

ЈАСНА Љ. ПАРЛИЋ БОЖОВИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ С ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ,
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ У ДЕЛИМА ВИЋЕНТИЈА РАКИЋА²

САЖЕТАК. Покрет за „нову школу и савремено васпитање”, чији је представник Вићентије Ракић, обухватао је све културне земље између два светска рата, јавио се и код нас. У то време су се све више уочавали недостаци и слабо васпитно дејство наше дотадашње школе, а потреба њене савремене реформе у савременом педагошком духу, све се више истицала и наметала. Све више се, дакле, наметала потреба да се наша школа прилагоди захтевима новог времена и тадашњим васпитним и образовним потребама наше народне заједнице, како би се у таквој школи могло што успешније да проводи савремено васпитање народног подмлатка и да се што јаче дејствује у правцу потпуног и јединственог духовног формирања наше, тада, нове народне заједнице. Овај ће рад бити покушај представљања једног од представника ове педагошке оријентације, Вићентија Ракића, и то кроз анализу појмова *васпитање* и *образовање* у његовим делима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: образовање, васпитање, нова школа, савремено васпитање, Вићентије Ракић.

¹ jasnaparlic@yahoo.com

² Рад је резултат истраживања у оквиру научно-истраживачког пројекта ИИИ 47023 *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција* који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Рад је примљен 21. јануара 2015, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 19. маја 2015.

УВОД

Важност школе за унапређење у светлу аутора слободног васпитања и *нове школе* описано је компарирањем ових појмова у школи и много пре њеног конституисања. Примера ради, у делима припадника ове педагошке оријентације, наводе се догађаји код нижих и „примитивних животних заједница”, код појединих примитивних и некултурних племена и народа. Улогу васпитача у ширем смислу врши, обично, непосредно сама заједница као целина, својим духовним садржајем, нормама и редом који у њеном животу владају. Истовремено, живот постаје сложенији и рад диференциранији и тежи, те заједница губи способност и могућност да свој подмладак непосредним и несистематским утицајем свестрано и потпуно припреми и оспособи за вредан, користан и активан живот и рад у заједници. Услед свега тога, у свим таквим заједницама јавља се постепено нужна животна потреба за допуном непосредног функционалног васпитања посебним, планским, систематским и савременијим *школским* васпитањем. Школско се васпитање, према даљим потребама заједнице и њеном културном развоју, обично диференцирало у *ошшије* и *стручно* или *професионално* васпитање, као и у *ниже, средње* и *више* образовање. Све ове врсте васпитања у светлу учења нове школе углавном имају исти општи смисао, циљ и задатак, који стоји у уској вези са структуром и потребама заједнице. Према томе, суштина васпитања се мења.

Стога је лако закључити да у *Новој педагогици* и *Новој школи*, са савременим васпитањем, школски живот, организован у облику праве и вредносне школске, животне и радне заједнице, добија примарну васпитну вредност, јер тек са организовањем и стварањем ваљаног и вредносног школског живота, моћи ће у школи да се организује правилан, слободан, самосталан и сопствен васпитни рад ученика у духу савремене наставе. Тек организовањем школе у праву, ваљану и вредносну животну и радну средину, створена је права школа живота и рада, која ће бити од вредности и користити, како појединцу тако и одговарајућим нижим и вишим заједницама.

Као узор за посматрање образовања и васпитања у оквиру ове оријентације у педагогици, поред укратко набацаних мишљења неких њених представника, за главни оријентир одабран је еми-

ментни српски педагог, који се давио овом обласћу, Вићентије Ракић.

ОБРАЗОВАЊЕ У ДЕЛИМА ВИЋЕНТИЈА РАКИЋА

Кроз свој многобројни опус написаних дела, Вићентије Ракић, *образовање* врло често види у оквиру развојног пута *интелигенције за човеково образовање*, што је уједно назив једног од његових еминентнијих дела. Истовремено, први елемент *интелектуалног васпитања* види у „утицају народа на даровитост свога подмлатка тиме што би забранио рано ступање у брак слабоумнима и оним болесницима који дају слабоуман пород” (Ракић, 1936, стр. 12).

Овај Ракићев став, мора се признати, у великој мери умањује значај васпитања, поготову ако га доведемо у везу са његовом изразито нативистичком оријентацијом, када је реч о факторима човечјег развитака. По његовом мишљењу је, наиме, неопходно „узети у обзир саму клицу од које се човек развија. Она је носилац свију урођених диспозиција, па и оних које називамо дар” (Ракић, 1936, стр. 12). Ову тврдњу Ракић поткрепљује примером „длизанаца који потичу из исте клице, имају исти дар (мада не увек и исту интелигенцију)” (Ракић, 1936, стр. 12). Надаље, Ракић, веома слободно врши подвајања на полној основи, кад каже: „Женска клица је значајнија за корене дара на пород, него мушка, зато је и интелигенција мајки значајнија за квалитет подмлатка него интелект очева” (Ракић, 1936, стр. 12). Он очигледно превиђа да је за формирање личности поред наслеђа битан и фактор развитака друштвена средина, као и васпитање, једнако као што је за реализацију само једног од ових елемената (наслеђа) битно шта дете једнако наслеђује од оба родитеља (Парлић Божовић, 2010, стр. 86). Неоправдано је схватање да се приоритет може дати само једном фактору, једнако као што се не може посебно издвојити само један од родитеља.

Надаље, у својим делима Ракић поклања пажњу спремању националног подмлатка за будућу професију. Као основну институцију за то „припремање” препоручује школу. Управо њој приписује *најор* да, не знајући тачно какви ће бити проблеми, тешкоће и прилике са којима ће се борити, да спреми и образује подмладак, не толико за поједине одређене послове, колико за живот и рад уопште. Зато се одавно поставља питање да ли је та-

кво образовање уистину могућно, и у чему би се оно састојало (Ракић, 1926, стр. 1).

Истовремено, Ракић, за разлику од осталих наведених аутора, образовање проучава искључиво у контексту његових кључних елемената, на којима процес образовања заправо почива, уз питања појма, поступака (процеса) и крајњег продукта, односно циља коме се тежи. Та кључна питања саздана су у једном хијерархијском систему, који изгледа овако:

- 1) да ли нас „вежбање у неком послу чини слободним (извежбаним) само за тај посао или и за друге мање или више различите послове?” (Ракић, 1926, стр. 1). Ако је тачно ово друго, пита се даље:
- 2) која „вежбања дају извежбаност најшире примене, културу духа, најопштије, најшире вредности” (Ракић, 1926, стр. 12) и
- 3) у којим границама и на који начин се може стећи такво образовање? (Ракић, 1926, 13).

То су уједно питања на која Ракић даје не само одговоре, већ она представљају и својеврсне корене на којима се заснива васпитање и образовање деце и одраслих. Оправданост за претварање ових проблема у кључна питања Ракић види у непрестаној борби између *формалној* и *реалној* образовања, која већ вековима траје у школском свету, а потиче из неизвесности у тим питањима. Такође, Ракић изражава недоумицу када је у питању човеково образовање (дакле, један андрагошки аспект): да ли притом приоритет имају реална и практична знања? По Ракићевом мишљењу, то су, економија, интересни рачун, грађанска знања, правна знања, потреба за свакидашњи живот, правила о чувању здравља итд. То су, пак важнији предмети који „дух формално образују, било преимућством своје логике, као математика, или полетом мисли у висини идеала, као књижевност итд. (Парлић Божовић, 2010, стр. 86). Ракић објашњава и разлоге такве своје недоумице:

„[...] ако нас свако вежбање оспособљује за посао у којем се вежбамо, онда имају право утилитаристи: образовање треба да је што конкретније и практичније, реалније, што ближе животу. Ако, пак, вежбања могу, поред тога, имати и каквог општијег дејства, онда се имају ценити првенствено по том општијем резултату” (Ракић, 1926, стр. 2).

Са друге стране, Ракић тежи *формалном* образовању које још није остварено, али се намеће као велика потреба, јер су задаци који су се почели постављати школи били све многобројнији, а њени програми све обимнији.

Израз *формално образовање*, по схватању Ракића, може бити схваћено двојачко, тј. означавати и сам процес тог образовања и његов резултат. За ово друго значење, Ракић је узео израз *ојшија* (или *формална*) *култура духа*.

Када је у питању могућност *формалног* образовања, и оно се такође може доказати двојачко:

- 1) практично, резултатима школског искуства и научних опита, вршених за ту сврху, и
- 2) теоријски, показујући колика људска природа доприноси могућности *формалног* образовања (Ракић, 1926, стр. 2).

Ракић у овом контексту наводи и примере древних просвећених народа и њихове покушаје, учињене у том правцу. И с правом или не, сви важнији системи васпитања у историји, који су се истицали својим резултатима, показују се као *ојшије* и *формално образовање*, *више него* као реално и *практично* (Ракић, 1926, стр. 2). Тако се *класично васпитање* Кинеза током њихове дуге историје (преко 4000 година) састојало претежно у књижевном образовању, уз употребу текстова старих хиљадама година и писаних језиком којим се више није говорило. Учење тих текстова и писање есеја и стихова на старом кинеском језику било је и суштина целог њиховог образовања (Ракић, 1926, стр. 2).

Ни старо грчко васпитање, које је омогућило једну тако сјајну цивилизацију, није било, по Ракићевом мишљењу, много практичније. Оно се састојало из гимнастике и музике, а то су биле игре, телесна вежбања и песме рецитоване или опеване уз лиру. На једном месту, Ракић каже следеће:

„[...] старо хуманистичко васпитање из доба обнове и реформе, доба које је отпочело једну нову еру, *нови век*, сводило се такође на *формално* вежбање на једном мртвом језику, уз писање стихова и есеја на том језику” (Ракић, 1926, стр. 3).

Врло је лако и након тако дуге временске баријере у односу на почетак XX века, када је Ракић истраживао и писао о овим појавама, и сада се сложити са одређеним поменутиим његовим тврдњама. Међутим, ако је реалност да Ракић наведене моменте назива *хуманистичким васпитањем*, а не *образовањем*, истовремено се су-

срећемо и са недоумицом око ширине и границе ова два појма. Уобичајено је, наиме, да се појам *образовање* сматра ужим и са свих страна окружен, много ширим, појмом *васпийшање*. После Ракићевих описа ових питања, тешко је одредити и омеђити ширину и важност ова два појма. „Истина је”, наставља Ракић, „да су се у току векова јављали с времена на време протести против одвећ *формалној* образовања и истицала потреба реалнијих школских програма”. Истина је, такође, да су и поборници реалнијег образовања често признавали значај *формалне* културе духа.

Оно што у највећој мери карактерише приступ В. Ракића појмовима *образовање* и *васпийшање* јесте анализа посматрана из угла биолошке и психолошке теорије. Та анализа нам је помогла у схватању одговора на питање, у чему се заправо састоји општа култура духа и која су то средства и начини којима се она постиже? Уједно, тиме постаје јасно и до којих граница је *формално* образовање могуће.

ВАСПИТАЊЕ У ДЕЛИМА ВИЋЕНТИЈА РАКИЋА

Ракић *васпийшање* види као свесну *еволуцију индивидуе*, што га у многоме и не одваја од осталих његових савременика а оно се презентује у два облика:

- 1) као директно васпитно прилагођавање околини, познато под именом *реално образовање*, и
- 2) као индиректно, корелативно васпитно прилагођавање које смо већ код Ракића препознали под појмом *формално образовање*.

Прво припрема за практичне потребе директно, друго пак индиректно. Реално се негују способности, уколико су од спољашњег, практичног значаја, и условљавају развитак и употребу других способности.

Дакле, чак и у оквиру *васпийшања*, Ракић упорно говори о *образовању*.

Он се, такође, не устеже да говори поново о *формалном образовању*, искључиво подвучећи синтагму *формално*. Ови се термини најчешће употребљавају раме уз раме са појмом *извежданоси*. А *извежданоси* је у делу В. Ракића у највећој мери психолошки анализирана. У том контексту Ракић, између осталог, тврди да, „да-

нашња (тадашња, подвукла Ј. П. Б.) школа не васпитава ученика тако да може владати формама у животу и схватити њихов значај за праксу” (Ракић, 1926, стр. 9). Једино се у области изражавања, усменог и писменог, она труди да васпита ученика и за форму и пружа му читаву хрпу правила за изражавање. Суштина је систематисана у виду граматике, синтаксе, реторике итд.

Бежећи од једног *йовршної васїиїшања*, по мишљењу В. Ракића, које би ученику дало само спољни изглед културе, школа као да иде у другу једностраност, у интелектуализам, и пружа образовање које у пракси понекад само због занемаривања *форме*, трпи неуспехе. Увиђајући то, тада савремено *школско васїиїшање*, које почиње у великој мери да негује личну активност ученика и да уноси слободно вежбање у школу, Ракић види као решавање проблема и увиђање пројеката, дискусију и страну *конверзацију*, слободно изражавање и слободне саставе, цртање и моделирање, игру и спортове итд. (Ракић, 1926, стр. 11). У ствари, успех целог школског васпитања зависи умногоме од воље и разумевања с којим се таква вежбања негују у школи.

Иначе, Ракићево дело, које у највећој мери прожима појам, процес, ток, па и систем феномена, који је у педагогији означен као *васїиїшање*, јесте васпитање игром и уметношћу. Посматрајући игру и уметност као основне елементе естетског васпитања, Ракић их види као наставна средства (Ракић, 1946, стр. 27), проучава њихово васпитно дејство (Ракић, 1946, стр. 28) итд. Најдубље рашчлањена компонента васпитања од стране Ракића јесте *есїейїско васїиїшање*, у оквиру кога је на неколико страница разматран слух као најбитнији елемент (Ракић, 1946, стр. 38). Међутим, он се бави и другим компонентама васпитања. Некада узгредно и недовољно систематично, бави се и елементима *физичкої и здравсїивеної васїиїшања*. Посебну пажњу кроз свој педагошки опус поклања „кретању у слободном ваздуху, на сунцу, у зеленилу, ваздушна купања и купања у води јесу најбољи подстицај за развој урођених способности код младежи, па дакле, и њихова дара” (Ракић, 1946, стр. 18). А у оквиру проучавања *инїелекїуалної васїиїшања*, Ракић интерпретира рецепт за употребу интелигенције, уводећи необичну врсту васпитања као најважнију одлику нове школе. Ради се о *васїиїшању йроблемом* и при томе се руководи девизом да „сувише лаки, као и одвећ тешки проблеми, нису добро васпитно средство: први зато што не пружају тешкоће за савлађивање, а други зато што ометају та савлађивања (Ракић, 1946, стр. 19).

Стиче се утисак да је Ракић емпиристички гледао на *васпишање*. Управо на том емпиризму је одређен пут, између осталог, усмерен ка развиту интелегенције. Назначени моменти идентификују се, у великој мери, у неколико тачака. Као прва тачка намеће се чињеница која указује на васпитање које као процес олакшава развиту дара, отклањајући тако сметње проузроковане растом и сазревањем. У овом одређењу *васпишања*, уткан је у крајњој линији, поред *физичкој*, виши *духовни*, *менишални* легитимитет као крајњи задатак до ког се долази „отклањајући сметње до циља”. Под следећом тачком, коју карактерише застој „или опадање снага интелегенције онде где оне нису довољно запослене”, у великој мери је препознатљива тежња за конфигурацијом коју данас зовемо „мотивација” (Ракић, 1946, стр. 22).

Следећа Ракићева тврдња уверава читаоца да се васпитањем „надопуњује дар”, дакле, диспозиција „увежбаност мишљења и пажње”. Крајњи циљ овог поступка Ракић није нагласио. Међутим, није тешко погодити да се вежбањем диспозиција тежи развоју способности.

Даља упутства за усмеравање диспозиција ка способностима коренсподирају специфичностима спонтане и вољне пажње. Оно (васпитање, подвукла Ј. П. Б.) ствара услове специјално подешене за развијање рада и стицање умне извежбаности бринући се посебно за вежбање мишљења и посебно за вежбање пажње, посматрајући, по могућству, *одвојено пажњу сиониану* и *пажњу вољну* (Јовановић, 1932, стр. 22).

При томе, ракић долази до закључка да развићу дара (талента, подвукла ЈПБ) више годи природна околина, док је за развиту умне извежбаности „интелектуалне способности”, повољнија културна средина. Васпитање је, сматра Ракић, заслужно за неговање извесних типова умних извежбаности, које живот нарочито изискује. Такви су типови:

- 1) апстрактна извежбаност – за умно савлађивање тешкоћа;
- 2) техничка извежбаност – за физичко савлађивање тешкоћа;
- 3) социјална извежбаност – за социјално мишљење, социјално осећање и социјално делање; и
- 4) вербална извежбаност – усмена и писмена.

Још у оваквом ставу В. Ракића може се назрети корен српског циља васпитања формулисаног у социјалистичком друштву, који се односи на *свесирано развијену личност*.

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ У ДЕЛУ ВИЋЕНТИЈА РАКИЋА

Полазећи од чињенице да је, и поред великих разлика и разноврсности, свим животним процесима (радњама) заједничко то што служе одржању живота, прилагођавајући се њиховим спољним и унутрашњим условима, Ракић је и функцију васпитања и образовања тумачио са гледишта животних потреба које су у функцији индивидуалног и друштвеног развоја. Смисао (циљ) васпитања налазио се у усмеравању развоја народног подмлатка према идеалима који значе духовни и социјални напредак народа. Којим „идеализмом и како снабдети подмладак, остаје и даље један од најважнијих проблема сваког васпитања” (Ракић, 1921, стр. 2).

Ракић је у васпитању као животної потреби видео снажну полугу којом се подстиче, негује и усмерава развој унутрашњих снага и способности појединца, да би се допринело унапређењу социјалне заједнице (народа, државе). Уз то, он је јасно уочио друштвену условљеност васпитања, тврдећи „да је васпитање једне епохе у тесној вези са стањем, у коме се налази морал, привреда, наука или уметност те епохе” и да стога циљ васпитања мора бити свестрано изражен, тј. не може бити

„ни само морални, ни само естетички грађански, као што би хтели поједини правци педагошки. Он мора бити и морални, и естетички и привредни, и интелектуални и грађански, према степену у коме свака од тих области служи животу у целини” (Ракић, 1921, стр. 2).

Надаље, говорећи о васпитању као чиниоцу, који утиче на развој и формирање способности појединца, Ракић није прецењивао његову моћ, већ је сасвим у духу савремених тумачења, у факторе који условљавају развој и формирање способности убрајао још и наслеђе (диспозиције) и средину (практични живот и околину). По речима В. Тешића, битно је, при томе, што је Ракић сматрао да „у свим нашим способностима има и урођеног и стеченог” и да се „већина наших снага не могу развити потпуно или чак никако док немају прилику за вежбање” и да је управо улога васпитања у томе да у организованим (смишљеним, целисходним) вежбањима „појача унутрашње импулсе и ствара прилике (ситуације) за практичну употребу способности” (Тешић, 1981, стр. 14).

Поред диспозиција, које представљају један од основних услова за развој личности, нужно је обезбедити и одговарајућу (разноврсну, променљиву, варијабилну) околину, у којој ће урођене диспозиције моћи несметано да се развијају, јер се оне могу развити у оном степену уколико то допушта околина и обратно: околина може да образује утолико уколико јој урођене снаге изађу у сусрет (Ракић, 1931, стр. 24).

Реч је, дакле, о одређеном, у суштини дијалектичком односу између свих оних чинилаца и неопходности постојања јединства и равнотеже међу њима, јер је развој личности условљен и зависи од дејства сваког фактора појединачно и свих фактора заједно.

У Ракићевом делу највећи теоријски домет и највидљивији израз његове научне самосталности (оригиналности) имају, без сумње, његова схватања функције игре и уметности у васпитању (коју је најпотпуније и најнепосредније изложио у својој докторској дисертацији) *Васпийање ијром и умейноићу*.

У животу непосредно делују две врсте снага (способности): способност за понављањем и способност за промену, које се међусобно условљавају и зависе од вежбања. Ракић закључује да игре и уметност тиме што ослобађају од свакодневне учмалости и стереотипа, што отклањају сметње за развој вољних способности и утичу на развој способности за промену (Ракић, 1946, стр. 23-29), значајно доприносе успостављању унутрашње равнотеже личности, хармоније и јединства живота „и уопште помажу човеку да очува, упркос штетном утицају свакодневних понављања, слободан поглед на оно што се око њега збива, да истиче здрав разум против слепих предрасуда и крутог догматизма и да целокупном свом делању покаже унутрашњу слободу и предност” (Ракић, 1946, стр. 23-29).

Веома пространу и недовољно научно истражену димензију Ракићевих педагошких схватања чине она која се тичу школе и наставе. И не нарочито амбициозан увид у све што је о овима написао или што се може прочитати у записима са његових предавања недвосмислено сведочи не само о његовој широкој стручној научној информисаности као аутора, већ и о томе да је у тумачењу проблема школе и наставе био разумно критичан и умногоме савремен.

Поред многобројних метода за образовање и васпитање, посебну пажњу Ракић придаје вежбањима. На основу комплексне и слојевите природе ученичких вежбања, Ракић закључује да је улога наставника у организовању ових вежбања сложена и да је

њихов задатак да увек имају у виду како систематској настави „свако примењивање” знања не буди интерес и да морају да стварају нове и ученицима непознате ситуације, којима би било могуће изазвати одређени интерес. Разумљиво је, онда, зашто је сматрао да је у овим случајевима „васпитање проблемима боље него васпитање готовим знањем” (Ракић, недатирано, стр. 68) и да уопште „васпитање проблемима чини главни део васпитања слободним вежбањем” (Ракић, недатирано, стр. 68).

Овим се потврђује став Ј. Парлић Божовић од (2004), којим се исцрпљује проблематика којом је Ракић у вези и са васпитањем и са образовањем заокупљен. У сталној (теоријској и практичној) недоумици и нерешивој дилеми, у непрестаном колебању између формалног и реалног образовања, он се одлучно определио за концепт формалног образовања, у коме је у појму, како истиче, истовремено означен и процес и резултат образовања (Парлић-Божовић, 2004, стр. 92). Своје опредељење за *формално образовање* заснива на чињеници да се у доба „брзих и наглих културних преображаја траже и у васпитању опште и трајне вредности, које не би сутра застареле, у целини или у појединостима” (Ракић, 1926, стр. 2) и да се управо за „формалним образовањем осећа велика потреба, јер су задаци који се постављају школи све многобројнији, а њени програми све обилнији. Оно би допринело да се програми мало упросте и да се ученици спасу од духовног претоваривања” (Ракић, 1926, стр. 2).

Подразумевајући под васпитањем свесну еволуцију индивидуе, Ракић смара да се овај свесни развој индивидуе може усмерити у два правца:

- 1) да се индивидуа припреми и оспособи за практичне потребе, при чему стварно (реално) негују управо оне способности које су од спољашњег (практичног) значаја, и
- 2) да се (индиректно) утиче на развој „унутрашњих”, „корелативних” способности, које значе услов и претпоставку за „развиће и употребу многих других способности”.

Прве је означио именом „реалног”, а друге именом „формалног” образовања.

Теоријском анализом у раду је извршено мерење једног и другог, при чему је Ракић дао предност „формалном” образовању, образлажући то тиме што се формалним образовањем обезбеђује економија учења и вежбања, јер општа (широка) извежбаност (која се постиже вежбањем способности) омогућује

(„уштеђује”, „скрађује”, „олакшава”) држе и једноставније учење великог броја („мноштва”) других „специјалних вежбања”.

И поред очигледне предности, коју је придавао формалном образовању у односу на *реално*, Ракић није нимало потцењивао значај реалног образовања, истичући да практичне друштвене и привредне потребе захтевају реално образовање. Такође је, уопште, формална култура духа ограничена потребама реалне, да се једна не сме одвећ ширити на рачун друге, јер једнострано формално образовање било би на штету прецизности и сигурности поступања у важним пословима, а једнострано реално образовање начинило би дух релативно уским и укалупљеним (Ракић, 1929, стр. 14).

У сваком случају, Ракић је сматрао да се наставом и њеним елементима активирају духовне снаге и механичке способности ученика, да би се постигло то да ученици мислећи уче и учећи мисле, да се непрестано доводе у ситуацију да решавају проблеме. Решавање проблема је, (као што је већ речено) најбољи начин да се подижу и развијају опште духовне (формалне) способности ученика.

Значајну, а мало познату димензију Ракићевих размишљања о „образовању” чине проблеми „народног образовања” о којима је потпуније говорио у своме курсу под називом: *Друшћивени преображаји као проблеми „народног образовања”*. И уопште, Ракић, о народном образовању говори као о социјалном процесу, који се делом збива свесно, с планом несвесног, нехотично, (у коме је образовање „узгредан резултат живота”). Као свестан (плански, организован) процес, образовање се по њему и рачва у два смера:

- 1) образовање народног подмлатка и
- 2) образовање одраслих (видети детаљније у Парлић-Божовић, 2010, стр. 93).

Поред ових гледања на образовање одраслих, Ракић се бави и занимљивим питањима самообразовања. Посебним, дакле, разматрањима, односно приступима појмова образовање и васпитање, фонду занимљивих Ракићевих идеја о настави припадају, дакле и оне које се тичу самообразовања.

Та Ракићева схватања самообразовања имају широк опсег, најтешње повезан с проблемима „народног образовања”, о којима је систематски говорио у посебном курсу (друштвени преображај као проблем „народног образовања”). Чини се, међутим, да је у овој прилици, због немогућности простора, најважније истаћи

његову начелну мисао о неопходности учења за самообразовање (јер се најчешће мисли да за самообразовање није потребна „нека спрема“) и у овом смислу критику школске наставе због осетних пропуста у погледу вежбања и оспособљавања ученика за самообразовање.

Неопходно је констатовати да образовање, по мишљењу В. Ракића, није попут констатације у његовим раним радовима, „ниједан од два главна дела“ васпитања, ни „привикавање“, ни „право васпитање“. Појмом образовања (у докторској дисертацији) у ствари, означава се укупан процес формирања, обликовања, уобличавања човекових „животних снага“. образовање је много шири процес, по Ракићу, од васпитања. Оно обухвата оба главна дела васпитања, али исто тако, оно обухвата и друге чиниоце који су пресудни за укупан развој човека: раст и развијање.

Правећи потом разлику између образовања код људи и образовања код животиња³, а како је у оба случаја у образовању доминантна биолошка основа, В. Ракић пише да се „код животиња и идиота образовање своди на дресуру“, која је најчистији облик реалног образовања: за сваку поједину потребу – нарочито вежбање. *Релативно образовање* у овом контексту он одређује као „директно васпитно прилагођавање“ (Ракић, 1926, стр. 284).

Иако се у наслову још једне Ракићеве расправе налази термин образовање (образовање воље), он ће у тексту веома често користити и израз „васпитање воље“. Своје схватање „образовања воље“ аутор заснива на разликовању „механичких и аутоматских радњи“ и „радњи подложних варирању и промени“. У складу са тим „варијабилитетом, променљивошћу, то је оно, дакле, што свесни живот одликује од несвесног“ (Ракић, 1920, стр. 4). У наставку, Ракић пише да су

„два елемента који ову одлику свесног живота сачињавају: то је способност за нове нијансе и комбинације свесних радњи или ум, и друго, способност активног одабирања међу датим нијансама и комбинацијама или воља. Сваки напредак или усавршавање човеково заснива се на тим двома моћима“ (Ракић, 1920, стр. 3).

Надаље, Ракић упозорава да „улога коју воља игра у животу је толико крупна да о томе мора водити рачуна не само васпитање, него и цела организација живота. Од воље толико зависи све остало у животу да се њено развијање и образовање мора сматра-

³ По Ракићевом схватању, код животиња се не може говорити о „правом“ васпитању.

ти као врховна потреба живота (Ракић, 1920, стр. 4–5). Видљиво је, дакле, да је васпитање ту стављено у функцију далеко ширег процеса „образовања воље”, настојећи да и за вољу, као и за све друге човекове способности, нађе основу у „структури једног органа и његових функционалних радњи и да покаже како су све „способности” и „радње” „условљене у својим особеностима извесним модификацијама органских структура” (Ракић, 1920, стр. 73). Ракић излаже своје еволуционистичко схватање развоја, обликовања човека, што је у ствари и процес његовог образовања.

ЗАКЉУЧАК

У раду су презентовани многострани ставови Вићентија Ракића у погледу гледања на крунске и врхунске педагошке теорије васпитање и образовање. Они се крећу са различитих становишта истога аутора и стижу до тезе да је образовање резултат деловања свих чинилаца човековог развијања, односно да скуп стечених особина човекових јесте оно што сачињава његову културу или образованост. У посебном поглављу под називом *Чиниоци образовања*, које се нешто другачије одређује, него у анализираним Ракићевим радовима, налази се став који указује на три фактора који утичу на развиће, на формирање наших способности, а то су: наслеђе, практични живот и васпитање. Овакви се ставови могу наћи у необјављеним Ракићевим белешкама са предавања од 1930. и 1931. год. на странама 1, 3, 6, 12, 24, 26, 33 итд. Сама чињеница да Ракић све дубље улази у појашњавање овог питања указује на његову озбиљност у аутентичности и доследности постављене му хипотезе.

Такође, објашњавајући процес образовања и васпитања, В. Ракић својим радовима истиче потребу усклађивања између наслеђених и стечених, свесних и несвесних, унутрашњих и спољашњих, индивидуалних и социјалних „снага”. Он чак не прави строгу разлику и завршава тврдњом да је *функција васпитања у развијању и образовању националних снага и способности*.

На основу свих изнетих, а и много неизнетих Ракићевих ставова о образовању и васпитању, може се, додуше, више на основу духа и смисла његове концепције, него на основу експлицитно изражених схватања закључити да он:

- образовање схвата као веома широк процес обликовања, уобличавања укупне човекове природе (личности), свих човекових „животних снага”, као процес оспособљавања човека за све „животне радње”, за адекватно реаговање на спољ-

не изазове, као процес његовог људског прилагођавања у условима у којима се налази. Тај процес траје читавог човековог живота.

- Образовање као (по њему) најшири појам у себи обухвата оба „главна дела” васпитања, али оно обухвата истовремено и све друге чињенице човековог формирања, а то су: раст и развијање, односно, како се на једном месту каже: наслеђе, практични живот, рад и васпитање.

Пошто је врло широко одредио значење појма и термина *образовања*, *васпийшање* је сматрао само једним од чинилаца *образовања* (обликовању, оформљавању, уобличавању). Вићентије Ракић, сасвим разумљиво, није своју теорију (концепцију) могао назвати ни *педагогија* (ни *педагогика*), ни *теорија васпийшања*, а ни *наука о васпийшању*. Назвао ју је *теоријом образовања*, по угледу на Георга Кершенштајнера.

Онда нам, на крају овог теоријског истраживања више и није тако чудно што је у Ракићевим делима појам *образовање* у предности у односу на, (реално шири појам) *васпийшање*. Дијапазон атрибута уз оба појма је врло разнолик, но *образовање* располаже много богатом разноликошћу придева. За крај овога рада, наводимо неке од примера:

А) Врсте и стране образовања види у следећим примерима: образовање омладине, образовање народног подмлатка, образовање одраслих, техничко образовање, стручно образовање, самообразовање,

Б) У погледу форме, материје и садржаја образовања он разликује: формално образовање, материјално образовање, реално образовање, књижевно образовање, образовање за штедњу, неко образовање.

В) Видови образовања на којима треба инсистирати код личности јесу: образовање воље, образовање интелекта, образовање унутрашњих снага, образовање механичких способности, образовање снага прилагођавања, механичко образовање.

Г) Синоними за начин обављања процеса образовања код Ракића врло су чести. Навешћемо за крај овог рада само неке: интелигенција за човеково образовање, систем за образовање, припремање.

Д) Синоними за синтагму формалног образовања изражени су у објашњењима: индиректно образовање, корелативно васпитно прилагођавање итд.

Ђ) Синоним за синтагму физичког образовања означава као здравствено-хигијенско просвећивање.

Занимљив је, такође и циљ Ракићевог укупног образовања, који је дат у виду замишљеног резултата образовања. Он је у Ракићевим делима делимично остварен, а гласи: резултат деловања свих чинилаца.

У погледу проучавања појма васпитање, распон разноликости атрибута који уз овај појам иду, знатно је ужи. Да би макар очигледна компарирања појмова образовање и васпитање била могућа навешћемо и шему врста Ракићевих гледања на васпитање: физичко васпитање, класично васпитање, хуманистичко васпитање, естетско васпитање и васпитање игром и уметношћу.

Чак и читаоцу који се не бави педагогијом врло лако је приметна чињеница да код Ракића изостају стандардне врсте васпитања, попут моралног, радно-техничког, интелектуалног, религијског васпитања и др., за то доба често коришћено од стране других аутора.

- 1) О породичном васпитању посебно, говори у својој студији Васпитање игром и уметношћу. Међутим, скоро да га нигде не зове тим именом, односно не формулише га тако, иако о њему пуно пише.
- 2) Школско васпитање је његова најфреквентнија синтагма. Јавља се чак седам пута у истом значењу.

Категоризација за васпитање из угла Вићентија Ракића могућа је и ако се испоштује критеријум методе у васпитању. Тако Ракић разликује: васпитање проблемом, васпитно средство, васпитно прилагођавање, теорија васпитања, само васпитање.

Поред наведених атрибута, у делима Вићентија Ракића, присутан је и велики број синонима који се јављају уз појам васпитања. Посебно је упечатљив пример који, иако у себи садржи прилично комплексно обележје, уједно је и један од најфреквентнијих синонима. У различитим Ракићевим делима појављује се чак двадесет три пута, а то је синоним за васпитање у формулацији „свестрана еволуција индивидуе”

- ЛИТЕРАТУРА Јовановић, Д. (1932). *О најстаријем васпитању у Јужних Словена*. Београд: Српска књига.
- Парлић-Божовић, Ј. (2004). *Образовање и васпитање у делима српских ђеда-
*оја**. Лепосавић: Институт за српску културу.
- Парлић-Божовић, Ј. (2010). *Образовање и васпитање у делима српских ђеда-
оја између два светска рата 1918–1941*. Лепосавић: Институт за српску културу.
- Ракић, В. (1920). *Образовање воље*. Београд.
- Ракић, В. (недатирано према рукопису писца). *Дидактика*.
- Ракић, В. (1921). *Функција васпитања у животи*. Београд: Просветни глас-
ник.
- Ракић, В. (1926). *Овлада култура духа и формално образовање*. Београд.
- Ракић, В. (1931-32). *Теорија образовања (школска предавања)*. Београд.
- Ракић, В. (1936). *Главни чиниоци у развићу интелигенције*. Београд.
- Ракић, В. (1946). *Васпитање иром и умениошћу*. Београд.
- Тешић, В. (1981). *Др Вићентије Ракић*. Београд.

JASNA LJ. PARLIĆ BOŽOVIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

EDUCATION IN THE WORKS OF VIĆENTIJE RAKIĆ

The movement for a „new school and modern education”, whose representative was Vićentije Rakic, included all the European countries between the two world wars. It was also influential in our country. At that time it was felt that there were deficiencies and poor educational effects in our schools, and that there was a need for a modern contemporary pedagogical reform. Increasingly there was a need to adapt our schools to the requirements of the new time and to the developmental and educational needs of our country. It was necessary to implement contemporary educational methods for our new school to be more successful. In this paper, the author attempts to present Vićentije Rakić, one of the representatives of that new pedagogical orientation, through the analysis of the concepts of education in his works.

KEY WORDS: Education, education, new school, modern education, Vićentije Rakić.