

УДК 37.091.3497.11)"1912/2025"

Прејледни научни рад

Примљен 25/3/2025

Прихваћен 22/4/2025

Doi: 10.5937/metpra29-57770

Сефедин Ф. Шеховић¹

Алма Х. Тртовац Дедић²

Филдуза Р. Прушевић Садовић³

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача,
Наставно одељење Нови Пазар, Србија

НАЧЕЛА АКТУЕЛНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ И УРЕЂЕЊА ОСНОВНИХ ШКОЛА РАШКЕ ОБЛАСТИ (1912 2025)

Сажетак: Предмет истраживања у овом раду односио се на *Начела актуелне организације и уређења основних школа Рашке области (1912–2025)*. Тема рада улази у домен трагања за суштинским условљеностима основне школе у једном времену и за критичком анализом позиције основне школе једног дела Србије у систему образовања. Циљ је да се уоче начела или принципи за утемељивање, организацију и уређивање основне школе рашког подручја, сагласно тој организацији другде, у другим местима у окружењу па и у другим земљама. Управо из назначених разлога, један од приоритета у тематизовању садржаја овог рада јесу начела на којима се може уређивати и организовати основна школа на делу неразвијеног подручја Србије.

Кључне речи: Рашка област, начела, организација и уређење, основно образовање, педагогија

1 ufbgonp@yahoo.com <https://orcid.org/0009-0005-5850-0117>

2 alma.trtovac@gmail.com <https://orcid.org/0009-0001-2511-6929>

3 filduza@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-7479-6959>

УВОД

Основне школе у једној земљи, или на одређеном простору, функционишу као један од сегмената система образовања који је најтачније назначен и утврђен део тог система. Њене особености, јасно омеђене границе у систему образовања, чињеница да је управо основна школа прва карика, полазиште дугогодишњег процеса заснивања и уходавања генерација деце и омладине, које овом школом започињу образовање, елементи су посебне бригае друштва за деловање и учинак основне школе. Она је у цивилизацијским и културним координатама развоја датог система образовања његов темељни, најважнији део, ослонац сваког каснијег образовања. Основна школа је институција највеће сагласности макар и врло различитих друштава, култура, народа, у савременом свету, најхомогенији и најпрестижнији део образовања. То је скоро универзалан, опште-прихваћен, организационо и програмски сродан педагошки институт. Одступања од једног општег обрасца прихваћености организације и устројства, уређености основне школе, нису толико узрокована разликама у схватањима колико у условима и у претпоставкама за остваривање једне савремене концепције основне школе. Разлике регионалне, националне и друге, у овом домену образовања, више подвлаче недостајуће околности него ли различитост схватања основне школе. Зато се у овом нивоу и домену образовања могу лакше пратити и одређивати елементи конзистентности и повезаности тог дела система образовања, него ли у било ком другом макар другде било мање учесника у том процесу и мање повода за разлике, на пример код средњег и универзитетског образовања. Управо из тих и таквих разлога могуће је тражити елементе ефикасности и успешности, повода за критику, за подржавање заједничких и општих елемената или могућности разликовања у систему основног образовања, више него у било ком другом. Системи образовања морају да буду „довољно сложени да би пружили обуку за најразноврсније захтеве данашњег друштва“, а у исти мах довољно „еластични да би се прилагођавали потребама сутрашњице“ (Šehović, Trtovac Dedeić, 2016, str. 241). По томе, и аналогно са тим, могуће је налазити и идентификовати иста својства система основног образовања у било ком делу Србије, са својим системом образовања, или било које друге земље, у којем другом делу Европе, као што је могуће анализу или критику са тих, европских и српских позиција, вредновати и проучавати било коју школу, односно део система основног образовања у неком просторном миљеу, те следствено томе и у оном простору који обележава Рашка област. Ову врсту анализе и приступа охрабрује уверење да све што се може постићи у основном образовању било ког дела Србије, односно које друге европске земље, могуће је постићи у било ком дисткриту, кантону, па и у општини и округу као елементу административно-политичке поделе Србије у моменту када настаје овај рад. Тај наш оптимистички став даје смисао овом проучавању, али и омогућује да се уоче начела или принципи за утемељивање, организацију и уређивање основне школе рашког подручја, сагласно тој организацији другде, у окружујућим деловима овог дела Србије па и других земаља. То је данас веома потребно, чак неодложно учинити, јер систем образовања, посебно основна школа, чине сасвим непокривено подручје сазнањима науке, подручје без и једног научног рада о том систему крајем 20. и почетком 21. века.

Основна школа чини фундаментални део, прву, најмасовнију, базичну структуру система образовања. То је чини институцијом у којој се остварују једнака права, донекле могућности. У том смислу принципи и начела на којима се заснива рад основне школе, њена организација и распоређеност, њена унутрашња уређеност и смештеност у одређену средину не могу полазити од развијености и неразвијености, већ од јединства захтева и услова педагошког рада, у условима који јесу различити, као што је разнолика природна средина, тако су различити и учесници у процесу образовања. Неке разлике је условила природна средина, друге људи. Не може свака основна школа бити у приморју, у плодној жупи, на планини, у присоју или у осоју, фигуративно речено. На малом простору сусрећу се „равничарски и планински синдром смештања школе, сеоски и градски, рустикални и урбани, климатски услови битни за овај ниво школовања, односно за децу која похађају основну школу“ (Trtovac Dedeić, Šehović, 2023, str. 265).

Када се говори о ваљаној ситуираности основних школа, мисли се на уређивање амбијента школа који омогућава свима да користе тековине културе и стваралаштва човека и човечанства. Основне школе тим добрима располажу према својим потребама и у датим природно-географским околностима. Такође, не сме се занемарити ни улога наставника, који чине основу и на чијим је леђима највећи терет образовања. Његова улога „координатора наставног процеса у великој мери одређује међусобни однос осталих наставних фактора“ (Prušević Sadović i drugi, 2015, str. 296). Но, једно од начела је било да се школа најпре ситуира у условима у којима може показати све своје могућности и учинак, демонстрирати јавности у датом подручју шта је она заправо, шта значи за подизање културе и образовања у конкретним околностима и времену.

ЕВРОПСКО УТЕМЕЉИВАЊЕ ОСНОВНИХ ШКОЛА

Савремено грађанско образовање на научној основи је поставио, и пресудно утицао на његову будућност, све до данас актуелан Јан Амос Коменски (*Jan Amos Komenský*), најпознатији по свом учењу о настави изложеном у *Великој дигакџици* (*Дигакџика Мајна* је 1638. године, преведена са латинског, а 1657. први пут објављена). Управо у том његовом најпознатијем делу у више наврата могу се препознати његови ставови о питањима која инклинирају основној школи уопште, посебно мрежи основних школа. Овај аутор је сматрао да настава веома зависи од организације и уређености школа. Коменски је у *Великој дигакџици* писао „да се у сваком добро уређеном људском насељу (био то град, варошица или село) подигне школа као заједничко место за васпитање омладине“ (Komenski, 1954, str. 57). Он се позивао на М. Лутера који „у својој опомени царским градовима да оснивају школе (1525. године) тражи, између осталог, ове две ствари: Прво, да се подижу школе у свим градовима, паланкама и селима за образовање све омладине оба пола (како то треба да буде, доказали смо разлозима у глави IX), како би чак и они који се баве земљорадњом или занатима отприлике два часа дневно одлазили у школу и поучавали се у науци, врлини и побожности. Друго, да се лакшим методом који их неће никако одбијати од науке него баш примамљивати као мамцем и, како каже, да дечасти не осећају мање радости од учења него кад толике дане проводе играјући се купа, лопте, трчања“ (Komenski, 1954, str. 69). Затим, школа треба да буде узорно место које „пружа пријатност очима изнутра

и споља“ (Komenski, 1954, str. 119). Изнутра треба да буде светла, чиста, свуда искићена сликама, или сликама славних људи, земљорадним картама, историјским споменицима или неким украсима. Коменски има у виду неки облик савршеног система, организације и мреже основних школа, који омогућава да се у школама оствари јединствен, веома добро планиран и беспрекорно могућ начин педагошког рада. Произлази да је педагог, научник и уметник – хуманиста, Коменски – сматрао да основна школа мора бити племенита, хумана установа која би свим ученицима омогућила исти ниво и квалитет образовања. Она би требало да повезује школе и образовање са животом.

Између два светска рата у Министарству просвете одговарајуће службе су будно пратиле и извештавале претпостављене и јавност о токовима развоја образовања, посебно народних школа са интенцијом да се тако организују и прате развој образовања у тим земљама. Тражени су и успостављани извесни „културни“ и „педагошки“ стандарди на којима би било засновано образовање и понашање културне и педагошке интелигенције. Према томе, интегрални Југословени из области које су вековима инклинирале немачком културном кругу посебно су истрајавали на доминацији француског културног утицаја у школи на свим нивоима, јер су сматрали да би „ослон на немачку културу могао бити још тада у будућности кобан за нас“ (Dimić, 1997, str. 307). Прихватање француске културе, као основе у културном формирању целокупне интелигенције, требало је да симболизује да је на месту некадашње државе која је преко територије Дравске бановине градила Немачки мост ка Јадранском мору, настала нова, национална држава која је одбацивањем „немаштине из школа желела да предупреди сваки будући немачки експанзионизам“ (Dimić, 1997, str. 307). Морамо чувати своје културне тековине и неговати свој културни развој, али „наша школа мора бити отворена свим културним васпитним утицајима који су потребни за васпитање и образовање културног Југословена, Европејца, члана опште човечанске културне заједнице“ (Dimić, 1997, str. 377). Имајући у виду овај теоретски принцип, неопходно би било ускладити га са практичним потребама народнога живота. Примарни критеријум опредељен за прихватање свих утицаја са стране, из света, отвореност према свету и визија „културног Југословена, Европејца“, ипак је била нарушавана изразитом преданошћу која је придавана утицају Француске. Према Димићу, „културна пропаганда је као крајњи циљ требало да извојује стварање душевних веза које би омогућиле потпуно и безрезевно укључивање Балкана у француску орбиту“ (Dimić, 1997, str. 188). Политика Француске је афирмисала југословенску државу, доприносила наметању јединственог културног стандарда на целој територији државе, утирала пут формирању исте културне свести. Више генерација књижевника, уметника, научника, интелектуалаца школованих на француским универзитетима доприносило је ширењу француског културног утицаја у Краљевини СХС (Југославији). Пре свега, реч је о генерацији која је „стекла француске навике за време школовања и настојала да их свим средствима одржава, негује, пресађује“ (Dimić, 1997, str. 188). Импресиван је био број културних радника, књижевника и правника школованих у Француској који су били способни и заинтересовани за неговање те линије утицаја на Србију. Удео интелигенције у Србији, образоване у Немачкој, не само да није занемарљив, већ је у педагогији, филозофији, психологији итд. био доминантан. Упркос резервама у неким политичким круговима Србије, однос тих области науке и немачких

педагошких, филозофских, психолошких извора био је веома активан. Чак је десетак истакнутих интелектуалаца Србије, међу њима Стеван Окановић, Милан Шевић, Вићентије Ракић, Павле Чубуровић итд., радило на немачким универзитетима и на њима бранило докторске дисертације, између осталог и о српском епском стваралаштву.

Евидентно је да Србија никада није представљала затворен педагошки простор. Напротив, била је једна од најотворенијих балканских земаља за утицаје са стране и способна да преузима добре ствари из других система образовања. Последњих година, нарочито почетком 21. века, у земљи расте интересовање за обнову сарадње и за педагошку комуникацију између Србије и развијених земаља запада. Појачава се интересовање за стваралаштво немачких, италијанских, аустријских, енглеских, француских педагога, и за педагошку литературу из тог правца. Уместо школе схваћене као „*vivere civile*“, у одредници Х. Фенда „школа је субкултура“ (Vilotijević, 1993, str. 150), или грађански институт којем више нису довољне одреднице у облику непрестано понављаних фраза о свестрано развијеној личности. Наша педагошка јавност тражи да чита немачку, енглеску, француску педагошку литературу са одредницама школе попут ове код Хартмут вон Хентига према коме је „задатак јавних школа стварати од деце и младих људи свесне и одговорне грађане спремне за суочавање с политиком и пренети им културу“, што би значило „помоћи следећем нараштају да одрасте у свету у коме живи“ (Hentig, 1997, str. 17). Проблеми се јављају када треба доћи до те литературе, јер је њено превођење са највећих европских језика скоро сасвим занемарено, чак ускраћено педагошкој јавности. Чини се да периодика на крају 20. века и на почетку 21, има мање превода од периодике из прве половине 20. века, па да је и више педагошких дела онда превођено из европског педагошког стваралачког и списатељског опуса него ли у последње две деценије 20. века. Основна школа у Србији некада је била више европеизирана, она то јесте по традицији, али је данас изолована од европских система образовања, лишена актуелне теорије образовања која би имала означену, прихваћену преданост; спушта се често, чак и у важним педагошким питањима, на ниво провизоријума. Импровизујућа су наслућивања о променама у основном образовању, о промени трајања основне школе, уписа ученика у други разред, промени дидактичке и методичке организације рада и сл., све се образлаже спекулативним и провизорним аргументима, без сериозних научних истраживања или без ослоњања на проучавања извршена у страним земљама о тако важним питањима. Примера ради, Баварска је у савременој Немачкој у неколико махова строгим прописима прилагођавала своје образовање не само савезном, у Савезној Републици Немачкој, већ европском моделу, неколико пута мењајући прописе о образовању и школама током последње деценије 20. века. На примеру Баварске може се пратити планирана, предвиђена децентрализација образовања на ширем европском простору. Јачина и карактер тог утицаја је мењан више пута и битно је зависио од политичких и идеолошких односа међу социјалистичким земљама. Ако је образовање било у функцији и контексту односа међу земљама, делећи судбину тог односа, на почетку, раних педесетих година, братски и идејно хомоген, за коју годину се сурвавао у велике неспоразуме, нетрпељивости па и непријатељско одбијање било какве повезаности. То је за коју деценију друге половине 20. века било време највеће политизације и идеологизације образовања, најнижег нивоа стручности и научности учења о васпитању и образовању.

Питањем које је тема нашег рада, одмах после Октобарске револуције најинтензивније су се бавили Волковски А. Н. и Малишев М. П. Обрађивали су „принцип територијалне доступности школе“ утврђивањем односно „установљавањем норми школског радијуса“ (Bolkovski, 1955, str. 80), удаљености ученика од школе до 3 км. Но, школски радијус се утврђује у оквиру „школског рејона“ и „микро рејона“ или „територије која опслужује једну школу“. У тој територији треба проучити демографске факторе, узрасни и национални састав становника и ученика, основне услове живота људи, месни рељеф, растојање (путеве) до школе, те на крају извршити анализе три групе фактора: демографске, територијалне и школско-организационе (Bolkovski, 1955, str. 80). Задатак је да се нађе најбољи, рационалан територијални размештај основних школа, а да се при томе узму у обзир географске, демографске и привредне околности и одлике сваког рејона, перспективе њиховог даљег развика. Место основне школе, како у систему образовања, тако и у просторном размештају, којим се она укључује у систем, добија идентитет, увек је било у склопу обрађивања и других најважнијих питања педагогике код руских аутора. Ковалев се осамдесетих година залаже за систем образовања у коме је „систем школа доступан свој деци независно од друштвеног и имовног (материјалног) положаја родитеља“ (Kovalev, 1975, str. 117). За разлику од својих претходника коју деценију раније, уместо истицања предности совјетског система и социјалистичких образаца васпитања, сматра да је евидентан „светски карактер образовања“ (Kovalev, 1975, str. 119). Руски педагог Савин Н. В., чији је уџбеник *Педагојика* одобрен за употребу, сматра да би требало „приближити школу месту живота детета“, јер то „подиже удео рада малих школа“ (Savin, 1973, str. 64). У Совјетском Савезу, у време Савина, није била обезбеђена правичност за ученике. Једнакост је „правично“ дељена на све ученике и наставнике, али неједнакост је стално оптерећива не само совјетску него и социјалистичку школу. Све је формално уједначавано, о томе се могло доста читати, постојали су папири, позивало се на једнакост које није било, иако се држава силно исцрпљивала доношењем норми и прописа који су могли бити утеха ученицима и наставницима, али нису обезбеђивали бољу позицију у образовању.

Смирнов А. С., савремени руски педагог, у *Педагојици* објављеној 2000. године у Москви, напустио је тај начин разматрања места основне школе у систему образовања, нарочито у мрежи основних школа на датој територији. Предмет његовог интересовања је смештање ученика у свету духовности и у вредносном систему, који чине најважније одреднице функционисања система образовања. Према Смирнову „култура је циљ, извор сазнања о вредностима, али и мерило исхода образовања“ (Smirnov, 2000, str. 58). Израз је и манифестација односа, сложених ситуација и успешности функционисања система образовања, поготову неразвијених. Имајући у виду размере и уплив педагошког стваралаштва данас у Европи, наша педагошка ситуација није одвећ европска по томе шта данас хоће и како педагошки делује. Чак би се рекло да је педагошко стваралаштво Србије, у односу на европска стваралаштва, у 20. веку било изложено променама које су најчешће потицале изван педагошких кругова и обзира, да је политичка потреба сувише утицала на тај однос те је, најблаже речено, сутерисала успостављање сарадничких односа једном на једној, други пут на другој страни, трећи пут ни са ким, остављајући педагошку мисао, теорију и праксу осамљену и без сарадничке повезаности са другим познатим и развијеним педагошким центрима у Европи. Педагогика је као и политика управљала своје интересовање у правцу који

је зависио од политичке и државне усмерености. Та врста затворености и нестабилности педагошког ангажовања спутавала је развој и осиромашила педагошко стваралаштво и образовање у Србији, при чему су највише изгубили неразвијени. Обим затворености педагошког простора Србије може се прилично уверљиво илустровати на примеру Рашке области. На том подручју ради хиљаду наставника, има стотинак разних школа, али никада се никоме није омогућило да оде у друге крајеве Европе, где такође има неразвијених, брдских, планинских, малих, неподељених основних школа, и да упозна ефикасност сличних школа у другим срединама и другим земљама. Исто тако, није познато да је неко од страних експерата, током периода који је предмет нашег истраживања, долазио у основне школе ове области да размени мишљења са овдашњим педагозима. Сви извори утицаја долазили су од државе, њених органа, надзорника итд., док је комуникација типична за интелектуалце, каквих има прилично у образовању, потпуно изостала. Било који трговац, било каквог ранга, лакше се могао запутити у Европу, у било који њен део, него ли наставник неразвијеног подручја Рашке области у неку школу у Европи, која би му могла бити углед. Зато су и наставничке библиотеке у школама скоро сасвим лишене педагошких дела која би била од помоћи наставницима који се служе страним језицима, када већ немају друге могућности за плодне контакте са наставницима других земаља. Србија је земља из које се хиљаде ученика средњих школа упућују на екскурзије у иностранство, наводно ради упознавања суседних и других земаља, њихових природних лепота али и одлика насеља, инфраструктуре, начина живота и културе. Чудно је да и наставницима није омогућен такав вид упознавања са образовањем других земаља. Није познато да је неко организовао одлазак наставника у неке земље у окружењу ради унапређења и усавршавања свог педагошког рада, или ради обиласка великих изложби наставних средстава и школске опреме, какве се организују сваке године у Европи. Наставници се не упућују на усавршавање у неке познате европске центре томе намењене. Таква прилика није пружена наставницима, педагозима Рашке области током 20. века, а није ни ученицима у школама чији су они наставници.

СОЦИЈАЛИСТИЧКЕ ИДЕЈЕ И ОСНОВНЕ ШКОЛЕ РАШКЕ ОБЛАСТИ

Социјалисти утописти, на пример, у планирању образовања и утопијском наговештавању просветне политике и те како имају у виду основне школе Рашке области. Можда је типично и врло репрезентативно становиште Етјена Кабеа (Etienne Cabet, 1788 -1857), једног од најобразованијих Француза 19. века, који у свом делу *Пуџи у Икарију*, описује земљу уређену по систему комуна, и у њу смешта утопијски систем основних школа. Кабеова основна школа, из прве половине 19. века, мора бити уређена тако да свака градска улица добије школу у којој ће се свако дете образовати у приближно истим условима. Сваки кварт икаријског града има своју школу. Школу у коју ученици долазе и одлазе у исто време свакога дана, и извршавају у њој све своје обавезе и дужности. Иако никада остварена, икаријска основна школа, историјски гледано, значајна је сугестија, становиште које садржи стваралачке побуде и идеје да се таква школа пажљиво уређује, чак доводи до савршенства које би било израз Кабеове имагинације и утопије. Икарија је замишљена држава чија је територијално-политичка структура сачињена од

100 провинција „приближно једнаких по величини“ (Кабе, 1952, стр. 71). У свакој провинцији је организовано становништво у по десет приближно једнаких Комуна. Школе су распоређене у комунама, односно градовима комуна, тако да свако, користећи саобраћај, најкасније за један сат може стићи до школе. У градовима су школе размештене по квартовима. Град има четири кварта, односно четири школе. Из тога произлази да би комуналних, основних школа у Икарији могло бити 4.000, колико има комуна, узимајући да свака од 100 провинција има подједнак, претпостављени број – 10 комуна. Кабе критикује то што су градови „скоро сви насумице распоређени, неправилно и без плана подигнути, били су рђаво и постављени и саграђени“ (Кабе, 1952, стр. 21). Та оцена се по аналогiji преносила, вредела је и за све остале институције, па и за школе.

Током 19. века уобичајена је била пракса кућног поучавања нарочито на феудалним дворovima, код властеле и поседника. Они су несумњиво знали који су најбољи услови за васпитање. Идентификовали су школу и кућу и тиме несумњиво показали да највише цене оно образовање када ученик и учитељ уче под истим кровом. Учитељ је са нараслим потребама за образовањем пристизао у домове ученика, а свет је дуго неговао институцију приватног учитеља. Тиме се одговорило на потребе образовања индивидуе, што је „сложен психолошки феномен да је тешко достићи такав ниво поучавања, учења и наставе у оквиру институционалног деловања“ (Šehović i Prušević Sadović, 2021, стр. 341). Реч је о фази развоја света и образовања при чему су родитељски дом и места образовања, школе, скоро сасвим идентификовани. Но, то је институт одржаван још из робовласничких времена, доба када човечанство није имало разуђену свест и теорију о систему образовања, посебно о основној школи, јер ни обухват све деце школовањем није био ни обавеза, ни дужност, ни потреба. Према томе, основна школа је институција новијег развојног доба, времена када је образовање постало масовно, потреба свих, услов развоја и напретка. Постала је проблем са гледишта како да се образовање стави у функцију непосредних потреба да свако дете на што повољнији начин буде у школи и да се образује.

НОВ ПОЛИТИЧКИ СИСТЕМ – НОВА ОСНОВНА ШКОЛА РАШКЕ ОБЛАСТИ

По завршетку Другог светског рата у Југославији је настао нов систем политичке власти који је имао веома активан однос према образовању уопште, посебно према основним школама. У приоритете „револуционарне“ власти, под вођством Комунистичке партије Југославије (у даљем тексту: КПЈ), улазило је одговарајуће уређење система образовања. Несумњиво је у тим мерама највећа пажња поклоњена основном општем образовању. Оспоравајући атрибут напредности свему што је рађено пре та власт је негирала и ваљаност легислативе, затим свега што је из тог законодавства произлазило и на чему је заснован развој образовања. Све прошло било је мало, лоше, негативно и несавршено по народ, а у образовању и по децу. У тој критици су даване оцене о недемократском образовању иза ког су стајали милиони неписмених становника, неопремљене школе, насеља, па и читави крајеви земље лишени могућности образовања.

Више-мање познато је, и признато, да је та критика делом била оправдана и да се заснивала на евидентним слабостима ранијег система образовања, у грађанском друштву, у монархистичкој Југославији, између 1918. и 1941. године, иако је често имала идеолошку подлогу. Прва одлика те

критике била је у уверењу да се све може решити одлукама и ставовима КПЈ, а потом законима успостављене партијске државе. Закони су произлазили често из уверења која су доминирала у програмима КПЈ и њених идеолошких и теоријских, правних и сличних основа. Више се ослањало на то него што се ослањало на стварне могућности да се нешто ново у образовању и оствари. Идеолошка подлога основног образовања громко је исказивала обавезу да сва деца, као и сви људи, и по образовању буду једнака, да „народна држава“ једнако обрати пажњу на све, да свима понуди и омогући једнаке школе. Устав земље, њен највиши законски израз, стао је иза тога. Настала је еуфорија остваривања свих права па и права на основно образовање за све, јер нове политичке власти то хоће и подржавају, али остварење тих замисли не обезбеђује онај ко их прописује и преноси већ онај коме треба. Тако је свака инстанца власти, до месних и сеоских одбора, добила „право“ да отвара школе и да прави зграде за њих, односно да обезбеђује простор за постизање прописаних циљева, па и оних у основном образовању. Како су услови за такве циљеве били веома скромни, поготову на неразвијеном подручју, настали су провизоријуми, школе у тесним и мемљивим собама сеоских кућа, са намештајем који су чинили трonoшци, трупине, обичне клупе без наслона, школе без опреме и наставних средстава, ученици без уџбеника и прибора итд. Прописи, закони, прогласи, закључци високих органа нове власти били су далеко бржи него што је било стварање услова за њихово остваривање, што је поспешивало настајање једне разуђене и обухватне мреже основних школа, до преоптерећености постојећег, за време Краљевине, изграђеног школског простора.

Мрежа основних школа настала у полувековном настојању социјалистичких власти, из тешких полазних услова, често принудом над децом и њиховим родитељима да школу похађају, имала је честита полазишта, али не и подршку од државе какву образовање заслужује. Велики део средстава нове власти, такође је одлазио за потребе нове администрације, полиције, нарочито војске, за политичке активности и сл., док су школе често животариле на минимуму и једва опстајале. Но, ипак је то било стављање до знања сваком родитељу и грађанину да је то друга половина 19. века, да је то време када свако дете, и то у трајању најмање осам година, мора проћи кроз основну школу, да је то пут у нову културу и нову цивилизацију, да управо на образовању треба засновати просперитет друштва и народа. Таква схватања која су предочена сваком грађанину, макар деловала и као пропаганда, имала су позитиван утицај на становништво које се временом придружило напору заједнице да створи повољније услове за рад школа. Резултат тих напора је мрежа основних школа из 1945, 1970. и 2000. године, која данас представља обухватан део система образовања, макар он био још увек далеко од материјалних и педагошких стандарда развијених система образовања.

ЗАКЉУЧАК

Просветну политику Србије оптерећивало је постојање доброг дела земље са статусом неразвијених подручја. У та подручја је улазила и Рашка област. Решење тог проблема на нивоу политике уопште, и просветне политике посебно, због веома различитих и стално променљивих околности основног школовања, никада није било довољно прихватљиво за све. Изазивало је

несагласности и неспоразуме, непрестано држало актуелним питање основне школе у неразвијеним крајевима земље. Извесни недостаци као сенка пратили су развој основне школе у Србији. Све до 1945. године узимани су у обзир и посебни критеријуми организације школа у школске срезове, дистрикте и сл., зависно у ком делу земље је школа настала. У раздобљу после 1945. године, када образовање постаје обавезно на нивоу основне школе за све, нестају школске административно-територијалне поделе одвојене од политичко-територијалне поделе државе. Обе поделе се поклапају јер ново схватање образовања тражи усаглашавање развојних токова образовања и свих других услова живота становништва. образовање постаје општи део стандарда, права деце и младих, па и грађанских права, која се остварују у политичко-територијалним заједницама.

Организација и мрежа основних школа је успостављена на подручју Рашке области посредством случајних критеријума, јер су смештањем школа у датом простору, њиховим распоредом и локацијама у селима и варошима, господарила начела феудалне урбанизације у феудалном, грађанског урбанизма у грађанском друштву, социјалистичког у социјалистичком. Чини се да није тешко распознати разлике у тим начелима и уочити да свако доба, свака епоха, свако друштво које има школе има и мерила, начела, критеријуме, принципе успостављања и локације школа свих врста па и основних. Организација и рад основних школа Рашке области су били променљиви, нарочито њихово функционисање. У одређеном времену највећа власт над школама припадала је држави (република, покрајина, савезна држава), односно вршена је извесна подела надлежности тако да је држава имала једне, остали друге надлежности, од републике до општине, односно до школе и њених органа. Те околности су битно утицале на промену позиције основних школа јер су некад многе ствари у школи више зависиле од локалне средине него од неког центра образовања. Неразвијене средине су биле мањих могућности те су се у њима репродуковали деценијама нижи стандарди образовања у односу на стандарде у школама у развијеним срединама. Из тих разлога оснивани су посебни фондови за помоћ неразвијеним срединама, али никада тако ефикасни да би надокнадили разлике између развијених и неразвијених средина, због чега је развој школа у богатијим срединама и даље одмицао брже неголи развој школа у неразвијеном подручју.

ЛИТЕРАТУРА

- Vilotijević, M. (1999). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Dimić, Lj. (1997). Kulturna politika Kraljevine Jugoslavije I, II, III. Beograd: Arhiv Jugoslavije.
- Etjen, K. (1952). Put u Ikariju I i II. Beograd: Prosveta.
- Komenski, J. A. (1954). Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavija. Ковалев, Н. (1975). *Ведение в педагогику*. Москва: Просвещение.
- Prušević, Sadović F., Trtovac, Dedeić A., Šehović, S. (2015). Osobine i uloge nastavnika u savremenoj nastavi. Norma, časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, (293-298). Sombor: Pedagoški fakultetu u Somboru. Смирнов, С. (2000). *Педагогика*. Москва: Издательский центр „Академия“.
- Савин, Н. В. (1973). *Педагогика*. Москва: Просвещение.

- Trtovac Dedeić, A., Šehović, S. (2023). Pedagoški i geografsko-istorijski ambijent za osnovno obrazovanje Raške oblasti (1912-2023). U: Daliborka Popović (ur.), Uloga vaspitanja i obrazovanja u očuvanju nacionalnog identiteta: nacionalna konferencija sa međunarodnim učešćem, (263-284). Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu - Leposavić.
- Hentig, H. (1997). Humana škola. Zagreb: Eduka.
- Šehović, S. (2005). Osnovne škole Novog Pazara, Sjenice i Tutina (1912-2000). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Šehović, S., Trtovac Dedeić, A. (2016). Učenje u kontekstu umetničkog i naučnog pristupa. U: Boško Vlahović (ur.), Pedagogija, časopis foruma pedagoga, (239-244). Beograd.
- Šehović, S., Prušević, F. (2021). Didaktika -- savremeni tokovi. Beograd: Učiteljski fakultet.

Sefedin F. Šehović⁴

Alma H. Trtovac Dedeić⁵

Filduza P. Prušević Sadović⁶

University of Belgrade, Faculty of Education, Belgrade (Serbia)
Teaching Department Novi Pazar, Serbia

PRINCIPLES OF THE CURRENT ORGANIZATION AND ARRANGEMENT OF PRIMARY SCHOOLS IN THE RAŠKA REGION (1912 - 2000)

Abstract: The subject of research in this paper was related to the principles of the current organization and arrangement of elementary schools in the Raška region (1912-2000). The topic of the paper enters the domain of searching for the essential conditions of elementary schools at one time and for a critical analysis of the position of elementary schools in one part of Serbia in its education system. The meaning of this study enables us to see the principles or principles for establishing, organizing and arranging the elementary school in the Raš area, in accordance with that organization elsewhere, in the surrounding parts of this part of Serbia and other countries. Precisely for the indicated reasons, one of the priorities in the thematization of the content of this work are the principles on which an elementary school can be arranged and organized in a part of the underdeveloped area of Serbia.

Keywords: Raška region, principles, organization and arrangement, primary education, pedagogy

4 ufbgonp@yahoo.com <https://orcid.org/0009-0005-5850-0117>

5 alma.trtovac@gmail.com <https://orcid.org/0009-0001-2511-6929>

6 filduza@yahoo.com <https://orcid.org/0000-0002-7479-6959>