисле

у смислу чиме се бави, да има прилагођену форму, да је утемељена на суочавању са супротним ставовима у одбрани својих, који опет морају да имају аргумент одрживости кроз представљену узрочност (Мразовић, 2015, 47). И у овом контексту Мразовић је користио прилику да, као примерену беседу наведе догађај из националне прошлости, у овом случају говор кнеза Лазара пред Косовску битку. Сврха беседе почивала је на јачању патриотске свести као и на инсистирању на доследности у морално исправном чињењу коме је Божја провидност једини путоказ. „Ова војска је посебно заштићена правдом и исправношћу јер војује против свирепог и ненаситог вука који немилосрдно насрће на наше отачаство и жели да га прождере; ми смо убеђени да правда Божја свагда изобилно потпомаже исправну страну“ (Мразовић, 2015, 59). Инспирација за добру беседу, по Мразовићу, а уважавајући и пример многих европских народа, биле су поучне басне којима је народно стваралаштво Срба обиловало. Њихова сврсисходност налазила се у поукама које су неговале хуманост на тај начин што би „гнев или јарост“ поустала пред смиреношћу<sup>36</sup> и милосрђем. Поводи за беседе су били различити и отуда је постојало и више наменских типова беседа. Мразовићева посвећеност овладавању беседништвом била је и у духу профилисања успешног просветног радника код Срба. У условима живота у комплексној Хабзбуршкој монархији, где су проницљиви и мислећи људи могли да поклекну под ауторитетом дворских и политичких интрига, јасан патриотски став, мотивисан моралним побудама и одмерено представљеним националним интересима кроз форму успешне беседе могао је да значи скроман искорак у побољшању услова живота. Више тих скромности, у свом заједништву, вођене стрпљењем и доследношћу могле су да буду чувар идентитета, отпоран да одоли искушењима различитих идеологија и државних идеја. Представник овог типа хероја, за којима се трага и у Европи са надом пробуђене лидерске и националне снаге (Карлајл, 1903), за Мразовића и значајне професоре *Норме*, чак и противно ондашњим политичким ставовима сопствених лидера, био је учитељ. Дубоко уверен у успех просветне мисије, трудио се да употпуни њен садржај на корист свом народу и тако што је приредио издавање часописа. Први српски педагошки часопис, штампан 1787. године био је *Повучийслный магазин за дѣцѸ*, превасходно за женску децу, чиме се Мразовић јасно успротивио патријархалним клишеима о улози женског детета у друштву. Укупно је објављено четири свеска овог часописа и оне су садржавале дело францускиње Жан Мари Лепренс де Бомон (1711-1780) „славнић негда у ЛондонѸ учителнице.“ Њено дело било је врло популарно у ондашњој Европи. Мразовић преводи њено дело, уз подршку Доситеја Обрадовића – „слѣдѸюћи благоразѸмноѸ мѸжѸ ономѸ ДоситеюѸ ОбрадовичѸ.“<sup>37</sup> Садржина дела, представљеног у првој свесци *МаѸазина* односи се на разговор младих дама које су ословљене по одлучујућој особини свог карактера – *nomen est omen*. Тако су

---

да знају и не знају.“; (Платон, 1987, 41).

36 „Смиреност или кротост или милост јесте стање сасвим супротно гневу.“; А. Мразовић, н.д. 81.

37 *Повучителный магазин за дѣцѸ*, ВиеннѸ, 1787.

актерке: госпођа оштроумна, лакомислена, добронаравна, благоразумна које, у складу са, својим убеђењима саветују младе даме као што су Шарлота, Марија и Персида. Разговори су местимично проткани поучним приповеткама. Смисао овог штива налазио се у доследном поштовању моралних норми које је требало да спрече да се девојке препусте лакомислености која је могла да угрози њихов етички израз, а тиме и живот. Дама која је представљала благоразумност нудила је топлину разумевања искушења са којима се девојке суочавају и одлучност у савету шта у датој ситуацији ваља чинити. При томе водиља је била изнова Божја промисао. „Что се мене тиче, я свакий данъ за svakъ потребъ мою Бога молимъ. Кадъ я чемъ учитисе почнем, то молимъ Бога да ме уразвми, что бы я то ласнСД постигнѣти могла“<sup>38</sup>. У истом духу и са истом поуком штампана је 1793. године, друга свеска, а 1800. трећа и четврта. Издања су била поново штампана 1806, 1817 и 1827. године. *Магазин* је дуго представљао најквалитетнији часопис намењем васпитању женске деце и у тој констатацији не деранжира га ни чињеница што је дуго био и једини.

Мразовић је био и изразито породичан човек. Имао је шеснаесторо деце, „али је већина помрла у најранијем детињству (у тренутку његове смрти било је њиво петоро његове деце – ћерке Ана, Александра, Јосифа и Јелена, те син Јаков).“ (Степановић, 2018, 159) Осим тога, Мразовић је био и видно социјално ангажован. Провео је више деценија као државни чиновник и у свом послу се руководио правдољубивошћу држећи се античких узора о третирању правдољубља као вредностне тековине. На значајном Темишварском сабору 1790. године био је представник Срба из Сомбора и Баје. Сабор се одвијао у врло тешким политичким околностима. Рат који је тада водила Аустрија са Турском (1788-1791) окупирао је, неко време, пажњу државне политике. Међутим, револуционарна врења из Француске ширила су талас антимонархистичких идеја која су претила да уздрмају Хабзбуршку монархију. Царство је изнутра било разбијено. Цар Леополд II стао је у одбрану постојећег друштвеног стања и тиме постао један од кључних непријатеља новонастале Француске републике. То је имало за последицу изузетна напрезања државе и ратне походе који су били промешаног успеха, а временом је дошло и до дезинтеграционих пораза. Сукоб са озбиљним противником захтевао је унутрашњу стабилност државе. Она је могла да се постигне договором цара са представницима народа који су чинили царство. Међутим, уступак појединим народним интересима, значао је урушавање интереса других. Угарски фактор је за цара био претпоставка стабилности земље и његовим захтевима се морало изаћи у сусрет. Интереси српског народа тиме су били пред изазовом. Узимајући у обзир да је 1777. године укинута Илирска дворска депутација и да је јануара 1790. уведен мађарски језик у јавну употребу и при чему је „мађарски језик схватан не само као језик нације, већ и као језик државе и земље (Ђере, 2009, 205), српском народу, односно његовим представницима наметала се потреба заузимања става у вези са новонасталом ситуацијом. Ови

38 Повчутелный магазинъ за дѣв, Виеннѣ, 1787, 243-244.

догађаји довели су до одржања Сабора српског народа у Темишвару 1790. године. Охрабрена подршком, Угарска, односно Диета, преко Угарске дворске канцеларије је настојала да ограничи привилегије и српском народу. Основна теза о неодрживости концепта сада већ националне еманципације Срба, почивала је на ставу да они на историјском и етичком простору мађарског народа немају право за своју територијалну и националну посебност. Инстирање Срба на добијеним привилегијама, од стране мађарске политичке елите представљано је као акт нарушавања интегритета земље и у народу је поспешивала став о одбојности према Србима. На поменутом простору био је препознатљив једино мађарски народ и у складу са тим, власт у Будиму подржавала је процес мађаризације примерен историјском тренутку и све до нестанка Монархије 1918. године. Под овом политичком пресијом, Сабор у Темишвару расправљао је о положају Срба у царевини. Остало је забележено неколико јединствених иницијатива (Гавриловић, 2013, 120-127), али су захтеви сажети у потреби да се постојеће привилегије очувају, да се обнови Илирска дворска канцеларија, очува Војна граница и да се одреди посебна територијална јединица српском народу. Политичко опредељење Сабора да Срби и даље буду лојални цару подржавао је и Мразовић. Грађански слој који је настајао код Срба (у околностима животних прилика привржености Бечу, а живота у Угарској), суочио се са нарастајућим раслојавањем и дисперзијом. Хијерархија друштвеног напредовања у Угарској тако је била постављена да је била једино доступна припаднику мађарског народа и племства. У српском народу већ је постојао један значајан број угледних породица којима није недостајала друштвена амбиција. Остварење амбиције било је једино могуће суочавањем са мађаризацијом. Није мали број оних који су овај услов прихватили. За многе породице ово је био трајни и неповратни процес јер је почивао на културолошком утапању којем претходи образовно и васпитно уподобљавање. „Временом је за припаднике народности постало све видније, да се успех већим делом може постићи по цени асимилације у мађарски народ. Нпр. високошколство – осим свештеничког и учитељског профила – је било мађарско тј. наставни језик је био мађарски“ (Пал, 2001, 34). Ипак, под утицајем просветитељства и либералних револуционарних тековина појавила се алтернатива процесу однарођавања. Она се налазила у креирању сопственог идентитета народа у идеју нације. Модерни развој нације подразумевао је креирање националне свести у контексту политичког артикулисања: територијалног права, историјског утемељења, верског заједништва, традиционализма и језичке повезаности. Удовољење захтева о креирању модерне нације једино је омогућавао развој образовања и адекватног школског система. Из тог разлога питање развоја школства није једино било значајно за образовну политику већ је било изходште и успешне или мање успешне националне политике. Елан новог таласа доречености о сопству прожео је и српски народ, тренд националног узрастања, међутим, обзиром је све народе Европе – сусрети и преклапања у тумачењу, који су у почетку апстраховани, временом ће постати изазов друштвено-политике реалности.

Образовање је могло да доведе и до одмереног става о националном идентитету који је уважавао и могући „сусрет“ са националним захтевима суседних нација, али је могло да буде и окосница идеје о праву на националну доминацију на простору где живе и други народи којима треба ускратити право на националну еманципацију. То је било могуће због основне антиномије на којој је почивало образовање, препознато још у старој Грчкој (Јегер, 1991, 159). Противречност је настајала из сумње да је образовање делотворно и могуће са једне стране и непревладаној жељи да се оно оствари, са друге стране. Последица тога могли су да буду различити видови експресије сопственог образовања. Они су умели да доведу до сталожности и прибраности као и до усхићења и наметљивости. Та подвојеност није морала да буде карактеристика на основу које се препознају различити појединци, већ је могла да буде саставни део идентитета једног човека. У било ком контексту пројекције будућности који је био више него изванредан, образовање је било незаобилазно. Оснивачи учитељске школе у Сомбору и њихови настављачи трудили су се да, кроз посвећеност и развој школе, буду што припремљенији за ове извесне историјске околности.

Настава у *Норми* није могла да се организује без уџбеника. Постојећи уџбеници, својим архаичним приступом педагошкој пракси, више су сведочили о руском утицају него о школској намени, тиме не намеравамо да дискредитујемо њихов учинак већ да оправдамо потребу осавремењивања дидатичког материјала о коме се, како смо поменули већ увелико говорило и писало у Русији.

Већи део уџбеника, вођен и представљеним примером Мразовићевих уџбеника, штампан је и на српском и на немачком језику. Најбитнији уџбеник већ поменута методика направљена према Фелбигер/Јанковићевој ручној књизи и уједно је представљала први српски уџбеник из педагогије. Пун наслов књиге је: *Ручная книџа пошребная майџирСѡмь Иллурѣческихъ Неунѣйскихъ мальхъ школь въ Цесаро-Кралѣвскихъ ѳосударствѣхъ, I-II, Въ Виеннѣ, 1776*<sup>39</sup>. Ова методика афирмише начелно Фелбигерове принципе о настави, предметима као и моралним начелима којима треба да прихвати, поштује и примерено представља будући учитељ. Књига је, међутим, представљала и додатно промишљање Теодора Јанковића у вези са постојећим методичким приступима уз бројна кориговања која су имала за циљ да непоуздане табеларне Фелбигерове поставке и литералне концепте примерене немачком језику замене примеренијим ставовима о образовању и васпитању код Срба и у духу српског језика. Он је о томе и о свим другим корекцијама детаљно писао у свом извештају Илирској дворској канцеларији 1776. године.

Поменута књига представљала је својеврстан издавачки подухват који је утицао на ток образовања код Срба, при чему је и Јанковићево преузимање Фелбигера, упркос каснијим критикама за неоригиналност (Кириловић, 1929), била неминовна рефлексија модерних педагошких приступа коју је и званична

39 Немачки назив: *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister der illyrischen nicht unirten Trivial-Schulen in den Kais. Königlichen Erblanden.*



државна власт наметала. Намера књиге била је да учитељу пошаље поруку да ће, уколико се буде држао њених упустава доћи до помака у квалитету рада. Звање учитеља је изузетно одговорно и подложно суду јавности. Из тог разлога, Јанковић је, ослањајући се на Фелбигера формулисао карактеристичан профил типичног, али и теорији примереног учитеља. Он је одговоран јер у сваком тренутку знао шта му је дужност. Разумео се прилично у поверене послове и требао је да понуди излаз са поуком из изненадних и непредвидивих ситуација у којима се деца нађу. Да би одговорио овом задатку учитељ је морао да буде правдољубив и поштен, трудећи се да у сваком тренутку за узор има лик и дело Исуса Христа. Познавање школског програма и наставне материје, употпуњено хришћанским врлинама биле су одлике човека чија је намера била да се бави просветним позивом. Овај својеврсни хуманистички идеализам инспирисао је: сталоженост на супрот импулсивности, одмереност на супрот претераности, одлучност на супрот неодлучности и наду на супрот безизлаза. Истовремено се претпоставка за доброг учитеља нераздвојно препознала уз првенствено суочавање са сопственим недостацима како би се они могли отклонити. То је био услов за спремност учитеља да без брзоплетости промисли о проблемима са којима се суочавају његови ученици и да, зато што је доследан у чињењу доброг, може да буде строг и наизглед без наклоности, а заправо, а што се временом испостави, човек са решењем које деци помаже у развоју њихове личности.

Појавно, дакле учитељ је могао да искористи сасвим супротне особине и врлине како би дошао до успеха и дечије благонаклоности. Његова предавања, у овом контексту требало је да буду инспиративна и занимљива, а превазилажење дечје недисциплине и неспремности за учење, учитељ је могао да победи једино стрпљењем. „Деца су разних особина: једна су бистра и друга тупа, једна вредна друга лена, једна добро васпитана и послушна а друга несташна. Да би се све то довело у склад, тражи се од учитеља велика стрпљивост“ (Кириловић, 1929, 49). Први део књиге Јанковић је завршавао поглављем о дисциплини. У одржавању дисциплине било је дозвољено и кажњавање али уз избегавање грубих средстава. „Свака казна треба да потиче из љубави, а не из јарости“. Јанковић је овде остао непрецизан у одређењу шта је то у вези са чим дисциплина треба да се одржава. Просветитељи су често указивали на проблем недоречености о усвојеним нормама понашања у једном друштву, које, када се деци представљају, постају још неразумљивије, а то се вешто камуфлирало ставом о подразумевању. Појмови који су наизглед били свакодневни, због непрецизности код деце су стварали тешкоће у разумевању стварности. Они су те своје проблеме прикривали прихватљивом мимкријом,<sup>40</sup> а суштински су одустајали од преиспитивања прихваћених норми и усвајали су их као став који је могао и да се одбаци. На тај

40 „Мимикрија захтева извесна знања о ономе што се подржава. Уколико су знања дубља, мимикрија је савршенија, опсена успелија, сврха сигурнија.“ (Пекић, 2007).

начин је постојала могућност, упозоравали су познати међу просветитељима, да деца прихвате неке друге обрасце живљења – супротне од очекиваних<sup>41</sup>.

Други део књиге био је посвећен представљању методе учења. Јанковић се залагао за поступак истовременог учења свих ученика исте лекције чиме је могло да се постигне потпуно учешће ученика у наставном процесу. Недостаци овог метода лежали су у нивелисању различитости и у занемаривању појединачног приступа. У наставнику књиге налазила су се објашњења о сврсисходности испитивања, затим о писању, о рачуну, певању, моралним правилима и немачком језику. На моралности се посебно инсистирало, а било је у складу са тада модерним приступом који се темељио на хришћанској традицији, премда је све више јачао и критизерски однос према вери у догматском облику. „Врло често се види да разумни и способни људи нису увек морални“ (Кириловић, 1929, 55).

Писање се учило на основу књиге *Новѣйшія славенскія прописы* Захарија Орфелина (1726-1785) која је штампана 1776. године. Орфелин је у то време већ био познат по својој упорности да, у складу са просветитељским идејама, модернизује српско школство. Том приликом је критиковао све препознате слабости којима је, по њему, често доприносио немарни став Српске православне цркве. То, опет није аргумент могућем брзоплетом закључку да је Орфелин био противник српског свештенства и вере. Његов узор био је Дионисије Новаковић<sup>42</sup> од кога је Орфелин прихватио термин богопросвећеност као Божје надахнуће просветитељских реформи: „Ми украшавамо зидове храмова и олтара; градимо звонаре високо до облака и у њих стављамо звона разних величина, која ипак ничему другом не служе сем да се њима народу навешћује време молитви, за шта би и једно велико звоно било довољно; али не постоји никаква брига за подизање и издржавање школа и учитеља, да се наша деца од младости поучавају хришћанској вери и дужностима, и на тај начин смо хришћани само по спољашњости, али у суштини никако; а има их тек врло мало који о суштини нешто могу знати“<sup>43</sup>.

Поменута Орфелинова књига *Новѣйшія славенскія прописы*, прикладно је била написана са првом лекцијом која скреће пажњу како треба нарезати перо за писање словенских слова. Она је, попут правог буквара, наводила ученика на правилно писање поштујући доследно ортографске норме уз истовремену пажњу усредсређену на развој и неговање моторичких особина ученика. Књига садржи и неколико порука која подсећају децу да чине добра дела. Две године

41 „Овде износим схему на коју се могу свести готово све моралне поуке које се дају или се могу дати деци. Учитељ: То се не сме радити. Дете: А зашто се то не сме радити? Учитељ: Јер је то рђаво. Дете: Рђаво! Шта то значи рђаво? Учитељ: Оно што ти је забрањено. Дете: Шта смета, ако радим, што ми се забрањује? Учитељ: Бићеш кажњен, јер си био непокоран. Дете: Удесићу тако да се то неће знати. Учитељ: Пазиће се на тебе. Дете: Ја ћу се претварати. Учитељ: Бићеш строго испитиван. Дете: Лагаћу. Учитељ: Не сме се лагати...Дете: Зашто се не сме лагати. Учитељ: Јер је то рђаво...То је неизбежан круг.“; Ж.Ж. Русо, 75,76.

42 „Осмотрих, спознах и сузним очима видех велики део нашег болесног националног како радије хвали неразумност, невештост и незнање прошлих времена, него сада започето просвећивање и враћање вида.“; (Руварац, 1924, 197).

43 (Орфелин према: Симић, 2013, 81).

касније штампана је његова *Словенская и валахійская каллиграфіа или наставље- није къ правилному писанию во уиощребљеніе учащьяся въ малыхъ школахъ Сла- вено-Сербскія и Валахійскія јуноши*. Улога ове књиге била је идентична оној претходној са намерном да научи децу правилном писању уз поуку о вредноћи и доброти. Сиромашној деци је дато 3000 примерака ове књиге. Иначе је Заха- рије Орфелин, у другим својим делима био посвећен и неговању успомене на прошлост српског народа посебно истичући 1389. годину, односно бој на Косову. „Съци главѣ сербскѣ славѣ, сербскогъ кнез Лазара, Тврци вичѣт, гласно кричѣтъ, уби божіегъ дара.“ (Орфелин, 1765, 16). Он је ламентирао над оним што је заде- сило српски народ током битке и након ње, надајући да ће његов запис утицати на очување сећања на овај догађај који, у околностима живота под туђинима, значио очување идентитета кроз културу сећања на некадашњу величину која је умела и да изгуби реалност. „Востокъ, западъ, полѣуноѣ боллисе мене, славне, храбре Сербіе бывше тогда едне, а садъ сѣдимъ жалостна у ропствѣ тѣжећи и за моѣомъ храбростью прегорко плачѣћи.“ (Орфелин, 1762-1763, 4)

Осим историјског памћења, питање верског исповедања било је од велике важности за очување народног идентитета и Срба. Са тим у вези је, приликом установљавања реформисаног школства код Срба велика пажња била посвећена катихизису, односно кратком излагању веронауке кроз одговоре и питања који не одступају од основног ортодоксног учења. Раније српске верске школе има- ле су катихизис, али је Марија Терезија сматрала да је постојећи непримерен за малу децу и да је било потребно да се уведе нови. Постојао је предлог Си- ноду Српске православне цркве да се уведе већ постојећи катихизис за друге школе. Синод је овај катихизис дао на увид већ тада угледном српском писцу Јо- вану Рајићу (1726-1801) који је установио одређена одступања од православља (Голошин, 1904). Уједно се својим озбиљним и одговорним приступом Рајић и наметнуо као аутор катихизиса са српске школе. То је и учинио. *Катихизис* Јо- вана Рајића био је припремљен 1774. године. Садржина *Катихизиса* и полемика која је у вези са тим била покренута, изнова је посведочила о врло деликатном верско-политичком положају Срба у Хабзбуршкој монархији. „Био је то de facto велики политички чин одбране, не само српске вере, већ и идентитета српског народа коме је над главом тог трена висіо мач унијаћења које је широм отварало врата његовој брзој асимилацији“ (Сименуновић, 2015, 95). Лични духовник, од- носно прелат Марије Терезије, Милер инсистирао је да се у *Катихизису* Рајића уведу одређене измене. Ове измене, попут оне да се прихвати римокатоличко учење о глави цркве по којем су глава цркве осим Исуса Христа (у тумачењу православне цркве) и његови наследници, код Синода су тумачене као намера да се Срби поунијате и одрекну верског идентитета. Инсистирање царичиног пре- лата наишло је на отпор председника Илирске дворске депутације грофа Коле- ра који је, политички одговорно, проценио да би наметањем становишта Србе, своје поданике, Аустрија удаљила у правцу Русије чији је утицај и у постојећим околностима био изузетно снажан и представљао би непотребан, додатни баласт

државној политици Монархије. Његово мишљење да је Србима требало дозволити несметано верско исповедање и тиме их постепено окренути према Бечу, прихваћено је од стране двора. Ипак, на инсистирање царице, било је прихваћено контроверзно становиште о слободи воље приликом исповедања које је било блиско протестантском тумачењу вере. „Прво издање Рајићева *Катихизиса* било је штампано на три језика: словенском, румунском и немачком...Познато нам је шеснаест разних српских издања Рајићева Катихизиса, и то од 1776, 1785, 1793, 1796, 1797, 1805, 1808, 1821, 1824, 1828, 1841, 1845, 1847, 1850, 1855 и 1863. Коначно га је потиснуо из употребе *Катихизис* бачког епископа Платона Атанацковића“ (Кириловић, 1929, 68-68). Питања и одговори у Рајићевом Катихизису су тако били написани да су нудили једноставан начин разумевања и сложених теолошких интерпретација уз истовремено инспиративно објашњење примерено узрасту деце коме је намењено. „Што естъ то вѣра. Вѣра естъ даръ Бжїѣ покоемъ мы несѣмненѣмъ срцемъ признаемъ и оусты исповѣдамо“ (Рајић, 1774, 22). Јован Рајић је био изузетно плодан писац и његов утицај на образовање учитеља код Срба<sup>44</sup>, али и уопште на очување и афирмирање идентитета српског народа био је немирљив захваљујући, пре свега, делу *Истѣорїя разныхъ словенскихъ народовъ наиїаче Болїарь, Хорваїшовъ и Сербовъ* које је штампано у Бечу 1794. године у четири књиге. Представљање историје блиских словенских народан са Балкана, за Рајића је био најбитнији задатак да се у савременом тренутку, када велике силе владају овим просторима учини све да се не помути идеја о народном идентитету са крајњом намером да се он угаси. Када је образлагао мотив свог писања ове волуминозне историје, Рајић је скренуо пажњу на изазове са којима се суочавало виђење прошлости словенских народа. Неки од тих изазова желели су да прошлост словена измене и у значајним сегментима дезавуишу. У овим настојањима, по Рајићу, је постојала снажна сугестија омаловажавања и ниподаштавања „сказати не можно съ коликимъ гажденїемъ и клеветами они тое написали[...]Храбрость ихъ за варварство, добродѣтель за злочинїе почли, славу же ихъ и храбрїя поступки молчанїемъ прикрыли“ (Рајић, 1794). *Истѣорїју*

44 Јован Рајић је, уз Доситеја Обрадовића обавезна литература о оквиру предмета српски језику, за четврту годину у оквиру тематике Ново доба. „Ново доба: Узроци новом књижевном покрету, Књижевни језик, Школска књижевност, Јован Рајић, Доситеј Обрадовић, Радња на забавној књижевности, Вук Стефановић Караџић, Димитрије Давидовић, Јоаким Вујић, Ликуијан Мушички, Милован Видаковић, Сима Милутиновић Сарајлија, Ђорђе Магарашевић, Јован Хаџић-Светић, Јов. Ст. Поповић, Људевит Гај, Ђура Даничић, П.П. Његош, Бранко Радићевић, Др. Јован Суботић, Петар Прерадовић, Иван Мажуранић, Богобој Атанацковић, Љубомир П. Ненадовић, Коста Трифковић, Др. Јов. Јовановић Змај, Јован Илић, Милица Стојадиновић-Српкиња“; Извештај о српским учитељским школама у Сомбору за школску 1899-1900 годину, Сомбор, 1900, 78. Погледати и Извештај за 1898/99. У Извештају за 1880/81, за српски језик стоји: „Повестница српске књижевности од постанка српско-славенске књижевности па до најновијих времена. Учи се по књизи: «Историја српске књижевности од Стојана Новаковића.»; Извештај о српским учитељским школама у Сомбору за школску 1880/1 годину, Сомбор, 1881, 29. И сасвим очигледним упоређењем можемо да увидимо у којој мери се за временски период од једне деценије тематски развило предавање из Српског језика, тачније из историје српске књижевности.

*Словена*, Рајић је представљао на основу, њему познатих, најстаријих података из времена насељавања и ширења на географски простор Балкана уз, попут Херодота, врло исцрпно упознавање са другим народима, са којима су се Словени сусретали. Поглавља, односно како их је Рајић насловио „књиге“, V, и VII, у оквиру друге штампане књиге, „књиге“ VIII, IX и X, у оквиру треће штампане књиге и „књига“ XI која је уједно четврта штампана књига, су биле посвећене историји Срба, њеном средњевековном раздобљу до пропасти деспотовине, као и животу на простору краљевине Угарске, а потом и у Хабзбуршком царству до Арсенија IV Јовановића средином 18 века. Препуштајући се смелим, али недовољно утемељеним, теоријама о пореклу Срба, карактеристичним за оно време, а препознатим и у каснијим делима других писаца, Рајић се, на почетку свог дела, често позивао на Ђорђа Бранковића (1645-1711) и његово дело. Таква тенденција настављена је и у наредним „књигама“ где је Рајић описивао прошлост српског народа (Рајић, 1794, 126).

Уважавајући стваралаштво поменутих личности и њихово несобично укључење у развој образовања и школства код Срба у Монархији можемо да констатујемо да је прикључење Срба модерним тенденцијама, чији је носилац била идеја просветитељства било врло очигледно и на завидном нивоу. Истовремено, иако је прихватање нових идеја значило почетак одвајања митски обојене прошлости од стварних догађаја и примену нових становишта о образовању и васпитању, значајно је истаћи да то није био и пут разилажења са традицијом и вером, већ почетак трагања за њиховим уклопљавањем. У том контексту и традиција и модерно су, у одређеним историјским тренуцима били модификовани. Међутим, за разлику од политичких елита Срба (Марковић, 2015), које су преферирале да се ослањају или на традицију или на модерно, а ретко и на једно и друго, развој школства је, већ тада, показао неговање обрасца о одговорном приступу неминовној модернизацији која се незаобилазно ослања и на аутохтона васпитно-образовна достигнућа.

Модерна српска историја сведочила је о два паралелна дискурса у стварању идентитета, први несигуран и непоуздан - политички обојен и други одговоран и актуелан – под чијим је утицајем био развој образовања, школског система и културног стваралаштва. Немогуће је било очекивати да између њих није долазило до сусрета и неке врсте дијалога, али су међусобни утицаји посустајали због различитости у односу на сопствене карактеристике. У крајној дистанци повремену упливи једног дискурса у други више су сведочили о анимозитету него о насушној потреби повезивања, тако да је епилог углавном био чврсто стајалиште на сопственим позицијама уз видљиво неповерење у оно „друго“ и то до граница презира. Излаз је једино био и јесте могућ у доминацији образовања над импровизованим државним концептом, а не обрнуто о чему већ, по многим показатељима, деценијама (не)умемо да сведочимо.

Из свега досад представљеног, а у вези са покретањем рада *Норме*, уочљива је намера да се образовању учитеља, од самог почетка приступи за неопход-

ном дозом одговорности и озбиљности, а ради успеха у остваривању модерне афирмације идентитета Срба. Осим поменутих учитеља у школи су предавали и катихета Атанасије Зарић, Георгије Грегоријевић, Грегорије Радишић, Михајло Старачки, Николај Лазаревић, Тодор Милошевић, Андрија Јанковић, Макса Грегоровић, Арон Грујић, Јован Поповић Берић и Павле Атанацковић. Први учитељи који су завршили нормални течај били су из Сомбора и околине. Први познати извештај о кандидатима који су завршили *Норму* сачуван је из 1786-87, када је завршило дванаест кандидата. Међу њима било је и оних чија ће улога бити значајна у битним историјским догађајима српског народа. Тако су *Норму* завршили и Јоаким Вујић (1772-1847)<sup>45</sup>, наш угледни културни радник, затим Јован Савић – Иван Југовић (1772-1813) оснивач Велике школе у Београду, дипломата и министар просвете у Правитељствујушћем совјету, након смрти Доситеја Обрадовића. Мразовићеви ученици били су и професори будуће Препарандије Платон Атанацковић и Козма Јосић.

*Норма* је опстајала све до Мразовићевог пензионисања 1810/1811, и у том периоду Сомбор је био јединствено жариште просветног живота Срба, а жеља за континуитетом је стално била присутна, као што смо видели – некада снажним замахом експонира, некада утихнула пред неразумевањем, али никада загашена и обесмишљена. Следбеници ослобођене мисли код Срба били су и носиоци обнове и промена у педагошком и просветном раду. Њихов труд је био посвећен бекству од незнања које је омогућило како културно тако и материјално напредовање Срба и тиме је био онемогуће сценарио сазнајне стагнације и постепеног нестанка. Срби су избегли становиште Махатме Ганија да је „држање народа у беди и незнању најгори облик насиља.“ *Норма* сведочи о изузетном напредовању школско-образовног деловања код Срба и пласира модернизацију као потребу до које је друштвеној елити стало. Каснија догађања, надамо се да смо успели и о томе да посведочим, говоре томе у прилог. Међутим, школско образовање које је претходило имало је снажно упориште у Српској православној цркви. Прве школе биле су верског карактера и настале су оквиру црквених општина. Оне су имале скроман задатак да децу науче молитви и писању. Узор су им биле грчке школе које су настајале поред цркава и манастира. Готово са свих својих црквено-народних сабора, почев од оног у Крушедолу 1708. године, учесници у раду сабора, представници српског народа, инсистирали су у својим одлукама да се одобри оснивање школа. „Већина наших митрополита тога времена била је под утицајем идеја просвећености 18. века, када се мислило да се преко школе долази до среће човекове“ (Кириловић, 1929, 2). Тако су настале школе у Баји

---

45 У делима у којима пише и о идентитету Срба, Вујић је смело истицао квалитете свог народа и до граница уобразиље. „Што се пак тиче остроумија и поњатија народа серпскога, заиста и овде похвалу заслужује Сербљин, јербо једно сербијанско дете от пет година што за три месеца научи, то истину исповедам, да макар какве буди друге нације от равног возраста дете за пет месеци једва оно исто постигнути може. А то се може засведочити и с мацарски Сербљи, који у универзитети, академија и високи училишта свагда места еминенције полуцавају, пак с остроумијем њовим прочу иних народа јуност превосходе.“; (Вујић, 1902, 174-175).

(1695), Бођану (1696), Сенти (1697), Сремској Каменици (1703), Ади, Фелдвару (Бачком Градишту), Мартоношу, Мохачу, Старом Бечеју, Старој Кањижи, Сентомашу (Србобрану), Петроварадинском Шанцу (Новом Саду), Суботици (1710), Сремским Карловцима (1716), Сомбору (1717) и др. „Сва је прилика да су у Шанцу сомборском већ пре 1700. године постојале неке основне школе, али су ове школе биле само за ону децу која су се спремала за свештенички, трговачки и чиновнички сталеж“ (Вукићевић, 2007, 101). С обзиром на специфичност мултиконфесионалне ситуације и очигледних унијатских претензија, тада највиши представници српског народа, пре свих патријарси и митрополити, као могући излаз у очувању идентитета и уз ослонац на традиционална очекивања, видели су сарадњу са царском Русијом. Црквени великодостојници су се све више ангажовали у развоју школства и укључивању значајнијег броја деце у овај процес. Тако је митрополит Павле Ненадовић 1749. г. створио тзв. Клерикални фонд или Школски фонд, који се финансирао од сакупљених прилога након служби у цркви. Приходи за школство су 1759. године проширени оснивањем Неприкосновеног фонда (Грујић, 1921, 121). „У једноме своме распису од 25. септембра 1759. године, упућеном на народ, Ненадовић, између осталог, пише: ‘Јесмо вам многократ наручивали и совјетовали, да своју децу у школу на наук дате, знајући и видећи како учени људи благополучно живе’“ (Руварац, 1912, 17). Иначе, у поменути фонд су улазила лична средства умрлих митрополита и епископа и средства настала у периоду када је митрополитско место било упражњено. Иако је постојала повољна атмосфера за развој образовања, у животу је она заостајала за атмосфером оптимизма. Учитељи су били разнородног и скромног знања, што је имало за последицу скромно знање ученика које се опет додатно урушавало нередовним присуством настави и избегавањем домаћих задатака. Искорак из ове већ поодмакле рутинираности био је могућ једино одлучним мерама визионарски јасно постављене државне политике у области образовања. Ипак искре које су постојале у црквеном окружењу нису биле недостојне просветитељских идеја, шта више, оне су постале њен ослонац, истина опрезан и на моменте тврдокоран и успоравајући, али никако оспоравајући. „Земљи није ништа теже на себи носити до необразованог човека“ (Нинковић, 2015, 421).

### **ПРЕМА ЗАКЉУЧКУ: ИЗМЕЂУ ИСКРИ И ДОМЕТА – ОБРИСИ ИДЕНТИТЕТА УЧИТЕЉА**

Због посвећености и привржености Аврама Мразовића и његових наследника, да идеја о образовању учитеља у Срба заживи, са правом се касније писало и говорило о сомборској Препарандији као *alma mater* учитељских школа у Срба. Из ње је проистицао излив снажне филантропије, односно човекољубља које је надилазило бројне идеологије које су Срби прихватили, усвајали и за шта су се прекомерно везивали, а након неког времена огорчено одбацивали. У том отре-

жњавајућем процесу тражили су кривицу за сопствене неуспехе у нечему или неком са стране, најчешће неуравнотежено реагујући на добронамерна упозорења да је проблем, пре свега унутрашњи. Повратак је био тежак али је, уз обнову поверења у људске вредности постајао уочљивији. Учитељ, као узданица грађанске и националне мисли, мораће још много времена да проведе у убеђивању незадовољних да љубав према свом народу не може да буде увод у мржњу. Искушења на том путу су огромна и претња да идеализам постане утопија је сасвим реална, али тим пре то није разлог за одустајање, већ за нови замах вредности. *Sapere aude* је водила која тежи и даље да дочара потрагу за идентитетом професије. Учитељ, сматрамо, треба и надаље да очува и реafirмише свој статус који се огледа у отклону од исхитрености и нестрпљења, а ослања на ставове установљене на самокритичности и сазнајној сумњи. У том контексту неостварива је искључивост, а потребно време да се прихвати неизбежно идентитетско становиште које симболизује учитељ уме да буде продужено у недоглед при чему одлагање представља сопствени губитак којег можда никако да постанемо свесни.

Искуства српског учитеља су била подложна бројним утицајима, али је њихов допринос идентитету истрајао на хуманизму, при том не бежећи од одбране и несвакидашње храбрости при њеном чину.

### ИЗВОРИ

Архив Војводине (АВ):  
Историјски архив Сомбор:  
Рукописно одељење Матице српске (РОМС).

### ИЗВОРНА ЛИТЕРАТУРА

- Атанацковић, П. (1823). *Огледало човечности*. Беч: Писмени Ч. Ч. О.О. Эрмена.
- Атанацковић, П. (1864). *Приносъ родолюбивыхъ мыслей на жершвеникъ народноа најредка*. У Новом Саду: Брзотиском Епископске Печатне.
- Атанацковић, П. (1826). Слово надгробно благородномъ и високоученомъ мужу Аврааму отъ Мразовићъ. *Сербске Лѣтописи*, часть 6, 31-48.
- Варађанин, А. (1895). Културне појаве у српском народу. *Летопис Матице српске*, број 1, 138-142.
- Варађанин, А. (1896). Културне појаве у српском народу: женске учитељске школе. *Летопис Матице српске*, број 4, 161-165.
- Варађанин, А. (1998). Сомборска Учитељска школа, *Алманах*, 71-77.
- Варађанин, А. (1888). У спомен др Ђорђу Натошевићу. *Летопис Матице српске*, свеска трећа, 49-87.
- Воспитателна заведенія кодъ Сербалѣ. (1826). У *Сербске Лѣтописи*, год. 2, друга частица, 1-8.
- Вујић, Ј. (1902). *Пушешествије по Србији*, друга књига. Београд: Српска књижевна задруга.



- Вукићевић, Н. (1864). *Бесѣда, љриликѡмъ свечаноѡ освѣћеня новоѡ зданія срѣскоѡ учѣшельшиѡа*. Сомбор: Штампарија А. Вагнера.
- Вукићевић, Н. (1887). Гласник из српског и словенског света : свечана прослава 75-годишњице Српске учитељске школе у Сомбору. *Лейѡиис Маѣице срѣске*, свеска 4, 112-125.
- Вукићевић, Н. (1887). Говор о заслугама Дра Ђорђа Натошевића на школској свечаности у спомен његов у Срп. учитељској школи сомборској : 25. октобра 1887. године. Нови Сад: Парна штампарија М. Димитријевића.
- Вукићевић, Н. (1865). *Мисли о начину, како да се у духу љравославне вере и љрема ѡишребамa народним у ред доведу црквено-ѡросвѣћени ѡгношани Срба у Аустирии*. Нови Сад: Епископска књигопечатња.
- Вукићевић, Н. (1863). *Олѣдало христѣјанске добродѣтели : састављено изъ Жѣиѣя свѣшѣхъ кои се у љравославной истѡчной цркви и у србскомъ народу особѣиѡ ѡчишѣую ѣрудомъ Николе Ђ. Вукићевића, учѣшеля у Србскомъ учѣшельшиѡу Сомборскомъ*. Беч: Ц. К. Печатња училиштних књиг.
- Вукићевић, Н. (1867). *Олѣдало христѣјанске добродѣтели : састављено изъ Жѣиѣя свѣшѣхъ кои се у љравославной истѡчной цркви и у србскомъ народу особѣиѡ ѡчишѣую ѣрудомъ Николе Ђ. Вукићевића, учѣшеля у Србскомъ учѣшельшиѡу Сомборскомъ*. Беч: Ц. К. Печатња училиштних књиг.
- Вукићевић, Н. (1884). *Олѣдало христѣјанске добродѣтели : састављено изъ Жѣиѣја свѣшѣхъ који се у Православной истѡчной цркви и у срѣскомъ народу особѣиѡ ѡишѣјују*. Панчево: Наклада књижаре браће Јовановића.
- Вукићевић, Н. (1855). Одговор на чланак бечког Световида о укидању Учитељске школе у Сомбору. *Срѣски дневник*, 23.
- Вукићевић, Н. (1887). Основа беседе управитеља србске учитељске школе сомборске приликом 75 годишњице прославе обстанка исте школе, *Извѣшѣјај о србској учѣшельској школи у Сомбору за школску 1886/7*. Сомбор: Учитељска школа.
- Вукићевић, Н. (1874). *Оѣтачасѣвени и оѣшѣи земљѡиис за срѣску децу, са особѣиѣим ѡбзиром на земље у којима наш народ живи*. Панчево: Браћа Јовановић.
- Вукићевић, Н. (1874). *Повесница народа срѣскоѣ, ѡд најстѣријихъ времена до ѡроѣасѣи на Косову*. Панчево: Браћа Јовановић.
- Вукићевић, Н. (1871). Предговор за родитеље и учитеље, 21. новембар, 1871. Нови Сад: Архив Војводине, *Преѣиска Николе Вукићевића*, Ф-392 (Фонд Истѡријско друштво у Новом Саду, (1927-1941), кутија 8, АБ. 1175.
- Вукићевић, Н. (1880). *Прѡстѣрани кѡѣихѣзис љравославне цркве*. Панчево: Браћа Јовановић.
- Вукићевић, Н. (1874). *Уѣарска оѣтачасѣвена ѡвѡсница : са особѣиѣим ѡбзиром на ѡрошлѡстѣ Србаља у Уѣарској, Хрваѣској и Славѡнији*. Панчево.
- Вукићевић, Н. (1876). *Уѣарска оѣтачасѣвена ѡвѡсница : са особѣиѣим ѡбзиром на ѡрошлѡстѣ Србаља у Уѣарској, Хрваѣској и Славѡнији : у 30 ѡрѣѡвѡедака : за срѣску децу*. Панчево: Накладом књижаре браће Јовановић.

- Извештај о српским учитељским школама у Сомбору за школску 1880/1 годину.* (1881). Сомбор.
- Извештај о српским учитељским школама у Сомбору за школску 1899-1900 годину* (1900). Сомбор.
- Извештај о српској учитељској школи у Сомбору за 1892, 1893.* Сомбор.
- Исаилович, Д. (1814). *Предложенија Историје Праїмаиїтеске Краљвсїва Уїарскоїъ.* В Будиме.
- Ковачић, В. (2012). *Беседа о добровољним иприлозима = Слово о доброхойныхъ даяниихъ* (приредио Милан Степановић). Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору, Будимпешта: Српски институт.
- Ковачић, В. (1811). *Слово о доброхойныхъ даяниихъ вслѣдъ Блаїоуїробно ипроисїекаио Указа Придворнаїо имже Восїочнаїо Греко-Неунїискаїо закона народи Славено-Сербскїй, Валахїйскїй и Греческїй на собираемый Школскїй Наїоналный Фундусъ всевысочайше иозвани суїиъ.* Будим: Славено-србска печатња Краљевскаго всеучилишта венгерскаго.
- Лаза Костић. (1910). *Голуб*, 12-13, 30. септембар 1910, 183-184.
- Лалошевић, Ј. (1919). *Ослобођење Сомбора.* Сомбор: Историјски архив. Ф-56.
- Милићевић, М. (1871). *Историја педагогије.* Београд: у Државној штампарији.
- Мразовић, А. (1787). *Повучиїелный маїазинъ за дѣцѣ.* Виеннѣ.
- Мразовић, А. (1794). *Рѣководїство къ наѣцѣ числїиелной : во оуїиїребленїе славено-сербскихъ народныхъ Оучилищъ,* Беч: Стефан Новаковић.
- Мразовић, А. (2015). *Руководство за славенско красноречје* (превео са оригинала прота Миливој Р. Мијатов). Сомбор: Градска библиотека „Карло Бјелицки“.
- Натошевић, Ђ. (1867). *Зашто наш народ у Аустрији пропада. Срїски леїиїиис,* Нови Сад: Платонова књигопечатња.
- Натошевић, Ђ. (1857). *Країико уїиїсїиво за србске народне учїиїелѣ.* Темишвар.
- Натошевић, Ђ. (1860). *Народна школа. Србски дневник.*
- Натошевић, Ђ. (1861). *Народна школа. Србски дневник.*
- Натошевић, Ђ. (1866). *Науке из Свеїиїиї писма, за иїсанѣ и на изусїиї ученѣ у Основной школи,* у Новом Саду: Епископска књигопечатња.
- Натошевић, Ђ. (1878). *Науке из Свеїиїиї писма (за иїсанѣ и на изусїиї учење) у основной школи.* Нови Сад: Браћа М. Поповића.
- Натошевић, Ђ. (1853). *Неїа краве и найеи добиїиїакъ одѣ нѣ,* у Новомъ Саду: Народна печатња др Данила Медаковића.
- Некролог Платону Атанацковић. *Гласник срїскої ученої друшїтва,* свеска 21, 1867, стр. 368-372.
- Несторовић, У. (1870). *О стању српских школа године 1813 и раније: писмо Јернеју Копитару, слависти у Бечу. Срїски леїиїиис,* 1870-1871, 253-293.
- Несторовић, У. (1817). *Педагоїїа и меїодїка либо Руководїство къ науки восїиїиїанїа и насїавленїа : за Уїиїиїребленїе Славено-Сербскихъ Восїочнаїо Иїїовѣданїа неунїйскихъ Насїавниковъ Всевысочайше одобрено и къ Пре-*

- їодаванїю *Предуїюїовническія Юносїи блаїоуїробно їроїисано*. Будим: Славено-србска печатња Краљевскаго всеучилишта венгерскаго.
- Несторовић, У. (1817). *Слово їриличною воздвиженїаю образа єїо величестїва їмїераїора Франца-Перваїо*. Будим: Славено-србска печатња Краљевскаго всеучилишта венгерскаго.
- Орфелин, З. (1776). *Новїїишия славенскїя їроїисы*. Сремски Карловци.
- Орфелин, З. (1765). *Пїсн їстїорїческаѧ какоѧ сербли съ ТѠрци на Косовомь їолю їобили се*. Венеција: Димитрије Теодосије.
- Орфелин, З. (1762). *Плачь Сербїи*. Венеција: Димитрије Теодосије.
- Остојић, Т. (1913). *О Маїици срїској, Предаванье на конференцији у Сїаром Бечеју*, рукопис, Рукописно одељење Матице српске, М 5949.
- Остојић, Т. (1902). Извештај референта Редакцијског одбора. *Конференција у Маїици срїској о „књиѧама за народ“*. Нови Сад, 1902.
- Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoški književni zbor. 1913.
- „Писмо Маноїла Грбића, Владана Арсенијевића, Ђорђа... и Петра Радуловића професора из Сремских Карловаца Николи Вукићевићу од 26. августа 1888“; Архив Војводине, *Преїиска Николе Вукићевића*, Ф-392, кутија 8, АБ. 1181.
- „Писмо Митрополита Михаила од 10. септембра 1863“; Архив Војводине, *Преїиска Николе Вукићевића*, Ф-392, кутија 8, АБ. 1157.
- Поповић, С. (1868). *Школа и живоїи*. Пешта: Штампарија Хорњанског и Трегера.
- Рајић, Ј (1794). *Истїория разныхь словенскихь народовь наиїаче Болїарь, Хорватїовь и Сербовь, Предисловіе кь любїїелю истїорїи*. Въ Виеннї: Стефан Новаковић.
- Рајић, Ј (1785). *Кайїихисїс малыи*. Во Виеннї: Јосиф Курцбек.
- Руварац, Д. (1924). Дионисије Новаковић: први учени српски богословски књижевник, професор, а потом владика Будимски. *Гласник СПЦ*, 13, год. V.
- Руварац, Д. (1912). *О истїорїи кайїихизма архимагриїа Јована Рајића*, Сремски Карловци: Архив за историју српске православие карловачке митрополије, год. II, 19, 20.
- Руварац, Д. (1912). *Прилози за истїорїју Преїарандије у Св. Андреји*. Сремски Карловци: Архив за историју Карловачке митрополије, II.
- Руварац, Д. (1899). *Срїски народни и црквени-народни сабори*. Земун: Штампарија Јована Пульо.
- Руварац, И. (1887). *О кнезу Лазару*. Нови Сад: Српска штампарија дра Светозара Милетића.
- Сандић, А. (1871). Елогија Платону Атанацковићу. *Срїски лейїоїис за їодину 1867, 1868 и 1869*, у Новом Саду, 290-353.
- Секулић, И. (1913). Културни национализам. *Нови Србин*, јануар-јуни, 1913.
- Стајић, В. (1912). Песништво и родољубље. *Лейїоїис Маїици срїске*, 288, 1-12.
- Стајић, В. *Учешїе срїскої друшїва у мојој судбини*, Рукописно одељење Матице Српске, М 8.756.

- Стоячковић, Александеръ. (1849). *Черте живоїа народа Србскоѣ у Уніарскимъ областима*, у Бечу: Штампарија Јерменског манастира.
- Судбине кирилски писмена у Аустрійској држави, одъ доктора и кавалѣра Георгія Мушицкогъ. *Гласник дружїва срїске словесности*, свезка I, 1847, 127-140.
- Фелбигер, Ј. (1820). *Руководство къ честности и ѣравости*, Будим: Славеносрбска печатња Краљевског всеучилишта венгерског.
- Шевић, М. (1899). *О конценѣрацији наставе*, Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.

### ЛИТЕРАТУРА

- Бибо, И. (1996). *Беда малих источноевројских држава*. Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Бошков, С. (2008). Античка традиција у образовању српских учитеља у Сомбору у 19. Веку. *Евројске идеје, античка цивилизација и срїска култура*, Зборник радова, Друштво за античке студије, 29-36.
- Булатовић, Б. (2017). *Оклеветана књижевности*. Нови Сад: Научно удружење за развој српских студија.
- Васин, Г. (2014). *Паѣријарх Георѓије Бранковић и његово доба*. Нови Сад: Мало историјско друштво Нови Сад.
- Вујисић-Живковић, Н. (2007). Прилог проучавању научног рада Милана Шевића. *Педагоѣија*, 2, 290-311.
- Вукићевић, Н. (2007). *Црте из ѣрошлости ѣрага Сомбора и околине сомборске*. Сомбор: Домети.
- Вуковић, С. (1996). *Срїски јерарси од деветої до двадесетої века*, Београд, Подгорица, Крагујевац: Евро, Унирекс.
- Гавриловић, В. (2013). Делатност Аврама Мразовића као инспектора Печујског школског округа 1791. године. *Зборник Антишка, савремени свети и рецеѣиција евројске културе*, 108-117.
- Гавриловић, В. (2013). Делатност Саве Текелије на Темишварском сабор. Зборник радова *Сава Текелија и његово доба у оїлегалу савремене науке*. Будимпешта: Српски институт, 120-127.
- Гавриловић, В. (2009). Разматрања др Ђорђа Натошевића о професорима у Српској православној великој гимназији 1857. Године. *Годишњак историјскої архива ѣрага Нової Сада*, 3, 67-82.
- Гавриловић, В. (2005). *Темишварски сабор и Илирска дворска канцеларија 1790-1792*, Нови Сад: Платонеум.
- Гавриловић, Н. (1978). План Уроша Несторовића о организацији српских и румунских православних школа у аустрійским наследним земљама (23. мај

- 1811) – спољашње уређење“. *Зборник Маџице српске за друштвене науке*, број 64, 137-177.
- Гавриловић, Н. (1978). Дневник Уроша Несторовича о обиласку школа из 1810. *Зборник Маџице српске за историју*, 17.
- Гавриловић, Н. (1982). Сукоб Уроша Несторовића и Стефана Стратимировића око народног просвећивања. *Зборник Маџице српске за историју*, 25.
- Гавриловић, Н. (2004). *Урош Несторовић, животи и дело*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Гавриловић, Н. (2000). Школство код Срба у Хабзбуршкој монархији. *Историја српског народа*, IV/2. Београд: Српска књижевна задруга, 350–361.
- Гавриловић, С. (2006). Урош Несторовић као кофидент бечке полиције у време Првог српског устанка. *Зборник Маџице српске за историју*, 74, 141-168.
- Грујић, Р. (1921). *Православна српска црква*. Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
- Дабих, В. (2003). Српско школство у Хабзбуршкој монархији у XVIII веку. Образовање код Срба кроз векове. Београд, 21-39.
- 200 година образовања учитеља у Сомбору, 1778-1978*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору, 1978.
- 200 година српске прејарандије у Сенијандреји и Сомбору*, Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору, 2014.
- Дедијер, Ј. (1910). *Наш национализам*. Слога. бр. 42, 17 (30) окотбар. Сомбор.
- Дедијер, Ј. (2003). *Херцеговина и Херцеговци*. Београд: Слободна књига.
- Дитес, Ф. (1872). *Теорија педагогије или основи науке о васпитању и настави*. Београд: Државна штампарија.
- Достанић, Р. (1987). *Напошјевићева реформа школа*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђере З. (2009). *Мађарски и српски национални прејорор*. Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности
- Ђорђевић, Ж. (1958). *Историја васпитања у Срба*. Београд: Научна књига.
- Ивановић, Д. (2006). *Српски учитељ из Хабзбуршке монархије у Србији (1804-1858)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Илкић, С. (1953). Никола Вукићевић. *Споменица учитељске школе у Сомбору*. Сомбор.
- Јегер, В. (1991). *Raideia, обликовање њрчког човека*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Јелић, В. (1998). Елементи античке реторике у приручницима наших реторичара из 19. Века. *Зборник Маџице српске за класичне студије*, 1.
- „Јован Рајић, историчар, песник и црквени великодостојник“, *Зборник радова ивоводом 275 годишњице рођења и 200 годишњице смрти*. Нови Сад: Српска академија наука и уметности, Огранак у Новом Саду, Епархија Бачка, Платонеум, Архив Војводине. 2001.

- Карлајл, Т. (1903). *О херојима*, с енглеског превео Божидар Кнежевић. Београд: Српска књижевна задруга.
- Кириловић, Д. (1935). *Помаћаривање у бившој Угарској*. Сремски Карловци: Српска манастирска штампарија..
- Кириловић, Д. (1920). *Српске основне школе у Војводини у 18. веку (1740-1780)*. Сремски Карловци: Српска манастирска штампарија.
- Компејре, Г. (1920). *Жан-Жак Русо и његово васпитање*. Панчево: Издавачка књижара Напредак.
- Просветна новина Сомбора : од Норме до Училишне факултета 1778-1993* (1994). Сомбор: Учитељски факултет.
- Косановић, Ј. (2001). Урош Несторовић и прва српска учитељска школа у Сентадреји и Сомбору, *Норма*, 3, 171 -178.
- Костић, К. (1938). *Из прошлости Училишне школе у Сомбору*. Нови Сад: Штампарија Натошевић.
- Костић, Л. (1989). *О Змају*. Нови Сад: Матица српска.
- Костић, Л. (1990). *О јолишници, о уметности*, књига I, II, III, IV. Нови Сад: Матица српска.
- Костић, С. (2001). Аврам Мразовић. *Алманах*, календар за 2001. Сомбор.
- Костић, С. (1978). Почети образовања учитеља на „нормалним“ течајевима у Сомбору. *200 година образовања учитеља у Сомбору*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору, 11–30.
- Костић, С. (1974). Реорганизација школа у духу просветитељских реформи. *Историја школа и образовања код Срба*, 155-201.
- Крстић, В. (1994). *Из историје Срба и Српско-хрватских односа*. Београд: БИГЗ.
- Лок, Џ. (1967). *Мисли о васпитању*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Ломпар, М. (2012). *Дух самојоричања*. Нови Сад: Орфеус.
- Макарић, Р. (1978). Педагошка и друштвена улога учитељске школе у Сомбору. *Педагошка стварност*, 7, 629-656.
- Макарић, Р. (1965). Поводом стогодишњице „Мисли“ од Николе Вукићевића“. *Педагошка стварност*, број 5, 326-332.
- Макарић, Р. (1974). Просветно-школска питања у преписци др Ђорђа Натошевића и Николе Ђ. Вукићевића. *Педагошка стварност*, број 4, 504-515.
- Макарић, Р. (1965). *Сомборска учитељска школа у њеном делатности Николе Ђ. Вукићевића*. Нови Сад: Матица српска.
- Марковић, С. (2016). *Васа Сивајић*. Нови Сад: Прометеј, Радио-Телевизија Војводине.
- Марковић, С. (2010). Сомборски лист Нови Србин у трагању за културним обрасцем у националној идеји. *Зборник радова Анђичка култура – евројско и српско наслеђе*, Друштво за Античке студије Србије, Институт за теолошка истраживања.

- Марковић, С. (2015). *Национално без одијума*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Марковић, С. (2017). *Тихомир Остојић и Јован Јоца Лалошевић*. Нови Сад: Прометеј, Радио-Телевизија Војводине.
- Марковић, С., Бесермењи, С. (2011). 'Културни национализам' у политичкој мисли код Срба почетком 20. Века. *Српска ђолићичка мисао*, бр. 4, 377-394.
- Марковић, С., Вучковић, Ж. (2018). Компрадорска искушења елите и њихов утицај на идентитет Срба у Војводини. *Култура ђолиса*, посебно издање, 201-210.
- Марковић, С., Савин, М. (2017). Просветитељско упориште националног романтизма Уједињене омладине српске. *Национални интерес*, број 2, 31-48.
- Микавица, Д. (2011). *Лаза Косић, ђолићичка биографија*. Нови Сад: Прометеј.
- Микавица, Д. (2007). *Михило Полић. Десанчић*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Микавица, Д. (2004). *Последњи српски ђанкалест, ђолићичко-филозофска биографија Лазе Косића*. Нови Сад: Стилос.
- Микавица, Д. (2011). *Српско ђишање на ујарском сабору*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Милисавец, Ж. (1965). *Историја Мајице српске, 1826 – 1924*. Нови Сад: Матица српска.
- Нинковић, Н. (2015). *Полићичка и културна делатност митрођолића Павла Ненадовића*, докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Нинковић, Н. (2011). Реформа српског школства у Хабзбуршкој монархији 1767-1777. *Истараживања*, број 22, 167-183.
- Образовање код Срба кроз векове* (2003). Зборник радова. Београд: Завод за уџбенике.
- Огњановић, А. (1964). *Граничарске народне школе и њихови учитељи на територији Војводине од 1774. до 1872. године*. Нови Сад: Матица српска.
- Огњановић, А. (1964). *Новосадске основне школе и њихови учитељи од 1703 до 1940*. Нови Сад: Матица српска..
- Опачић, З. (2015). Претпостављени читалац (културни и идеолошки контекст књижевности за децу). *Иновације у настави*, број 4, 18-28
- Пантелић, Д. (2009). Новосадске основне школе у фондовима Историјског архива града Новог Сада. *Годишњак историјског архива града Новог Сада*, бр. 3, 22-64.
- Пекић, Б. (2007). *Мисли о мимикрији из разних дела Борислава Пекића*, избор Љилане Пекић; преузето са <http://www.borislavpekic.com/2007/11/misli-omimikriji.html>.
- Песталоци, Ј. Х. (1946). *Како Герђируда учи своју децу*. Београд: Просвета.
- Петровић, В. (1954). *Времена и дођађаји*. Нови Сад: Матица српска.
- Петровић, В. (1954). О нашим просветним завештањима. *Времена и дођађаји*. Нови Сад: Матица српска.

- Петровић, В. (1954). 75-годишњица Учитељске школе у Сомбору. *Времена и године*. Нови Сад: Матица српска.
- Петровић, И. (2003). Три века српске школе, *Норма*, број 1, 167-179.
- Политичке идеје Јована Јовановића Змаја*, (1945), приредили Васа Стајић и Младен Лесковац. Нови Сад: Издања Просветно-издавачке задруге „Змај“.
- Платон. (1987). *Хармид, Дијалози*. Београд: Графос.
- Радојчић, Н. (1952). *Српски историчар Јован Рајић*. Београд: Научна књига.
- Радојчић, С. (2014). Просветитељске идеје код Уроша Несторовића. *200 година српске Прејарандије у Сендјандреји и Сомбору*. Сомобр: Педагошки факултет, 74-81.
- Радоњић, Ј. (1951). *Аутиобиографија патријарха Јосифа Рајачића*, Београд: Српска академија наука и уметности, Одељење друштвених наука.
- Расел, Б. (2015), *О образовању и васпитању*. Београд: Мандала.
- Рејеп, Ј. (1991). *Гроф Ђорђе Бранковић и усмено предање*. Нови Сад: Прометеј.
- Русо, Ж. Ж. (1989). *Емил или о васпитању*. Београд, Ваљево: Естетика.
- Salzmann, Christian Gotthilf, „Разлог за грешке и пороке својих ученика, наставник мора тражити у себи“; *Nachdenken über Erziehung: Pädagogik der Aufklärung*; преузето са <https://docplayer.org/24052255-Nachdenken-ueber-erziehung-paedagogik-der-aufklaerung.html>
- Секулић, И. (1966). *Аналистички иперици*. Нови Сад: Матица српска.
- Секулић, И. (1985). *Закони о моме народу*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Симеуновић, Д. (2015). Политичка мисао архимандрита Јована Рајића. *Култура јолиса*, број 28, 95-110.
- Симић, В. (2013). *Захарије Орфелин (1726-1785)*, докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет.
- Скерлић, Ј. (1906). *Омладина и њена књижевност (1848-1871): изучавања о националном и књижевном романтизму код Срба*. Београд: Српска краљевска академија.
- Слијепчевић, Ђ. (1991). *Историја Српске православне цркве, од њокуриравања Срба до краја XVIII века*, књига прва. Београд: БИГЗ.
- Слијепчевић, Ђ. (1936). Стеван Стратимировић митрополит карловачки као поглавар цркве, просветни и национално-политички радник. Београд: Књижара Влад. Н. Рајковић и Комп.
- Спевак, З. (2003). *Јан Амос Коменски, Педагог и ујоисити*. Бачки Петровац: Култура. Нови Сад: ФОРС.
- Сјоменица 1853 – 1893*. (1893). *Четрдесетогодишњице прославе учитељској и књижевној рада Николе Ђ. Вукићевића*. Сомбор.
- Станковић, Ђ. (2004), *Историјски сјереошћии и научно знање*. Београд: Плато.
- Степановић, М. *Свечана беседа Павла Ашанацковића ириком усјановљења српске Прејарандије у Сомбору 3/15. новембра 1816*, рукописни примерак.
- Степановић, М. (2009). Живот и просветни и књижевни рад Аврама Мразовића. *У: Образовање и улоја учитеља у српском друштву кроз историју (XVIII-*



- XX). Зборник Радова (стр. 267-297). Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Stepanović M. (2018). *Plemićke porodice u Somboru do kraja XVIII veka*. Sombor: Gradska biblioteka „Karlo Vjelicki“, Udruženje građana „Norma“.
- Степановић, М., Селихар, К. (2010). *Никола Ђ. Вукићевић, живописи и библиотеграфија*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Тодорова, М. (2006). *Имаинарни Балкан*. Београд: Библиотека XX век.
- Точанац, И. (2008). *Српски народно-црквени сабори (1718-1739)*, Београд: Историјски институт САНУ.
- Точанац, И. (2014). *Реформа српске православне цркве у Хабзбуршкој монархији за време владавине Марије Терезије и Јосифа II (1740-1790)*. Докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет.
- Цвијић, Ј. (1907). *О националном раду*. Београд.
- Чурић, Р. (1974). Српске школе у Хабзбуршкој монархији до половине XVIII века. У: *Историја школа и образовања код Срба* (стр. 99-118). Београд.
- Швикер, Ј. (198). *Политичка историја Срба у Угарској*. Нови Сад: Матица српска.
- Шевић, М. (1999). Доситеј Обрадовић – српски просветитељ из XVIII века. *Гледанија*, број 1-2, 168-195.
- Шевић, М. (1922). *О Ђорђу Натошевићу, приликом стоогодишњице од његова рођења*. Београд: Из књижарнице Рајковића и Ђуковића.
- Шевић, М. (1928). *Просветна политика и политичка просвета, Београд: Књижарница Рајковића и Ђуковића*.
- Шпенглер, О. (2010). *Пројаси зајага*. Београд: Утопија.

### Штампа

- Босанска вила
  - Глас Мајнице српске
  - Нови Србин
  - Српски лист
  - Сербске Лџојиси
  - Сербский Лџојисъ
  - Школски гласник
  - Школски лист
- 

### Horizons of “the Norma” of Avram Mrazović

**Summary:** The 240th anniversary of the founding of the Norma 1778-2018 occurs in the same time as another important event - the centenary of the end of the Great War followed by the unification of this territories to the Kingdom of Serbia and creation of the new Yugoslav state. It seems that co-occurrence of the events may render each of the events as gaining less importance. In scholarly and essayistic way we intend to show the continuity of the historical processes which connect these two crucial events. Liberation and national unification accomplished in 1918 represent a particular end

of the process of development of the national idea. The main feature of this process was education and its institutional development. Sombor, i.e., its inhabitants were the representatives of barely noted, but overly present in the cultural development of Serbian identity who readily persevered the numerous temptations and successfully contributed to the accomplishment of the national program. The initiator of this process was Avram Mrazović, and it was in that moment that he founded the teachers' course. Accepting and properly interpreting the efforts made by Orthodox Church, Mrazović commenced with the establishment of the enlightenment school. The idea that started with doubt has acquired much-wanted support, and Serbs have gained a chance to define themselves in more contemporary terms. The word "teacher" was a synonym for this process. The development went through adaptation but also through authoritarian imposition. Philanthropy, however, he never renounced. Interpretation of historical events in this work is presented in a retrospective form, which we think will, to certain extent offer insight into our available knowledge about the teachers and the history of education of Serbs "Prečani."

**Keywords:** Idea, liberty, nation, education, development.



**СЛОБОДАН САЦАКОВ<sup>1</sup>**

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW ARTICLE**

UDK: 37:165.63 Obradović D.

BIBLID: 0353-7129, 24(2019)1, p. 53-68

## **ДОСИТЕЈ И ПРОСВЕТИТЕЉСТВО**

**Сажетак:** У раду се разматра просветитељска позиција Доситеја Обрадовића, посебно у светлу његових идеја о образовању. То укључује и анализу његовог филозофског становишта, те анализу утицаја (посебно од стране енглеског, немачког и француског просветитељства) који су формирали такву позицију.

**Кључне речи:** Доситеј Обрадовић, образовање, просветитељство

---

### **1.**

Дело Доситеја Обрадовића темељно је истраживано током претходна два века, што је и разумљиво уколико се у виду има велика важност овог просветитеља за културни развитак српског народа. Нема сумње да је реч о једној од најзначајнијих личности српске културе свих времена. Доситејев утицај уграђен је у темеље модерне српске државе те отуда и трајно интересовање за живота и дело овог аутора. О томе сведочи и обимна литература посвећена истраживању бројних аспекта Доситејевог стваралаштва. У овом контексту, од значаја је поменути мишљење истраживача Доситејевог опуса (посебно оног филозофског) Андрије Стојковића: „Основни периоди Доситејеве интелектуалне биографије, који су иначе – осим у филозофском аспекту – готово у потпуности испитани, јесу: хришћанска схоластика, византијска просвећеност, европска просвећеност и устанички период“ (Стојковић, 1989, 1). Овај аутор, дакле, сматра да је управо

---

<sup>1</sup> slobodansadzakov@yahoo.com

филозофски аспект Доситејевог дела остао недовољно истражен, те да управо он нуди могућности додатних анализа. Тај аспект је неоспорно важан с обзиром на чињеницу да је просветитељство (коме је Доситеј припадао) представљало интелектуални покрет, неодвојив од своје филозофске потке. У овом раду, на темељу претходних истраживања, покушаћемо осветлити неке од филозофских, односно просветитељских утицаја на дело Доситеја Обрадовића.

Просветитељство је својим идејама, на много начина, утицало на велики епохални догађај познат као Француска буржоаска револуција<sup>2</sup>. Основни резултат и смисао поменуте револуције везан је за прелаз из феудалног у капиталистички концепт друштвености и стварање претпоставки грађанске епохе. Као што је познато, овај догађај је, поред утицаја бројних друштвених детерминанти, припреман и кроз теоријска промишљања француских мислилаца, о чему се говори као мисаоној припреми Револуције. Тековине Француске буржоаске револуције развејане су, нешто касније, по Европи Наполеоновим походима, а правни документи као озваничење тековина Револуције изазвали су велике промене и у законодавствима освајаних држава. То је стварало нови контекст друштвености. По каиросу повести, а уз велику утицај оног што се десило са Просветитељством и Револуцијом, излазак из феудализма догађа се, након Француске, и у другим земљама Европе (наравно на различите начине, сходно специфичним друштвеним приликама тих поднебља). Када је реч о Србији, избијање Првог српског устанка означило је настојање да се изађе из феудалног концепта наметнутог од стране турске власти. Српски устанак (или „српска револуција” како је назива Ранке) није имао моћна теоријска осмишљавања, као што је то био случај у Француској, међутим, након његовог избијања, наметао се читав низ задатака у правцу иницијалне изградње српске државе, односно њених институција. Један од важних задатака био је везан за образовање. Ту долазимо до Доситејевог улоге. Једна од важних дилема је и она колико је овај просветитељ, у време Првог српског устанка, у том пресудном моменту српске историје, могао реализовати своје идеје (на трагу просветитељског наслеђа) у погледу трасирања пута модернизације образовања. Доситеј није својим делима, као просветитељи у Француској, утицао на избијање устанака (који је избио без неке „теоријске“ основе), али је својим присуством и знањем, у значајној мери, покушао указати на путеве којима

2 „Под просветитељством се подразумева раздобље у европској (донекле и сјеверноамеричкој) културној и духовној повијести које обухваћа XVII. и XVIII. стољеће (или, према другим периодизацијама и тумачењима, крај XVII. и цијело XVII. стољеће или чак искључиво XVIII. стољеће), а може се дефинирати као интелектуални и духовни покрет у споменутом раздобљу, темељна значајка којег је повјерење у разум и у спознатљивост свих природних и друштвених појава. То је раздобље детерминирао покретом који је – како то прецизира једна од стандардних дефиниција – утемељен на хтијењу да се људске ствари управљају у складу с разумом, а не у складу с религијом, празновјерјем или објавом, те обиљежен снажном вјером у моћ људског ума (који се начелно и не разликује од примијењенога здравога разума) да мијења друштво и да индивидуе ослободи од окова традиције и од ограничења што их намеће самовољан ауто ритет. Обликује се свјетоназор, који легитимирајућу улогу религије и традиције надомјешта еквивалентном функцијом знаности” (Вељак, 2013, 119).

треба ићи. За свој велики задатак везан за српску културу и образовање, Доситеј као да се цео живот спремао својим интелектуалним трагањем, усавршавањем и ширењем мисаоних хоризоната. Својим присуством у одлучним тренуцима српске историје Доситеј је, уз Божидара Грујовића (Теодора Филиповића) и Ивана Југовића, посведочио о великој заинтересованости да допринесе напретку свог народа, надредивши напор и ризик лагодној дистанцираности. Иако се, у одређеном смислу, може рећи да, због тадашњих тешких околности, непосредни резултати Доситејевог прегнућа нису могли бити велики, од значаја је, ипак, оно за шта се Доситеј целим својим делом, али и као први министар просвете, залагао. Ситуација са којом се Доситеј суочио била је обележена веома ниским цивилизацијским нивоом што је несумњиво отежавало значајније кораке у погледу размаха просвете: „Стравична беда у којој се у поређењу са културном Европом налазио малени српски народ поготово у ужој Србији, беда и економско-социјална и културна, која није допуштала велике узлете већ почетке од азбуке и основне писмености даље“ (Стојковић, 1989, 54). Треба, такође, имати у виду и то да је Доситеј у ратним околностима имао и читав низ других задужења (пре свега дипломатских) због којих се није могао у потпуности посветити уздицању просвете. Он се просветним делатностима могао предати „само у предаху између крупнијих политичких послова и у затишјима оружане борбе“ (Стојковић, 1989, 103). Ипак, може се рећи да је, и у таквим околностима, на том великом размеђу српске историје, Доситејево присуство било је од непроцењиве важности.

## 2.

Када се анализирају дела мислилаца, разматрање њихових животних околности најчешће не представља нешто од пресудног значаја, те се истраживачи обично ограничавају на елементарно упућивање у биографске моменте. Подсетимо да је Хајдегер о Аристотелу рекао следеће: „Аристотел се родио, живео је и умро“. Међутим, у погледу анализе Доситејевог дела биографски подаци (места и околности у којима је живео, бројна путовања, итд.) представљају нешто веома битно за разумевање његовог интелектуалног стварања. Може се рећи да је српски просветитељ имао сасвим несвакидашњи живот за тадашње време. Ту, пре свега, мислимо на број његових путовања и места у којима је живео, што је неизбежно доносило и велики број утицаја којима је био изложен. За Канта кажу да није напуштао свој родни Кенигсберг. У Доситејевом случају све је било другачије. За њега можемо рећи да је био *homo viator*, у пуном смислу те речи. Доситеј је пуно путовао како у физичком смислу (промене места живљења), тако и у интелектуалном смислу, кроз своје идејне трансформације. Подсетимо да своје детињство проводи у Чакову, из кога, са само 16 година, долази у манастир Хопово (31. јула 1757). У том манастиру провео је нешто више од три године. Потом је уследио читав низ путовања, најпре по Истоку, а потом и по Западу.

Сваки од тих периода оставио је трага на Доситејеву образованост и сведочи о размицању идејних хоризоната кроз продуктивну прераду утицаја са којима се суочавао. У његовом случају, није се радило о авантуристичком тумарању већ о приступу умног човека жељног усавршавања и нових спознаја. Када је реч о биографским моментима, од великог значаја је био, најпре, његов боравак у Бечу („шест радосних и полезних година“) те каснији долазак у Хале. Овај град се може сматрати једним од центара тадашњег интелектуалног врења и немачке просвећености. Поред универзитета у Лајпцигу, универзитет у Халеу био је на гласу по свом усмерењу и духовним струјањима, те представљао једно од места (уз Париз и Лондон које је Доситеј, такође, посетио), где се могао остварити добар увид у најзначајније цивилизацијске тенденције тог времена.

Упознавање Доситеја са другим народима и њиховим културама је, несумњиво, допринело интелектуалном напредовању и формирању специфичног космополитског става. Једну од карактеристичних црта одређеног броја просветитељских мислилаца чинило је и опредељење за космополитизам. Тај појам се први пут јавља у 16. веку, али тек у 18. веку он добија „конкретнији значај и улази у свакодневну употребу“. Космополита је човек који нигде није странац; он је неко ко је отворен за друге културе, односно неко ко надилази бројне територијалне и мисаоне ограничености. Русо говори о „великим космополитским душама које прелазе замишљене баријере између народа, и презиру сувереност држава које су их створиле, обухватају људски род у својој доброти“ (Бановић, 1956, 42-3). Једном речју, најумније главе тадашњег времена схватале су нужност превладавања бројних ограничености, придајући велику важност путовањима и упознавању других култура.<sup>3</sup> Они су, на свој начин, следили Лутерове речи да „за дух нема царине“. Доситеј је, неоспорно, прихватио такав интелектуални (и уопште животни концепт) типичан за бројне познате просветитеље. Поменути начин живота је и у његовом случају доносио пуно тога значајног у мисаоном искуству и омогућавао му да буде у дослуху са највреднијим тенденцијама тог времена, што је подразумевало превладавање старих начина размишљања, односно ускогрудости суженог, провинцијалног погледа. У Доситејевим списима то се може уочити и кроз начин говора о балканским народима (исказивање наде у њихов напредак и зближавање), те кроз заговарање потребе верске толеранције (превазилажење конфесионалне нетрпељивости и сукоба). Он у „Писму Харалампију“ каже: „Нећу ни мало гледати ко је кога закона и вере, нити се то гледа у данашњем веку просвећености. По закону и по вери сви би људи могли добри бити. Сви су закони основани на јестаству“. Томе додаје: „Сад се међу просвећеним људима не пита ко је источне ко ли западне цркве, но ко је доброђељељан, поштен и вредан човек“.

3 Волтер је боравио у Енглеској и Берлину, Монтескје у Енглеској, Дидро у Русији, Холбах је једно време живео у Француској...

## 3.

На формирање Доситејеве просветитељске позиције у највећој мери утицало је немачко, енглеско и француско просветитељство (неки истраживачи указују и на утицај словачког, током боравка у Пожуну, данашњој Братислави). Сваки од наведених типова просветитељства имао је своје особености, сходно друштвеним (политичким, интелектуалним) приликама које су владале у дотичним земљама. Ипак, с обзиром на тадашња духовна струјања и прожимања, не може се говорити о апсолутној одељености, већ пре о „преливању” утицаја између наведених типова просветитељства. Када је реч о Доситеју, у литератури се може наићи на занимљиво питање о томе који је тип просветитељства оставио на њега највећи утицај. Одговарајући на то питање, Стојковић износи став да је највећи утицај на Доситеја остварило енглеско просветитељство, затим немачко, те најмање француско.

Размотримо, најпре, утицај немачког просветитељства. Већ смо поменули значај Доситејевог боравка у Халеу, где се упознао са важним интелектуалним струјањима. Немачки утицај формиран је од стране Лајбница и његових епигона Волфа и Баумајстера, те „нешто мање од Еберхарда и Фридриха Великога, најмање од Либескинда, Хердера, Цоликофера, Менделсона, Шрека и др.“ (Стојковић, 1989, 117). Лајбницов рационализам обележио је тадашњу немачку интелектуалну атмосферу. Интелект (разум) је истицан као „највиши (а то овђе значи: најпримеренији и највриједнији) орган јасне и разговјетне (*clare et distincte*), тј. управо: знанствене спознаје!” (Кангрга, 1984, 40). Почети немачке просвећености теже „образовању личности на филозофској основи Лајбниц-Волфове школе: генијални Лајбниц дао јој је основе, а Волф са својом школом популарисао његове за ову епоху значајне идеје и низом уџбеника увео их у школе и на универзитете у целој тадашњој Европи”. Волф је био, најпре, професор на универзитету у Халеу, који је основан 1694. године. Насупрот сколастичком духу у настави који је још „дотле владао на европским универзитетима, професори халског универзитета истичу принцип слободе научног истраживања и слободе мишљења уопште”. Треба додати и то да је Фридрих II, по доласку на власт, вратио Волфа на универзитет, који је оданде протеран од стране његовог оца управо због заступања напредних рационалистичких идеја. Волф је имао велики утицај на ширење просветитељских идеја у Немачкој (као универзитетски професор, те као аутор филозофских дела, посебно уџбеника за историју филозофије, етику, естетику). Када је реч о универзитету у Халеу, Доситеј спомиње и Еберхарда, Волфовог присталицу, чија је предавања слушао (Бановић, 1956, 20).

Када говоримо о немачким филозофским утицајима на Доситеја, треба, свакако, поменути Фридриха Баумајстера (1709-1785) као значајну фигуру немачког просветитељства. Иако постоји мишљење да је био „један од теоријски најбезвреднијих и најнеоригиналнијих Волфових епигона чије је име без икаквог значаја за општу историју филозофије, Баумајстер је са друге стране био један



од најгласовитијих гимназијских директора и популаризатора филозофије свог доба, чија је врло упрошћена, али зато врло разумљива и приступачна, редакција Волфа попримила карактер школске филозофије и била раширена по средњим школама не само у тадашњој Аустрији и Угарској већ и по целој Европи од Немачке све до Русије” (Стојковић, 1989, 49). О размерама утицаја поменутог волфовца може се закључити и по томе што се из „његових компендија, писаних првенствено за потребе средње школе, учило и на немачким универзитетима све до Канта, а по њима је предавао и на њих упућивао своје слушаоце и сам Кант у догматској фази свог рада, као и бечки универзитетски професор Мајер који привлачи највише слушалаца“ (Стојковић, 1989, 46-7). Када је реч о Доситеју, он је био упознат са Еберхардовом књигом „Sittenlehre der Vernunft“, чију су основу чинила његова универзитетска предавања из етике (која је Доситеј слушао), као и са главним делом овог аутора „Neue Apologie des Sokrates” (1772) у коме се настоји доказати како и нехришћани могу заслужити царство небеско. Знатан Еберхардов утицај на Доситеја доказао је М. Костић у својој књизи „Доситеј Обрадовић у историјској перспективи 18. и 19. века“ (Костић, 1952). Када је реч о утицајима, треба поменути и Лесинга, кога Доситеј назива „божанственим“.

Немачки *Aufklärung*, у целини гледано, није имао револуционарни набој као онај у Француској. Он се може се сагледати као, на много начина, компромисан, како у филозофији тако и у политичкој сфери, што се тумачи, између осталог, и као одраз тадашњих немачких прилика, посебно „слабости немачке буржоазије овог доба”. За разлику од једног дела француског просветитељства, немачко не заговара радикална, односно револуционарна решења већ је преваходно оријентисано реформистички са великим очекивањима од политике просвећеног владара. Ипак, несумњиво да је и такав тип просветитељства, са својим опредељењем за рационализам, укључујући и истицање моћи науке, водио постепеној разградњи средњевековног идејног система обележеног хришћанством.

#### 4.

Када је реч о утицају енглеског просветитељства на Доситејево интелектуално формирање, постоје мишљења да је поменути утицај био највећи<sup>4</sup>. У литератури се могу наћи и објашњења везана за неке од могућих „спољашњих разлога” Доситејево усмерености ка енглеским мислиоцима: „Више пута смо указали да се Доситеј није могао безрезервно предати идејама католичког јозефинизма нити немачког протестантизма због познатих националних и друштвено-политичких разлога; зато се он потпуно предаје идејама географски удаљене Енглеске од које (по Доситејевом уверењу) његовом народу није претила опасност поробљавања или негативног политичког утицаја“ (Стојковић, 1989, 69). Доситеј је у „модернизованом облику пренео највише преко енглеских морали-

4 Упор. (Стојковић, 1989, 64).

ста (умногоме преко Ноксове антологије), и то овим редом: најфреквентнији је Лок, затим Хачесон, Шефтсбери и Адисон, нешто мање Ф. Бекон, Хобс, Такер...“ (Стојковић, 1989, 117).

Полазећи од наведеног става о доминатном утицају Лока, размотримо овде, у кратким цртама, могуће сегменте утицаја овог аутора на Доситеја, имајући у виду идеје које је српски просветитељ заступао у својим делима. Вера Јаварек доказивала је да је Доситеј из друге руке користио Локове „Мисли о васпитању“. Велики утицај Локове филозофије, између осталог и његовог концепта васпитања, на тадашњу „духовну ситуацију времена“ је неоспоран. У „Мислима о васпитању“ може се уочити да вредности које Лок афирмише одговарају „критеријумима и тежњама тадашње класе у успону која настоји појачати свој друштвени утицај“<sup>5</sup>. Реч је о заговарању важности индивидуалне слободе, правилне употребе разума, личне среће, систематичног васпитања, марљивости и рада. У свом делу Доситеј показује уважавање значаја наведених идеја, посебно истицања вредности рада. Лок се може сагледати као један од родоначелника просветитељске мисли, у првом реду због свог опредељења за устројство друштвених односа заснованих на разумској легитимацији. Шта је такво опредељење конкретно значило? У првом реду, значајну релативизацију традираних начина мишљења, и на њима заснованих привилегија, те напор легитимације важности појединачне слободе (кроз њен правни, морални, економски, политички аспект) као основе нове друштвености. Реч је, суштински, о исказаном поверењу у разумског субјекта као компетентног да управља својим животом (што је била промоција ставова либерализма).

Подсетимо да је Лок (кога оправдано сматрају оснивачем гносеологије), поред осталог, тврдио да у разуму нема ништа што претходно није прошло кроз чула. Све идеје, читаво наше искуство свести, настаје путем чула и формираног појединачног (конкретног) искуства (Сацаков - Шумоња, 2018, 34). Лок је представник емпиристичке теорије о факторима развоја личности, чије средиште представља уверење да развој сваке личности у највећој мери зависи од спољашњих утицаја, односно од искуства. Према Локовом мишљењу, дете се рађа без урођених идеја, као неисписана (празна) плоча (*tabula rasa*), а васпитањем/образовањем се оспособљава за сазнавање спољашњег света и проналажење начина функционисања у њему<sup>6</sup>. Поређења ради, овде наводимо Доситејеве речи које неоспорно подсећају на поменуту Локову идеју о *tabula rasa*: „Млада је душа подобна воску: у какав га калуп метнеш и салијеш, онаки образ од њега направиш“.

5 О Локовом схватању васпитања шире у: (Сацаков-Шумоња, 2018, 34).

6 Једна од консеквенци Локовог иступања против концепције урођених идеја везана је за наглашавање важности васпитања у процесу формирања личности, као и за уверење о историјској променљивости критеријума васпитања, те потреби да се оно стално реинтерпретира (јер се и историјске околности непрестано мењају). Његова критика урођених теоријских и практичних (или моралних) идеја управљена је против „догматских структура феудалног друштва и средњевековног мишљења; својевремено је имала она велики научни значај и била филозофском потврдом духовног ослобођења личности“ (Хусеинов-Ирлиц, 1992, 220).

Поред осталог, у Локовом промишљању учљив је одклон од „стarih телoшких мудровања и тема”. Лок „одбија схоластичке, мртве школске системе с њиховом дресуром у страним језицима и старој историји, те се залаже за ограничавање обуке на практично корисна занимања која се тичу доброг владања, закона државе, трговачког рачуна” (Хусеинов- Ирлиц, 1992, 220). Његова концепција васпитања у средиште је стављала императив да људи буду „практични и разборити”. Ту се може уочити још једна сличност са Доситејевим схватањем. У чланку „Чему ваља млад човек да се учи” Доситеј даје неку врсту наставног плана (смерница) за опште образовање, у оквиру кога до изражаја долази његово опредељење за прагматичност образовања. Од наука треба бирати „што нам је најнужније за живљење наше и што нам може бити најполезније”.

У генералном смислу, Лок је разликовао три врсте васпитања.<sup>7</sup> То су интелектуално, телесно и морално васпитање. Када је реч о моралном васпитању, Лок сматра некорисним поучавање деце путем моралних придика, правила и прописа јер их „деца често не схватају и лако забораве”. Он сматра да не треба дечије умове „оптерећивати безбројним моралним правилима, него их треба поучавати примјером; не треба им прописивати живот, него пустити да се нормално развијају исправљајући уз нашу помоћ оно што не ваља”. Када је реч о српском просветитељу, Лековић истиче да је „васпитност наставе први и основни дидактички принцип код Доситеја” (Бановић, 1956, 85). Доситеј сматра да се у васпитању мора поћи од „просвештенија разума” што је почетак и извор сваке врлине: „Јер морални живот човека простире се на неки начин донде докле његова знања досежу”. Доситеј, дакле, потпуно у духу просветитељства, повезује знање и морално усавршавање. У настојању да своје идеје изложи што пријемчивије он се опредељује и за басне као вид преношења моралних поука (наравоученија), сматрајући такав начин излагања погодним како би људи добили спознаје везане за разликовање добра и зла, племенитост, праведност и остале моралне вредности. Код Доситеја се може уочити намера да се „просветитељски коментари етичког типа” кроз басне повежу са „нашим народним животом”. Када је реч о повезивању морала и образовања може се додати и то да Доситеј са Локом и осталим хуманистичким наслеђем тадашњег времена дели и став да је изграђивање моралне личности детета услов постизања среће.

У свом наглашавању вредности разума, Лок (у познијим радовима) истиче и важност толеранције (што је било од велике важности имајући у виду жестоке верске сукобе тог времена) која се може остварити управо правилном употребом разума. Енглески аутор је, у једној фази свог стваралаштва, указивао и на важност ослобођења од религијског фанатизма. Таква оријентација, како смо раније указали, била је једно од обележја и Доситејевог идејног система.

<sup>7</sup> Упор. (Садаков/ Шумоња, 2018, 34).

## 5.

Према мишљењу Андрије Стојковића, у погледу утицаја на Доситеја, за Немцима „нешто заостају Французи: највише налазимо мисли Русоа, Монтења, Паскала и Декарта, затим просветитеља и материјалиста Холбаха, Дидроа, Даламбера, Хелвеција, али и Ламетрија (претежно да би их побијао), најзад Лабријера и Пјера Бејла“ (Стојковић, 1989, 117). Може се, дакле, запазити да је Доситеј био упознат са делима великог броја значајних француских просветитеља. Поред тога, у виду треба имати и чињеницу да је он боравио у Паризу пет година пре избијања револуције што је, такође, могло бити од значаја, односно оставити утицај с обзиром на тадашње живо интелектуално врење које је чинило важан део припрема револуционарних догађања.

Подсетимо овде, у кратким цртама, на неке одлике француског просветитељства које се сматра и „најборбенијим” делом просветитељства. Реч је, пре свега, о ставовима низа значајних мислилаца који су потенцирали поуздање у моћ разума, односно моћ науке: „Природна наука, од које полази у основи механистичко-дијалектичка француска филозофија 18. века, доказују постојање само ствари и њихове узрочне повезаности, а тиме доказују да извор кретања и порекло ствари није у некој интелектуалној надсветској сили“ (Стојковић, 1989, 80). Наглашавање важности разума као спознајне моћи која омогућује критичко преиспитивања постојећег (те може засновати и смернице ка заснивања другачијих форми друштвености од оних традираних), водило је у сукоб са легитимацијским основама „старог режима” који су репрезентовали краљ, црква и аристократија. Иако су делили велики број ставова, француски просветитељи су се и разликовали у погледу читавог низа питања. Међутим, код већине француских просветитељских мислилаца може се уочити отпор према цркви као институцији, што је моменат који, на свој начин, исказује и Доситеј. У тој чињеници видимо оправдање става да „иако су француски утицаји мањи од енглеских и немачких, они су далеко већи него што би се то по Доситејевом експлицитном позивању на француске ауторе могло закључити“ (Стојковић, 1989, 61). Стојковић сматра да се Доситеј није могао отворено позивати на француске ауторе због опасности од оптужби за атеизам. Он сматра да је „крајем XIX века Русо је у Србији много више утицао него што се то може закључити на основу цитирања његових дела“ (Стојковић, 1989, 63). Када је реч о Русоу, Деретић је указао на Доситејево знатно познавање тог познатог мислиоца, као и на „узроке због којих је Доситеј прихватио само неке детаље Русоових друштвено политичких схватања, док је основну тезу о враћању природи и природном стању морао да одбаци и истакне супротну тезу о ходу напред ка култури путем свемоћног васпитања” (Стојковић, 1989, 62).

Уз овај кратки осврт о француском просветитељском утицају на Доситеја, треба додати и то да се један сегмент подударности идеја француске револуције и Доситеја огледа у секуларизацијском захтеву о претварању манастира у школе,

што се може схватити као „друго име” за идеју посветовљења образовања. Доситеј каже: „...на манастирске грундове фамилије населити, а манастире у школе, у ‘оспитале и воспиталишта сироте народње деце преобратити“ (*Живош и прикљученија*), јер „сва што се зову манастирска имјенија-то су народна имјенија“ (*Басне*).

## 6.

Надовезујући се на претходно, након разматрања неких од извора француског утицаја на Доситеја, овде ћемо се осврнути управо на оно што сматрамо да представља важну сличност између идеја француског просветитељства и Доситејевих ставова, а то је однос према цркви (што у изведеном облику подразумева и заговарање ослобађања од црквеног утицаја у погледу образовања). Доситеј је веома рано, својим непосредним животним искуством (Хопово), дошао до негативног утиска о црквеним приликама, организацији и монаштву<sup>8</sup>. Након младалачког разочарења и бег из манастира, Доситејева позиција развијала се у недвосмислену критику праксе цркве која је, између осталог, водила и истицању потребе образовања ослобођеног монопола ове институције. Као што је поменуто, Доситеј се са деловањем свештенства упознао још у младости, као монах у Хопову. То искуство је значајно утицало на његов каснији животни, односно мисаони пут. Поменуто искуство произвело је касније чврсто уверење везано за ову врсту посредништва вере: „Сматрајући калуђерство за назадну и преживелу установу и саме калуђере као друштвене паразите и носиоце старога, носиоце свега онога што је држало народ у мраку и што је кочило његово културно уздицање, Доситеј немилосрдно шиба по њима скоро кроз све своје списе“ (Бановић, 1956, 52). Поред осталог, Доситеј је калуђерима замерио необразованост, заборав дужности које иду уз то звање, оријентисаност ка стицању, похлепу, те мноштво других ствари које су нарушавале његову идеализовану представу о припадницима цркве. У својим делима он је недвосмислено иступио против калуђерства и праксе цркве: „Идући за тежњама напредног војвођанског грађанства, Доситеј устаје против клерикализма у свим његовим видовима и истиче потребу световне школе“ (Бановић, 1956, 68). Он се похвално изразио о реформама Јосифа II који је одузимао црквена имања и настојао да уклони утицај клера у погледу државних послова.

После дугог боравака по Истоку и Западу, Доситеј је скинуо мантију баш у Халеу, једном од центара тадашње европске просвећености, особито немачке: „Овај Доситејев одлазак из манастира пун је симболичног смисла. Бекство Саве Немањића од света у манастир и Доситејево из манастира у свет два су врло значајна момента српске историје. Први значи ударање темеља, зачетак средњевековне феудалне наше културе која ће временом достићи веома велик степен, тако

<sup>8</sup> Упор. (Дунђерски, 2011, 290-301)

да је Србија стала у први, а други, пак, означава завршетак феудалног погледа на свет, кидање са византијским мистицизмом и улазак у нови свет. То је зачетак наше нове културне историје“ (Бановић, 1956, 30). Доситеј се с правом може назвати једим од родоначелника модерне српске просвете. Један од пресудних разлога за ту тврдњу је и чињеница његовог присуства на почетку стварања српске државе и место „првог министра просвете“. Међутим, може се приметити такође да, поред тог несумњиво важног момента, непосредни учинци његовог концепта просвете на трагу просветитељства нису били велики, и то због читавог низа разлога. Видећемо да је, у тадашњим српским приликама, одређени кораци у правцу утемељења просвете морали бити урађени са много компромиса. Потребно је, дакле, разликовати, на једној страни, декларативно Доситејево просветитељско опредељење и, на другој, конкретну реализацију и домете његових идеја у ратним условима. Нема сумње да је Доситеј кроз своје списе о калуђерима као експонентима религије говорио најчешће врло оштро, храбро и недвосмислено, сматрајући да њима не припада будућност просвете. Међутим, доласком у ратну Србију, суочио се стањем које није било лако мењати, нити одмах учинити крупније кораке. Непосредни резултати Доситејевог залагања за унапређење просвете били су везани за одређене компромисе (као што је отварање богословије). Питање које се у овом контексту може поставити је и оно колико је та врста компромиса била везана за његове погледе на религију, што ћемо покушати размотрити у наставку текста.

## 7.

Мислиоци просветитељства заступали су сличне ставове у погледу читавог низа питања, што је и омогућавало да буду сврстани у окриље једног идејног покрета. Међутим, међу њима су често постојале и знатне разлике. Једна од њих била је везана за одређивање према религијским питањима. Када је реч о Доситејевој позицији у контексту религије она се често означавала као деистичка. Подсетимо да се, из деистичке перспективе, један од темељних доказа постојања бога огледао у чињеници уређености природе. Само је божанска моћ могла уредити кретање небеских тела, односно „природу у њеној разноврсности тако да буде хармонична“. Након стварања света, бог се „повукао“, односно престао са директним интервенцијама у „свет“, препустивши своје дело људима и њиховој вештини да организују свој живот, да спознају природу и бога, итд. Приближавањем природи, проучавањем њених законитости, човек се уједно приближава богу и раскривању његових намера. Треба додати да се у оквиру деизма одбацује се читав низ догматских поставки цркве, или се оне тумаче на другачији начин од оног устаљеног. То је разлог зашто се често говорило да је деизам прикивени облик материјализма, одмак од класичне хришћанске догматике, израз адаптације религијских поставки резонима настајућег грађанског света, итд.

Код Доситеја се могу учити деистички моменти „обоготворења природе” какав је, рецимо, онај везан за опис хоповске долине<sup>9</sup>. Важна карактеристика деизма, посебно оног Локовог, била је та да је разум нешто подарено од бога, те да као такав представља могућност да се спозна оно што је створио бог, да се наслу-те његове намере, али и да се усавршава у погледу властитог живота и устројства заједнице. Ту идеју следи и Доситеј. У *Писму Хараламију* каже: „Само простота и глупост задовољава се всегда при старинском остати. Зашто је друго Бог дао човеку разум, расузденије и слободну вољу, него да може расудити, распознати и изабрати оно што је боље?” У истом делу додаје и следеће: „Зашто смо друго примили од Бога разум и словесност развје да се с њим служимо, всегда мислећи и расуздавајући?” У *Совјештима здравога разума* каже: „Ко жели да напредује и успева на путу врлине, дужан је да познаје савршенство бога, његову безгрешну вољу, све што намерава предузети, по мерилу здравог разума мора мерити; у себи расуђујући, питати се: може ли ово моје дело вечної божјој правди и доброти угодно бити” (Обрадовић, 1911, 87). Последња реченица Доситејевог последњег дела *Мезимац* гласи: „Иштимо и таштимо се здрави словесни разум к савршенству доводити; а оно што постигнути не можемо остављајмо времену и управље-нију Свемогућега“.

Бог представља, дакле, важно одређење у Доситејевим размишљањима, што не значи да код њега не постоји одмак од читавог низа догматских теолошких поставки као што је, рецимо, она о прародитељском греху. Задржавање категорије бога и усклађивање са просветитељским поставкама код Доситеја води читавом низу компромисних решења, односно покушају помирења два суштински различита приступа, теолошког и научног: „Од 1780. године наш будући народни просветитељ суди слободно и критички, као световњак, по здравом разуму и природним људским осећањима. Он, међутим, и даље проповеда хришћанство, али сада по његовом мишљењу право – засновано на љубави и просвећеном разуму и не одриче се монашког и свештеничког чина до краја живота и чак преводи у Трсту једну богословску књигу и оснива у Београду богословију“ (Стојковић, 1989, 115). Како извори говоре он је преминуо са жељом „да буде сахрањен као јеромонах“ (Стојковић, 1989, 109). Лековић истиче да као „плод утицаја црквене литературе и црквеног духа у просвети, имамо код Доситеја непрестано уплитање религиозних појмова и цитата у већи део текста, затим, метафизичко схватање морала, извесне противречности између интелектуалног васпитања, с једне стране, и моралног и религиозног, са друге“ (Бановић, 1956, 155). Постоји мишљење да је Доситејева дистанцираност од хришћанског наслеђа, ипак, кључна и поред тога што је задржао одређене теолошке поставке у својим делима: „Доситеј је – с јеванђељем у једној и тековинама науке у другој руци – до краја поткопао темеље најјачој тврђави средњовековља и јединој код српског народа, који је био и без своје државе и без друге просвете осим злехуде црквене“ (Ђурић, 1961, 24). Томе додајемо и следећи навод: „И с јеванђељем, свесно или

9 Упор. (Обрадовић, 2005, 309), такође и: (Костић, 1952, 123).

несвесно, јер друкчије се тада није ни могло, јер је тада у српском народу било много теже бити и умерени деист него у француском атеист“ (Ђурић, 1961, 24). У *Совјетима* (I, 338) Доситеј каже: „Они који ће на много стотина година после нас живети познати ће моје поштено и добро намереније, и ако ми коју грешку припишу, знај да ће ова бити: што нисам много више против ових ствари, против којих говорим, говорио; но простиће ми, кад расуде да, при опстојатељствам у којима се у садашње време налазе они које ја желим да ми читање буду, ово је доста“.

## 8.

Важно питање просветитељства било је и оно о начину реформи друштености. То питање било је везано и са темом реформе образовања. Код значајног броја просветитеља провејавало је уверење да управо просвећени владари представљају замајац промена.<sup>10</sup> Волтер је, као један од најзначајнијих припадника француског просветитељства, у одређеној мери утицао на пруског краља Фридриха II, као и на руску царицу Катарину Велику, са којом се дописивао. На социјалном и политичком плану „израван се утјецај просвјетитељства (можда чак и још снажније и још шире неголи у револуционарним врењима, а у сваком случају на повијесно важан начин) читовао у појави просвијећенога апсолутизма“ (Вељак, 2013: 123). Монарси који су се „надахњивали идејама просвјетитељства (понајприје идејом разума као инстанце која треба регулирати односе у држави и друштву) диљем су Еуропе (па и у њезиним тада најнеразвијенијим дијеловима) одозго наметали низ реформских мјера које, проматрају ли се у цјелини, представљају иницијалну (али дубоку и далекосежну, у сваком случају ирреверзибилну) модернизацију“ (Вељак, 2013, 123). Како Л. Вељак истиче: „Те мјере, у широком распону од смањивања неписмености (тек тада, ширењем мреже образовних установа, писменост престаје бити привилегијом уске елите), наметања садње нових пољопривредних култура (посебице кромпира) и прописивања хигијенских мјера (које се често проводе присилним путем), па до увођења вјерске толеранције и елемената секуларизације, у битној су мјери зацр-

<sup>10</sup>„Израван утјецај просвјетитељства на процесе модернизације збива се на два начина: с једне стране кроз импULSE што их (изравно и неизравно) дају грађанске револуције у најразвијенијим земљама Запада, а с друге стране посредством утјецаја просвјетитељских идеја на модернизацију (неријетко, као нпр. у случају просвијећенога апсолутизма царице Марије Терезије и цара Јосипа II на секуларизацију) земаља које су у тој епохи биле лишене револуционарних врења. Поједностављено, можемо рећи да се модернизација, која је израван плод просвјетитељства, збива у револуционарно-демократској (и/или либерално-демократској) и у ауторитарној варијанти. Објема је варијантама заједничко вјеровање у моћ разума и знаности (која се у овом раздобљу интензивно развија, на почетку понајприје у подручју физикалних знаности, те иницијално започиње и примјена откривених законитости природе за сврхе јачања производних снага), заједничка им је и вјера у неумитан и незауостављив напредак човјечанства утемељен управо на разуму и егзактним знаностима. (Вељак, 2013, 123-124)



тале смјер развика сувременог свијета. Управо је просвијећени апсолутизам разградио стари феудални поредак, и то не тек етатистичком централизацијом (што је процес који је старији од појаве просвјетитељства), већ понајприје тиме што су (бар неки) просвијећени монарси били увјерени како се њихова власт не темељи на божанском праву већ на друштвеном уговору, одакле произлази њихова дужност рационалног управљања државом, при чему се владар разумије као највиши заступник умнога државног поретка који служи опћој вољи (преузели су дакле један од фундаменталних постулата практичке филозофије својствене епохи просвјетитељства) (Вељак, 2013, 123).

Доситеј је, нема сумње, имао добар увид у прилике тадашњих најзначајнијих европских земаља и, као и добар број других просветитеља, исказивао наду да промене могу доћи од стране просвећених владара. Подсетимо да је Јозеф II, син Марије Терезије, својим „Патентом о толеранцији” (1781) дао Србима одређена права (пре свега слободу вероисповести и равноправности са осталим народима у Монархији)<sup>11</sup>. Бановић истиче: „Доситеј је ватрени присталица просвећеног апсолутизма (...) –владаоцу, дакле, он приписује свемоћну улогу. Он је тај који може да реформише државу и да свет потпуно преокрене (...). У том смислу он велича руску царицу Катарину II, Јосифа II и остале владаре који су стали уз просветитеље и спроводили у својим државама напредне реформе“ (Бановић, 1956, 55-6). Бановић овоме додаје и критичку опаску: „Тако је он сувише идеалистички гледао на владаре и као да је игнорисао оне захтеве француских и енглеских просветитеља о ограничењу краљевске власти. Нигде Доситеј не говори о потреби учествовања народа у управљању државом. Ово, као и његово потпуно ћутање о француској револуцији, могло би се објаснити његовом опрезношћу и жељом да не дође у сукоб са владајућим круговима. Међутим, касније, нарочито после Првог устанка у Србији, када је осетио на сопственој кожи „племенитост“ апсолутизма и цара Јосифа, Доситеј се јако охладуо у овим својим схватањима. Штавише, он је је за све време боравка у Карађорђевој Србији, као што ћемо после видети, био одлучан противник ослањања на Аустрију, а исто тако и против свих покушаја царске Русије да привуче малу Србију под своје окриље“ (Бановић, 1956, 55-6).

## 10.

На крају овог текста, покушаћемо сумирати оно што је изложено о просветитељским идејама Доситеја Обрадовића (посебно онима које се тичу образовања) и њиховом утицају на развој српске просвете. Значајна потешкоћа у са-

<sup>11</sup> „Просветитељске идеје међу Србима у Угарској у осамнаестом веку шириле су се и ван књижевности. Њих је наметала и држава. Терезијанске и јосефинистичке реформе обухватиле су преуређивање црквене организације, укидање манастира и празника и отварање школа на народном језику за мушку и женску децу“ (Ђурић, 1961, 9).

гледавању поменутог лежи у „несистематичности и разбацаности Доситејевих педагошких мисли по свим његовим списима“ (Бановић, 1956, 1). Можемо се сложити са оценом да величина Обрадовићевог дела није у оригиналности већ, пре свега, у томе што је био „преносилац и проповедник тих нових, напредних просветитељских идеја, које су у његово време струјале на Западу“ (Бановић, 1956, 7). У том погледу, кључна је била Доситејева неспорна велика образованост, у шта се може убројати и значајна упознатост са тадашњим цивилизацијским достигнућима и токовима. Борећи се са културном (просветном) заосталашћу тадашње Србије, Доситеј је преносећи „напредне идеје своје епохе са Запада, и ватрено их ширећи (...) допринео да наш народ учини један огроман скок у свом културном развоју“ (Бановић, 1956, 156). У погледу образовања, може се рећи да је кључно било његово опредељење за науку насупрот празноверницама, религијском догматизму и формализму: „Много је боље једну паметну и полезну књигу...дати да се на наш језик превде и наштампа, него дванаест звонара сазидати и у све њих велика звона поизвешати. Зрно памети неће се нашој деци придодати ако ће им довека звона лупати...Књиге, браћо моја, књиге, а не звона и прапорце!“ У својим делима Доситеј је указао на потребу систематског и организованог васпитања чијим је зачецима у Србији и сам дао допринос (на основу његовог расписа отворено је по Србији око четрдесет мањих школа). У претходним деловима текста, поменули смо да Доситејеви непосредни резултати нису могли бити велики, с обзиром на ратне прилике и тадашње стање просвете („Ни у сто села није било свуда једне школе“ како је написао Вук Караџић). Писмених људи је било веома мало (то су углавном били свештеници и калуђери), а настава је била крајње анахрона и имала је црквени „печат“. У тој ситуацији, Доситеј је, суочен са реалним стањем, очигледно морао знатно сузити своје претензије. Совјет је усвојио његов предлог да се отвори богословија у којој ће се „српски синови спремати и за будуће свештенике и за учитеље у нормалним школама“, што се може сматрати неком врстом компромиса, уколико се у виду имају његове идеје о световном образовању.<sup>12</sup> Но, поред конкретног ангажмана у устаничкој Србији, Доситеј је, својим драгоценим делом, обележеним јаким просветитељским набојем, многоструко утицао на каснији развој српске просвете. Доситејеви следбеници су, у значајној мери на трагу његових идеја, настојали реформисати српску просвету и ускладити је, у што већој мери, са тадашњим напредним европским тенденцијама. Доситејева уверења да је васпитање „материја најпотребнија и најполезнија чловецком роду“ и пут стварања услова за избављење из духовне беде, односно пут остварења срећног и достојног живота, била су „прометејски пламен“ српске просвете.

12.,Сигурно је утврђено да Доситеј, иако презаузел политичко-дипломатским пословима, самоиницијативно у затишју устанка, почетком септембра 1810, у Београду отвара богословију – прву стручну школу у ослобођеној Србији, али ни у њој није био наставник.“ (Стојковић, 1989, 106)

## ЛИТЕРАТУРА

- Бановић, А. (1956). *Педагошко-просветитељско дело Доситеја Обрадовића*. Београд: Полит.
- Вељак, Л. (2013). Је ли просвјетитељство дефинитивно ствар прошлости?, *Studia Iexiographica*, бр. 2(13), 119-127.
- Грдинић, Н. (2013). *О Доситеју Обрадовићу*. Нови Сад: Завод за културу Војводине.
- Дунђерски, С. (2011). Тријумф просветитељског над религијским у Доситејевом животу и делу, У: *Квалијетет образовној сисџема Србије у евројској персјејкџиви*, *Зборник*. стр. 290-301. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Јевџић, Б. (2003). *Образовање у схвајањима Доситеја*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Ковачевић, Б. (1953). *Доситеј Обрадовић у првом српском усџанку*. Београд: Просвета.
- Костић, М. (1952). *Доситеј Обрадовић у исџоријској персјејкџиви XVIII и XIX века*. Београд: САНУ.
- Марковић, С. (2016). *Српски учитељ у Ујарској 1778-1918*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Обрадовић, Д. (1911). *Совјетџи здравоја разума*, у: Дела Доситеја Обрадовића, Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Обрадовић, Д. (1818). *Мезимац*. Будим: Писмени Кр. Всеучилица Пештанског Ђ.
- Обрадовић, Д. (2001). *Живојџи и прикљученија*. Нови Сад: Школска књига.
- Обрадовић, Д. (1961). *Изабрани сџисци*. Нови Сад: Матица српска; Београд: СКЗ.
- Петровић, М. (2011). *Доситеј Обрадовић у свом и нашем времену*. Београд: Педагогија.
- Скерлић, Ј. (1923). *Српска књижевност у 18. веку*. Београд: Напредак.
- Стојковић, А. (1989). *Живојџни џуџи Доситеја Обрадовића*. Београд: Белетра.
- Стојковић, А. (1972). *Развијџак филозофије у Срба 1804-1944*. Београд: Слово љубве.
- Хусеинов, А.А., Ирлиц, Г. (1992). *Исџорија еџџике*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

## Dositej and Enlightenment

**Summary:** In this paper we have analyzed the Enlightenment position of Dositej Obradović especially in the light of his conceptions about education. Therefore we have analyzed Dositej's philosophical standpoint as well as the influences (particularly of English, German and French Enlightenment) that formed his intellectual position.

**Keywords:** Dositej Obradović, education, Enlightenment.

**СВЕТЛАНА ШПАНОВИЋ<sup>1</sup>**  
Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**  
**REVIEW ARTICLE**

UDK: 377.8(497.113 Sombor)''18''  
Pestaloci

BIBLID: 0353-7129, 24(2019)1, p.69-85

## **ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА У СОМБОРУ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ 19. ВЕКА У СВЕТЛУ ПЕСТАЛОЦИЈЕВОГ УЧЕЊА**

**Сажетак:** У раду се полази од досадашњих сазнања о прошлости Учитељске школе у Сомбору. Издвојени су пресудни догађаји који су допринели оснивању и почетку образовања учитеља и његовог развоја до краја XIX века са нагласком на реформу школства у Хабзбуршкој монархији и оснивање Норме – школе која означава почетак институционализованог образовања учитеља у Сомбору. Анализирају се педагошки погледи Николе Вукичевића и Ђорђа Нагошевића који су у у другој половини XIX века у Учитељској школи у Сомбору представљали званичну педагогију, ослањајући се на учење Јохана Хајнриха Песталоција и других представника европске педагошке науке. Централни део рада посвећен је разradi Песталоцијевих педагошких идеја са циљем да се укаже на значај његовог деловања као социјалног педагога и дидактичких схватања о развијању подручја људских природних снага (ума, руку и срца) помоћу елемената наставе којима се стиче сазнање и подстиче развој и усавршавање (број, облик и реч).

**Кључне речи:** образовање учитеља, педагошки погледи, Песталоцијево учење

---

### **Увод**

Прошлост српске Учитељске школе у Сомбору и њен пут од течаја за образовање учитеља (Норма) до Педагошког факултета су у последње четири деценије темељно истраживани. О континуитету и развоју образовања учитеља у Сомбору објављено је више публикација. Зборник радова „Две стотине година образовања учитеља у Сомбору“ (1978), колективно је дело групе аутора који су дали детаљан и систематичан преглед историјског и културног контекста обра-

---

<sup>1</sup> svetlana.spanovic@gmail.com

зовања учитеља током две стотине година. Књига је структурирана у три дела. У првом делу аутори дају приказ сомборског институционализованог образовања учитеља током две стотине година. Други део представља споменицу бивших директора, наставника и ученика који су се истицали у друштвеном и јавном животу. У трећем делу се налази попис свих директора, наставника и ученика школе током њеног двестагодишњег постојања.

Никола Поткоњак је објавио монографију „Образовање учитеља у Срба“ (2006) у којој је приказао развој образовања учитеља од учитељског рада у средњовековним српским земљама, преко првих организованих облика и институција за образовање лаичких учитеља у Хабзбуршкој монархији, образовања учитеља у аустријским државним школама у Далмацији, те образовања учитеља у Краљевини Југославији и Социјалистичкој републици Југославији до савременог факултетског образовања у Републици Србији.

Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем под називом: „200 година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору“ публикован је поводом оснивања прве средње школе за образовање српских учитеља – „Краљевског педагогијума народа илирског“, односно Препарандије. Првослав Јанковић, као уредник поменутог зборника, истиче значај пожртвованог рада Уроша Несторовића, реформатора православних школа у Хабзбуршком царству, поводом оснивања ове школе у Сентандреји (1812). Он оцењује да су се током два века постојања институционалног образовања учитеља дешавале велике промене, како у називу школе и трајању школовања, тако и у унутрашњој организацији те у проширивању њене делатности. Тематски оквир саопштења омеђен је темама о друштвено-историјском контексту у којем је школа настајала и мењала се, о односу Српске православне цркве према Препарандији и Учитељској школи у Сомбору, положају учитељске професије у различитим временским раздобљима, улози и начину деловања вежбаонице, библиотеке и издавачке делатности, научној делатности Учитељског, односно Педагошког факултета у Сомбору и др. У уводном излагању под називом: „Два века Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору“, Јанковић са сарадницима даје табеларни приказ хронологије важнијих догађаја у раздобљу од 1778. године до 2012. године када се у Сомбору учитељи образују на Педагошком факултету.

Монографија под називом „Српски учитељ у Угарској 1778–1918“, историчара Саше Марковића, сведочи о важности историјских истраживања у области образовања и школства код нас. Аутор тумачи историографске податке о друштвеном, политичком, културним и идеолошким околностима почетка, оснивања и развоја образовања и деловања учитеља у Угарској у периоду од 1778. до 1918. године са нагласком на допринос педагошких класика развоју просветитељства међу којима су Јан Амос Коменски и Јохан Хајнрих Песталоци. Ослањајући се на оригинална дела Коменског, аутор га велича као покретача просветитељства на европском простору кога је водила идеја пансофије, као хуманисту, заговорника народног образовања, борца за једнакост у образовању. Надахнут дидактичким

мислима Коменског, Марковић нас подсећа на његов неограничени оптимизам, на педагошка дела у којима се залаже за наставу у складу са природним током живота, апострофирајући идеалистички концепт свестраног енциклопедијског образовања и одлучујућег значаја хришћанства. Као историчар, истакао је филозофску основу педагогије Коменског – образовање и васпитање у духу пансофије, у духу развијања одговорних и одмерених особа и поштовања моралних принципа на основу којих може да функционише једна заједница. У овој монографији је посебно инспиративно поглавље под називом: „Потрага за калокагијом” за које и сам аутор каже да је „носећа мисао овог дела“. У потрази за прихватљивим ликом учитеља, Марковић анализира мноштво препорука Ђорђа Натошевића и Николе Вукићевића које су, путем *Школској лисџа*, упућивали колегама. Између осталог, он истиче значај искуства у учитељском позиву, припремљености за наставу, методичке оспособљености, чврстог и стабилног карактера, подстицања здравог и задовољног детињства, узора у васпитању деце, спремности да се прихвате модерне тековине и др.

У поменутиим публикацијама сви аутори разматрају друштвено-историјске околности развоја институционалног образовања учитеља у Сомбору и његову повезаност са стањем школства у Европи са посебним нагласком на реформе које су се одвијале под влашћу Хабзбуршке монархије. Стога се и у овом раду подсећамо на догађаје и личности које су трајно обележиле почетак образовања учитеља у Сомбору.

### **Почеци институционалног образовања учитеља у Сомбору**

У оквиру реформи у Хабзбуршкој монархији у области школства, 1770. године је донет *Декрет* у којем се наводи да је школа у надлежности државе. Њега прати низ уредби, међу којима је *Општи школски ред* Ј. И. Фелбигера (1774) у којој је прописано да постоји три типа државних основних школа: нормалне, главне и тривијалне. Нормалне школе се организују у средишту провинције са четири добра учитеља, главне у сваком већем месту са два до три учитеља и тривијалне, мале школе у сваком мањем месту и селу са једним учитељем. Ово је важило и за српске школе у Аустрији и Угарској. Марија Терезија је основала Илирску дворску комисију (1745), односно Илирску дворску депутацију (1747) са намером да уреди односе са Србима у царевини. Регуламентом из 1770. године зацртано је да српски митрополит нема власт над Србима у „световним стварима“, а да држава о томе брине и доноси прописе. Нови царски пропис је донет 1777. године и сличан је претходном (*Ratio Educationis*). Њиме се уређује деловање свих основних школа у Хабзбуршком царству. Школа је обавезна за сву децу од шест до девет година. У школи се учи читање, писање, рачун и веронаука. Школовање траје три године. Потребни су световни учитељи који раде

по Фелбигеровој методи. У употреби су прописане школске књиге – уџбеници. *Општим школским редом* Марије Терезије предвиђено је да се уз сваку нормалну школу организује „норма“ за образовање учитеља, односно за оспособљавање учитеља за примену Фелбигерове методе у школи. Држава је поставила националне директоре за три илиричке школе. Једна од њих је у Сомбору (седиште за Бачку), а директор је постао Аврам Мразовић.<sup>2</sup>

Поткоњак (2006) оцењује да Бечки двор и његови цареви нису спроводили реформу школства у намери да образују српски народ, већ да преко школе и учитеља смањују утицај цркве. Када је ступио на дужност, Мразовић је увидео да је материјални положај учитеља потребно побољшати те је захтевао да се настава одвија у одговарајућим зградама, а да се учитељима обезбеди обрадива земља да би могли издржавати породицу. Посебно је инсистирао на томе да сваки учитељ стекне задовољавајуће образовање за рад у школи. Аврам Мразовић је 1778. године отворио у Сомбору прву Норму – школу која означава почетак институционалног образовања српских учитеља. Посебну пажњу је посветио педагошком и методичком образовању учитеља па је основни предмет у Норми био Методика са педагогијом (Фелбигерова метода). Ову методiku је са немачког језика на славено-српски превео Тодор Јанковић Миријевски. Оригинални назив методике је: „Ручнаја књига, потребнаја магистром илиричких неунитских малих школа у царско-краљевских государствах“. Поткоњак наводи да је ова књига дуго била једини приручник за учитеље. У поменутој методици су у првом делу разрађене опште педагошке идеје о циљу васпитања, о понашању учитеља и дисциплиновању деџег понашања, а у другом делу је анализирана настава и дата су важна методичка упутства за свако наставно подручје.

Норма је престала са радом 1811. године, а на предлог Уроша Несторовића<sup>3</sup> 1812. године се оснивају „препарандска училишта“ за учитеље. Ово училиште је оформљено у Сентандреји за Србе (1812) које се већ 1816. године сели у Сомбор у зграду некадашње Норме. Све до 1825. године, управитељ школе био је Урош Несторовић. Након његове смрти школа није имала управитеља шеснаест

2 Аврам Мразовић је рођен у Сомбору 1756. године. Образовао се у Сомбору, Сегедину, Печују и Пешти. Завршио је „нормални“ течај за директоре народних школа, а од стране царице Марије Терезије постављен је за руководиоца српских основних школа у Печујском округу са седиштем у Сомбору. Био је задужен за обуку учитељског кадра по новом „нормалном“ методу. Од 1782. до 1787. године обављао је дужност директора школа и у Банату. Био је и плодан писац. Добио је више признања за свој рад. Умро је 1826. године у Сомбору (“Две стотине година образовања учитеља у Сомбору”, 1978).

3 Урош Несторовић је рођен 1765. године у Будиму. Гимназију је завршио у Пешти. После се школовао у Бреслави (филозофија) и Бечу (право). Царским указом из 1810. године је постављен за врховног школског надзорника вероисповедних православних школа. Након обиласка школа, написао је извештај о њиховом стању. Ангажовао се око оснивања Националног школског фонда за који су сакупљана средства добровољним прилозима, завештањима и др. Дао је значајан допринос отварању српске Учитељске школе у Сентандреји. На његову иницијативу Краљевско-угарска канцеларија је 1816. године дала сагласност да се школа пресели у Сомбор. Сматра се да је он један од најзаслужнијих мисионара у области просветитељског рада. Умро је 1825. године у Будиму (“Две стотине година образовања учитеља у Сомбору”, 1978).

година, а извесна стабилизација је приметна доласком Николе Ђ. Вукићевића<sup>4</sup> (1853) за главног учитеља који је од 1871. па до 1904. године обављао и дужност директора, као и доласком Ђорђа Натошевића<sup>5</sup> за врховног надзорника свих православних вероисповедних школа у Карловачкој митрополији.

### **ПЕДАГОШКИ ПОГЛЕДИ НИКОЛЕ ВУКИЧЕВИЋА И ЂОРЂА НАТОШЕВИЋА**

Радомир Макарић оцењује да су стварне реформе српских народних школа почеле учитељским зборовима које је Натошевић 1857. године организовао у Сомбору, Великој Кикинди, Новом Саду и Пакрацу. Окупио је учитеље, свештенике, професоре и ученике и говорио им о „унапређењу наставе у основној школи, науци гледања и науци читања са писањем“ (Макарић, 1978: 183). Прве заједничке активности Натошевића и Вукићевића везане су за летње шестонедељне течајеве (1858) које су се држали у Сомбору, Сремским Карловцима и Пакрацу. Према речима Макарића, из Натошевићевих писама се може уочити да су на овим предавањима разматрана методска упутства за унапређење наставе (настава науке вере, певање и појање, рачун, писање, читање и гимнастика). Учитељска школа у Сомбору је тада била средиште педагошке теорије и праксе као и образовања учитеља у српској Војводини. За време боравка у Сомбору, Натошевић се упознао са Вукићевићевим радом и увидео да се ради о веома способном професору заинтересованом за педагошки рад. Управо на предлог Натошевића, Вукићевићу је школске 1857/58. године поверена катедра педагогије, дидактике, методике и црквенословенског језика. Као професор педагошке групе предмета, Никола Вукићевић је у овој школи радио од 1857. до 1903. године. Његова предавања и оно што је објављивао у *Школском листу* „представљало је званичну педагогију војвођанских Срба“ (Макарић, 1978: 169). У сарадњи и под

---

4 Никола Ђ. Вукичевић је рођен у Сомбору 1830. године. Рано је остао без оца па је васпитаван под утицајем врло религиозне мајке која је била ћерка сомборског свештеника. Гимназијско образовање стекао је у Сегдину, Баји и Сремским Карловцима. Студије филозофије завршио је на свучичишту у Пешти. Од 1853. године ради као професор педагогије, а од 1871. године је и управитељ. Свој радни век провео је у Учитељској школи у Сомбору. Од 1866. до 1879. године био је уредник часописа *Школски лист* у којем је објавио преко 500 чланака. (“Две стотине година образовања учитеља у Сомбору”, 1978)).

5 Ђорђе Натошевић је рођен 1821. године у Сланкамену. Завршио је Сремскокарловачку гимназију, а у Сегдину двогодишње филозофске студије. Почео је студирати право, али је то убрзо напустио и одлази у Пешту где уписује медицински факултет, а после четири године прелази у Беч где га завршава (1850). Као лекар је радио до 1853. године у Новом Саду, а школске 1853/54. године постаје управник Новосадске српске гимназије. Заинтересован за просветни рад, а под утицајем владике Платона Атанацковића, почиње рад у овој гимназији где се заджао до 1857. године. Покренуо је издавање часописа *Школски лист* у Новом Саду 1858. године. Свој просветни рад наставио је као саветник и надзорник свих српских школа на подручју српске Воводине и Тамишког Баната. Био је члан Народно-школског савета Карловачке митрополије, референт у Министарству Кнежевине Србије у Карловцу (1867). Бавио се методиком наставног рада и њој дао значајан допринос. Умро је 1887. године (*Две стотине година образовања учитеља у Сомбору*, 1978).



утицајем Ђорђа Натосевића, Вукићевић је заступао идеје европске педагошке науке. Макарић наводи да је педагогија војвођанских Срба у другој половини XIX века имала еклектички карактер. Ипак су у то време доминантан утицај на Вукићевића имали хришћански педагози практичари (Динтер, Харниш, Келнер и др.) као и прогресивни грађански педагози (Дистервег и Дитес). Иако није био оригинални педагог, нити је изградио своју целовиту педагошку теорију, био је прагматичан па је из постојеће теорије бирао оне садржаје који ће највише користити тадашњим учитељима. Педагогија Хербарта и његових следбеника није тада била прихваћена. Макарић ово тумачи као последицу стања у Карловачкој митрополији у којој је црквена хијерархија имала прилично изражен утицај на избор садржаја педагошког образовања. Са друге стране, томе су допринела и Вукићевићева и Натосевићева педагошка схватања јер су они прихватили дидактичко-методичке ставове прогресивних педагога, али и хришћанских педагога који су највише утицали на развој педагогије. Тај утицај се највише одразио на општу педагогију. „Цела општа педагогија је прожета истицањем значаја религиозно-моралног васпитања, а циљ васпитања се изводи из учења хришћанске религије“ (Макарић, 1978: 171). Под утицајем хришћанског морала и цркве морално васпитање је било кључна компонента васпитног рада. Обрада педагошких садржаја била је усмерена на упутства о томе како да се изводи настава и како да се остварују одређени васпитни задаци. Занимљиво је да се дидактика изучавала упоредо са методиком или после ње. У обради дидактичких садржаја заступљен је дидактички формализам. Дистервегова правила постала су основа за уобличавање дидактичких принципа (очигледност, природност, одмереност наставе према узрасту, поступност, систематичност и др.). Дидактика се највише бавила наставним методама (тада су се методе помињале као облици наставе). У то време се апострофирају метода усменог излагања и метода разговора, док су се илустративно–демонстративне методе сматрале као допуна вербалним методама. Вукићевић је потенцирао значај „духа наставе“, односно оног „што сваки учитељ својом личношћу уноси у наставу или што се данас назива *манир* (стил) наставника“ (Макарић, 1978: 173). Осим дидактике и опште педагогије, у њихово време се проучавао и предмет: Наука о држању школе и о устројству народних школа, а обухватао је садржаје о школском систему, структури школске власти, организацији рада школе и др. Методизи се придавао посебан значај. Овај предмет је предавао Вукићевић, док су помоћни учитељи изводили наставу методике вештина. Суштина методике огледала се у тражењу одговора на практично питање – која правила и поступке за обраду основношколских садржаја је потребно познавати. Вукићевић је у свим методикама истицао значај усвајања моралних поука. Ово је значило да „стечено знање само по себи води и одговарајућем моралном понашању“ (Исто, 174).

Милан Баковљев је мишљења да су на формирање Натосевићевих педагошких погледа најпресудније утицала његова филозофска и религиозно-етичка опредељења, али и веровање у свемоћ просвећености и Песталоцијеве педагошке

идеје. Натошевић је сматрао да васпитање има пресудан значај за формирање човекове личности, посебно када је реч о школи. Он је веровао да образовање свих људи и просвећивање народа може решити многе друштвене проблеме. Образовање је најважније у борби против сиромаштва и беде. Ценио је педагогију као науку, а критиковао све факултете на којима се образују будући наставници средњих школа што не изучавају педагогију. Методика је у педагошком раду Натошевића посебно значајна дисциплина која представља важно средство специјалног оспособљавања наставника за наставни рад. Педагогију је доживљавао и као науку и као вештину. Баковљев сматра да је Натошевић познавао педагошке класике јер су још у *Школском листу* из 1859. године парафразирани делови „Велике дидактике“. Осим тога, постоје докази о Натошевићевом непосредном познавању Песталоцијевих дела. Баковљев наводи да је Натошевић у једном од својих писама Књижевном одељењу Матице српске препоручио да се на српски језик преведу дела „Линхард и Гертруда“ и „Како Гертруда учи своју децу“. „То човек Натошевићеног кова никада не би урадио, а да се о вредности препоручених дела није осведочио непосредно, њиховим читањем и проучавањем“ (Баковљев, 1998: 129). Као и Песталоци, високо је ценио вредност васпитања и био уверен да су најобразованији народи и најразвијенији и најслободнији. Морално васпитање је најважнија компонента васпитног рада, а у религијском васпитању етичка димензија. Као песталоцијанац, пуно пажње је поклањао васпитности наставе и истицао потребу да садржаји наставе буде, осим интелекта, осећања, вољу и карактер (Баковљев, 1998).

Часопис *Школски лист* је током друге половине XIX века окупио српске интелектуалце у Војводини, а посебно уреднике часописа и блиске сараднике – Ђорђа Натошевића и Николу Вукићевића. У часопису су били веома заступљени садржаји из области религиозно-моралног васпитања као и радови из опште педагогије, дидактике и методике. Осим тога, *Школски лист* је садржао и практична методска упутства за извођење наставе појединих предмета, обавештења о прописима просветних власти, приказе нових педагошких дела и друге корисне информације. „Осим оригиналних чланака, објављивао је прераде (*јосрбљене* чланке) и преводе са других језика, нарочито немачког и мађарског“ (Макарић, 1978: 192). Већину чланака у овом часопису су писали Натошевић и Вукићевић. Док је Вукићевић, између осталог, био усмерен на историју, земљопис и поезију, Натошевића су више заокупљале теме из природних наука, економије, књижевности и др.

Као заступници перманентног стручног образовања учитеља, Натошевић и Вукићевић уводе практично стручно оспособљавање. Учитељска школа у Сомбору постаје позната по организацији педагошке праксе, а основне школе њене вежбаонице. Школске 1857/58. године започела је са радом прва вежбаоница, а Сомбор, њеним оснивањем „утемељује нову образовну епоху и постаје синоним за школовање учитеља и учитељски позив уопште“ (Трбојевић и Шпановић, 2014: 199).

## ЈОХАН ХАЈНРИХ ПЕСТАЛОЦИ КАО ПЕДАГОШКИ УЗОР – ИЗБОР ИДЕЈА

Педагошко мишљење и педагошко деловање, педагошка теорија и педагошка пракса везани су за историјске околности, за владајуће политичко окружење, за идеологију времена у којем егзистирају. Стога дела педагошких класика имају непроцењив значај за историју педагогије. Њихове идеје и схватања можемо разумети само у историјском, културном и друштвеном контексту. „Разумети класике безвременски, као да би и данас могли писати своје текстове или још увек били међу нама, погрешно је“ (Giesecke, 1993: 35). Историја педагошких проблема показује да су они у одређеном раздобљу настајали и да су под различитим околностима и утицајима (економским, политичким и културним) решавани. Према мишљењу немачког педагога Гизекеа, за педагошко образовање су веома значајни они педагошки класици који су обављали практичан рад и који су онда своја искуства систематизовали у теорију, међу којима се издвајају: Песталоцијево васпитање деце у Штанцу, рад са предшколском децом и предшколска педагогија Марије Монтесори и Фребела, Макаренкове колоније за ресоцијализацију и др.

Јохан Хајнрих Песталоци<sup>6</sup> је познати швајцарски мислилац, хуманиста и педагог чије је педагошко учење допринело успону педагошке теорије и праксе у другој половини XVIII и током XIX века, како у Швајцарској, тако и у Европи. На његова педагошка схватања велики утицај су имала дела Ж.Ж. Русоа „Друштвени уговор“ и „Емил или о васпитању“. Према речима Роберта Сајдела (1924), права вредност Песталоција се огледа у томе што је он био социјални политичар и социјални педагог XVIII века, а пре свега борац за народно образовање. „Он је више осећао, него што је знао, да социјалне и политичке околности одређују дух школе“ (Сајдел, 1924: 2). Политичке прилике у Швајцарској су средином XVIII века биле такве да је стара демократија била замењена аристократијом, док су сељачке народне масе биле политички бесправне јер су им градови „одузели све слободе“. Сајдел истиче да су трговина, занати, чиновнички положаји и студирење били монопол грађана, док је држава са црквом вршила цензуру над „новинама, књигама и списима“. Слична ситуација је била и у погледу социјалних прилика. Сеоски пролетаријат је живео у ропству, а народ у селима у сиромаштву, беди и незнању. Сви борци за слободу и једнакост, а посебно љубитељи природе и сеоског живота, међу којима је и Песталоци, били су ученици Бодмера и Брајтингера. Песталоци је још као студент присуствовао предавањима учитеља Бодмера, а као члан Хелветског друштва, које је основано због образовања мла-

6 Јохан Хајнрих Песталоци је живео од 1746. до 1827. године. Рођен је у Цириху. Отац му је био лекар. Васпитаван је у брижној породици. Како је рано остао без оца, мајка се бринула о његовом одрастању. После основне школе, завршио је латинску школу. Почео је да похађа вишу школу (Collegium Carolinum), али је није завршио. Због болести је напустио школовање и почео свој педагошки рад (Заниновић, 1985).

дих, и његов присталица. Као студент, Песталоци се одушевљавао предавањима Бодмера који је заговарао идеју Русоа о повратку природи. Сајдел оцењује да је идеја о повратку природи настала и пре Русоа, а пре његовог „Емила“, наука о васпитању коју је 1743. написао Јохан Сулцер из Винтертура (1745. објављена у Магдебургу). „У Сулцеровој науци о васпитању налазимо већ очигледност, гимнастику, ручни рад и моралну наставу“ (Сајдел, 1924: 7). Сајдел сматра да је XVIII век – век просвећености и век педагогије. Занимљиво је да је у осамнаестом веку у Немачкој нагло напредовао филантропизам када је основан Базедов филантропин у Десеу, али да је тринаест година пре тога (1761) Мартин Планта у Цицеру основао први филантропин. Овај Плантов завод, како пише Сајдел, је био републикански уређен са учешћем ученика у управи школе, радом у пољу и радионицама те васпитањем у духу демократије. Песталоци је био млад када су га утицаји тога времена и лична наклоности определили за социјалног педагога и социјалног политичара.

Песталоци је у близини Цириха (Нојхоф) подигао угледно имање са циљем да живи у сеоској средини и помаже сељацима да се изборе са недаћама и тешком материјалном ситуацијом. Брзо је одустао од ове делатности јер није имао дара за предузетништво па је на истом месту основао школу и дом за сиромашну децу. За педесеторо деце је организовао васпитно-образовни рад, али и рад по сеоским имањима и радионицама. Већ 1780. године је морао затворити овај дом јер није успео да обезбеди материјална средства за његово одржавање и деловање. Од 1781. до 1787. године, посветио се литерарном раду. Тада је написао књигу: „Линхард и Гертруда“, дело које га је прославило, а које је наменио сиромашнима и напуштенима у земљи. У њему разрађује своје идеје како да се народ ослободи беде и сиромаштва. „У *Линхарду* и *Гертруди* шаље Песталоци своју *прву реч срцу сиромашних и напуштених у земљи*, срцу оних који се за њих заузимају, као и своју *прву реч мајкама у земљи*“ (Заниновић, 1985: 176). Поверено му је да у Штанцу (1798) организује прихватилиште за децу која су остала без родитеља у грађанском рату. „У том заводу је Песталоци био отац, мати, учитељ, економ, слуга и слушкиња“ (Деспотовић, 1926: 207). За наставни рад је користио природни амбијент, а због недостатка наставног особља, помагала су му старија деца. Иако је овде постигао запажен успех, морао је затворити завод јер су просторије које је користио узете за болницу. Убрзо је напустио Штанц и одлази у Бургдорф. У једној школи је радио као млађи учитељ, али је и ово брзо напустио па је у сарадњи са учитељем Кризијем основао васпитни завод који је опет био сиротиште. Уз завод је оформљен и учитељски семинар. Деспотовић (1926:208) оцењује да је Песталоци овде „развио свој најживљи педагошки рад“. Ту су настала значајна педагошка дела међу којима је и књига „Како Гертруда учи своју децу“. Ту се задржао четири године, а потом је на позив града Ивердона оформио васпитни завод за мушку и женску децу. Коначно је у том заводу стекао славу. „Тај завод изађе толико на глас да се за њега заинтересоваше крунисане главе, као пруски краљ Фридрих Виљем III и руски цар Александар I. Педагози,

научници и државници долажаху у Ивердун да познаду Песталоција и његов метод“ (Исто). Због устаљених проблема око организације наставе (наставници без одговарајућег образовања, размирице међу наставницима, недостатак заједничког планирања и васпитног рада и др.), Песталоци је принуђен да затвори и овај завод.

Песталоци верује да васпитање детета почиње од рођења и да мора бити усклађено са његовом природом. Наиме, оно произилази из људске природе, из природних снага које у сваком човеку потенцијално постоје, али се не може занемарити ни социјална страна. „Резултат васпитања је, дакле, увек и процес развијања и процес саморазвијања и он, у великој мери, зависи од јединства те две компоненте, индивидуалне и социјалне“ (Поткоњак, 2012: 114). Песталоци је циљ васпитања усмерио ка сталном усавршавању човекове природе, односно тежњи ка савршенству. Полази се од три човекове природне снаге – снаге ума, снаге руку и снаге срца које се хармонијски развијају умним, физичко-радним и моралним васпитањем.

Своје идеје о васпитању и настави Песталоци је изложио прво у делу „Метода“ (1800), а потом, како кажу познаваоци овог класика, несумњиво најбољем делу: „Како Гертруда учи своју децу“ (1801). У овом делу преплићу се његови педагошки погледи са стеченим искуством у непосредном васпитном раду. Ванлић (предговор у Песталоци, 1946: 15) истиче да, без обзира што се из подналова књиге види да је Песталоци наменио мајкама да науче како да поучавају своју децу, дело представља тешко разумљив приказ педагошке теорије. Иако није писано научним стилем, оригиналност се огледа у намери да своје педагошке идеје систематизује у четрнаест писама свом пријатељу Геснеру. У првих шест писама Песталоци износи своје васпитне планове и анализира шта је постигао, шта је обележило васпитање његовог времена и какви су његови општи погледи. У седмом и осмом писму детаљно анализира три једноставна елемента на којима се заснива настава – број, облик и реч. У деветом, десетом и једанаестом писму говори о посматрању као о најважнијем начелу наставе, док у дванаестом – како се образовати за поједине вештине. Последња два писма се односе на морално и религијско васпитање.

Истичући да је био принуђен да деци без ичије помоћи предаје, Песталоци је стекао вештину поучавања већег броја деце одједном, а пошто није имао наставних средстава који би му у томе помогли, развио је, како каже, сасвим природно, идеју да деца за време учења цртају, пишу и раде. „Потпуно незнање свега и свачега натерало ме је да се на почетним тачкама дуго задржавам“ (Песталоци, 1946: 28). Ово му је помогло да схвати да овладаност почетним знањима јача унутрашње снаге и да проникне у повезаност почетних знања са њиховом обрадом. Он истиче да га је невоља натерала да ангажује децу у наставно раду. Способна деца су поучавала мање способну. „Радост и сарадња давали су живот њиховој души, а њихов узајамно разбуђен унутрашњи живот све их је водио напред, како их је само могао водити оваквим начином и заједничким подстицањем“ (Исто:

29). Искуство у раду са децом му је помогло да уочи природни однос који постоји међу стварним и књишким знањима. Поред деце је научио да су штетна књишка знања те сматра да је неосновано велико поверење у речи које су, према његовом мишљењу, само гласови и звуци.

Ако образован човек жели да разуме неки предмет, он мора размишљати о томе колико предмета стоји пред његовим очима и какви су, односно како изгледају и каквог су облика те како се зову, односно како ће моћи да их себи представи помоћу гласа. Такав човек може бити успешан ако поседује моћ да „уочи предмете неједнаке по њиховом облику и да њихов састав себи предочи“ (Песталоци, 1946: 94). Осим тога, мора поседовати моћ да предмете издвоји по броју, да их себи представи „као једно или као много“. И коначно, представљање предмета према броју и облику мора да се усвоји говором и да се тако упамти. Песталоци каже: „Ја сам овако мислио: Број, облик и говор јесу сви скупа елементарна средства наставе, пошто се цео збир свих спољних особина у сваком предмету налази сав у кругу његовог изгледа и сразмерно његовом броју, а помоћу говора он нам се у дух урезује“ (Исто). Са тим у вези, вештина мора уважити потребу да се пође од ове три основе. У том смислу, децу је важно научити да сваки предмет посматрају одвојено од оних са којима се чини да је повезан, да упознају облик сваког предмета, његову меру и однос. Следствено претходним схватањима, потребно је децу што пре упознати са потпуним значењем речи као и имена свих предмета.

Песталоци пише да одбацује сваку збрку у школском знању и да увек користи слику као очигледно средство и тек онда тражи реч за ту слику. Све ово је грађа за посматрање и основа за будући суд и закључак „као путовођа по чијем би трагу потом требало да, везујући своје раније и доцније искуство, сама и без ичије помоћи иду даље“ (Исто:63).

Када говори о начелима за психолошки засновану наставу, полази од тога да прво треба савладати оно што је просто, па онда прећи на нешто сложеније. Потом би требало све једнородне ствари груписати „у ону исту заједницу у којој се оне у природи заиста налазе“ (Исто: 86). Потребно је утиске важнијих предмета учинити себи ближим уз помоћ различитих чула. Свако дејство физичке природе би требало схватити као безусловно нужно. У тој нужности се, наиме, читује њена моћ да повезује привидно разнородне елементе материје. Стога и путем наставе, каже Песталоци, треба доћи до истих резултата. „Али множина и разноврсност утисака и видика чине да резултати физичке нужности носе на себи отисак слободе и самосталности“ (Исто: 87). Незадовољан овим тумачењем и свестан да на такав начин не може објаснити суштину природних закона на којима су ова начела заснована, трага за изворима из којих она потичу. Први извор је природа уз чију помоћ долазимо од нејасних опажаја до јасних појмова, други се односи на чулност наше природе и моћ посматрања, а трећи на однос нашег спољњег положаја и моћи сазнања. Овде представљамо Песталоцијева начела физичког механизма који произилазе из природе нашег духа.

1. Ствари које чулима запажамо су средства за успешно разумевање само ако прво осетимо „њихово вечно, непромењиво биће пре него њихово променљиво стање и састав“.
2. На сваки опажај који се уткла у људски дух, надовезује се низ споредних појмова који су сродни поменутом опажају.
3. Уколико се биће једне ствари урезује у наш дух јачом снагом од њених особина, онда идемо ка истини, а уколико се променљиве особине једне ствари јаче урежу у наш дух, онда стремимо ка заблуди.
4. Уколико поредимо предмете чија је суштина иста, биће проширено и осигурано разумевање њихове унутрашње истине.
5. Најсложенији опажај садржи просте делове и када се постигне степен јасноће у том погледу, и „најзаплетенији опажаји постаће прости“.
6. Ако се суштина једне ствари испитује помоћу више чула, знања о њој ће бити јаснија (Песталоци, 1946: 87).

Метода мора помоћи да се развију природне снаге васпитаника које ће одржати хармонију између мишљења, осећања и рада. Песталоци се противи вербализму у знању ученика и заснива наставу на уважавању принципа очигледности јер увек прво ваља поћи од ствари, па слике, а тек онда од речи.

Звук је прво елементарно средство у настави. Ово поље обухвата науку о тоновима и науку о речима. Надаље се наука о тоновима дели на науку о говорним гласовима и науку о музичким тоновима. Треће посебно средство, како наводи Песталоци, које потиче из моћи звука, јесте сама наука о говору. Када је у питању наука о говору, односно наука о разним облицима који нам могу помоћи да се јасно изразимо о предметима, Песталоци истиче да се морамо упитати шта је крајњи циљ говора и којим средствима нас природа води овом циљу. „Крајњи циљ говора је очигледно у томе да људски род доведе од нејасних опажаја до јасних појмова“ (Песталоци, 1946:104). Према његовом схватању, појмове које усвајамо употребом чула и искуством из особина свих ствари које он одређује као број и облик, мора дете што пре да упозна, не само као особине појединачних ствари, већ као „нешто што је физички опште“ (Исто: 105). На примеру округлог или четвороугластог облика објашњава да их дете мора запамтити као апстрактне да би све што се у природи налази округло или четвртасто „могло да веже за једну одређену реч која исказује општост овог појма“ (Исто). Зорослав Спевак (2010: 60) разматра Песталоцијеву идеју о могућностима елементарне наставе. она мора развијати способности рачунања, мерења и говора те тако „водити до развоја способности мишљења“. Стога се од три елемента наставе изводе наставни предмети па је број основа за наставу рачуна, облик за наставу мерења и цртања, а реч за наставу говора, читања и писања.

Анализирајући Песталоцијеве педагошке, односно дидактичке идеје, Ванлић запажа да се настава мора заснивати на психолошким основама и добром познавању дечијег духа, да мора бити општа и за сву децу иста. Ако се жели

оставрити циљ да се сва деца доведу од нејасних опажаја до јасних појмова, мора се користити метода која је приступачна људском сазнавању и природи људског разума. Песталоцијев опажај није исто што и чулно запажање ствари, већ он лежи „у општој природи људског духа помоћу које наш разум сажима у својој представи све утиске о некој ствари у једно јединство, тј, у појам, и тек анализом појма постаје јасно свестан и самих утисака“ (Ванлић, предговор у Песталоци, 1946: 15). Све ово је могуће постићи путем три основна елемента наставе: облика (какво је нешто), броја (колико је нечега) и речи (како се то нешто зове). Ради се, наиме, о основама сваког сазнања јер се само путем ових елемената сазнаје суштина ствари и њихових особина. Идеја о елементарном образовању повезана је са тежњом да научимо децу да се служе овим основама сазнања. Путем поменутих елемената Песталоци претвара површно гледање у „вештину посматрања па овај поступак назива азбуком посматрања“ (Исто). Даље следи образовање за вештине.

Фридрих Делекат оцењује да се Песталоци може назвати свецем тадашње педагогије, али и да он припада онима „који се више хвале но што се читају“ (Делекат, 1927: 3). Анализирајући Песталоцијево разумевање методе, он је запазио да је реч о мистичко-идеалистичкој филозофији. Наиме, Песталоци у свим својим делима провлачи идеју да детету треба дочарати свет у његовом првобитном поретку, као „прво створење боже“ (Делекат, 1927: 20).

Зорослав Спевак посебно наглашава дидактичко-методички аспект Песталоцијевог учења. „У њима се огледају утицаји Лајбница и Канта о саморазвоју личности, о природној тежњи човека ка спознаји и моралном савршенству“ (Спевак, 2010: 59). Поменути аутор истиче да је после Коменског, Песталоци дубље разрадио принцип олигледности, а на посматрање гледао само као на први корак ка јасним појмовима.

Никола Поткоњак је мишљења да се педагошка делатност Песталоција посматра из различитих углова и опречних утицаја. Са једне стране, педагошка концепција Песталоција је заснована на напредним идејама о васпитању и образовању, а са друге стране, његове педагошке идеје карактеришу нејасни, недоследни па чак и превазиђени друштвени оквири. Једнострана тумачења педагошких схватања Песталоција запажена су још за његова живота, па се дешавало да су критичари његову педагошку концепцију проглашавали мистичном, религиозном и идеалистичком до оцена да се ради о хуманистичко-филантропским и утопистичким компонентама. Поткоњак оцењује да је Песталоци неким својим ставовима изазвао нетачне и површне коментаре о његовом педагошком учењу, али да, уважавајући целокупну делатност, време и услове у којима је радио „њему се ни на који начин не може оспорити прогресивност и окренутост ка будућности, и изузетно дубоко и проницљиво постављање, па чак и практично решавање, на нов начин, бројних педагошких питања“ (Поткоњак, 2012: 106). Док га је руски педагог К. Д. Ушински веома ценио, Богдан Суходолски га у свом делу „Три педагогије“ и не помиње.



У првом броју *Школској листи* из 1896. године, Јов. Јанко Кнежевић је објавио текст под називом: „Слава Песталоцију“, а поводом 150 година од његовог рођења. Он пише да се разна педагошка друштва и часописи присећају и прослављају „неумрлог педагога великана“ (Кнежевић, 1896: 1). У тексту се наглашава да је педагошки рад Песталоција забележен у његовим делима и да се кроз њих протежу очигледност и тежња ка јасним појмовима. Величајући Песталоцијев педагошки рад, у овом подсећању се оцењује да су његова љубав према људском роду и јак дух постале силе које су га пратиле у животу и помогле да стекне „славу и бесмртност не само у свом роду по крви и племену, но у целом просвећеном свету“ (Исто, 3).

Идеје Песталоција имале су подршку и у Србији у XIX веку. Међу највећим песталоцијанцима наводе се: Ђорђе Натошевић, Милан Ђ. Милићевић, Милорад (Поповић) Шапчанин, Стеван Д. Поповић, Аркадије Варађанин и Мита Нешковић. Поткоњак наводи да је Натошевић, инспирисан идејама Песталоција, али и делима Дистервега, имао напредна схватања о организацији школе и наставе, о положају ученика у настави, о значају образовног и васпитног рада наставника и др.

Педагошке идеје Х. Песталоција имале су присталице и у Немачкој и у Аустрији. Немачки педагози (Ј. М. Сајлер, Ј. Б. Гразер, Б. Оберберт, Ф. Дистервег) настављају разраду ових идеја, тумаче их и популаризују. Поткоњак наглашава да су се управо преко А. Ф. Дистервега<sup>7</sup> и његових ученика у Србију пренеле педагошка сазнања Песталоција. Као либерални немачки педагог, Дистервег се борио за бољи положај учитеља у Немачкој и постао „покретач и душа свих учитељских удружења, он је постао вођа немачких учитеља“ (Деспотовић, 1926: 218). Поткоњак о Дистервегу пише као о борцу за друштвено-правни и материјални положај учитеља који сматра да ученик мора бити у средишту васпитно-образовног рада, а да је циљ васпитања слободна и целовита личност у складу са општељудским моралним вредностима. Дистервег је поборник световног образовања. Заговарао је идеју да се наставни садржаји одвоје од религиозних. Иако је у Немачкој оцењен као највећи поборник Песталоцијевих идеја, П. Деспотовић га сматра „представником рационалистичког песталоцијанизма“ (Исто: 219).

Учење Песталоција је постало познато у Србији и преко Фридриха Дитеса (1829-1896). Као Дистервег у Немачкој, он се у Аустрији залагао за педагош-

7 Фридрих Адолф Вилхелм Дистервег је живео од 1790. до 1866. године. Рођен је у чиновничкој породици. Након завршеног универзитетског образовања, почео је да ради као наставник математике и физике у једној огледној школи у Франкфурту. Од 1820. до 1832. године обавља функцију директора Учитељске школе у Марсеу у којој је промовисао педагошке идеје Песталоција. У том периоду (1827) је покренуо издавање часописа „Рајнски листићи за васпитање и наставу“. Учитељска школа у којој је радио постала је „центар песталоцијанства у Немачкој и уједно пример како ваља припремати нове учитељске кадрове“ (Заниновић, 1985: 240). У време револуционарних политичких прилика у Немачкој, Дистервег пише о неједнакости међу људима. Морао је 1848. године поднети оставку на службу јер је оптужен да објављује чланке неприличне за државног чиновника. Био је плодан педагошки писац, а најпознатије му је дело: „Путоказ за образовање немачких учитеља“ (Заниновић, 1985).

ке идеје Песталоција, а сматрало се да припада либерално-демократској струји. Циљ васпитања је дефинисао као „слободан развитак човекових природних снага према универзалним начелима човечанства, сагласно природи васпитаника и захтевима времена у ком тај васпитаник живи“ (Поткоњак, 2012: 122). И он полази од идеје да је потребно да дете буде у центру васпитног деловања, а да педагогија као наука буде ослобођена политичких и религијских утицаја. Поводом смрти Фридриха Дитеса у Школском листу је објављен чланак (Јов. Јанко Кнежевић) о њему као „васпитачу човечанства“, (уз Песталоција и Дистервега). Истичући Дитесове универзалне идеје о општем образовању за све, у чланку се наводи да се он неуморно борио за „морални и материјални бољитак школа и учительства“ (*Школски лист*, 1896: 68).

### ЗАКЉУЧАК

У осамнаестом и деветнаестом веку се дешавају велике промене у области образовања. Педагогија се постепено издваја као научна дисциплина. На европском простору просветитељство заузима завидно место и улогу. Државе преузимају ингеренцију над школом па секуларизација школства доживљава свој замах у деветнаестом веку. Мисли о васпитању се обједињују у целовите теорије, а однос према детету се мења. Теоријска сазнања до којих су дошли педагошки класици постала су основа за конституисање педагогије као науке. Ученик се посматра као субјект васпитно-образовног рада, а теоретичари полазе од природе детета и поштовања његове личности. Снажно јача уверење да се васпитањем и образовањем може мењати појединац и друштвена заједница и обезбедити лични и друштвени просперитет. Заједнички именованитељ просветитељских идеја је *образовање за све* што значи да би требало да буде свима доступно, бесплатно и ослобођено религијских утицаја.

Ђорђе Натошевић је прихватио демократске и прогресивне идеје Песталоција, а утицао је и на педагошка схватања свог сарадника Николу Вукичевића. Оне су постале инспирација за његов теоријски (пре свега методички) и практични рад, посебно у погледу односа према организацији наставног рада уз примену дидактичких принципа, схватању ученика као субјекта васпитног рада те важности образовања наставничког кадра. Педагошке идеје Песталоција се и данас рефлектују на актуелну педагошку теорију и праксу. Подела циљева васпитања и образовања по подручјима на когнитивно, афективно и психомоторно управо одговара Песталоцијевом учењу који је заступао мишљење да се не учи само главом, већ срцем и рукама (Матијевић и сар., 2016). Оно што је Песталоци пре два века означио као учење рукама, данас се посебно односи на концепт наставе оријентисане на деловање који је теоријски разрађен у немачкој педагогији.

## ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1998). *Ђорђе Наношевић: педагошка делатност и педагошка стипендијаша*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. (Ž. Pavić prev. sa nemačkog). Zagreb: Educa.
- Делекат, Ф. (1927). *Песталоција*. (М. Шевић, прев. са немачког). Педагогијска књижница, свеска 45. Београд: Издање књижарнице Рајковића и Ђуковића.
- Деспотовић, П. (1926). *Историјска педагошка: за учитеље и учитељице народне школе*. Београд: Геца Кон.
- Јанковић, П, Прошић-Сантовац, Д. и Јанковић, А. (2014). Два века српске препарандије у Сентандреји и Сомбору. У: П. Јанковић и М. Степановић (ур.). *200 година српске препарандије у Сентандреји и Сомбору* (стр. 16-46). Сомбор: Педагошки факултет.
- Макарић, Р. (1978). Учитељска школа у другој половини 19. и почетком 20. века 1848-1918. У: Р. И. Макарић и С. Васиљевић (ур.): *200 година образовања учитеља у Сомбору 1778-1978* (стр. 81-241). Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору.
- Марковић, С. (2016). *Српски учитељ у Угарској 1778-1918*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Матијевић, М., Билић, В. и Опић, С. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Песталоци, Х. (1946). *Како Герштруда учи своју децу*. Београд: Просвета.
- Поткоњак, Н. (2012). *Педагогија у Срба: (до 1945. године)*. Београд: Едука и Српска академија образовања.
- Поткоњак, Н. (2006). *Образовање учитеља у Срба*. Ужице: Учитељски факултет.
- Сајдел, Р. (1924). *Непознати Песталоци као социјални политичар и као социјални педагог*. (М. В. Матић, прев. са немачког). Библиотека Будућност, свеска 23. Београд: М. Б. Јанковић.
- Спевак, З. (2010). *Општа историја педагогије II: од XVIII – XIX века*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Трбојевић, А. и Шпановић, С. (2014). Улога вежбаонице у педагошком оспособљавању будућих учитеља, У: П. Јанковић и М. Степановић (ур.), *200 година српске препарандије у Сентандреји и Сомбору* (стр. 186-202). Сомбор: Педагошки факултет.

Чланци из *Школској лисци*

Слава Песталоцију, *Школски лисци*, 1896, бр. 1  
 Др Фридрих Дитес, *Школски лисци*, 1896, бр. 4 и 5

## Education of teachers in Sombor in the second half of the 19th century in the light of Pestalozzi's ideas

**Summary:** In this paper we have outlined the crucial events which contributed to the beginning of education and its development up to the end of the 19th century, putting the emphasis on the reform of the school system in the Habsburg monarchy and the foundation of “Norma” – Teachers Training College in Sombor – which marked the beginning of institutional education of teachers in Sombor. We analyzed the educational concepts of Nikola Vukićević and Đorđe Natošević. As a specialists influenced by ideas of Johann Heinrich Pestalozzi and other representatives of European pedagogy, they represented the main currents of pedagogy in the second half of the 19th century in the School for Teachers in Sombor. The main part of the paper is dedicated to the presentation of Pestalozzi's pedagogical ideas in order to point out the importance of his engagement as a social pedagogue and his didactic insights in the development of human natural strength (of mind, of hands, of the heart), using the elements that enable the acquisition of knowledge and enhances the development and improvement (a number, a form, a word).

**Keywords:** education, teachers, pedagogical concepts, Pestalozzi's ideas.



**МИХАЕЛ АНТОЛОВИЋ<sup>1</sup>**

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW ARTICLE**

UDK: 37:177.72(430)

37:165.63(497.11)''18''

BIBLID: 0353-7129, 24(2019)1, p.87-100

## **НЕМАЧКИ ПЕДАГОЗИ-ФИЛАНТРОПИ И ПОЧЕТАК СРПСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ**

**Сажетак:** Имајући у виду да у досадашњој литератури није посвећивана одговарајућа пажња немачкој филантропској педагогији, у раду се, у контексту интелектуалне и друштвене историје 18. века, приказују карактеристична схватања немачких педагога-филантропа као и појава филантропина, нових екперименталних образовних институција које су представљале непосредни израз реформски усмерене педагогије у раздобољу просветитељства. Замисљене као „радионице човекољубља“ филантропине су настојале да на темељу реформисане васпитно-образовне парадигме створе нови тип личности што би омогућило свеопшти материјални али и духовни напредак човечанства. У раду је назначен и утицај педагога-филантропа на конституисање српске педагошке мисли у 19. веку.

**Кључне речи:** педагогија, пијетизам, просветитељство, филантропија.

---

### **Увод**

Конституисање српске педагогије као научне дисциплине започело је током последње трећине 18. века у склопу свеобухватне модернизације српског друштва у Хабзбуршкој монархији. Као и у другим доменима духовног стваралаштва, образовано српско грађанство имало је улогу посредника између савремених интелектуалних струјања преносећи их из Средње Европе на просторе Јужне Угарске. У том смислу, немачка педагошка мисао 18. века извршила је изузетно снажан утицај на формирања педагогије у српском културном кругу, првенствено, посредством рецепције аустријског педагога и школског реформатора Јоха-

---

<sup>1</sup> mihael.antolovic@pef.uns.ac.rs

на Игнаца фон Фелбигера (Johann Ignaz von Felbiger, 1724–1788) а затим и наредне генерације немачких педагога Августа Хермана Нимајера (August Hermann Niemeyer, 1754–1828), Јохана Хајнриха Песталоџија (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827) те Јохана Фридриха Хербарта (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841), чија су педагошка схватања извршила снажан утицај на конститусање српске педагошке мисли током 19. века (Макарић, 1965; Костић 1978; Гавриловић 1978; Степановић, Селихар 2010). Међутим, у литератури се, по правилу, губи из вида утицај претходног поколења немачких педагога–филантропа на развој српске педагогије као и чињенице да је Фелбигер своја схватања великим делом изградио управо на темељу њихових идеја (Уп. Kann 1974, 193; Schönebaum 1961, 65). У том смислу, карактеристично сведочанство пружају већ прве свеске новопокретног Летописа Матице српске (Српског летописа) у којима је значајна пажњу посвећивана питањима васпитања и образовања. Видећи у њима један од носећих темеља развоја и унапређења читавог друштва, уредништво часописа је већ од првог броја у Летопису објављивало прилоге различитог карактера који су указивали на важност васпитања и образовања, извештаје о броју српских учитеља на подручју Јужне Угарске као и преводе појединих страних педагошких мислилаца.<sup>2</sup> Већ у петом годишту часописа (1829), објављен је „превод из Динтера“, лутеранског теолога и педагога Густава Фридриха Динтера (Gustav Friedrich Dinter, 1760–1831), посвећен „радостима и тежбама“ учитељског звања (Динтер 1829). Одатле је намера овог рада да укаже на носеће идеје и темељне одлике педагошке мисли немачких педагога-филантропа сагледавајући их у широком културно-историјском контексту 18. Века – ово посебно будући да педагошке идеје и образовање чине саставни део друштвене историје и морају се посматрати унутар читавог друштвеног контекста (Herrmann 2005a, 547-550).

### ВАСПИТАЊЕ У „КОНФЕСИОНАЛНОМ РАЗДОБЉУ“

Развој педагошке мисли и образовања у немачким земљама током 18. века поставио је основе за свеобухватну реформу образовања током 19. века – од разумевања детињства као посебне фазе у развоју личности, преко појаве модерних педагошких идеја и првих покушаја реформе образовања и школства па све до оснивања доцније чувених универзитета попут оних у Халеу (1694) и Гетингену (1737). Носилац овог модернизацијског покрета било је „образовано грађанство“ (Bildungsbürgertum). Чињеница да је оно највећим делом било протестантско, придавајући нарочити значај самосталном проучавању Светог писма, нагласила је значај образовања у протестантизму (Herrman 2005a, 554). Особени услови у којима су се формирала педагошка схватања у немачким земљама у 18.

2 О важности коју је уредништво Летописа приписивало васпитању сведочи и чињеница да је већ у првом броју објављен чланак под називом „Воспитателна Заведенія Славена“ (Сербске Летописи, год. 1, св. 1 (1825), 99–101).

веку представљало је просветитељство и то, специфични немачки вид просветитељства – тзв. просвећени апсолутизам – који су, као друштвени и политички програм, прихватили многи световни и духовни владари бројних немачких држава, од пруског краља Фридриха Великог на даље. Током друге половине 18. века одвијао се постепени преображај традиционалног сталешког друштва који се испољавао у реформама на подручју трговине, занатства, пољопривреде, државне управе, и образовања. Општа мисао просветитељства о потреби да се човек ослобађа заблуда и да усавршава себе и сопствени начин живота дошла је до изражаја и у педагогији која је посредством образовања настојала да оствари овај замишљени идеал (Herrmann 2005a, 548).

Почеци модерних педагошких идеја у немачким земљама сежу у другу половину 17. века када је, након окончања Тридесетогодишњег рата (1618–1648), наступило нагло ширење образовних институција. Развој школства био је одређен чињеницом да су све хришћанске вероисповести у западној и средњој Европи (и римакатолицизам као и разне гране протестантизма) започеле са оснивањем властитих школа – од основних школа па до универзитета. Ширење образовних установа имало је непосредну практичну сврху како би се верници утврдили у исправној вери и како би се омогућило њено ширење. Међутим, тамо где (као на пример у Шпанији, Енглеској или скандинавским земљама) није било конкурентских верисповести, изостало је и оснивање нових школа (Walther 2005, 231). Од значаја је чињеница да се већ од прве половине 17. века међу самим теолозима јавило настојање да се образовање ослободи верских догми – лутерани као што су Волфганг Патке (Wolfgang Ratke, 1571–1635) и Јохан Валентин Андреје (Johann Valentin Andreae, 1586–1654), калвинисти попут Јохана Хајнриха Алштеда (Johann Heinrich Alsted, 1588–1638) и Јана Амоса Коменског (Johann Amos Comenius, 1592–1670), настојали су да образовање ставе у функцију побољшавања живота човека (Walther 2005, 232). При томе, образовни идеал више није био заснован искључиво на сувереном познавању антике као што је то било током раздобље хуманизма и ренесансе већ су све више добијала на значају практична знања – од модерних језика, права, медицине, преко математике до природних наука. Истовремено су се од краја 17. века развила педагошка свхатања која су настојала да образовање омогуће што ширим друштвеним слојевима. Управо у том контексту треба разумети и рад немачких педагога у 18. веку.

### **ПИЈЕТИСТИЧКИ ОБРАЗОВНИ ПРОГРАМ**

Кључну улогу у васпитно-образовним реформама након окончања Тридесетогодишњег рата имао је пијетизам и то посебно у оном облику у коме је постојао у Халеу. Као најзначајнији реформистички покрет унутар протестантског хришћанства у средњој Европи након реформације, пијетизам (лат. *pietas* – побожност) је имао за циљ довршавање реформације посредством темељне



„реформације живота“. Циљеви пијетизма били су усмерени ка обнови практичне побожности (унутрашња духовност – молитва, медитација и аскеза), покајничкој пракси те ка поунутарњењу и индивидуализацији хришћанске вере (Breul 2009, 12–17). Да би се разумела важност коју су пијетистички теолози придавали образовању, потребно је имати у виду да су они, полазећи од схватања о грешној људској природи, у образовању видели средство да потисну злу природу својих ученика те да развију „челичну послушност према Божијим заповестима“. Детаљно планирајући читаво време својих ученика, пијетистички педагози су тежиште у образовању стављали на молитву, наставу и физички рад како би се развила дисциплина и радни морал (Walther 2009, 752). Прихватајући учења Андреје, Раткеа и Коменског, пијетистички реформски програм (који је укључивао реформу основне школе и увођење обавезног похађања школе за дечаке и девојчице узраста од пет до 12 година) прво је реализован у војводствау Заксен-Гота, захваљујући отворености тамошњег владара Ернста Побожног (1601-1675).

За уобличавање пијетистичког образовног програма од важности је чињеница да је од краја 17. века, ранија раширена апокалиптичка схватања (која су представљала непосредан израз егзистенцијалних страхова током Тридесетогодишњег рата) сменило је очекивање бољитка у будућности. Један од првих пијетистичких педагога – Август Херман Франке (August Hermann Francke, 1663–1727) своје педагошке погледе формирао је у непосредној вези са својим пијетистичким верским схватањима заснованим на лутеранској побожности. Будући теолог и водећи представник пијетизма у Халеу, Франке је спровео радикалну реформу теолошких студија на тамошњем новооснованом факултету (1694) на коме је предавао грчки језик и оријенталне језике. Руководећи се у својим педагошким схватањима „побожношћу“ и „хришћанском мудрошћу“, Франке је, заједно са професором права, Кристијаном Томазијусом (Christian Thomasius), конституисао педагогију коју је одликовало „неговање духа“ (*cultura animi*) посредством учења, стицања знања, критике предрасуда и дисциплиновања осећања, што је представљало антитезу ранијој „схоластичкој“ учености (Sparr 2005, 138). Франке је основао више институција (које су постали модели за оснивање сличних установа) – „школу за сиромашне“ и сиротиште (1695) да би исте године основао и „немачку“ тј. „грађанску школу“ за децу из грађанских породица, која је имала одељење за дечаке и девојчице као и низ других институција које су припремале ученике за студије. Од нарочите је важности чињеница да су институције (школе, сиротишта и предузећа) које је основао Франке постала важна средишта пијетистичког покрета (Breul 2009, 14). Програм „немачке школе“ подразумевао је десет часова дневно читања, писања, рачунања, певања, учења катихизма, природних наука (*Realienkunde*) те ручни рад. Наставне методе почивале су на учењу напамет, објашњавању тј. учењу са разумевањем и примени, док је педагог у себи уједињавао улогу наставника, васпитача, духовника и старатеља. Сматрајући да васпитање истовремено подразумева морално васпитање воље детета и унапређење (просветљавање) његовог разума, смањење

друштвене беде и сиромаштва те веру у напредак цивилизације и културе, Франке је у својим васпитним институцијама полазио од начелног става да подучавање хришћанским вредностима води ка свеобухватном моралном усавршавању и развоју врлина (Hermann 2005b, 101).

На темељима које је поставио Франке развила се „хернхутска педагогија“ у чијем конституисању је кључну улогу имао гроф Николаус Лудвиг фон Цинцендорф (Nikolaus Ludwig von Zinzendorf, 1700–1760), припадник протестантске цркве Моравске браће. Стекавши образовање код Франкеа у Халеу, он је 1723. на своме имању у Хернхуту, у Саксонији, успоставио моравску заједницу посветивши нарочиту пажњу верској настави и емотивном доживљају вере. При томе, од посебне је важности што је Цинцендорф уочио особености детињства као нарочитог периода у развоју личности (Stollberg-Rilinger 2011; 107; Sparr 2005, 144). Коначно, средином 18. века у Халеу је дошло до сједињавања рационалистичког учења, пијетистичке побожности и историјског истраживања теологије што је обележило рано просветитељство у немачким земљама а који је у својим радовима први заступао Зигмунд Јакоб Баумгартен (Siegmond Jacob Baumgarten, 1706–1757), професор теологије у Халеу (Sparr 2005, 146). Настojeћи да на темељу рационалног истраживања утврде особености људске природе (*conditio humana*), припадници овог круга успоставили су критички однос према хришћанској традицији. При томе, за развој педагошких схватања од нарочитог значаја било је деловање Јохана Јоахима Шпалдинг (Johann Joachim Spalding, 1714–1804). На подстицај Баумгартена, Шпалдинг је преводио енглеске теолошке и моралне писце да би 1748. објавио (прво анонимно а затим под својим именом) невелики спис под називом „Мисли о задатку људи“ (Gedanken über die Bestimmung des Menschen). Настала као одговор на снажење атеистичког мишљења унутар француског просветитељства (првенствено на идеје које је заступао Ламетри), Шпалдингова књига извршила је изузетно снажан утицај на немачку педагошку мисао. Надовезујући се на схватања енглеског књижевника Александра Поупа („Оглед о човеку“, 1734) и шкотског филозофа Дејвида Хјума („Расправа о људској природи“, 1739/40), Шпалдинг је проучавање човека и спознавање његових могућности сматрао основним задатком филозофије те је у остварењу овог програма васпитање имало посебан значај (Sparr 2005, 149).

## ДРУШТВЕНА РЕФОРМА И ФИЛАНТРОПСКА ПЕДАГОГИЈА

Од средине 18. века унутар оквира феудалног, сталешког друштва започела је изградња „новог друштва“ чији су носиоци били грађанство (образовани грађани и трговци, Bildungs- und Handelsbürgertum) и реформски усмерени чиновници у државној управи апсолутистичке државе. Будући да нису доводила у питање оквири феудално-асполутистичке државе поменута реформска настајања имала су одлике тзв. „дефанзивне модернизације“ (Wehler 1989). У скло-

пу општег развоја филозофске и друштвене мисли, формулисане су и поједине педагошке идеје на темељу неохуманизма и идеализма. С обзиром да је задатак васпитања био да оно човека усаврши тиме што би га култивисало посредством образовања и да, истовремено, подвргне контроли нагонску људску природу, Улрих Херман с правом истиче да је реформистичка педагогија уједно представљала не само веома ризичан већ и „пре свега политички пројекат“ (Herrmann 2005b, 98). Као саставни део постепеног процеса трансформације сталешког у грађанско друштво, немачку педагошку мисао друге половине 18. века одликовале су промене у домену

- а) менталитета (борба против празноверја, истицање слободног мишљења – „моћи суђења“).
- б) друштвених и политичких изазова (критика сиромаштва, неравноправности, расправе о Француској револуцији).
- в) легитимације педагошког деловања (заснивање педагошких начела).
- г) критике препрека које су онемогућавале индивидуално самопросвећивање и самостварење (у првом реду, образовање девојчица и жена).
- д) критике онемогућавања организованог просвећивања друштва (недовољна новчана издвајања, лоше образовање наставника) (Herrmann 2005b, 100).

За разлику од католичке Европе, просветитељство у протестантској Европи а посебно у немачким земљама попримило је особени облик „побожног просветитељства“ које је извршило веома снажан утицај и на уобличавање педагошких идеја у немачком културном кругу. Из овог пијетистичког покрета настале су и „филантропине“ – „типичне школе педагошког просветитељства“ – засноване на схватањима пијетистичких теолога и реформатора: Базедова, Кампеа и Залцмана, Фридрих Еберхард фон Рохова (Friedrich Eberhard von Rochow), Рудолфа Захарије Бекера (Rudolf Zacharias Becker), Петера Вијома (Peter Villaume) и Карла Фридриха Барта (Carl Friedrich Bahrdt). Деловање немачких педагога–филантропа обележило је 70-е и 80-е године 18. века када су и објавили своја најважнија дела и они су, уједно, најважнији представници немачке педагошке мисли из времена просвећености (Sparr 2005, 160–163). Прихватајући култ разума, филантропи су покушавали да утврде значење појма просветитељства али, истовремено, нису доводили у питање сталешки карактер друштва у коме су деловали већ су га настојали поправити посредством образовања. Филантропски покрет поседовао је јасне утилитаристичке циљеве – изучавање модерних језика, природних наука као и посвећеност физичком раду и телесном вежбању (Walther 2009, 754). При томе, поред пијетистичке побожности, одсудан утицај на развој филантропске педагошке мисли стигао је, првенствено, од Лока (Мисли о васпитању) и Русоа (Емил). У уводу прве свеске своје волуминозне педагошке едиције *Allgemeine Revision* (1785), Кампе је истакао њихову важност на следећи начин:

„Лок и Русо су до сада, међу новим филозофима васпитања, несумњиво били они чије је педагошко учење стекло најшире признање и било највише чи-

тано. Неспорно је да они заслужују и сада да их читају и проучавају сви којима на срцу лежи стицање темељних увида у васпитање. Ови људи достојни поштовања били су наши претходници. Они су прокрчили пут а ми друго смо га следили“ (Camp 1785, xlviii-xlix; Herrmann 2005b, 102).

Средишње питање које су поставила обојица филозофа било је да ли је могуће (и ако јесте), на који начин природну страну човекове личности преобразити посредством васпитања и образовања у културног/цивилизованог човека? (Herrmann 2005b, 103–104). Иако су делили опште мишљење епохе да ће са повећањем знања наступити напредак у образовању, државном и друштвеном устројству, одговор немачких филантропа на ово питање био је различит (Уп. Elijas 2001, 95). Одбацујући поистовећивање просветитељства са материјалним напретком и благостањем и тврдећи да ученост, акумулација знања и побољшање животних услова не значе просветитељство, Бекер је у просветитељству видео првенствено обавезу појединца да испуњава своје обавезе које проситичу из његових односа са другим људима и са средином у којој живи (испуњавање професионалних дужности, нпр). Одатле је он посвећивао значајну пажњу и образовању народа настојећи да код њега развије свест о потреби исуњавања својих дужности (Stuke 1972, 257-258). Делећи Бекерова схватања Фон Рохов је разумевао просветитељство као исправно разумевање појмова – сматрајући да погрешно схваћени појмови узрокују погрешна начела а ова, пак, погрешно деловање, Рохов је кривицу за погрешно вођење живота приписивао неодговарајућем образовању. Одатле је он првенствени задатак наставника проналазио у подучавању ученика исправном разумевању појмова а одатле и исправном деловању. Сматрајући да је неопходно да се читав народ просветли у поменутом смислу (али и да научи да чита, пише и рачуна), он је функцију просвећивања народа приписивао држави. На сличан начин разумевао је просветитељство и Вијом сматрајући да оно мора да има одређене „ступњеве“ у складу са друштвеним положајем појединца. Одатле је он тврдио да наставник не сме „да учини свога ученика савршенијим од онога што му допушта његов сталешки положај“. У супротном, истицао је Вијом, могла би да наступи штета услед ишчежавања послушности и вере код поданика (Stuke 1972, 260-262).

И поред појединачних разлика, педагозима–филантропима било је заједничко уверење да васпитање и образовање имају за циљ истовремени и хармоничан физички, интелектуални и морални развој ученика. Одатле је њихов педагошки програм садржавао неколико важних тачака:

- а) “природно стање“: полазећи од Локовог схватања о човековом уму као „празној плочи“ педагози су наглашавали важност исправног и методичног попуњавања дечијег/учениковог ума искуствима и то посредством самосталног практичног учења у комуникацији са старијима, са вршњацима и путем игре како би се тиме развијала дечија радозналост и интересовање. При томе, улога наставника, односно, школе била је да подстиче „добре пориве“ (опонашање, жеља за знањем, љубав према врлинама и

- према родитељима, родољубље, пријатељство, порив за поштовањем и за стицањем) насупротив „лоших порива“ (лењост, лакомисленост и неуредност, користољубље и незахвалност, таштина и расипност)
- б) проналажење одговарајућег места за појединца унутар „сталешког поретка“ (*Ordnung der Stände*) – одатле је образовање почивало на „учењу и раду“, односно, „учењу кроз рад“.
  - в) „рационално основно образовање“: просвећивање на темељу разума подразумевало је такву врсту учења при коме ученик учи како да се поистовети са значењем садржаја (предмета), размишља о узроцима, деловању, последицима и користи а затим критички просуђује о „смислености“ коначног циља.
  - г) вредноћа – превазилажење лењости сеоског становништва и развијање вредноће представљало је један од циљева васпитања.
  - д) образовање грађанина – грађанин је схватан као „једини део нације који стиче“ (материјална добра). Одатле је, поред „општеобразовних предмета“, тежиште образовања усмерено ка модерним језицима, познавању робе, трговине, привреде, рачуноводства и другим практично примњивим знањима.
  - ђ) образовање девојака и жена – образовање за њихову „природну улогу“ супруге, домаћице и мајке како је то, у складу са својим схватањима, назначио још Русо.
  - ж) морално усавршавање (Hermann 2005b, 109-112).

У поменутом контексту ваља разумети и деловање филантропа Јоахима Хајнриха Кампеа (Joachim Heinrich Campe, 1746–1818). Као следбеник Русоа, о чијим педагошким схватањима је написао бројне радове, Кампе је, осим наставничког позива (у „филантропини“ у Десау којом је једно време и управљао), био и издавач, реформатор школа у Брауншвајгу те приватни наставник браће Хумболт (Александра и Вилхелма) у Потсдаму. Разумевајући просветитељство првенствено на практичан начин – као „пораств корисног знања као и сваки подстицај за властито промишљање о околностима које имају утицај на добробит људи“ (Stuke 1972, 263), Кампе се залагао за хармоничан развој ученика при чему је смисао васпитања и образовања проналазио у стварању „срећног и корисног грађанина“ (Hermann 2005b, 107). Неоспорна је чињеница да је он својим радом трајно утицао на реформу педагошких схватања у немачким земљама на прелому 18. и 19. века. Свакако један од кључних доприноса унапређењу педагогије на немачком говорном подручју припада делу под називом „Општа ревизија целокупног школства и васпитања. Од друштва практичних васпитача“ (*Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, I-XVI, 1785–1792). Ова својеврсна енциклопедија реформски усмерене педагогије је, осим превода Лока и Русоа, садржавала и коментаре њихових дела који су, у целини, засновали неохуманистички концепт

немачке педагогије тј. њено претварање из теолошке у хуманистичку дисциплину (Hermann 2005b, 107-108).

### **„РАДИОНИЦЕ ЧОВЕКОЉУБЉА“ – ФИЛАНТРОПИНЕ И ЊИХОВА УЛОГА**

Конкретизација педагошких схватања на поменутиим идејним основама дошла је до изражаја у оснивању филантропина (нем. Philanthropin или Philanthropinum) – школа утемељених на начелима разума и филантропизма. Прву филантропску школу која је настојала да оствари настојања за предагошком реформом основао је Јохан Бернхард Базедов (Johann Bernhard Basedow, 1724–1790) у граду Десау 1774. године. Филантропина је деловала током наредне две деценије (до 1793) и, поред рационалистичког духа, одликовали су је космополитизам и отвореност за ученике различитих вероисповести: школу је похађало укупно 187 ученика од тога 86 из немачких земаља док су остали потицали из појединих европских држава, док је нешто више од трећине ученика (71) било племићког порекла. Базедовљево прегнуће представљало је израз схватања већине образованих људи који су указивали на неопходност успостављања новог типа школе. У том смислу, карактеристично је мишљење Имануела Канта који је поздравио оснивање школе у Десау истакавши да се школе „морају преобликовати ако из њих треба да настане нешто добро ... То не може да спроведе лагана реформа већ брза револуција. И ништа од тога није даље од само једне школе“ (Наведено према: Schmitt 2005, 263). У своме интернату Базедов је у основи школи заснивао на игри, учењу посредством посматрања те самостални и практични рад, учењу модерних (а не класичних) језика, те васпитавање посредством живота у заједници коју су сачињавале породице наставника и ученици (106). Поред оснивача Базедова, сви значајни филантропи си бар неко време радили у Десау. Ова је филантропина, односно, „радионица човекољубља“ (Menschenfreundschaft) по мишљењу Базедова, постала је модел за сличне школе у немачким земљама и истовремено је означила почетак модернизације школског система (Уп. Weimer, Jacobi 1992, 109-112).

Оснивање филантропине у Десау као експерименталне школе подстакло је формулисање читавог низа ставова о школској реформи. У првом реду реч је о

- а) критици постојећег стања у школама и истицању „педагошке утопије“ у складу са општим прогресивистичким очекивањима просвећености: „срећан у детињству, ведар и радознао у младости, задовољан и користан као човек“.
- б) неговању верске толеранције према припадницима свих религија као и према деистима, и филантропије (човекољубља) и организовању наставе на космополитским начелима, што је представљало изазов за противнике просвећености.

- в) отварању филантропина за припаднике свих „култивисаних сталежа“ док им је наставни план усресређен на овладавање практичним вештинама и образовање будућих трговаца, правника, чиновника.
- г) организовању наставе на начин да она буде пријатна за ученике: извршено је „драстично смањивање“ градива како би се ученици растеретили док је тежиште стављено на практично применљива знања (модерни језици, географија, историја, математика, природне науке, подука у занатским пословима, баштованство, пешачење и и физичко вежбање).
- д) развијању пријатељских односа између ученика и наставника по узору на „идеализовану грађанску породицу“ (Schmitt 2005, 265).

На темељу поменутих схватања, по узору на Базедовљеву филантропину основане су сличне школе у различитим немачким земљама. Међу њима, од нарочите важности су биле филантропине у Шнепфенталу, Рекану и Маршлинсу. Кристијан Готхилф Залцман (Christian Gotthilf Salzmann, 1744–1811) је уз помоћ масонских организација основао филантропину у Шнепфенталу (Schnepfenthal), покрај Готе 1784. године. Залцманова школа показала се као најуспешнија од свих школа овога типа и у континуитету је радила све до 1945. године. Стекавши искуство као наставник у филантропини у Десау, Залцман је стечена искуства (као и искуство школе у Рекану), уградио у темеље своје реформске школе настојећи да своје ученике не васпита за „јунаке из романа ... већ за људе који су срећни и употребљиви у свету таквом какав јесте“ (Schmitt 2005, 270-271). Залцман је сматрао да се просветитељство не може поистовећивати са побољшавањем животних, материјалних услова у којима људи живе већ је истицао да „право просветитељство“ означава „просвећивање човека као човека ... чему припадају само она знања која су најнеопходнија и најкориснија за оплемењивање његових схватања, унапређење његове делотворности, задовољства, очување његовог здравља, јачање његове телесне снаге и побољшавање његовог стања“ (Stuke 1972, 256). Свој педагошки програм Залцман изнео у спису „Захтеви од филантропског наставника“ (1784.) у коме је изразио темељна начела на којима се заснивала васпитно-образовна делатност филантропине у Шнепфенталу:

„1. Буди здрав! 2. Буди увек ведар! 3. Научи да разговараш и да се опходиш са децом! 4. Научи да се бавиш са децом! 5. Труди се да стекнеш јасна сазнања о творевинама природе! 6. Упознај производе људске вредноће! 7. Научи да употребљаваш своје руке! 8. Навикни се да брижно поступаш са својим временом! 9. Настој да се повежеш са породицом или васпитним друштвом чија се деца или штићеници одликују великим степеном здравља! 10. Покушај да пронађеш у себи спремност да децу доведеш до унутрашње спознање о њиховим дужностима! 11. Поступај увек онако, како желиш да поступају твоји васпитаници!“ (Günther 1968, 145–158).

Полазећи од поменутих начела, наставу у Залцмановој филантропини обележавала је снажна усмереност ка практичним и прагматичним циљевима –

одатле је тежише у предметима који су се изучавали било измештено са латинског језика и верске наставе на здравствено и физичко васпитање, од наставних метода предност је давана учењу у природи, очигледности и „сазнавању посредством посматрања“ при чему је личност ученика стављана у средиште: „У свим нашим мислима, речима и делима увек тако да се поступа као да смо ми овде због деце, а не деца због нас“ (Schmitt 2005, 271). Осим тога, акценат у васпитању био је усмерен на стварање вредних, самосталних и одговорних личности. Такође је један од водећих принципа којима се руководила настава било изразито уважавање индивидуалних одлика ученика при чему су сви уживали равноправни третман независно од свог социјалног порекла. У том смислу, док је школа наглашавала индивидуалност сваког ученика – она је, истовремено, прописивала и једнообразност у начину живота у школи: „Једнака одећа, становање, храна, једнака храна и једнака уживања. Новац, положај и сва спољна и случајна протежирања (или - подилажења - Schmeicheleien) овде не одлучују ништа“ (Schmitt 2005, 272). Школа је била интернационална, а чак 30% ученика потицали су из породица чији су очеви били припадници масонских ложа.

У пријатељским везама са Базедовим, потпомажући финансијски његово деловање, Фридрих Еберхард фон Рохов (1734-1805) је на свом имању у селу Рекан (Reskahn), недалеко од града Бранденбурга, основао филантропину 1773. која је Базедовљев филантропски програм проширила на сеоско подручје. Она је деловала од јануара 1774. до његове смрти 1805. године и похађали су је и дечаки и девојчице, укупно 302 ученика. Међутим, школа је изазивала огромно интересовање савременика па су је, као огледну школу, посетила чак 1457 лица (!) из разних друштвених слојева и различитих професија и из свих делова Царства. Ипак, чак 41% посетилаца били су теолози/свештеници. Фон Рохов је, за своје време, заступао револуционарно схватање тврдећи да: „Ја, ипак, не сматрам ... да разум сеоског деча и његова душа имају другачији облик за ствари него што су разум и душе деце виших сталежа“. Усмеравајући тежиште у образовању сеоске деце ка подстицању радозналости, жеље за учењем и вредноће, Фон Рохов је својом приватном школом поставио темеље за народно просвећивање тј. ширење школског система на читаво становништво. Коначно, од важности је поменути и филантропину коју је у Швајцарској, такође по узору на Десау, основао Карл Фридрих Барт, у дворцу Маршлинсу (Marschlins) која је требала да одговара његовој замишљеној слици идеалног друштва. Међутим, његов амбициозно замишљени план доживео је неуспех будући да је школа радила свега две године (1775-1777). (Schmitt 2005, 268-270).

Имајући у виду поменуте чињенице, значај филантропина као експерименталних школа реформски усмерене немачке педагогије, њихов значај се може сажети на следећи начин: а) у њима је у пракси примењена нова педагошка парадигма – у средиште наставе постављен је ученик, а темељна идеја („велико откриће антропологије из времена просвећености“) била је да посредством учења појединац може мењати своју природу; б) филантропине су омогућиле друштве-



ну покретљивост будући да су биле отворене за припаднике свих сталежа и руководиле су се начелом меритократије, вреднујући свако индивидуално постигнуће (знање, способност, вештину); в) у њима је подстицана знатижеља ученика и самостално истраживање и стицање искустава; г) оне си биле устројене као места успостављања социјалних односа – Залцман је своју школу звао „породицом“; д) у њима је изграђен нови тип наставника (не у виду ранијег кућног васпитача, учитеља) већ као педагога који је ученицима истовремено и пријатеље, пратилац и саветник; њ) пружиле су једну врсту алтернативног организовања наставе у школи као заједници наставника и ученика (Schmitt 2005, 272-274).

Конечно, какав је значај педагога–филантропа за српску педагогију? У првом реду, филантропска педагогија представљала је један од основа, и то веома важан, на којима је на прелазу 18. и 19. века започела своје конституисање српска педагогија и, уопште, педагогија на јужнословенском простору (Уп. Basariček, s. a., 125; Трнавац 2012). Одатле је истраживање рецепције немачке педагогије у српском културном кругу, која до сада није темељно испитана, представља један од задатака за будуће истраживаче европских утицаја на формирање српске педагошке мисли у 19. веку.

## ЛИТЕРАТУРА

- Basariček, S. (s. a.). *Kratka povijest pedagogije*. Zagreb: L. Hartman.
- Breul, W. (2009). „Pietismus“. In: Jaeger, F. (hrsg.). *Enzyklopädie der Neuzeit*. Bd. 10 (12–17). Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Campe, J. H. (1785). *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*. Hamburg: Carl Ernst Bohn.
- Elijas, N. (2001). *Proces civilizacije. Sociogenetička i psihogenetička istraživanja*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Günther, K.-H. (1968). *Quellen zur Geschichte der Erziehung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Herrmann, U. (2005a). „Das 18. Jahrhundert als Epoche der deutschen Bildungsgeschichte und der Übergang ins 19. Jahrhundert“. In: Hammerstein, N. & Herrmann, U. (hrsg.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2 (547–555). München: C. H. Beck.
- Herrmann, U. (2005b). „Pädagogisches Denken“. In: Hammerstein, N. & Herrmann, U. (hrsg.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2 (97-133). München: C. H. Beck.
- Kann, R. A. (1974). *A History of the Habsburg Empire 1526–1918*. Berkeley: University of California Press.
- Schmitt, H. (2005). „Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung“. In: Hammerstein, N. & Herrmann, U. (hrsg.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2 (262–277). München: C. H. Beck.

- Schönebaum, H. (1961). „Felbiger, Ignaz von“. In: *Neue Deutsche Biographie*. Bd. 5 (65–66). Berlin: Duncker&Humblot.
- Sparn, W. (2005). „Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung“. In: Hammerstein, N. & Herrmann, U. (hrsg.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2 (134–168). München: C. H. Beck.
- Stollberg-Rilinger, B. (2011). *Die Aufklärung. Europa im 18. Jahrhundert*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Stuke, H. (1972). „Aufklärung“. In: Brunner, O., Conze, W. & Koselleck, R. (hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (243–342). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Walther, Gerrit (2005). „Bildung“. In Jaeger, F. (hrsg.). *Enzyklopädie der Neuzeit*. Bd. 2 (223–242). Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Walther, G. (2009). „Pädagogik“. In Jaeger, F. (hrsg.). *Enzyklopädie der Neuzeit*. Bd. 9 (748–758). Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Wehler, H.-U. (1989). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Erster Band: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700–1815*. München: C. H. Beck.
- Weimer, H. & Jacobi, J. (1992). *Geschichte der Pädagogik*. Berlin, Bew York: Walter de Gruyter.
- Динтер. (1829). „Слово. Учитељско звање има своје и радости и тегобе“. Српске Летописи, год. 5, бр. 18, св. 3, 16–33.
- Гавриловић, Н. (1978). „Оснивање и рад српске учитељске школе 1812–1848“. У: Макарић, Р. & Васиљевић, С. (ур.). *200 година образовања учитеља у Сомбору 1778–1978* (стр. 31–80). Сомбор: Одбор за прославу две стотине образовања учитеља у Сомбору.
- Костић, С. К. (1978). „Почеци образовања учитеља на „нормалним“ течајевима у Сомбору“. У: Макарић, Р. & Васиљевић, С. (ур.). *200 година образовања учитеља у Сомбору 1778–1978* (стр. 11–30). Сомбор: Одбор за прославу две стотине образовања учитеља у Сомбору.
- Макарић, Р. (1965). *Сомборска учитељска школа у периоду делатности Николе Ђ. Вукићевића*. Нови Сад: Матица српска.
- Марковић, С. (2016). *Српски учитељ у Угарској 1778–1918*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Степановић, М. & Селихар, К. (2010). *Никола Ђ. Вукићевић (1830–1910)*. Живопис и библиографија. Сомбор: Педагошки факултет.
- Трнавац, Н. (2012). *Лексикон историје педагогије српског народа*. Београд: Завод за уџбенике.
-

## German pedagogues-philanthropists and the beginning of the Serbian pedagogy

**Summary:** Having in mind that the scholarly literature has not paid appropriate attention to the German philanthropist pedagogy, this paper, in the context of intellectual and social history of the 18th century, presents the distinct conceptions of German pedagogists-philanthropists as well as the emergence of *philanthropines*, new experimental educational institutions being a direct expression of the reform pedagogy in the period of Enlightenment. Conceived as “workshops of philanthropy,” the intention in the *philanthropines* was to create, on the grounds of reformed educational paradigm, a new kind of personality that would enable the overall material and intellectual progress. The influence of the pedagogues-philanthropists on the emergence of the Serbian pedagogical thought in the 19th century is indicated too.

**Keywords:** pedagogy, Pietism, education, philanthropy.

**НАТАША БРАНКОВИЋ<sup>1</sup>**

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW ARTICLE**

UDK: 377.8"20"

BIBLID: 0353-7129, 24(2019)1, p.101-114

## **ПРИПРЕМАЊЕ УЧИТЕЉА ЗА СВЕТ ПРОМЕНА УЧИТЕЉ ЗА 21. ВЕК**

**Сажетак:** У раду се даје теоријски приказ савремених ставова и смерница за образовање учитеља у условима захтева садашњег времена. Време промена у коме се прилике врло брзо мењају и утичу и на образовање и васпитање захтева од учитеља да буде особа која поседује флексибилност и адаптивност, социјалне и интеркултурне способности, продуктивност и одговорност и лидерске вештине, што утиче и на процес припреме оваквих особа у процесу иницијалног образовања, као и професионалног развоја. образовање учитеља за 21. век мора да одсликава филозофију подршке учењу и ученицима и фокусира се на три парадигме вредности: вредности усмерене на ученика, вредности усмерене на идентитет учитеља и вредности које су у служби професије и заједнице. Посебно се дефинишу четири одређења личности будућих учитеља: учити размишљати као учитељ, учити знати као учитељ, учити осећати као учитељ и учити деловати као учитељ. У раду се истиче значај савремених приступа и метода у раду са будућим учитељима, при чему се посебно наглашавају методе које обилују дијалогом, праксом, разменом искустава, критичким мишљењем, сарадничким учењем, саморегулисаним учењем, односно поучавање будућих учитеља са позиције *сјугендиј у ценитру*.

**Кључне речи:** учитељ, наставник, образовање учитеља, образовање наставника, промена.

---

### **Увод**

Ако данас погледамо карактеристике времена у коме се дешава образовање прво што можемо рећи је да је ово време у коме се прилике и контекст живота врло брзо мењају, те је то онда и прва карактеристика образовања – промена и образовање за промену. Школе пролазе значајне промене као институције,

---

<sup>1</sup> natasa.brankovic@pef.uns.ac.rs

постају места које карактеришемо као центре знања, не само изворе знања. Оне су данас институције које би требало да науче ученика како да прикупи информације и како да их селекује, како да их организује и на који начин да их анализира и обрађује, како би дошао до истине. При томе дигиталне технологије играју важну улогу, па би наставници данас морали бити отворени ка коришћењу нових технологија, како у делу припреме за наставу, тако и у реализацији наставе. Родитељи су укључени у процес одлучивања у школи и позивају се од стране школе да постану део школског живота, те би они би требало да имају увид у сваки његов сегмент и да узму активно учешће у школи.

Као изузетно важне за живот у свету промена издвајају се способности за живот и каријеру и то су способности које намеће свакодневни живот и радно окружење. Развијање способности сналажење у сложенем животном и радном окружењу захтева од младих да ригорозну пажњу посвете развоју одговарајућих животних и каријерних вештина, као што су: флексибилност и адаптилност, социјалне и интеркултурне способности, продуктивност и одговорност, лидерство.

Ученици су данас мотивисани за решавање проблема из реалног окружења. Они врло често показују афинитете да уче тако што нешто чине, него што желе да уче само слушањем. Стога би данас учење чињењем требало да буде најефектнији начин учења. Захваљујући новим средствима савремених информационих технологија, данас можемо да понудимо ученицима много аутентичније учење које се заснива на разноликим активностима и експериментисању. Уз помоћ интернета и различитих начина комуникације, визуализације, симулацијама, ученици могу да посматрају феномене користећи средства која су удаљена, која су ван учионице, односно места учења. Учење више постаје социјално него когнитивно, много више конкретно, него апстрактно, са великом дозом расуђивања и истраживања. *Ауθενично учење* се усмерава на стварни свет, комплексне проблеме и њихово решавање, коришћењем вежби играња улога, активностима које су засноване на проблему, студијама случаја и учествовањем у виртуелној заједници учења, док је окружење за учење мултидисциплинарно (Lombardi, 2007).

Овакве промене у школама утичу на учитеље да мењају своје улоге. У садашњим учионицама учитељи нису више предавачи, они постају особе које би требало да подрже ученике и да им олакшају процес учења. Њихова позиција у односу на програмски садржај је много независнија. Од њих се тражи да, имајући у виду карактеристике ученика са којима раде и услове средине у коме се образовање одвија, програмски садржај мање или више промене, односно прилагоде наведеним карактеристикама. Они имају слободу да, поред задатог програмског садржаја, изаберу један део садржаја који ће бити специфичан за групу ученика са којима раде, у чијем одабиру би и ученици требало да учествују. Такође, слобода постоји и у одабиру уџбеника, али посебно начина и метода рада. При томе, учитељи у процесу припреме наставе и њене реализације треба

да користе сва расположива средства нових технологија - компјутере, пројекторе, документ камере, интерактивне табле, али и друштвене мреже ради побољшања комуникације са ученицима и родитељима.

Најважније питање је како ове промене утичу на друштво, на образовање, на учеснике у образовању (наставнике, ученике, родитеље). У водећим документима које је Европска унија припремила у вези са карактеристикама наставничке професије дате су смернице за обликовање ове професије за будућност. У овим документима велика пажња посвећена је иницијалном образовању свих наставника, укључујући и учитеље и њиховом додатном оспособљавању, односно стручном усавршавању (European Commission, 2013; 2014/2015). Као најважније принципе наставничке професије наводе се следеће:

- *Висококвалификована њрофесија*: сви наставници би требало да се образују на високообразовним институцијама; сваки наставник би требало да има могућност да настави своје образовање на вишем степену, да развија своје компетенције и повећа могућност за напредовање у оквиру професије; образовање наставника је мултидисциплинарно и то се обезбеђује широким знањем наставника из области науке предмета који поучава, доброг знања из педагошких наука, као и вештина и компетенција које подржавају ученика и помажу разумевању социјалних и културних димензија образовања;
- *Професија њостављена у контексту целоживотног учења*: наставници би требало да буду подржани да се баве професионалним развојем; они и њихови директори би требало да препознају важност стицања новог знања, које ће им помоћи да иновирају свој посао; институције које их запошљавају би требало да вреднују такво целоживотно учење; наставнике треба подстицати да прате записе о ефикасној пракси и да се ангажују на тренутним иновацијама и истраживањима како би држали корак са развојем друштва знања;
- *Мобилна њрофесија*: мобилност би требало да буде централна компонента програма иницијалног и целоживотног образовања наставника; наставници би требало да буду охрабривани да учествују у европским пројектима и проведу неко време на сличним институцијама у земљама Европске уније како би се професионално развијали; они који то чине би требало да буду препознати и вредновани од стране одговарајућих просветних структура у држави; такође би требало да имају могућност за мобилност између различитих нивоа образовања и према различитим професијама унутар образовног сектора;
- *Професија заснована на ирашнерсију*: институције које се баве образовањем наставника би требало да организују своје програме тако да сарађују са школама, са локалном заједницом и осталим друштвеним структурама које учествују у образовању; улога високообразовне институције у томе је да обезбеде да њихова настава буде у блиској вези

са актуелном праксом у школама; партнерство у образовању наставника које посебну пажњу и значај посвећује практичним способностима, као и академским и научним основама, би требало да обезбеди наставнике који имају компетенције и самопоуздање да изврше рефлексiju своје и праксе својих колега; образовање наставника би требало да подржава и да буде предмет истраживања и научних студија.

Одговорност државе је централна када је реч о иницијалном образовању свих наставника, а то значи и учитеља. Данас би требало популаризовати такав имиџ наставника који га сагледава као високо интелектуалну особу, која промишља своју праксу, истражује је, ангажује се на остваривању социјалне правде, али делује и као ученик, лидер и школски реформатор (Cochran-Smith, 2005).

### КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОФЕСИЈЕ УЧИТЕЉА У 21. ВЕКУ

Глобализација је повећала ниво различитости наставника, ученика и чланова локалне заједнице који учествују у образовању, у ситуацијама које се дешавају лицем у лице, виртуелним ситуацијама учења, које доносе врло неочекивана и различита искуства учења. Постоји повећано интересовање за интернационализацију образовања, која доноси нове нивое реалних и виртуелних интеракција. Реалност глобализације такође доноси повећано препознавање могућности да би људи у свим сферама живота, а посебно у образовању, требало да развијају интеркултурални капацитет, односно да буду способни да комуницирају и сарађују без обзира на другачији језик или културу. Зато је данашњим учитељима неходно познавање енглеског језика као најраширенијег светског језика, како би умели да делују у билингвалним и мултилингвалним условима. Савремене информационо-комуникационе технологије су постале саставни део живота људи, знања и комуникације. Због тога се очекује да учитељи умеју да их употребљавају за стицање знања, за комуникацију, а посебно за организацију наставе и учења ученика.

Једна од одлика деловања данашњег учитеља би требало да буде и *образовање за мир*. Ово је фундаментално позитиван концепт који често заборављамо. Мир подразумева позитивно стремљење и показује услове у којима егзистира свет. Ово стремљење подразумева ригорозну потрагу за међународним разумевањем и сарадњом. У области образовања то имплицира интернационалну димензију и глобалну перспективу на свим нивоима и у свим формама. То такође даље упућује на разумевање и поштовање за све људе, њихове културе, цивилизације, вредности и начине живота, укључујући етничку културу и културу других нација.

Друга важна одлика данашњег образовања је *образовање за развој*. Развој је амбициозан концепт и потреба које би требало да се појасни. Развој се

понекада може идентификовати с растом претеране потрошње, конкуренције и самопоуздања. За рационалистички и идеалистички ум, овај концепт је изузетно негативан. Много прихватљивији концепт је онај који укључује два елемента: продуктивност и социјалну правду. Социјална правда може бити замишљена у смислу неколико алтернативних оквира економије и политике, иако је данас тенденција повећања комбинације демократије и социјализма и усмеравања на синтезу слободе, једнакости и братства. Овакво схватање образовања се данас очекује од савременог наставника.

### **УЧИТЕЉИ КАО УЧЕНИЦИ**

Професионални развој, односно стручно усавршавање наставника је данас изузетно важан део образовног система. Многи учитељи, пак, раде у изолованим условима у својој учионици и имају потпуну одговорност за дизајнирање и имплементирање наставе и исходе ученика. Почетници који тек крећу да раде у школи имају потпуну одговорност за своје одељење, на исти начин као и њихове колеге који имају дугогодишње искуство. То подразумева да иницијално образовање учитеља мора да покрије све квалификације и компетенције које су неопходне учитељима, остављајући наравно простор за касније даље стимулисање професионалног развоја.

Добри учитељи данас су су: аутентични, одговорни, посвећени, вредни и радни. То су појединци који стварају идеје ка којима се успешно крећу са својим ученицима, утврђујући нове вредности и позитивне промене. Ови наставници увек изнова дефинишу сопствене циљеве и стварају нове визије. Способни су да каналишу сопствену емотивну енергију у правцу креативности и способни су да стимулишу таленат и индивидуалност. Када се говори о способностима неходним у 21. веку и то онима по којима се препознају они који су више припремљени за за комплексни живот и изазове у 21. веку од оних који то нису, тада можемо говорити о: критичком мишљењу и решавању проблема, комуникацији, сарадњи и креативности и иновацији.

Учитељи су данас свесни да би требало да код ученика обезбеде знања и вештине за 21. век. Међутим, и они сами би требало да управо поседују таква знања и способности. Студијски програми за образовање учитеља се због тога конципирају и развијају имајући ову чињеницу у виду. У многим документима који се баве истраживањима и расправама о компетенцијама наставника, стандардима за обликовање студијских програма за припрему наставника веома често се говори о томе да су наставници данас „агенти промена“ који би требало да изграђују знања и способности код ученика у складу са национално постављеним стандардима. Осим тога програми за припремање наставника би требало да буду препознати и као ресурси лидерства у развијању образовања за 21. век и за то потребних стратегија учења (ААСТЕ, 2010).



Добри учитељи данас су добри лидери у настави. Наставничко лидерство подржава стратегије и понашања у вези са повећањем постигнућа ученика. Истраживања показују да колективно лидерство у школи има позитивне ефекте на ученичко постигнуће (Seashore Lois, Leithwood et al, 2010). Katzenmeyer and Moller (2001) описују потенцијал наставничког лидерства као „*успаваној цина који спава у свакој школи*“ и који може да буде снажан катализатор за настанак промена. Наставници поседују капацитете и знања, али је неопходно да препознају своју одговорност, ауторитет, време потребно за сарадњу, да узму учешће у вођењу школе и да постану део „колективне интелигенције“ (Heifetz&Laurie, 1997). Учитељи лидери снажно верују да сви ученици могу да постигну успех, као и да свим наставницима треба колективна подршка да помогну њиховим ученицима да дођу до успеха. Они користе своје знање како би промовисали окружење колегијалности, поверења и поштовања, трајно оријентисаног ка унапређењу метода наставе и ученичког учења. То обухвата и ефективне способности за слушање другог, вођење дискусије, способност медијације и решавања конфликта, идентификовања потреба другог.

Америчко министарство образовања (US Department of Education, 2010) је дефинисало следеће предмете као кључне у основном образовању: језик, читање или језичке вештине, светски језици, уметност, математика, економија, природне науке, географија, историја, устав и грађанско васпитање. Подједнако важне су интердисциплинарне теме за 21. век које обухватају: глобалну свест, финансијску и предузетничку писменост, писменост за бизнис, грађанску писменост, здравствену писменост и писменост у вези са заштитом животне средине.

## ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА ЗА БУДУЋНОСТ

Истраживања у области образовања наставника расту узимајући у обзир озбиљност и важност која се данас придаје погледима на то шта заправо значи *учити како постојати наставник*. Данас се на то гледа као на комплексан процес који укључује много више него што је примена и реализација програмских садржаја или савладавање вештина за извођење наставе у оквиру формалног образовања наставника. У формирању многих аспеката идентитета наставника/учитеља, као суштинске, препознају се уверења које будући наставници носе, искуства током студија, мотивација наставника/учитеља и наставничка ефикасност (Stuyven et al., 2010).

У образовању учитеља веома је важно да све структуре система сарађују – они који образују наставнике, школе, образовни ауторитети, доносиоци политика у складу са различитим перспективама:

- педагошка перспектива: потреба за учењем наставника,
- инструментална перспектива: структуре подршке (менторски програм),

- каријерна перспектива: тржиште рада и каријерни правци,
- професионална перспектива: ниво компетенција и
- културолошка перспектива: култура локалне школе.  
(European Commission, Working Group on Schools Policy 2014/15).

Образовање учитеља за 21. век мора да одсликава филозофију подршке учењу и ученицима. Модел доле (BC3) представља један вид водича за унапређење програма за образовање наставника, па тако и за образовање учитеља, за развијање таквих наставника који поседују позитивне ставове, потребне способности, дубину и ширину програмског садржаја, различита знања. Овај модел се фокусира на три парадигме вредности: вредности усмерене на ученика (B1), вредности које су усмерене на идентитет учитеља (B2) и вредности које су у служби професије и заједнице (B3).

<b>B1 – Вредности усмерене на ученика</b>	<b>B2 – Идентитет учитеља</b>	<b>B3 –Услуге професији и заједници</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Емпатија</li> <li>• Веровање да сва деца могу учити</li> <li>• Посвећеност неговању потенцијала сваког детета</li> <li>• Вредновање различитости</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тежи високим стандардима</li> <li>• Истражује природу</li> <li>• Тежи побољшању</li> <li>• Стреми унапређењу</li> <li>• Страствен</li> <li>• Прилагодљив и отпоран</li> <li>• Етичан</li> <li>• Професионалан</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сарадничко учење и пракса</li> <li>• Изградња менторства</li> <li>• Социјална одговорност и ангажовање</li> </ul>

<b>Способности</b>	<b>Знања</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способности рефлексije</li> <li>• Педагошке способности</li> <li>• Способност управљања људима</li> <li>• Способност управљања собом</li> <li>• Административне и менаџерске способности</li> <li>• Комуникативне способности</li> <li>• Технолошке способности</li> <li>• Иновативне и предузетничке способности</li> <li>• Социјална и емоционална интелигенција</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• О себи</li> <li>• О деци</li> <li>• О заједници</li> <li>• О програмском садржају</li> <li>• Педагошка знања</li> <li>• О законима у образовању и политици образовања</li> <li>• Курикуларна</li> <li>• Мултикултурална писменост</li> <li>• Глобална свест</li> <li>• Свест о заштити животне средине</li> </ul>

Слика 1. Модел нових вредности, способности и знања наставника/учитеља (BC3)

Вредности које су усредсређене на ученике постављају ученика у средиште рада учитеља тако што учитељ постаје свестан учениковог развоја и разноликости, верујући да сва деца могу учити, брине за ученика, тежи да сваки ученик научи програмски садржај и стекне знање о томе како особе најбоље и најефикасније уче. Вредности усмерене на идентитет учитеља односе се на високе стандарде и снажне дискусије о учењу с обзиром на брзу промену образовног миљеа, а имајући у виду потребе ученика. Вредности усмерене на професију и заједницу фокусирају се на посвећеност учитеља својој професији путем активне сарадње и настојања да се постане бољи практичар. Модел ВСЗ такође наглашава неопходно знање и способности које учитељи морају имати у светлу најновијих глобалних трендова и побољшање исхода ученика.

Подједнако су важна знања из фундаменталне науке предмета који учитељи поучавају, као и педагошка знања, општа педагошка знања (нпр. разредни менаџмент), курикуларна знања, контекстуална знања (контекст наставе – очекивања заједнице), као и процесна знања (вештине учења, способности посматрања и сл.).

Образовање учитеља је неопходно мењати у континуитету имајући у виду да се образовање прилагођава потребама друштва и нових генерација, те се и компетенције наставника, па и учитеља мењају. Неке од најважнијих смерница за развијање курикулума за образовање учитеља многи виде у области увођења нових метода рада са студентима, који су припадници нових генерација и који захтевају флексибилно учење и учење по моделу *student у центру*. Активно учење је данас најважнији концепт који описује укљученост ученика/студента у процес учења и наставе. Бити активан у процесу учења је свакако и најзначајнији концепт у теорији саморегулисаног учења. Европска комисија (European Commission of the European communities, 2007) је посебно ставила у фокус саморегулисано учење као важан приступ у образовању учитеља. Активно учење је свакако и социјални процес, јер активни студенти креирају своја знања и образлажу на примерима у сарадњи са другима. Студенти постављају питања и решавају проблеме заједно, док је учење дијалог између студената. Активно учење је повезано са проблемском наставом, пројектном наставом и са другим видовима учења у којима студенти раде заједно и баве се истраживањем ресурса. Нове генерације учитеља би требало више да се баве развијањем личности ученика, него поучавањем, оне би требало да помажу ученицима да постану независни у свом учењу, више да се баве начинима како се учи (учењем учења), мотивацијом ученика и развијањем воље и интересовања за учење током читавог живота, па би програми за образовање учитеља морали да се оријентишу у том правцу.

Неке студије показују да је снажан наставнички осећај за ефикасност повезан за позитивним ставовима о ученичком потенцијалу за учење и развој. То указује да је важно у образовању наставника/учитеља обезбедити више садржаја о когнитивним процесима и процесу учења са аспекта неурологије,

како би будући наставници схватили колико је важно препознати потенцијале особе за учење (Jögi et al. 2017). То надаље значи да ако желимо да наставници/учитељи буду свеснији везе између својих уверења и акција неопходно је да се око тога организују експлицитне дискусије како у оквиру теоретских курсева, тако и за време њихове праксе, у оквиру менторског рада са њима. Далеко најпродуктивнији приступ у образовању учитеља би требало да буде захтев да се дизајнирају програми који надограђују веровања учитеља почетника, као и да учитељи изнова испитају своја претходна уверења. Како су та уверења често несвесна и прећутна, они који образују учитеље би требало да помогну студентима да истражују своја академска убеђења примењујући аналитичку рефлексију путем метафора, студија случаја, посматрајући и анализирајући видео- материјале својих часова и сл. Без тако очитог изазова за преиспитивање сопствених уверења, учитељи почетници ће само копирати понашање својих ментора из школе и неће изградити своје способности за рефлексију сопствених улога у учоници.

Образовање учитеља данас и за будућност би требало да се креће у 4 смера:

- *учићи размисљати као учитељ,*
- *учићи знати као учитељ,*
- *учићи осећати као учитељ и*
- *учићи деловати као учитељ.*

*Учићи размисљати као учитељ* подразумева развијање комплексних сазнања о настави и учењу, као што су уверења о учењу или уверења о сопственој наставничкој ефикасности. Интервенције у самом иницијалном образовању могу да доведу до промена у уверењима студената-будућих учитеља о настави (Levin, Ye, 2008).

*Учићи знати као учитељ* обухвата различита знања, почевши од значајног сета знања из научних области предмета које учитељ реализује до предмета из области педагогије, методике наставе и дечије психологије. Знања из области теорија образовања могу да имају утицај на ставове студената будућих учитеља о настави и учењу, померајући се према когнитивистима и кохерентнијим концептима учења. Због тога би учитељи требало да развију сет способности и практичних знања која им омогућавају да делују као учитељи у свакодневном раду у учioniци.

*Учићи осећати као учитељ* представља најважнији процес настајања једног учитеља. Истраживања у области образовања гледају на идентитет наставника/учитеља као на динамично узајамно међудејство елемената који одражавају различите аспекте наставничког/учитељског позива. Имати значајан сет знања из педагошких дисциплина, али и из научне области предмета који се реализују у школи, подједнако су важне компоненте идентитета, као и осећај припадања одређеном школском контексту (Sternberg et al., 2014).

Компетенције за наставничку професију у Европи су дефинисане узимајући у обзир три домена: знање, људско биће и друштво (Commission of the European Communities, 2007; European Commission, 2013). Извештај Европске комисије из 2007. године наглашава да сваки учитељ (наставник) треба да има широко знање из научне области предмета које реализује у школи, добро знање из педагошких наука, вештине и компетенције које су потребне за правилно вођење и подршку ученика, као и разумевање социјалних и културних димензија образовања.

### **ЗНАЧАЈ САРАДНИЧКОГ УЧЕЊА У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА**

Сарадничко учење укључује заједнички рад у складу са заједнички постављеним циљевима. Овај приступ обухвата тимско учење и заједнице учења. Сарадничко учење захтева два услова. Први, који је и најважнији, је да је сваки учесник одговоран за учење свог сарадника, као и за сопствено учење. Друго, учесник помаже другоме да разуме оно што учи. Кључна вредност је посвећеност заједничком добру, што је супротно такмичењу и индивидуалном интересу.

Истраживачка студија TALIS (Teaching and Learning International Survey, OECD, 2013) нагласила је вредност сарадничког учења и истраживања у образовању наставника. Посебно је истакнуто да је у перспективи неопходно развијати различите приступе у различитим контекстима, као и међу државама. Резултати истраживања су показали да скоро једна петина наставника није имала искуство у сарадничком професионалном учењу. Европска комисија (European Commission, 2012a), нагласила је, пак, да ставови о сарадњи и пракса могу најбоље да покажу комплекс компетенција које су неопходне за наставничке професије.

- Окружење које подржава сарадничко учење у иницијалном образовању учитеља, тражи да се учесници сагласе да:
- раде заједно у складу са заједничким интересима и да деле заједничку визију;
- имају жељу да раде заједно како би унапредили себе, контекст у коме се дешава учење и искуство учења студената;
- развијају везе и односе засноване на професионалним приступима, заједничком разумевању и поверењу, имајући у виду мултидисциплинарну природу партнерства/мреже сарадње;
- делују у оквиру створеног окружења и структура које допуштају праву подршку, флексибилност и еклектичне приступе;
- деле посвећеност, разумевање, упорност и стрпљење.

Идеално окружење за сарадњу окупља оне који образују учитеље, практичаре и студенте–будуће учитеље. Такво окружење захтева оквире и

споразуме између институција које образују учитеље и просветних власти. Мреже за сарадњу могу бити локалне, али и шире, на регионалном, националном и интернационалном нивоу. Овакво лидерство подразумева пружање смерница и преузимање одговорности за то да се то деси. У школама је неопходно да руководство подржи процес учења и да се заснива на добрим радним односима. Наведена студија TALIS је показала да 12 земаља Европе има регулисану сарадњу заједно са *Водичем* којим се прецизира сарадња међу факултетима који образују наставнике и школама. Међу онима који то немају регулисано је и Србија, поред Румуније, Шпаније, Белгије, Малте, Естоније, Чешке, Италије и Грчке, али исто тако и Финске, која такође нема званично регулисану сарадњу ових институција.

У намери да се будући учитељи припреме за сарадњу, одговорне структуре власти на нивоу државе би требало да обезбеде да се у оквиру студијских програма за образовање учитеља развију позитивни ставови према дијалогу, пракси сарадње, размени искустава, критичном мишљењу и сарадничком учењу. Наставници у институцијама које образују учитеље би требало сами да буду модел ове сарадње за своје студенте–будуће учитеље. У оквиру ове сарадње важан је значај акционих истраживања помоћу којих се решавају проблеми праксе у учионицама, запажених од стране практичара, а потпомогнутих професионалном сарадњом са факултета који образују учитеље. Ово је могуће путем развијања различитих сарадничких метода и неговањем културе сарадње у оквиру иницијалног образовања учитеља, као и успостављањем мрежа између факултета који образују учитеље као некога ко би требало да координира наставу и истраживачке активности у школи. У Норвешкој, тако, постоји снажна сарадња између института који образују наставнике и 16 школа партнера. образовање наставника се сагледава кроз ангажовање у сарадњи где су наставник који долази са наставничког факултета и наставник који је укључен у образовање будућих наставника и долази из школе, заједнички одговорни за одређени део курикулума који је лоциран у школи. Ова сарадња обухвата истраживачке активности где се наставници, студенти са наставничких факултета и наставници из школе ангажују у пројектима који су оријентисани на истраживање праксе, како би се подстакле иновације у школама. Школе које су партнери треба да испуне одређене акредитационе критеријуме и финансијски су подржане од стране надлежног министарства. 2014/2015. године постојало је око 62 оваква конзорцијума посвуда у земљи и планирано је да се тај број повећава (European Comission - ET2020 Working Group on Schools Policy 2014/15).

У образовању наставника у Финској студенти се већ у првој години студија организују у мале групе које се називају *кућне групе*. Сарадња студената у оквиру оваквих група омогућава им да се активирају, обезбеђује могућност да се праве избори и да се укључују у сарадничко учење. Свака група окупља око 16 студената у оквиру једне студијске године који бирају неку специфичну тему и задатке. Кућне групе су базиране на социокултурном погледу на наставу и учење, са фокусирањем на реципрочне интеракције и интеракције између професора

и студената. Кућне групе имају циљ да обезбеде функционисање „заједница у пракси“ и оне дају будућим наставницима могућност да уче о правилима и одговорностима у групи, учествују у реципрочним интеракцијама и ангажују се на рефлексији у вези са тим ко су они и како себе виде као будућег учитеља. Приступ који заговара „заједнице учења“ је познат на интернационалном нивоу када је реч о припремању будућих наставника, као и у њиховом професионалном развоју. На аустралијским универзитетима подржане су заједнице учења у образовању наставника које подржавају рефлексију будућих наставника и преузимање одговорности за сопствено учење и учење колега студената (Le Cornu & Ewing, 2008; Juutilainen et al., 2018).

Претходне анализе указује на то да је оправдано да се образовање за професију учитеља подигне на ниво мастер студија. Такође, веома је важно да се омогући учитељима да своје усврашавање могу да наставе и на докторским студијама, што представља квалитативно другачији правац напредовања у поређењу са стручним усавршавањем и продубљивању њихових компетенција за рад у пракси. Докторске студије пружају прилику да се кандидати баве научноистраживачким радом у области методике разредне наставе, да се оспособе за рад кадрови у просветним инспекцијама, државним институцијама које се баве квалитетом и унапређењем образовања, посебно образовања у основној школи (разредној настави), невладином сектору за унапређење и иновирање образовања у Републици Србији и његовим усклађивањем са образовним системима у свету, нарочито ЕУ, као и да се обогате тимови ангажовани на унапређењу и иновирању образовања у Републици Србији и слично. Студенти на тај начин такође продубљују постојећа и стичу нова знања из методике разредне наставе, оспособљавају се за самостални научно-истраживачки рад, чиме се повећавају капацитети за иновирање разредне наставе.

## **ЗАКЉУЧАК**

У тежњи за подизањем стандарда у образовању учитеља, оснаживање и јачање припреме учитеља постало је саставни део подизања ученичких постигнућа (Darling- Hammond et al., 2009; Garet et al., 2001). Најважнија улога савременог учитеља је интегрални развој личности ученика. Међутим, сам учитељ мора непрестано себе да изграђује као личност, како би могао допринети развоју личности ученика. Заједно са ученицима учитељи делују у оквиру створеног окружења и структура које допуштају праву подршку, флексибилност и еклектичне приступе, деле посвећеност, разумевање, упорност и стрпљење.

Образовање учитеља за 21. век мора да одсликава филозофију подршке учењу и ученицима и фокусира се на три парадигме вредности: вредности усмерене на ученика, вредности усмерене на идентитет учитеља и вредности које су у служби професије и заједнице. Важна компонента студијских програма

за образовање учитеља је развијање позитивних ставова према дијалогу, пракси сарадње, размени искустава, критичном мишљењу и сарадничком учењу, при чему је кључна вредност посвећеност заједничком добру, што је супротно такмичењу и индивидуалном интересу.

## ЛИТЕРАТУРА

- Aus, K., Jögi, A., Valickis, K.P., Eisenschmidt, E., Kikas, E. (2017). Associations of newly qualified teacher's beliefs with classroom management practices and approaches to instruction over one school year, *European Journal of Teacher Education*, Vol.40, No.1, 28-45.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, European Commission Education and Culture, доступно на: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphans, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Commission of the European Communities, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*, Brussels.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, Brussels: European Commission. Education and Training, dostupno na: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- European Commission (ET2020 Working Group on Schools Policy (2014/15). *Education & Training 2020 - Schools Policy, Shaping career-long perspectives on teaching, A guide on policies to improve Initial Teacher Education*.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers, *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Heifetz, R. A., & Laurie, D. L. (1997). The Work of Leadership, *Harvard Business Review*, 75, 124-134.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- Joshi, K. *Educational objectives and the contemporary teacher*, dostupno na: [http://www.swaraj.org/shikshantar/resources\\_joshi.html](http://www.swaraj.org/shikshantar/resources_joshi.html)



- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.L., Poikkeus, A.M. (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency, *Teaching and Teacher Education*, 76 , 116-125.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*,(second edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Levin, B.B., Ye, H. (2008). Investigating the Content and Sources of Preservice Teachers' Personal Practical Theories (PPTs), *Journal of Teacher Education*, Vol. 59, 55-68.
- Lombardi, M.M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*, ELI Paper доступно на: <http://alicechristie.org/classes/530/EduCause.pdf>
- Roberts, J. (2016). *Language Teacher Education*, London: Routledge.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K. et al (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research findings*, University of Minnesota and University of Toronto.
- Sternberg, K.L., Karlsson, H., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning Student Teachers' Teacher Identities Based on Their Practical Theories, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 37, 204-219.
- Stuyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2010). Teach as you Preach. The Effect of Student-Centered vs. Lecture-Based Teaching on Student Teacher's Approaches to Teaching, *European Journal of Teacher Education*, Vol.33, 43-64.
- Teaching and Learning International Survey TALIS (2013)*, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.
- 21ST century knowledge and skills in educator preparation*, (2010). American Association of Colleges of Teacher Education and the Partnership for 21st Century Skills (AACTE), доступно на: [http://www.p21.org/storage/documents/aacte\\_p21\\_whitepaper2010.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf)
- 

### Preparation of teachers for the changing world – teacher for the 21st century

**Summary:** This paper gives a theoretical overview of contemporary conceptions of teacher education in regard to contemporary needs. The rapid changes influence the education and demand from a teacher to be a person with many qualities: flexibility and adaptability, social and intercultural ability, responsibility and something of the leader's skills, which altogether plays a part in the process of preparation of these individuals for their initial education as well as for professional development. Therefore education of teachers for the 21st century has to be grounded in the concept of supporting learning and the learners and to be focused on the three value paradigms: values directed towards the student, values directed towards the identity of the teacher and values in the service of the profession and community. Four features of the personality of the future teachers are defined: to learn to think like a teacher, to learn to know like a teacher, to learn to feel like a teacher and to learn to act like a teacher. This paper emphasizes the importance of modern approaches and methods of working with future teachers underscoring the methods which abound in dialogs, practice, exchange of experience, critical thinking, associative learning, self-regulated learning, that is, instruction by "a student in focus."

**Keywords:** teacher, education, teachers' education, change.

## УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, као и студије, прилоге, грађу, хронику и библиографију, из области науке о књижевности, педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, и библиотекарства. У часопису се објављују и прикази монографских публикација. Уколико је рад претходно био изложен на научном скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде дат у фусноти под редним бројем 1. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање некој другој публикацији не може бити прештампан у *Норми*.

### Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу: [norma@pef.uns.ac.rs](mailto:norma@pef.uns.ac.rs)

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5; са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .jpg формату, резолуције 300 dpi.

Уз рад се доставља превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик. Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик. Ови елементи су обавезни у свим рубрикама, осим у рубрици *Прикази*.

### Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику биће штампани на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним, односно латиничним писмом, уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

### Дужина рада

Комплетан рад тј. основни текст рада, списак референци, сажетак, кључне речи, као и превод одређених елемената на енглески језик, треба да буду дужине до 30.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

### Оцењивање радова

Након пријема рада уредник доноси одлуку који радови улазе у процес рецензирања. Рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању

рада, доноси редакција. Сви аутори се обавештавају о одлуци редакције, а аутори чији су радови враћени на корекцију, добијају на увид рецензије. Аутори који достављају кориговани рад, дужни су да обавесте у писменој форми редакцију о свим изменама које су начинили у тексту на основу примедби и препорука рецензента (потребно је јасно означити измене у тексту).

### **Писање рада**

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), наслов рада, назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства). Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти), која је звездicom везана за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, наводе се у посебној фусноти, која је са две звезде везана за назив установе у којој је аутор запослен.

Насловна страна треба да садржи и *резиме* и *кључне речи* на српском језику. У резимеу на српском језику, који не би требало да премаши 1500 словних знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Резиме дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст (односно подједнако увученом као први одељак основног текста). *Кључне речи* (до десет речи) наводити испод резимеа, с истим поравнањем као и резиме. Осим тога, неопходно је резиме и кључне речи превести на енглески језик, на крају текста. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, треба да напише резиме на језику на коме је написан и рад, а уредништво *Норме* обезбедиће превод. Уколико је рад написан на страном језику, резиме и кључне речи треба превести на српски језик. Наслов рада, резиме и кључне речи на енглеском језику пишу се после референци на крају рада.

### **Структура рада**

Рад треба да има следеће елементе: а) наслов рада, б) име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, в) резиме, г) кључне речи, д) текст рада, њ) литературу и изворе, е) резиме на енглеском језику, ж) прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Сви радови треба да имају посебно издвојене одељке: увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања, методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија. Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курзивом, центрирано изнад параграфа. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

## Референце

Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилем (APA Citation Style -American Psychological Association). Упутство за коришћење овог стила налази се на адресама:

- [http://www.dksg.rs/biblioteka/vodicZaCitiranje/apa\\_format.html](http://www.dksg.rs/biblioteka/vodicZaCitiranje/apa_format.html)
- <http://www.unizd.hr/Portals/32/docs/APA%20standardi%20za%20citiranje%20literature.pdf>

Имена свих аутора која се наводе на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији –фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – и сар. (за ауторе са српског говорног подручја) или et al. (за стране ауторе).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ  
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Единица *Уибеници и њиручници*

1. <i>Биолоџија човека</i> / Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, Миона; Кривокућин Илинко .....	200,00
2. <i>Грађанско васпишање</i> / Шимоњи Чернак, Руженка.....	230,00
3. <i>Деје истраживач околине</i> / Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко.....	230,00
4. <i>Дидактичка физичкој васпишања</i> / Родић, Недељко.....	360,00
5. <i>Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику</i> / Шпановић, Светлана.....	200,00
6. <i>Еколоџија и заштитна живојне средине</i> / Козодеровић, Гордана .....	180,00
7. <i>English for students of education</i> / Мишкељин, Ивана .....	400,00
8. <i>Информатика</i> / Надрљански, Ђорђе .....	400,00
9. <i>Информатика у образовању</i> / Надрљански, Ђорђе .....	300,00
10. <i>Историја српске књижевности за децу</i> / Петровић, Тихомир .....	380,00
11. <i>Једноставни физички ољеди у разр. настави</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија.....	200,00
12. <i>Како предавати њируду и друштво</i> / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа .....	330,00
13. <i>Каштализиација у теорији и ѡракси</i> / Рудић, Гордана.....	170,00
14. <i>Комбинаџорика и веровајноћа</i> (збирка огледа) / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић Снежана.....	280,00
15. <i>Комбинаџорика и веровајноћа – теорија, ѡримери, загаци</i> / Опарница, Љубица .....	200,00
16. <i>Криштографија</i> / Ламбић, Драган .....	380,00
17. <i>Лабораторијске вежбе из ѡиродних наука 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија .....	140,00
18. <i>Матемаџика</i> / Петојевић, Александар .....	210,00
19. <i>Ментално здравље</i> / Марић, Миа.....	500,00
20. <i>Методика настави ѡзнавања ѡируде 1</i> / Цвјетићанин, Станко.....	350,00
21. <i>Методика настави ѡзнавања ѡируде 2</i> / Цвјетићанин, Станко.....	320,00
22. <i>Методика настави ѡиродних наука</i> / Цвјетићанин, Станко .....	330,00
23. <i>Методика сѡријских активности</i> / Родић, Недељко .....	130,00
24. <i>Методика ѡзнавања околине 1</i> / Цвјетићанин, Станко .....	250,00
25. <i>Немачки језик за студенте Педагошкој факултета</i> / Суботић, Љиљана .....	320,00
26. <i>Образовна технолоџија</i> / Пећанац, Рајко .....	500,00
27. <i>Од ѡевања до музичке кулџуре</i> / Јеремић, Биљана .....	500,00
28. <i>Природне науке 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија .....	350,00
29. <i>Природне науке 3 – Биолоџија</i> / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко.....	210,00
30. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> / Цвјетићанин, Станко.....	400,00
31. <i>Психолоџија и учење</i> / Сакач, Марија .....	330,00
32. <i>Психолоџија ѡродице</i> / Сакач, Марија; Марић, Миа.....	280,00
33. <i>Пућокази кроз друштвоности свеџа који нас окружује</i> / Трбојевић, Александра.....	280,00
34. <i>Српски језик и књижевности у савременој сѡрашетији развоја образовања</i> (српски језик и књиж. у саврем. настави-олабране књиж. интерп.) / Голијанин Елез, Сања .....	390,00
35. <i>Сценска уметности</i> / Петровић, Тихомир.....	100,00
36. <i>Теорија и ѡракса образовања ученика са смејњама у развоју</i> / Николић, Гордана.....	320,00
37. <i>Теорија физичкој васпишања</i> / Родић, Недељко.....	430,00
38. <i>Управљање и руковођење у образовању</i> / Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна .....	350,00
39. <i>Управљање ѡројектима</i> / Пећанац, Рајко .....	470,00
40. <i>Учишељ у настави српској језика и књижевности</i> / Кнежевић, Мара .....	300,00
41. <i>Филозофија образовања</i> / Сацаков, Слободан; Шумоња, Милош.....	350,00

#### Едиција Монографије

42. *Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и херменевтичка парадима у европском контексту* / Голијанин Елез, Сања
43. *Библиотека и културно наслеђе* / Трајковић, Борјанка
44. *Модел података дигиталне библиотеке докторских дисертација* / Ивановић, Лидија
45. *Национално без одијума, поглед без прејензија* / Марковић, Саша
46. *Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика* / Анголовић, Михаел
47. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918* / Марковић, Саша
48. *У замку замки. Драмски појеницијал поезије и прозе за децу* / Млађеновић, Миливоје
49. *Фолклорно у простору наивној. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу* / Шаранчић Чутура, Снежана
50. *Развој вокалних способности применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе* / Јеремић, Биљана

#### Едиција Серијске публикације

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

51. *Двеста година Српске прејарандије у Сениандреји и Сомбору*;
52. *Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља*;
53. *Друштвени односи Срба и Хрвата, национални идентитет и мањинска права са аспекта европских интеграција*;
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*;
55. *Еколошки погледи у разредној настави*;
56. *Изазови васпитања и образовања у 21. веку*;
57. *Мини-пројекти у настави интегрисаних природних наука и математике*;
58. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14)*;
59. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља*;

#### Часописи

60. *Норма*
61. *Пефас*

#### Остала издања

62. *ВОДИЧ за уџис на основне, мастер и докторске академске студије* ..... 85,00
63. *КАТАЛОГ Норма - 240 година образовања српских учитеља*
64. *Прве српске збирке за децу Сивана В. Појовића* / приредила Кнежевић, Мара

Поруџине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4  
Телефони: 025/412-030, 025/460-595

## Уређивачки одбор часописа НОРМА

*др Гордана Рудић, главни и одговорни уредник*  
(Сомбор)

*др Борјанка Трајковић* (Сомбор)

*др Мојца Јуришиевич* (Љубљана, Словенија)

*др Ивана Зајорац* (Загреб, Хрватска)

*др Беаџа Косова* (Банска Бистрица, Словачка)

*др Милена Максимовић* (Источно Сарајево,  
Република Српска)

*др Миле Илић* (Бања Лука, Република Српска)

*др Драјана Лиџичин Дунић* (Сремска Каменица)

*др Милан Мајијевић* (Загреб, Хрватска)

*др Свејслана Шћепановић* (Сомбор)

*др Најшаша Бранковић* (Сомбор)

*др Мара Ђукић* (Нови Сад)

*др Зорана Љужанин* (Нови Сад)

*др Оливера Гајић* (Нови Сад)

*др Тихомир Пејировић* (Сомбор)

*др Рајко Пећанац* (Сомбор)

*др Марија Бошњак Шћепаковић* (Сомбор)

*др Драјан Цвејић* (Сомбор)

*др Карла Селихар* (Сомбор)

## Рецензенти часописа НОРМА

*др Оливера Гајић*, редовни професор,  
Филозофски факултет, Универзитет у  
Новом Саду

*др Јосип Ивановић*, редовни професор,  
Учитељски факултет на мађарском  
наставном језику у Суботици, Универзитет  
у Новом Саду

*др Милица Анђевски*, редовни професор,  
Филозофски факултет, Универзитет у  
Новом Саду

*др Милена Максимовић*, редовни професор,  
Филозофски факултет Универзитета у  
Источно Сарајево, Република Српска

*др Радмила Бојосављевић*, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Сања Голијанин Елез*, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Снежана Шаранчић Чујиура*, ванредни  
професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Миливоје Млађеновић*, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Миа Марић*, ванредни професор, Педагошки  
факултет у Сомбору, Универзитет у Новом  
Саду

*др Руженка Шимоњи Чернак*, ванредни  
професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Саша Марковић*, редовни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Михаел Анићковић*, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Биљана Јеремић*, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Данијела Пејировић*, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Драјан Ламбић*, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Оливера Искреновић Момчиловић*, ванредни  
професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

*др Бојан Лазич*, доцент, Педагошки факултет у  
Сомбору, Универзитет у Новом Саду





CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања и  
образовања / главни и одговорни уредник Гордана Рудић.  
– Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у  
Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.  
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399