

# ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

Бр. 9.

XVI.

## СЛУЖБЕНИ ДЕО

### УКАЗИ ЊЕГОВОГ ВЕЛИЧАНСТВА КРАЉА

#### КРАЉЕВСКА ВЛАДА

Указом Њег. Велич. Краља, од 2. септ. о. год., постављен је за Министра народне привреде г. **Вучко Стојановић**, начелник I класе царин. одељења у Министарству Финансија.

### МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

Указом Њег. Величанства Краља, од 18. јула о. г., постављен је за начелника треће класе *Живојин П. Симић*, професор беогр. реалке.

#### СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Указом Њег. Велич. Краља, од 1. авг. о. год., постављени су:

у београдској Учитељској Школи: за професора *Сретен М. Ацић*, предавач у истој школи;

у ваљевској гимназији: за професора *Богдан Ј. Јанковић*, предавач у истој гимназији;

у зајечарској гимназији: за професоре: *Сима Златичанин* и *Милан Банић*, предавачи у истој гимназији;

у неготинској гимназији: за професоре *Владислав Сантнер* и *Никола Јакшеван*, предавачи у истој гимназији;

у нишкој гимназији: за професора *Павле Љотић*, предавач у истој гимназији;

у пиротској гимназији: за професоре: *Јован П. Јовановић* и *Јаков Продановић*; за сундента *Милан Јевтић*, предавач у истој гимназији;

у пожаревачкој гимназији: за професора *Лука Јевремовић*; за сунденте: *Гаврило Илић* и *Милан Ј. Мајзнер*, предавачи у истој гимназији;

у јагодњевској нижој гимназији: за професора *Сретен Николић*, предавач у истој ниж. гимназији;

у алексиначкој нижој гимназији: за сунденте: *Бура Илић* и *Живојин Хаџић*, предавачи у истој нижој гимназији;

у књажевачкој нижој гимназији: за сундента *Риста Стојановић*, предавач у истој н. гимназији.

Указом Њег. Велич. Краља, од 9. септ. о. г., постављен је, по потреби службе, за сундента зајечарске гимназије *Милан Јевтић*, сундент пиротске гимназије.

### ПРЕТПИСИ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

#### СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

##### Постављења

Претписом Министровим постављени су:

у пиротској гимназији: за хонор. вероучитеља свештеник *Милош Велимировић*, 12. септ. о. г.;

у књажевачкој нижој гимназији: за хонор. вероучитеља свештеник *Живојин Поповић*, 13. септ. ове год.

##### Премештаји

Претписом Министровим премештени су:

у велико-градештанску нижу гимназију: *Милан Стокић*, предавач лесковачке н. гимназије, 1. септ. о. г., по молби;

у лесковачку нижу гимназију: *Бура Бранковић*, учитељ цртања у вел.-градешт. н. гимназији, 1. септ. о. г., по молби.

##### Разрешења

Претписом Министровим разрешени су:

у првој београдској гимназији: професор *Борђе Рокнић*, 13. авг. о. год., услед промене положаја;

у зајечарској гимназији: капелан *Милутин Јеленић* од дужности хонорарног вероучитеља, 13. септ. о. год.;

у пиротској гимназији: *Јован Гредел*, учитељ језика, 1. септ. о. год.; — *Трандафило Јеленковић*, предавач, 11. авг. о. г., по молби;

у београдској реалци: професор *Стеван Давидовић*, 13. авг. о. г., услед промене положаја;

у ужичкој реалци: *Зорка Лукићка*, учитељица женског ручног рада, 7. септ. о. г., по молби;

у књажевачкој нижој гимназији: свештеник *Лазар Петровић* од дужности хонорар. вероучитеља, 13. септ. о. год.

## РАСПИСИ И ОДЛУКЕ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

### РАСПИС

директорима гимназија и нижим гимназијама и ужичке реалке, о примању женске деце у гимназије

Опште је признато, да је образованост женскиња у сваком народу неопходна потреба. Та се потреба изодавна осетила и у нашем народу, па и код државних чинилаца. И како се образовање, које су женска деца добивала у основним школама, почело сматрати за недовољно, и зажелело се за њих и вишега образовања, а једна Виша Женска Школа, која је постојала у Београду, са много разлога била недоступна деци из даљих крајева Србије, то се најпре отпочела практика, а потом дошла и одлука министра просвете од 11. септембра 1879. године, Бр. 5040., да се женска деца могу примати и школовати у гимназијама заједно с мушком децом. и то само у I, II и III разреду, а из тих разреда да могу настављати даље учење у Вишој Женској Школи. Школовање девојчица у мушким гимназијама примљено је код народа добро и знатан број девојчица уписивао се и школовао у њима. Школовање девојчица у нижа три разреда гимназије могло је и остати без икаквих штетних последица за моралну страну како девојчица тако и мушкараца при довољној пажњи школске управе. Али се од поменуте министрове одлуке одступило, и девојчице, а потом и девојке, ишле су и у даље разреде гимназије, па чак и до свршетка гимназије, те и испит зрелости у њима полагаде.

Кад се пак и у гимназијама нашле и одрасле и зреле девојке заједно с одраслим мушкарцима, почело се од стране гимназијских старешина са предстваркама министру, па и у предлозима на зборовима Професорског Друштва, радити да се девојчицама украти посећивање мушких гимназија, наводећи тешкоће у одржавању потребног реда и довољног надзора, који би онемогућио нетрпљиве појаве, које излази из њихова дружења с мушкарцима. И министар просвете одлуком својом од 10.

јула 1894. год., ПБр. 10134., забранио је даље примање девојчица у мушке гимназије.

Како једна Виша Женска Школа у Београду а једна Виша Женска Школа у Крагујевцу, која још и није потпуна, нити су биле довољне, нити пак доступне девојчицама из свију крајева Србије, то су у прошлој години на молбу општина и њиховом материјалном помоћу отворени први разреди Виших Женских Школа у Пожаревцу, Шапцу, Нишу и Пироту.

Да се ни овим потреба ни из далека није подмирила, сведоче многе молбе из разних крајева Србије, да допустим поново примање девојчица у мушке гимназије.

Из разлога:

1. што наше Више Женске Школе не одговарају правој потреби нити за учитељску службу, нити потребама грађанског живота, и што у најскоријем времену предстоји реорганизација њихова, те нити мислим друге, нове отворати, нити садашње, које су тек засноване, одржавати;

2. што су женска деца тек од 14-те године способна за кућну школу у својој кући, а дотле им треба дати могућности да уче у школи;

3. што у том добу девојчице не могу изазивати неповољности, са којих им је учење у мушким гимназијама забрањено,

одлучујем:

1.) да се женска деца примају на пријамни испит и по том у гимназију, и да у гимназији могу учити само први, други и трећи разред, а даље не;

2.) ученице у гимназији могу поновити само један разред, и то само први или само други;

3.) учитељица женског ручног рада, коју ће и од сада као и до сад плаћати општина, дужна је бавити се међу ученицама за све време док су оне у школи, а нису на часовима предавања;

4.) директор школе водиће нарочити надзор и старати се за све остале мере, да се у свему одржи добар ред.

ПБр. 12199.

10. августа 1895. год.

у Београду.

Министар  
просвете и црквених послова,  
Љуб. Ковачевић с. р.

## РАСПИС

свима окружним начелницима о отклањању неуредности у осн. школама.

*Господине начелнице,*

У почетку сваке школске године издају се свима полицијским властима потребне наредбе за отклањање свих школских неуредности и за довођење у ред свију школа. Такве наредбе шаљу се из повереног ми министарства и у току целе школске године. Али, слаби су резултати до сада постигнути тим наредбама. То се најбоље види из извештаја овогодишњих надзорника основних школа.

Да би се један пут отклониле све школске неуредности и школе у ред довеле, и да би се отклонили узроци многим жалбама и доставама наставника основних школа, којима се задаје велики, а често и излишан, посао како повереном ми министарству, тако и полицијским властима, — наређујем Вам :

1. Да сами лично, или преко подручних Вам полицијских органа, најозбиљније настанете да се одмах отклоне све школске неуредности и да се све основне школе у повереном Вам округу доведу у свему у ред. Тако нека се: школске зграде поправе и окрече; набаве потребне ствари, учила и књиге; ограде школска дворишта и вртови; пошаље претплата за „Просветни Гласник“; одвоји школска каса за себе и покупи школски прирез; набави потребна количина дрва за огрев и погоди школски послужитељ; на време упишу ђаци у школу и уредно шаљу на предавања, и нека се казне, изречене ученичким родитељима за неуредно упућивање ученика у школу, тачно извршују.

2. Нека надлежни индир и лекар по могућству обиђу све школе у округу и, пошто их прегледају, нека нареде потребне оправке. Ово нека се неизоставно учини у оним школским зградама, које су толико рабатне да би могле бити опасне или штетне за ученичко здравље.

3. Ви ћете се старати да се и у будуће свака школска неуредност, која се у којој школи појави у току школске године, одмах отклања, издајући о том потребне наредбе и не чекајући нарочита министарска наређења.

4. Ви ћете ову наредбу саопштити управитељима и наставницима основних школа, наредивши им да се од сада за отклањање школских неуредности обраћају најпре школском одбору и општинском суду, за тим среској власти и најпосле окружном начелнику, па ако све то не помогне, тек онда

нека само о том јаве министарству, па ћу ја урадити даље што треба.

5. Све врсте школских неуредности, које до сада нису отклоњене, нека се одмах отклоне, па о том да ми се поднесе извештај најдаље до 20. септембра ове године.

Желећи да својим наредбама прибавим пуну важност, ја очекујем од Вас да се о тачном вршењу ове наредбе старате. Чинећи Вас лично одговорним за њено неизвршење, ја ћу одлучно настати свима средствима, која ми закони допуштају, да се најопштрије казни сваки полицијски орган, који се ма из којих узрока и ма у ком погледу огреши при вршењу како ове, тако и сваке друге моје наредбе коју Вам будем упутио.

ПБр. 13141.

15. августа 1895. год.

Београд.

*Министар  
просв. и цркв. послова,  
Б. Ковачевић с. р.*

## РАСПИС

свима просветним заводима о располагању кредитом буџетским.

Господин Министар Финансија обратио ми се писмом ове садржине:

„По највишем решењу од 28. децембра 1894. године закон о буџету државних расхода за 1894. годину важи и за ову, 1895. годину, и сва надлештва дужна су своје издатке чинити у границама тога буџета. Пошто се сви издатци чине месечно, то се, према томе, има одобрена сума поделити на дванаест делова, па свакога месеца може се само  $\frac{1}{12}$  одобрити од стране месних рачуноиспитача повереног ми министарства за изузимање дотичних буџетских кредита од Главне државне благајнице. Ну поједина надлештва не чине тако, већ траже месечно већу суму но што је дванаестина одобрене буџетске суме. Ово може да буде из два разлога: или надлештва имају стварне потребе да изузимају више од  $\frac{1}{12}$ , или да кредите своје исцрпу раније па за то узимају више, да би у напред подмирили потребе које би им, у недостатку буџетских кредита, биле одобрене допуњујућим кредитима.

У првome случају, ако надлештва заиста имају стварне потребе за већу суму од  $\frac{1}{12}$ , потребно је да се у границама буџета за 1894. г. отвори накнадни кредит код Главне државне благајнице од стране оног министарства, под које дотично надлештво потпада; а у случају да нема више кредита по буџету 1894. год., онда за стварне потребе

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

треба издејствовати решење Министарскога Савета да се отвори накнадни кредит на терет државне готовине до састанка Народне Скупштине и вотирања стварних измена у буџету расхода 1895. год., а по том да се издејствује одобрење Народне Скупштине за дотично решење Министарског Савета.

Када би се изузимало више од једне дванаестине месечно, онда би се тиме крњила с једне стране готовина Главне државне бл. књижице, а с друге неизвесно је, хоће ли се вишак изузетих кредита одобрити Народном Скупштином.

С тога ми је част, Господине Министре, известити Вас, да се од сада ни једном надлештву од 1-ог августа ове године неће издавати више од  $\frac{1}{12}$  одобрене суме буџетом за 1894. год.; а оним надлештвима, која су за ових 7 месеца више од  $\frac{7}{12}$  изузела, одобриће се издатак у будуће, ако Ви изволите послати накнадна одобрења у границама појединих партија расхода по буџету 1894. године, са којима Ви располажете; иначе не. Молим Вас, да ову моју наредбу изволите саопштити свима потчињеним Вам надлештвима овде у Београду и у унутрашњости да се при изузимању буџетских кредита из државне касе по њој управљају.

Достављајући Вам садржину предњег писма, препоручујем Вам да се по истоме тачно управљате.

ПБр. 12141

17. августа 1895. год.  
у Београду.

Министар  
просвете и цркв. послова,  
Љ. Ковачевић с. р.

#### РАСПИС

старешинама средњих школа и окр. начелствима,  
о молбама за понављање испита

Министарству просвете и цркв. послова стижу непрекидно молбе, у којима ђаци или ђачки родитељи траже одобрење које за понављање пријамних испита, које за поновно полагање већ једном поновљених испита из појединих научних предмета ради прелаза у старији разред.

Пошто је понављање пријамног испита расписом од 28. јула 1891. год., ПБр. 10544, безусловно забрањено, и пошто се испит из појединих предмета по закону може само једанпут поновити ради поправке слабе оцене на првом испиту добивене, то сам нашао за потребно наредити, да се од сада по таквим молбама ништа не решава, него да се оне, као неумесне, упуте у архиву повереног ми министарства.

(за директоре:)

Ви ћете ову моју наредбу одмах објавити ђацима поверене Вам школе ради знања и управљања.

(за начелства:)

Препоручујем томе начелству, да ову моју наредбу надлежним путем објави у целом подручном му округу, како би се ђачки родитељи према њој могли управљати.

ПБр. 14740.

2. септембра 1895 год..  
у Београду.

Министар  
просвете и цркв. послова,  
Љ. Ковачевић с. р.

#### РАСПИС

свима управитељима (и учитељима неподељених)  
основних школа, о уџбеницима који ће се  
употребљавати

Расписом министра просвете и црквених послова од 24. марта ове године. ПБр. 4148, ограничена је употреба уџбеника у основним школама. Тиме су из употребе искључени уџбеници који су дотле прописаним начином одобрени, па и они, који су узети у монопол државне штампарије и наштампани у великом броју егземплара.

Управа државне штампарије актом својим од 26. августа о. год., Бр. 10298., известила је министра, да ће каса државна бити општењена на 25.000 динара само на књигама, које су у почетку те школске године наштампане, ако се не одобри да се ти уџбеници поново могу употребљавати у основној школи.

Поред тога, и Главни Школски Одбор у Београду, актом својим од 2. овога месеца, Бр. 50, доставио је министру да је веће свију управитеља београдских основних школа, по претходном споразуму са већима својих школа, донело одлуку, којом моли да министар одобри употребу још неких уџбеника, наводећи као разлог за то, да добри уџбеници не могу бити никако од штете, већ само од користи, и то како потпуно спремним, тако и мање спремним наставницима.

На основу ових представака а с обзиром на чл. 2. и 5. закона о основним школама одлучујем, да се распис министра просвете и црквених послова од 24. марта ове године, ПБр. 4148. замени овим што наређујем:

1. Сваки ученик и свака ученица основних школа мора имати уџбеник државног издања за сваки предмет за који има уџбеник државног издања.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Види списак на стр. 441. — Уреди.



2. Уџбеници приватнога издања, који су прописаним начином за уџбенике одобрени, могу се употребити у школској настави, ако за те предмете нема уџбеник државног издања.

3. У току школске године не сме учитељ напуштати оне уџбенике, које су у почетку школске године ученици по овоме пропису набавили, и замењивати их другима.

4. За сиромашне ученике и ученице по закону је дужна општина набавити све прописане и потребне им књиге.

5. Остале књиге, па и оне које су намењене основној школи, као *помоћна средства за пространију и обилатију наставу*, могу куповати деци родитељи или њихови старатељи по препоруци наставника, али се од ученика не сме захтевати да их морају набавити.

Управитељи — учитељи — ће се старати о тачном извршавању ове наредбе, и до 1. октобра ове године — а тако и сваке године у напред — управитељи — учитељи — ће саопштити министарству: јесу ли сви ученици и ученице набавили прописане уџбенике и остале школске потребе.

ПБр. 15524.

12. септембра 1895. год.

Београд.

*Министар  
просвете и цркв. послова,  
Љ. Ковачевић с. р.*

### СПИСАК

прописаних уџбеника за основне школе, који се налазе на стоваришту књига државне штампарије<sup>1)</sup>

#### За први разред:

25. Буквар за основне школе у Краљевини Србији. Написао Ст. Чутурило. Пето прерађено издање Б. 1895. В8° стр. 102. т. пов. (1.35) дин. — 50

248а Наука Хришћанска за учен. I и II раз. осн. шк. Написао Јефрем А. Илић. II-го издање са 12. слика, Б. 1894. М. 8° стр. 32. мек повез (33) дин. — 20

308. Рачуница за I и II раз. Писмени део. Измењено издање. Написао Стев. Д. Поповић. Б. 1894. М8° стр. 149. мпвз. (95) дин. — 50

<sup>1)</sup> Бројеви испред наслова сваке књиге као и *скраћена и знаци*, у тексту употребљени, узети су из „Ценовника књига и мапа израђених о држ. трошку у краљ. срп. држ. штампарији. Београд, 1895.“, где се налази и објашњење тих скраћена и знакова. — Уредн.

458. Читанка српска за I разред. VII поправљено издање. 1894. М8° стр. 48. тпвз. 85 дин. — 40

#### За други разред:

66а Граматика. Методијски написао Жив. П. Симић. Б. 1894. В8° стр. 48. мпвз. (55) дин. — 40

248а Наука Хришћанска за ученике I и II разреда. Написао Јефрем А. Илић. II-го издање са 12 слика Б. 1894. М. 8° стр. 32. мпвз. (33) дин. — 20

308. Рачуница за I и II разред. осн. школе. Писмени део. Измењено издање. Написао Стев. Д. Поповић. Б. 1894. М8° стр. 149. мпвз. (95) дин. — 50

460. Читанка српска за II разр. основ. школе. Ново поправљено издање. Б. 1895. С8° стр. 110. тпвз. (160) дин. — 60

#### За трећи разред:

66б. Граматика. Методијски написао Жив. П. Симић. Б. 1894. В8° стр. 71. мпвз. (90) дин. — 50

310. Рачуница за III и IV разр. осн. школе. II св. Измењено и попуњено издање. Написао Стев. Д. Поповић. Б. 1894. М8° стр. 251. мпвз. (150) дин. 1.—

147. Земљопис краљевине Србије за III разр. основ. школа. Написао В. Карић, професор Б. 1889. М8° стр. 168. тпвзул. (112) дин. — 50

451. Читанка словенска за ученике III разреда осн. шк. Саставио Димитрије Јосић. Б. 1887. М8° стр. 70. пвзпж. (45) дин. — 30

162. Читанка српска за III разред осн. школе. Саставили Миленко Марковић и Благоје Т. Недић. Друго издање. Б. 1894. С8° стр. VI и 208. тпвз. (225) дин. 1.—

#### За четврти разред:

174. Историја српска за IV раз. основне школе. Израдио † Јоксим Ст. Марковић, б. референт министарства просвете и цркв. послова. Осмо издање Б. 1892. В8° стр. 108. мпвз. (130) дин. — 80.

310. Рачуница за III и VI разред осн. школе II св. Измењено и попуњено издање. Написао Стев. Д. Поповић. Б. 1894. М8° стр. 251. мпвз. (150) дин. 1.—

452. Читанка словенска за ученике IV разр. Саставио Димитрије Јосић. Б. 1888. М8° стр. 105. пвз. ул. дин. — 40

465. Читанка српска за IV разр. основ. школа. Саставили Пера П. Борђевић и У. Благојевић. Треће поправљено издање. Б. 1894. С8° стр. VIII и 174. тпвз. 257. дин. 1.—

*За пети разред :*

67. Граматика српска за основне школе. По програму од 20. Јула 1884 год. Написао Жив. П. Симић. Друго издање. Б. 1887. М8° стр. 264. тпвз. (190) дин. —60

Хришћанске светиње за ученике V разреда. Написао Јеврем А. Илић. Б. 1885. М8°. стр. 111. мпвз. (70) д. —60

*За шести разред :*

Граматика српска за основне школе. По програму од 20. Јула 1884. год. Написао Жив. П. Симић. Друго издање. Б. 1887. М8° стр. 264. т. пов. (190) дин. —60

*За продужне школе :*

Граматика српска за основне школе. По програму од 20. Јула 1884. год. Написао Жив. П. Симић. Друго издање. Б. 1887. стр. 264. т. пов. (190) дин. —60

КПБр. 15524.

12. септембра 1895. год.  
у Београду.

*По наредби министра просвете  
и црквених послова,  
Начелник,*

Жив. П. Симић С. Р.

## РАСПИС

свима просв. заводима о набављању регистара и делов. протокола непосредно од управе Држав. Монопола.

Управа Држав. Монопола, актом својим МБр-27647., од 14. о. м., известила ме је, да се то надлештво није до сада ни једанпут њој обратило за потребну му монополисану хартију, која се употребљава за *Регистар* и за *Деловодни Протокол*.

Ну како је законом о установљењу нових Држ. Монопола, од 3. авг. 1893. год., искључиво право израде и продаје ове хартије остављено Управи Монопола, то се препоручује томе надлештву да ту хартију од сада непосредно од ње набавља.

ПБр. 10932.

23. јула 1895. год.  
у Београду.

*Министар  
просвете и црквених послова,  
Љуб. Ковачевић С. Р.*

## ЗАТВАРАЊЕ РАЗРЕДА У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Министар просвете и црквених послова, претписом својим од 18. авг. о. г., ПБр. 11.574., одобрио је, по предлогу управе *беогр. реалке*, да се у тој школи ове шк. године не уписују ђаци у I и II разред.

## ОТВАРАЊЕ НОВИХ РАЗРЕДА У СРЕД. ШКОЛАМА

Министар просвете и црквених послова одобрио је претписом од 17. авг. о. г., ПБр. 11070., да се у *Вишој Женској Школи у Крагујевцу* ове школске године отвори и **шести** разред.

## ШКОЛСКИ ЛЕТОПИС

## ИЗВЕШТАЈИ

надзорника средњих школа у 1894. — 5. школ. години.

III. Извештај г. проф. Богд. Поповића о II београд. гимназији и о нижим гимназијама у Смедереву и Свилајнцу.

*Господину Министру просв. и цркв. послова.*

Одлуком Вашом одређен за изасланика на испиту зрелости у другој београдској гимназији, и

за надзорника на годишњим испитима у истој гимназији и у нижим гимназијама смедеревској и свилајначкој, ја сам од 20. маја до 27. јуна присуствовао поменутиим испитима, и имам данас част поднети извештај о успеху наставе у горњим школама.

1. Пре свега поменућу, да су се у свима школама, и у свакој прилици, поштовале законске одредбе; да су се и испити држали и остале формалности око њих испуњавале онако како је то законом прописано. Наставници су, осим тога —



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

колико сам могао опенити за време ове кратке ревизије, при овако многобројним и разноврсним испитима — „прешли цео наставни материјал прописан за сваки предмет,“ и „држали су се при том и прописаних уџбеника.“ Најзад, у школама влада у главном, „добар поредак“, и владање ученика одговара „васпитним захтевима“, ако се ови сувише строго не узму.

2. С успехом наставе не стоји тако исто. Мени се учинило, и на испиту зрелости, и на годишњим испитима, нарочито у вишим разредима, да ђаци мало знају за своје године, и за време које су провели у учењу. Ако се узме спрема свршенога гимназиста — младога човека, који је већ дошао до своје осамнаесте, деветнаесте и двадесете године; који је осам пуних година провео у школи, учећи редовно, с малим изузетком из дана у дан, по пет и по шест часова дневно (не рачунајући ту време проведено код куће у спремању за школу), — па се та његова спрема, његово знање и стечене способности срачунају и одмере према годинама проведеним у школи, видеће се несумњиво да постигнути резултати не одговарају учињеним напорима и утрошеном времену. И то вреди и о најбољим ђацима. Ови, истина, „знају своје предмете“; али и код њих, као и код осталих, општа спрема и стечене способности, потребне за даљи рад на науци, недовољне су. Гимназија, по свом положају у целокупној настави, по задацима који јој се могу дати и који јој се доста сложено и дају, има прво да да својим питомцима извесна знања, опште корисна, нарочито за оне који не би ишли на више науке; и друго, да их умно развије, како би доцније, у вишим школама, могли, и по знању и по способностима, с успехом даље радити на науци. Мени се чини да је образовање, које наше гимназије дају и у једном и у другом погледу својим ђацима, недовољно. Што се тиче умне развијености, ја нисам опазио да су наши ђаци навикли да лично раде, да самосталније размишљају о предметима које уче. Од њих се, наравно, не тражи она самосталност у опажању и умовању која се тражи од ученика Велике Школе; али њихови наставници требало би да их навикну да колико толико критички прилазе ономе што им се предаје, да не памте само оно што им се каже, но да увек *разумеју* зашто и како нешто бива, и да сами праве комбинације на основу онога што су научили. И наставници који су били у испитном одбору, и ја, констатовали смо да ђаци нису свикли да праве те комбинације. Одиста, на *памћење* се своди све научно васпитање у гимназији; стечених *способности* ја сам једва имао прилике да констатујем код овогодишњих матураната.

Њима се издаје сведоџба о умној *зрелости*, а та је зрелост баш оно у чему они оскудевају највећма.

Тако им се још издаје сведоџба и о *сиреми* подобној за слушање предавања у вишим школама и универзитетима. Међутим, они ту спрему извесно немају у довољној мери. Прво, отуда што, као што сад рекох, нису научили лично да мисле. То је недостатак који ће их пратити и у Велику Школу; а колика је штета од тога за њихово даље учење, појамно је. Затим, отуда, што нису ни сва потребна знања изнели из школе. Ђаци, бар добри ђаци, који изиђу из гимназије, може се рећи да су прилично упућени у кругу наука, да прилично познају градиво и начела појединих научних грана. Али имају две наставне гране, које су они недовољно савладали, а без и једне и друге тешко да може бити речи о каквом право корисном и успешном напредовању у даљим факултетским студијама.

Прво, њихова је спрема из матерњег језика недовољна, — подразумевајући под тим називом све оно што се и код других народа рачуна у тај предмет, наиме и науку о језику, и књижевно образовање. Што се тиче науке о језику, ја сам се управо мало и зачудио кад сам видео како се мало спреме у том погледу тражи од ђака на испиту зрелости. И питања и, доследно, одговори ђачки из тог предмета личили су пре узрасту ђака из IV и V разреда по претпостављеној спреми и зрелости свршенога гимназиста. Стари словенски се, на пример, не зна; не знају се облици, нити се разликују текстови. А граматичко знање, у ширем смислу речи, своди се на елементарна знања из науке о облицима, и на елементарне појмове науке о реченицама. И то је све. Са књижевним образовањем не стоји боље. Ђаци знају један низ факата из наше историје књижевности, и то по готову представља све њихово књижевно образовање. Писце, на пример, о којима говоре, нису читали. Даље, од реторике и поетике, које су основа књижевне критике, и према томе, уз читање писаца, *conditio sine qua non* разумевању књижевности, ђаци, боље је да кажем да не знају ништа, но да кажем да оно што знају, знају погрешно. Од свију предмета, на чијим сам испитима присуствовао, овај се (књижевни облици) најгоре предаје. И метода по којој се тај предмет предаје, и начела и теорије који се као тачни износе, погрешни су. Међу тим — ово је потребно напоменути, да се не би криво разумела одговорност дотичнога наставника — тај предмет, у разреду коме сам био на испиту, предаје један од честитих и способних млађих наставника наших, чију сам заузимљивост и образовање навикао много ценити. Он, донста, није одговоран, или је само те-

оријски одговоран за тај неуспех — као што за сличан неуспех нису били одговорни ни остали наставници који су тај предмет до сад предавали. Јер тај предмет је готово увек до сад био у рукама наших најодличнијих наставника у тој струци и сви су га, од седамнаест година на овамо, с изузетком једног јединог, предавали рђаво. Али, како му драго с тим, и остављајући објашњење тога појава за сад на страну, неоспорно је да се тај предмет не предаје добро у нашим школама. Кад се сад узме у рачун да је тај предмет кључ за разумевање књижевности; кад се, даље, узме у обзир да се ни књижевни текстови не читају у гимназијама; кад се, најзад, томе дода да се једна врло важна ствар, писање дисертација, такође не негује у нашим школама, и ако ђаци имају да покажу, на једним од својих најважнијих испита зрелости, своју спрему и своје способности у том погледу (нека објасни ко може ту аномалију!); кад се, велим, све то узме у обзир, онда је лако разумети какво мора бити књижевно образовање које наши ђаци износе из средњих школа. А то је велика штета што је тако. Јер књижевно образовање није као знање једног извесног предмета, као познавање једне научне гране, која се може знати или не, према структурама којима се човек одаје доцније; но је нарочита култура духа, која се не да ничим другим заменити, и која је сваком потребна, и онеме који ће доцније учити историјске, и онеме који ће учити природне науке. Ја се овде нећу враћати на важност књижевног образовања; али ћу напоменути да је та књижевна култура \*) оно што је чинило и чини снагу такозваних хуманистичких гимназија; не грчки и латински, доиста, којима су поборници класичних језика, по једној штетној забуди, хтели да припишу сав осведочени успех тих гимназија. За латинским и грчким, у тим гимназијама, стоје грчка и латинска књижевност, са својим једрим, простим и крпким мислима, од највеће важности и вечите вредности, и са својим стилистичким обрасцима, и то је оно што и у Оксфорду и у Паризу спрема велике писце и мислиоце. — Разуме се, да се грчка и латинска књижевност могу читати и у преводу, и да модерне књижевности не изостају у вредности од класичних.

Успех је, дакле, у матерњем језику (в. горе) слаб у нашим школама.

Друга наставна грана која се тако исто недовољно савлађује, а без које такође не може бити речи о даљем раду у Великој Школи, и, доцније,

\*) В. Између осталог, Хелмхолдчев Извештај пруској влади о његовој мисији у енглеским школама.

у професорату — то су страни језици. Ја нисам нашао више од једног или два ђака да колико толико течно читају француски или немачки; а оних који би могли читати иоле тежи текст, нисам нашао ни једног. И треба имати на уму, да се и за ове изузетке, које сад поменух, нема школи благодарити. Они ђаци, који знају језик осетно боље од својих другова, стекли су то знање увек ван школе. А нас се тиче успех школе; и тиче нас се просечно знање, а не изузетци. Међутим, просечно знање језика у нашој школи стоји врло ниско. Довољно је овде рећи да ни оно два три изузетна ђака, који су ван школе научили језик и знају га знатно боље од својих другова, ипак не знају страног језика онолико колико се, по мом мишљењу, може у школи савладати за осам година, и колико ђак треба да зна по изласку из гимназије и пред свој улазак у Велику Школу. По томе се може судити колико су спремни они остали. Најзад, не треба губити из вида ни то, да би ђак можда требао да изнесе из гимназије знање, не једног од два жива језика који се у њој предају, но знање и једног и другог, немачког и француског. Ви, Господине Министре, видите колико је то далеко од онога што се данас постижава у нашим школама.

Најзад сам констатовао, у свима школама и у свима разредима, да је број добрих ђака, према броју слабих и сасвим средњих, несразмерно мали. То је нов знак слабога успеха у нашим гимназијама, и један од најозбиљнијих, од оних о којима треба највећу бригу водити.

3. Који су узроци, ближи узроци овоме слабом успеху? Јер даљих и најдаљих има много, и ти би нас могли далеко одвести.

На првом месту, свакојак су наставници великим делом криви за овај неуспех. Од њих преимућствено зависи не само спрема ђачка, но и вредноћа њихова и умна развијеност, и воља за радом; једном речју целокупан успех. Дobar наставник, баш и кад су остали услови непогодни у једној школи, кадар је ваздап дати добре ђаке. Али да се такав успех постигне, потребно је да наставник има, прво, не само потребну спрему у знанственом погледу, но, друго, да је добар педагог, и треће, да воли свој посао. Наши наставници, међутим, имају још много да напредују док доспеју да испуне ова три услова. Што се тиче њихових педагошких способности, ја их нисам нашао много који знају шта је то лични, самосталан покушај, који умеју сами да мисле о свом послу, који умеју да погоде најтачнију и најподеснију методу, који умеју сами нешто да нађу, ван традиције или рутине. Што се тиче њиховог знања, и ако већина, може се рећи,





зна свој предмет, има их на жалост, и таквих, који га баш не знају. Ја сам имао прилике видети да понеки не умеју да исправе погрешке својих ученика; видео шта више да ђака погрешно исправе, и то и онда кад је ђак добро казао! Што се, најзад, тиче трећег услова, наиме њихове љубави према свом предмету, ја сам имао утисак, који се у неколико махова понавља, да понеки међу њима мало воле своју науку, да се мало труде око принављања свога знања, и да се мало интересују за успех својих ђака и своје школе. Но такве се ствари виђају и у другим земљама; осим тога, оскудица у јачем надзору, у примеру, и тако даље, скидају у неколико одговорност са поменутих наставника. Најзад, ови су, код нас, зацело изузетци, и не треба по њима закључивати о осталима. У том погледу част ми је напоменути Вам, Господине Министре, да друга београдска гимназија може послужити као пример трудољубља и савесности. Почев од њеног директора, који њоме управља са много љубави и великом ревношћу, па завршујући са наставницима цртања и певања, сви се њени наставници надмећу један с другим у марљивости и преданости своје послу. Ово је, ван сваке сумње, једна од наших најодличнијих колегија.

Али, као што рекох, укупно узев, наши наставници имају још доста да напредују да потпуно одговоре своје позиву. И то им треба јако желети. Јер никаква реформа се не може извести у школама, ако се упоредо са њом и за њу не реформише и наставничко тело.

Други су узрок констатованом неуспеху наших гимназија њихови програми, који, по мом мишљењу, нису добро састављени. Неблагодарна је ствар препоручивати ново мењање наших програма, после оноликих промена већ учињених и у време кад је непостојаност њихова постала злогласном. Ја знам, даље, да је боље одржавати један систем, ма и несавршен, но непрекидно и нагло мењати системе, ма сваки потоњи био све савршенији и савршенији. Али кад један систем не ваља, онда је ипак још најбоље констатовати да није добар, па му тражити лека. Потребно је само, кад је реч о реформама, никако не заборављати ово начело: да сваку реформу ваља изводити *постепено, мало по мало, део по део*. Под заштитом тога начела и најрадикалније реформе чиниће се конзервативне.

У оваквом извештају није могућно дати темељну критику једног школског програма. Наставни програми су врло сложена ствар, и без крупне и опширне дискусије једва да се може доћи до кориснога споразума о њима. Ту опширнију дискусију ја не могу овде повести о појединим тачкама. Ја

ћу само навестити, у две речи, што ми се чини дефектуозно у програмима.

Што се тиче распореда предмета по разредима, ту би имало мало шта да се примети, и примедбе би се тичале само најситнијих појединости. У том погледу је доста учињено за последњих десет, два-наест година, и са данашњим распоредом предмета по разредима стоји осетно боље но пре тога времена. Можда би само требало преместити Књижевне Облике у седми и осми разред, а Историју Српске Књижевности вратити, на њихово место, у пети и шести разред.

Што се тиче избора предмета, и ту има мало шта да се примети. У нашим гимназијама предају се сви предмети који потпадају под тако звано опште образовање. Додавати још који (као н. пр. Основе политичке економије, који се уводе у извесне средње школе) за сад је вероватно прерано; свакојако, има пречих рефорама које треба да се изведу пре тога. Што се тиче избацавања, да имам места да то овде образложим, ја бих предложио да се латински језик укине у гимназијама.

Но највећа мана наших програма, то је рђаво, нецелиходно утврђена размера у којој се предају поједици предмети. По мом мишљењу, математичким се наукама, на пример, дало сувише места, на уштрб другим наставним гранама, ученицима гимназија кориснијим. Начело треба да је то, да се из гимназија избаци све што је сувише стручно. — Тако би исто требало хемију свести на најпотребнија знања. Хемија треба да иде уз минералогiju. Погрешка је учињена овако: полазећи од тога да ђаци у гимназији треба и хемију да слушају, што је сасвим основано, хемији је као нарочитом предмету дата одмах цела година дана. На тај начин, ђаци, пошто савладају прва начела и теорије у хемији, морају да уче, да би испунили рок од годину дана, сасвим стручне појединости, које ће, наравно, гледати да што пре забораве, чим оставе гимназију. Ако, дакле, треба и хемија да се учи, не стоји нигде да јој се одмах мора дати година дана за то. И тако даље.

Али најважније је ово, што са оваквим распоредом предмета није могућно имати никаква успеха у једној од најважнијих наставних грана у гимназији, на име у живим језицима. Важност њихова, ма колико да се високо стави, не може се никад ставити довољно високо. Ко не разуме да, у данашњем стању наше књижевности, не може бити речи о каквом раду на науци, ако се не знају страни језици? Нама је свима познато, било као некадашњим ђацима Велике Школе, било као данашњим професорима њеним, да озбиљном, управо једином

корисном раду у Великој Школи смета највише то, што слушаоци њени не знају страних језика. На нашем језику нема ничега; странаго језика они не разумеју — упућени су дакле једино на оно — а то је тако мало! — што им професор стигне рећи за годину дана, и што они уче из својих непотпуних и нетачних бележака. Треба упоредити само са оваквим стањем положај у коме се налази немачки, француски, или енглески ђак; факта су довољно речита сама по себи, никакав им коментар није потребан. Ми међутим, колико ми се чини, нисмо о овоме никад водили довољно рачуна кад смо склапали програме за наше гимназије. Управо, ми смо просто преписивали туђе програме. Да смо независније размишљали о томе, ми бисмо се зацело сетили да су други народи утврђивали програме школске према својим потребама, и по утицајима којих у нас није било никад. Ми смо вазда облачили хаљине које су биле за другога кројене. Да није било тако, је ли вероватно да бисмо ми — примера ради да напоменем — увели латински језик у средње школе, а изоставили руски? Руски, толико сродан нашем језику, да би се за најкраће време могао савладати, а толико богат dobrим преводима, да би махом отворио ђацима приступ у једну европску књижевност? Како би изгледало, кад Ходанђани не би хтели учити немачки? На ипак ми смо тако нешто урадили.

Нама су дакле потребни страни језици, и наше гимназије неће одговорити своје задатку, док не буду давале ђаке спремне у том погледу. Међутим као што рекох, са данашњим програмима, са данашњим распоредом предмета и часова у нашим средњим школама, није могуће очекивати никакав успех у живим језицима. За учење њихово треба много више времена и рада, и у школи и код куће, но што данашњи програми допуштају. Овоне нису потребна ни дуга објашњавања ни нарочити докази. Ко је сам научио један језик, зна да му је морао поклонити сразмерно много више времена но осталим предметима. Осим тога, успех наших гимназија је ту да покаже да се недовољно труда улаже, труда и времена, у учење страних језика. Према томе, потребно је тако удесити програме, да живим језицима падне у део онолико времена колико је потребно да се ти језици науче. Како ће се то практично удесити, то је друго питање. Могла би се, на пример, друга половина школског дана — после подне — увек оставити језицима, у виду предавања, вежбања, читања, разговора и т. д. Али то је, као што рекох, одвојено питање, и није место да овде улазим у то. Хоћу само, на крају, да поменем ових пет ствари: 1) то неће бити тешко

практично извести; 2) предмети остали неће отуда имати никакве стварне штете; јер, пре свега, за њих ће остати увек довољно и сувише времена, а после, они се и онако — то јест многи од њих — сувише стручно предају; међутим, то не треба никад заборавити, *гимназија не сме бити стручна школа*; 3) напротив, гимназија *пли ће бити хуманистична*, или неће бити никаква; 4) знање језика претпоставља начитаност; другим речима, не може се научити језик, док се много књига не прочита; остаје само да се разборито подеси избор књига за читање; 5) реформа та није радикална, ако се постепено изведе. Што се тиче замерке, да тако није у другим земљама, ја сам казао шта о њој мислим.

Најзад, да кажем и ово: треба тежити томе да се настава у гимназијама удеси онако, како би је добар педагог извео са својим приватним учеником; та настава, за коју родитељи поклањају своју децу школи за читавих осам година. —

*Трећи и један од најважнијих* узрока недовољном коначном успеху у нашим средњим школама, то је оно *лакомислено пропуштање ђака из разреда у разред*. Ја сам мало час рекао, да сам имао прилике констатовати да је број добрих ђака, добрих, не најбољих, према броју слабих и сасвим средњих, несразмерно мали. Према томе, како само добри ђаци треба да пређу у старији разред (ја држим да се само по себи разуме да тако треба да буде), то би, на разред од педесет ђака, имајући у виду данашњи успех наших школа, требало да пређе у другу годину највише њих десет. Шта ми видимо место тога? Да од педесет ђака (ја сам рачунао, и то је просечан број) њих *десет понавља*, а *четрдесет прелази*. То је сасвим обратно ономе што би требало да буде. На тај начин се један велики број слабих ђака провлачи посвегодешње у старије разреде, док не дође до испита зрелости, па затим и до Велике Школе; па, како и ту испити нису строжи но у гимназији, он и ту извојује себи потребне сведоцбе, да затим, по изразу који сам чуо од једног некадашњег наставника, падне као гусеница на државну службу, којој ће зацело бити много више од штете но од користи. И све то долази од једног рђавог система, који се одомаћио код нас, и по којем се белешке одређују *релативно*. Наиме, најбољи се ђаци у једном разреду прогласе као петичари, па се онда према њима, сплзаећи постепено, не водећи рачуна о апсолутној вредности бележака, остаде белешке поделе на онај остатак ђака; и то са брижљивим избегавањем јединице, која је такође белешка, нарочито код нас, где нема више од пет бележака. (На 480 ђака у II беогр. гимназији, од којих сваки има просечно по осам предмета, што



чини 3840 бележака за целу гимназију, има свега четири јединице, на 3840 оцена). Тројка се, на пример, код нас даје ономе који *нешто* зна. Међутим, тројка треба да значи да је *ђак добро* знао; а да *ђак* један предмет добро зна, то није тако честа ствар. Према оваквој вредности тројке треба одредити и вредности осталих оцена. Петица, на пример, требала би да се даје сасвим изузетно, у врло ретким случајевима, нарочито даровитим *ђацима* за овај или онај предмет. У Паризу, у Књижевном Факултету, највећа је белешка за поједине предмете *двадесет*. Међутим, не памти се да је ко ту оцену добио. Зна се само, и то се памти, да је један данашњи познати књижевник, пре двадесетину година, добио из једног предмета *шеснаест*. Ако се хоће, да белешке имају своје праве важности, тако треба бележити.

Ја сам се на овом бележењу више задржао, јер сам уверен, као што сам казао, да је ово пропуштање *ђака* на испитима (и преко године) једна од најштетнијих ствари за успех наше наставе. Нека се уведе строже бележење, ја или се јако варам, или ће се добре последице тога за најкраће време осетити. Треба се сетити само колико ови лоши *ђаци* сметају напредовању добрих *ђака*, са којима би наставник могао ићи и брже и даље, да га слаби у путу не задржавају. На тај начин би се и ономе најбоље доскочило, на шта сте нам, Господине Министре, и ви обратили пажњу у вашем „Упутству“, наиме, да се у последње време „умножио број ученика и ученица средњих школа, који сви теже за тим, да добију државну службу.“

*Четврти узрок* слабоме успеху је *оскудица у довољном надзору*. Ми, ваши надзорници у средњим школама, нисмо довољни, и долазимо, у осталом, *post festum*. Директори су природни надзорници свакој школи, и зато би највећу пажњу требало обратити на избор њихов. Не треба заборавити да, као што је Ксенофонт лепо казао, „ништа тако не гоји коња као крајево око.“

Између осталих узрока, ближих и даљих, као што су *оскудица у сталном Просветном Савету*, састављеном из стручњака; *оскудица једног одељења у Министарству Просвете*, које би имало да се занима само наставом (у Француској, Министарство Просвете, уз које не иду још и Црквени Послови, има пет одељења са пет начелника, од којих *тројица* имају да се баве искључиво наставом, основном, средњом и вишом, не рачунајући још велики број сталних надзорника); даље, *оскудица у уџбеницима*, у књижницама, у наставном прибору; премештање наставника у невреме, из разлога који немају никакве везе са наставом; и тако даље, — од тих

осталих узрока, ја ћу још само са две три речи поменути *Велику Школу*.

Од ње треба почети сваку реформу. Она даје наставнике средњим школама, и какви буду њени *ђаци*, такви ће бити и наставници у гимназијама. Док Велика Школа буде остала ово што је данас, са овим програмима удешеним као за гимназије, са наставним методима какви су данас у течају у њој, и за које не пада одговорност на њене професоре, са овом чудном, ничему сличном мешавином предмета, од којих се ниједан како ваља не научи, дотле не треба очекивати какву промену на боље у нашим гимназијама. Како, на пример, можемо имати добре наставнике за живе језике, кад Велика Школа, од како постоји, пије имала озбиљна наставника ни за немачки ни за француски? То је аномалија каква се ретко где може видети. Место тога се у историјском и филолошком факултету учи хигиена (!), и учила се политичка економија, и анатомија и физиологија, и тако даље. Алп то су и сувиле познате ствари, толико пута понављане, и увек без успеха. Ко је крив?

4. Набрајајући узроке неуспеху наших средњих школа, ја сам у исто време показао и у ком правцу треба изводити реформе; у замеркама које сам учинио имају и „предлози о томе, шта би требало учинити, те да школа може боље напредовати.“ Овде хоћу да поменем само о методу предавања живих језика, о којој нисам говорио раније, да је *она* најбоља, која *ђака* тера да што више чита, и што више преводи са страног језика на матерњи, а што мање са овог последњег на страни. Противно ономе што тврди мој поштовани колега, г. Туроман, ја држим, да је преводјење са матерњег језика на страни *већ* бање, које односи несразмерно много времена, а доноси несразмерно мало користи. То преводјење може се допустити тек онда, кад је неко већ врло добро савладао један језик и зна много речи, и много конструкција, и фразеологију тога језика. Иначе је само то за *ђака* мучан и бескористан кулук. Треба видети какви изгледају, на испиту зрелости, ти преводи са матерњег језика на страни! Код најбољих *ђака*, па *не* личе ни на што. Ја ћу сад рећи једну врло *интересантну* ствар, али ја држим да ми данас немамо ни много наставника францускога језика, који би се смели подухватити да даду један леп и тачан превод са српског на француски, и ако је међу њима и таквих за које се може рећи да знају француски. Преводјење са српског на страни језик може имати места само на професорским испитима. Ја бих још од идуће године укинуо ту врсту задатака на испиту зрелости.

Исто би тако требало ограничити оно бесконечно учење граматике (страних језика), у корист што чешћем читању. Јер, као што рекох, читање је најбоља метода за учење страних језика. То је, у основи, метода којом се матерњи језик научи. Једини језик који ђаци не могу никад да науче, то је латински, и то баш за то што ту од почетка па до краја губе своје време учећи граматичке изузетке и појединости, и преводeћи са матерњег језика на латински. Данас само семинаристи знају латински, зато што, запостављајући граматичку дресуру, читају латинске писце. Ко год је један језик учио читањем, тај га је научио; обратно, нико га није научио, ко га је учио из граматика: Г. Капетановић, професор В. Школе, који је био надзорник у Чачку, причао ми је да тамошњи наставник немачког језика обраћа тако највећу пажњу на читање, и да је успех одличан. Док по другим местима ђаци одговарају на питања, да ли овај или онај глагол иде по јакој или слабој промени, дотле његови ђаци читају Хајнеа, или другог ког писца немачког, и разумеју их. Овога би наставника требало потпомоћи тиме што би му се оставиле сасвим одрешене руке у погледу граматичких обавеза. Исто бих то учинио и са одличним наставником истог језика у другој београдској гимназији. А осталима бих обратио највећу пажњу на ту методу предавања, да по вој предају до крајње границе коју им допуштају програми. —

5. О цртању, свирању и певању имаћу част реферовати усмено. —

Молим Вас, Господине Министре, да примите уверење о мојем најодличнијем уважању.

30. јула 1895. год.

у Београду.

Богдан Поповић с. р.  
професор В. Школе

IV. Извештај г. проф. д-ра Јов. Цвејића о пиротској гимназији и вишој женској школи и о алексиначкој и књажевачкој нижој гимназији.

Господине Министре;

Актом Господина Министра просвете од 12. маја о. г., Бр. 7190, одређен сам за изасланика на испиту зрелости у пиротској гимназији, за надзорника те школе, више женске школе у Пироту и нижих гимназија у Алексинцу и Књажевцу. Г.г. директори поменутих школа поднели су Вам извештаје о току испита и статистичке резултате наставе; мени је част поднети Вам неколико проматрања о општим успесима ових школа у научном

погледу и о осталим тачкама, које су поменуте у упутствима за надзорнике средњих школа.

## I

1. Ред је у свима школама, које сам прегледао, био добар, владање ученика одговара васпитним захтевима, какви се код нас могу постављати, и школска администрација је довољно потпуна и тачна. Поред тих административних дужности директор пиротске гимназије се трудио, да ову са свим оскудну школу снабде и потребним училима. Преко тога, директори ових школа нису утицали на метод наставе уопште, нити на обуку у појединим предметима. Као што је Господину Министру познато, оскудица ове особине код већине наших управитеља средњих школа није њихов грех. Они су или сасвим нови директори, или се чешће смењују са тих положаја, те им не остаје времена нити се развија воља, да се потпуно одају тим новим дужностима и у њима утврде. Док највиша просветна власт не буде озбиљно настала да директорски положаји буду што сталнији и не буде с највећом пажњом одабирала директоре међу наставницима, не можемо ни имати оних за управитеље спремних људи, који су у европским гимназијама од корисног и великог утицаја на целокупну наставу. Такви би директори и у нас били најбољи стални надзорници својих школа, а садашња контрола била би непотребна.

2. У распореду наставника по гимназијама нашао сам нереда, који се одавно повлачи и свеж придлази, и један је знак дезорганизације, која у нашој земљи влада. Многобројне су врсте ове дезорганизације.

Многи наставници нису на својим пословима. С те стране је у пиротској гимназији најкарактеристичнији овај случај. Два врло добра наставника, који су свршили природно-математички одсек на Великој школи и положили професорски испит (један из биолошке, други из философске групе), предају искључно или поглавито предмете историјско-филолошке групе, један од њих и старословенски језик. — У алексиначкој нижој гимназији предавао је историју српску испитани професор природних наука, који је одлично свршио природно-математички одсек на Великој Школи, али има непоузданог знања из српске историје, које је још непоузданије код његових ученика. У истој нижој гимназији предаје физичну географију одличан наставник историје опште и класичких језика. Поред свег великог труда, што га је овај наставник уложио, осећа се и у његовим питањима и у ђачким одговорима, да му је стран предмет, који је морао

предавати; његове интерпретације места из уџбеника (којем треба објашњења) интерпретације су човека, који, не бавивши се дубље о предмету, објашњава питања на свој начин, по својем схватању, које, и кад није нетачно, гавко је да узнемирује зналаца. — Напоследку у *књажевачкој* нижој гимназији предаје геометријско цртање професор историјско-филолошке струке; није за њега да овај предмет и привремено предаје.

Разуме се, да је ово последица *рђавог распореда наставника*: у пиротској гимназији (а донекле и у алексиначкој полугимназији) има сувише професора са природно-математичком спремом, а у *књажевачкој* нижој гимназији их је мање, но што је потребно.

Није потребно ни помињати озбиљно Господину Министру, да се таквим распоредом и натеживањем наставника да предају предмете за које се нису спремали, снижава ступањ њихове стручности и изгледа без смисла и подела философског факултета и полагање проф. испита по групама. Колико ли се још тиме настава у средњим школама понижава?

Међу овим трима школама, које сам прегледао, има их, у којима је *више наставника но што треба и таквих у којима их је мало*. У пиротској гимназији има сувише наставника. Један од њих носи име *резервног предавача*, има четири часа недељно и замењује друге наставнике, ако су болесни или на одсуству. Као да је сувише наставника и у алексиначкој нижој гимназији. У *књажевачкој* полугимназији је један наставник одавно оболео и његови предмети су између осталих морали бити тако распоређени, да један има 24 часа недељно.

На настави се јако осећају зле стране *често премештања наставника, нарочито у току школске године*. У пиротској гимназији има доста наставника, који су ту од годину дана или су у току ове школске године били премештени. У алексиначкој нижој гимназији већина наставника је ту од другог семестра ове године. — У вези су са овим *честе промене распореда по гимназијама*.

3. *Кабинети* су свих гимназија, које сам прегледао, недовољно снабдени. Пиротска је гимназија најоскуднија, бољи су кабинети у Алексинцу и Књажевцу. Осим тога пиротска гимназија нема, може се рећи, никакве *библиотеке*, ни за љаке ни за професоре. Најбоље је у том погледу снабдевена *књажевачка* нижа гимназија, која, уз довољну књижицу за професоре, има и одабрану, лепо уређену *ђачку књижицу*, којом рукује наставник српскога језика.

Чини ми се да при одређивању помоћи и снабдевању гимназија училима није без вредности ово гледиште. Треба тежити да се све гимназије снабдеју најпотребнијим училима, и зато ваља сада помагати само овакве (као што је пиротска) најоскудније гимназије; старије гимназије, на које је већ доста утрошено, могу мало и причекати. За *природњачке кабинете* би потребне предмете дужни били скупити из своје околне наставници природних наука. Они би требали да ступају у размену са другим гимназијама, да би своје збирке боље попунили. Треба да их помогну мањим збиркама, уређеним и детерминисаним, дотични кабинети Велике Школе. Остало би врло мало за наставу потребних предмета, који би се морали набављати (хемикалије, кристалографска збирка, препарати итд.). Веће суме ваља употребити при снабдевању физичког и географског кабинета (карте, глоб, рељефи, слике итд.).

Најподеснији начин, како гимназије училима треба снабдевати, изнесен је у рефератима изасланика из пређашњих година. Штета је што се по њему није поступало. Тим начином треба што пре снабдети пиротску гимназију, и то поглавито географским училима и физичким справама; природњачки кабинети су у бољем стању, пошто вредни наставници природних наука у овој гимназији ревностно сабирају природне објекте у својој околини.

4. У овим местима ретке су или никако нема ваљаних приватних књижица, које би и ученицима могле бити приступачне, и ђаци по правилу немају прилике упознати се са још каквом књигом, осим школских. Познат је још низак духовни ниво оне средине, у којој се ученици ван школе морају кретати. Отуда духовна развијеност ученика по гимназијама у унутрашњости мора стајати испод ступња развијености београдских или (можда) крагујевачких ученика. То се показало и на испиту зрелости у пиротској гимназији.

Уверен сам да би се тој невољи у многоме помогло *оснивањем ђачких књижица и ђачких дружина*; последње би обухватиле само два или три највиша разреда гимназије. Књижице *ђачке* стајале би под управом једнога наставника, који би и књиге набављао и раздавао их ђацима на читање. Професорско друштво је, осећајући ту потребу, покренуло *ђачку библиотеку*, која ће јамачно бити од утицаја на општи ниво ученичке спреме. Књиге те *ђачке библиотеке* (ако се одржи) требало би да, поред других, буду збирка, коју мора имати свака гимназија.

Још од већег утицаја на наспоравање образованости код ученика у гимназијама могле би бити

Ћачке друштине. Предлажући Господину Министру оснивање ових дружина, ја осећам како овај предлог пада у невреме, после непријатних догађаја, који су се у последње време по средњим школама десили, и у којима је на једном месту била ангажована и таква ђачка дружина. Оваква би дружина требало да буде непотребна на Великој Школи (и ако она и сад постоји), где могу имати разлога само стручна друштва. До Велике Школе треба у главном завршити опште образовање, па су и за то ђачка друштва по гимназијама потребна. Рђав правац, ларма и нереди, који су где где и кашто у тим друштвима превлађивали, јесу врло непријатни појави, али су они најчешће знаци рђаве школске управе, недовољног утицаја на ђачке и недовољно разумне контроле над њима. Познато је, да је под руководством ваљаних а послу оданих наставника било и таквих ђачких дружина, које су биле само од корисног утицаја на ђачку спрему. Оваква ђачка друштва по гимназијама руководио би наставник, који би био предан томе послу, а ваљало би увести и сва друга ограничења, којима би се спречили непријатни појави.

## II

Резултати наставе у гимназијама нису ме могли увек задовољити. И ова, најбоља, интелигенција у унутрашњости Србије не даје пуне, праве резултате, и ако сви наставници гимназија, које сам походио, врше савесно своју дужност, неки и са оданом према послу, који им је поверен. Једни узроци тога поменути су у претходним редовима. По упутствима Господина Министра дужан сам поменути и начин, по којем би се то дало исправити. Али је он тако прост и близу намети, да је довољно само подсетити на њега главну просветну власт: ослободити се свих страних утицаја при размештају наставника и руководити се *објективно*, једино *школским потребама*, мислити уопште више о настави, о појединим школама и њиховим потребама, унети тај дух и у проф. колегије, које се сада о томе (изузев административна и формална питања) по праву не баве.

Овим би било много учињено, али не све. Има рђавих и недовољних резултата, којима је узрок трајава или недовољна спрема, што је Велика Школа кандидатима за наставнике даје. И та се овлашна спрема осећа на неким наставницима и после много година рада у гимназији. Ту је можда тешко извести реформу, која поуздано лечи. У осталом, министри просвете су бивали најчешће професори Велике Школе, и ја њима нисам кадар изнети нових мисли о нашем највишем просветном

заводу. Једну ствар, која је опште призната, морам поменути: ово престарело уређење наше школе, из којег је она израсла, ваља што пре изменити.

Да се обазрем и на наставу у појединим школама, у колико она није претходним, општим напоменама обухваћена.

## III

### Пиротска гимназија и виша женска школа.

1. *Испит зрелости* у пиротској гимназији извршен је тачно по *Правилима*, и није било ничега што би као неправилност или неуредност ваљало у записник унети. Једино се пре мога доласка изродио неспоразум између директора и наставника математике око тога, да ли задатке за писмени испит зрелости ваља предати директору, или они до испита остају код предметног наставника. Њихова мњења су се оснивала на различном тумачењу чл. 7., у вези са чланом 17., тачком г) *Правила*. За мене је јасно, да све задатке за писмени испит зрелости ваља предати директору, и тако је одмах по мом доласку учињено. Можда је потребно да Господин Министар објасни ове чланове *Правила*, како се у будуће не би дешавали овакви случајеви.

Кандидати, којима је зрелост призната, имају *најпотребнију* претходну спрему за специјалне студије на факултетима. Што успех није бриљантан, криваца није до њих, већ до особитих прилика (оног нереда, који овде одавно влада), у којима је била ова гимназија и до оскудице свих средстава, којима се ова *иериферијска* гимназија одликује. Први писмени задатак, у којем би се имала видети општа развијеност ученика и спрема из српског језика, одмах ме је обавестио о слабијим резултатима наставе у овој гимназији. То исто вреди и за писмени и усмени испит зрелости из живог језика. Све поље теже конструкције већина ученика није могла превести, а било је и елементарних, граматичких погрешака. Најбољи је успех био из математике и географије. Из првог предмета је успех зато добар, што су ови кандидати у вишим разредима гимназије имали непрекидно једног наставника.

Јестаственица се не полаже на испиту зрелости, и то је, по мом мњењу, мања садашњих *Правила*. И јестаственица се да у гимназијама тако предавати, да кандидати испита зрелости буду питани из елемената и општих, сваком образованом човеку неопходно потребних, погледа. Она у томе има превагу над неким предметима, који се сада на испиту зрелости полажу. Мислим да је изостављање

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



јестаственице мана *Правила* и осетна празнина у образовању матураната.

2. *Годишњи испити*. У овој гимназији је било и још има више ученика, но што би их збиља требало и могло учити. У првим годинама по отварању гимназије врбован је за њу што већи број ученика, а и доцније је превлађивала та тежња, и правила се од гимназије *народна школа* — правац, који и сад има својих представника међу наставницима. Осим тога, из племенитих, патриотских разлога желело се да што више ученика прођу бар кроз ниже разреде гимназије, те се није узимала виша скала при испитивању и давању оцена; и тај *патриотски правац* има и сад својих заступника. У гимназијској настави не може бити тих обзира; то је школа, која има свој карактер и знају јој се задатци. У седници, коју је Г. Директор по мојој жељи сазвао, ја сам без нарочитог овлашћења од Господина Министра а држећи да радим у духу упутстава, препоручио г.г. наставницима, да уопште узму вишу скалу при давању оцена. Та виша скала да се одмерава према овим гледиштима. У колико се може да види и кад се поуздано види, свршавати што раније са оним ученицима, који немају смисла за више студије. То је онај тип ђака, што на силу, на правди Бога, учи и, провукавши се кроз гимназију, још лакше прође кроз Велику Школу, улази у државну службу и производи депресије на свима пољима. Њих познаје и цело њихово младо друштво, наставници ваљда још пре и боље. Осим тога, ученике са колебљивим, непоузданим знањем не треба пуштати у старије разреде. Изгледа ми да је већина наставника тако и поступала, и по томе ће Вам бити објашњив резултат наставе за ову годину, који, по оценама судећи, не изгледа сјајан. Тим ће Вам, Господине Министре, бити у многоме објашњене и жалбе против наставника ове гимназије, ако би их било.

О наставницима и настави сам рекао своје мњење. Још желим нарочито истаћи ваљану наставу из природних наука, и одличан утисак је учинила на ме и настава из француског језика. Наставник последњег предмета је од скора у овој гимназији и већ има да покаже одличне резултате. Како су живи језици од највећег значаја у гимназијској настави, а ми имамо за њих мало способних наставника, слободан сам обратити на њега пажњу Господина Министра. На истој висини стоји и настава философске пропедевтике. Наставник тога предмета испитима ме је уверио (и ако је за све време испита енергично по школи шетао), да ђаци седмога разреда могу ући у философске спекулације. Зато сам (поред других разлога) противан мњењу о укидању

философске пропедевтике, како је предложио мој поштовани колега г. д-р Ј. Туроман у својем лањском извештају о I беогр. гимназији.

У ову гимназију није доспео ниједан наставник, који је слушао географију на Великој Школи. Њу предају самоуци, држећи се до детаља Карићева уџбеника. Настава је онаква какви су ти уџбеници, и срећа је што су они врло добри. Али таква метода доноси собом да у настави има доста механизма. Желео бих, да се у гимназијама, где још нема слушалаца географије са Велике Школе, даје настава из физичке географије у II и математичке у V разреду професорима природно-математичке струке.

*Женска школа* у Пироту врло добро напредује. Благодарени пожртвовању наставника и директора пиротске гимназије, који у њој бесплатно раде, и вредноћи једне једине наставнице, ова ће школа постати значајна за тај крај Србије. Биће врло корисно, ако се у њој отворе и даљи разреди. Мислим да је овде допуштено упети у шеблу и патриотских обзира и народњаштва, за којима се чезне у пиротској гимназији.

#### IV

#### Алексиначка и књажевачка нижа гимназија

Опште напомене о настави и наставницима вреде и за ове ниже гимназије. Пало ми је у очи, да ученици у Алексинцу рђаво владају књижевним језиком, готово лошије но у Пироту.

Ваљана је у овој нижој гимназији настава из природних наука; особита је заслуга наставника, што је ученике упознавао са флором околине и обучио их да лако по Панчићевој флори одређују биљке. Физика се свуда лоше предаје (најбоље у пиротској гимназији), па и исти наставник, који јестаственицу с успехом предаје, показао је из физике слабије резултате. Он се често задовољава ђачким одговорима, који су речи, још нису објашњења, из којих би се видело разумевање. И иначе овај наставник мало полаже на методску страну наставе. Особито је непријатно што ради подсећања додаје ђацима пола речи, и они онда редовно ону другу половину изговоре. Настава из географије је у III и IV разреду врло добра. Наставник, директор, особито је добро обрадио са ученицима српске земље, и једино овде нису му тачни податци (уџбеник је у том погледу застарео) о висинама, простору и становништву. У првом разреду нису утврђени основни појмови из географије.

У *књажевачкој* нижој гимназији ваљана је настава из српског и немачког језика. Полагано је довољно пажње и на писмене ђачке задатке, и врло

су скрупулозно исправљани. Географију предаје овде врло ревностан старији предавач. Али сам се на његовим испитима уверио, да и због ревностних наставника треба што пре прописати програме. Тада, јамачно, и он не би у математичку географију уносио стихове из народних песама, нити би сваког ђака најпре питао за најпрече путове, којима се из Књажевца може отићи у Индију, Америку, на Пацифички Океан и т. д.

Да се не задржавам више на овим нижим гимназијама, које треба укинути. Несумњиво је, да је за Србију довољно *неколико целих гимназија*. Није потребно ни наговештавати за то разлоге, који су већ постали популарни. Тим паметним реформама ова су два места најпре на ударцу. Алексинац има у својој непосредној близини, у Нишу, целу гимназију, а око Књажевца су велике гимназије у Зајечару, Пироту и Нишу. Али не треба укидати ове школе, ако се неће одмах друге, корисније, завести. Ово су толико велика места и имају велику околину, која је на њих упућена, да их не треба оставити само на основним школама; тиме би једино био редукован ниво опште образованости у њима.

У Књажевцу на место ниже гимназије ваља одмах отворити ткачку школу за вунена ткива. Овај округ изобилује вуном, у њему се израђују разноврсни вунени предмети, а у последње време се и шајак доста производи. Ткачка школа, уз коју би била угледна радioniца, унела би више вештине и укуса у ову домаћу производњу. Разуме се да после искустава, до којих смо ваљда дошли, мора се све претходно предузети, да и ученици ове будуће ткачке школе не оду у чиновнике. — У Краљеву Селу (Нови Хан) постоји велика среска зграда са имањем, и то је намењено за пољопривредну школу у Алексинцу. Зашто да ми у будуће не имаднемо бар онолико пољопривредних и занатлијских школа, колико сада гимназија?

11. јула 1895. год.  
у Београду.

Господину Министру  
повизни

д-р Јов. Цвијић с. р.  
проф. В. Школе

V. Извештај г. проф. Мил. Капетановића о ужичкој реалци, чачанској гимназији и гор.-миланов. н. гимназији.

Господину Министру просв. и црквених послова.

Као ваш изасланик при овогодишњем испиту зрелости у ужичкој реалци и надзорник за чачанску и горњо-милановачку гимназију, ја сам, Господине

Министре, извршио поверени ми посао и сад ми је част о истоме известити Вас.

**Ужичка реалка.** — I *Испит зрелости*. 1. јуна, по правилима за полагање испита зрелости, испит је почео у 7 ч. пре подне. Кандидата је било 14 и међу њима једна девојка. Према годишњим оценама видео сам да су њих 11 били добри а тројица слаби ђаци. Испит је био из српског језика.

2. јуна био је испит из немачког и француског језика;

3. јуна био је испит из математике;

4. јуна био је испит из нацртне геометрије.

После свршених писмених испита, три су кандидата одбијена од даљег полагања испита.

На усмени испит пуштено је 11 кандидата; а испитани су 8. 9. и 10. јуна.

Један кандидат добио је слабу оцену на усменом испиту из француског језика и зато је остављен да овај испит понови после три месеца. Осталим кандидатима призната је зрелост за слушање наука на Великој Школи.

Мени је, Господине Министре, особито мило, што Вас могу известити: да је *овогодишњи испит зрелости у ужичкој реалци био врло добар*. Кандидати, који су положили испит зрелости, такви су, да могу служити на част заводу у коме су се образовали.

Овде морам да обратим пажњу Господина Министра на једну аномалију, која се надази у самим правилима за полагање испита зрелости. У гимназији се учи биолошка група природних наука и у вишим разредама, а на испиту зрелости не подаже се испит из ње; а у реалци напротив, биолошка група учи се *само* у нижим разредима и испит зрелости подаже се из ње.

Зато сам и приметио: да је успех из *биолошке групе* природних наука на испиту зрелости у реалкама, како ове године у Ужичу, тако и прошле године у Београду, *недовољан*. Овоме би се помогло, ако би се ова група природних наука учила и у вишој реалци, као и у вишој гимназији, а то би се могло лако учинити, кад би се број година учења у реалци повисио на *осам*. Ово је један врло важан разлог, са кога би требало изравнати број разреда у гимназијама и реалкама; јер ученици што у реалци науче из биолошке групе то им је све, пошто се ова група доцније у Техници не учи.

Према данашњем програму наставе, знање природних наука код наших техничара *недовољно је*; јер се никако не може дозволити, да један интелегентан техничар и образован човек остане само са оним знањем, које је добио у I разреду реалке из зоологије и у II разреду из ботанике.



И ове године морам да напоменем, да са цртањем готово у свима средњим заводима слабо стојимо, а у ужичкој реалци испод сваке критике. Овоме има више узрока, као: 1.) неодређеност самога појма цртања код нас; 2.) рђав програм; 3.) необавезност наставе; 4.) слаба пажња од стране Министарства просвете.

Код нас се под цртањем разуме готово свако шарање, без икаквога разумевања, које је пре у стању да ђака затупљује, него ли да га развија, пре да га начини затупцим копистом, него ли да му отвори очи, те да природу боље види и да је уме представити. У нас се и дан данашњи не прави никаква разлика између научног цртања, које може сваки да научи, и уметничког цртања за које треба талента и коме треба научно цртање да претходи. Деца се гоне, да прецртавају са Хермесових прегледаоница и календара: најразноврсније покрете људи и животиња, ликове Бизмарка и Наполеона III, а нису у стању да нацртају један сто или столицу с природе. Место да се деца уче цртању најобичнијих предмета са природе, њих гоне да копирају са прегледа, које не разумеју и за које треба талента. Овака настава цртања заиста је у стању да детету учини цртање одвратним и да га заглупи; а у страном свету сматра се цртање као једно моћно средство за опште образовање.

Све што сам рекао за цртање, вреди и за гимназије и реалке. Ја никако не могу да појмим: зашто да је цртање у гимназијама необавезно и да оцена из цртања не утиче на предазак у старији разред, а оцена из веронауке или другог кога предмета општег образовања да утиче.

Често врло одлични наставници и учени људи нису у стању ни најобичније предмете нацртати, и кад им треба да нешто објасне и нацртају, цртеж им је такав, да га само они разумеју.

Колику забуну код ђака може да изазове овака наставникова неумешност у цртању, лако је предвидети. Узрок је свему овоме што је данас настава цртања необавезна и што се на њу гледа каква је по облику, а не каква је по суштини.

Да се ни из Министарства просвете не води озбиљна пажња над наставом цртања, најбољи је доказ, што данас има наставника цртања, који нису никада ни учили ни научно цртање, а за уметничко цртање немају талента.

Колико се мало води бриге о цртању увидеће се кад напоменем: да је у ужичкој реалци један ђакон стигао да буде наставник цртања и то архитектоног, дакле једног специјално научног. Ја мислим, да би у оваким случајевима било боље укинути

цртање сасвим, него ли дозволити да се с њиме тако поступа.

Наставници цртања махом су учитељи, који имају мало ауторитета код ђака. Даље, деца знају да им оцена из цртања не утиче на предазак у старији разред, те раде као од беде, и често пута више терају шалу са својим наставником, него ли што уче.

Зато, настава цртања императивно налаже, да се из основа измени и то у овоме правцу:

1. Цртање треба да буде обавезан предмет.
2. Научно цртање треба одвојити од уметничког.
3. Укинути архитектоно и топографско цртање као специјално научна цртања, која се само уз одговарајуће науке могу учити, а никако засебно.
- 4) Осим тога, при шаљању питомца на страну треба послати неколицину и за научно цртање, али никако не и за уметничко цртање и „молерај“.
- 5) Напоследку довести наставнике цртања у ранг професора.

Са музиком још горе стојимо у ужичкој реалци, јер нема наставника за музику; па ни у целој вароши нема човека музикално образована, који би могао бити бар хонорарни наставник.

Музика може бити да је у јавноме животу нека врста посланице; али у школи она јако утиче на хармонијско развијање младића. Ја сам уверен, да би овде један добар наставник музике могао много користити, јер би ђаци своје слободно време употребили не на студирање Пелагићевог „Народног Учитеља“, него би се музиком много пријатније забављали но што чине данас.

Морам да додам, да Ужичани немају никакве певачке дружине и да им обичне музикалне потребе задовољавају цигани дерњавом и лупањем у бубањ, и по некад каква амбулантна певачица, која залута у ове врлетне крајеве.

Кад би било наставника за музику у школи, онда би и певање у цркви било умилније но што је данас.

За гимнастику такође нема наставника, па ако би овај посао, бар за време, могао хонорарно да врши који од млађих наставника, који су служили у војсци.

II. 1.) Наставна програма за реалке нема, него је обим појединих уџбеника, који су препоручени од стране Просветног Савета, узиман као наставни програм; а за предмете, за које није било уџбеника, ту је сам наставник утврдио програм и у почетку школске године предао га г. директору. За ниже разреде важио је гимназијски програм.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



Сви су наставници прешли одређене програме, осим г. Кубуровића из Француског језика и г. Н. Николића из Опште историје, а из узрока, што су за неколико месеца доцније почели предавања.

2.) Распис Господина Министра о уџбеницима доцкан је стигао, јер су ђаци већ били набавили књиге, па зато и није могао бити потпуно изведен; а једним доцнијим актом Господин Министар је и сам одобрио: да за ову школску годину остану уџбеници који се буду у школи затекли.

3.) У вишим разредима говоре ученици са разумевањем, али у нижим налази се по мало још онога певања, које деца доносе из основне школе и које изазива у слушаоца сумњу да деца све оно и разумеју што говоре.

4.) Испитивање ученика правилно је, само је оцењивање сувише галантно. У чачанској гимназији био сам принуђен молити г. директора, да због овога опомене поједину господу наставнике. Овом галантном оцењивању требало би стати на пут, јер се једном осредњем ученику ћеће повећати воља за учењем тине, што ће му се дати врло добра оцена, кад заслужи добру. Овако оцењивање могло би се зар у нижим разредима још и трпети; али већ од четвртога требало би оцењивати ђачки успех много строже, па што није за школу, нека је раније напусти.

5.) У школи је добар поредак а и владање ученика је добро.

6.) Општи је успех школе, како у научном тако и у моралном погледу врло добар, а особито овогодишњи VII разред на испиту зрелости показао се врло добро. Само је успех из *цртања* слаб.

III. Мишљења сам: Да би

1) требало одмах прописати наставни програм за реалку сличан гимназијском.

2.) Кабинете поунити, јер су у жалосном стању.

3.) Изабаци из наставног програма специјално стручна цртања: архитектонско и топографско.

4.) Изравнати реалку са гимназијом и по броју разреда.

5.) Сремне наставнике за цртање послати у Ужице.

6.) Наредити да се предаје гимнастика.

7.) Наставним програмом наредити: да се и у вишој реалци поново учи биолошка група природних наука.

8.) Наредити да лекар ученике стално прегледа, и то бар 10 пута годишње, и о томе водити евиденцију. Ово предлажем из узрока, што сам видео: да су ученици у свима школама махом слабуњави и болешљиви, и да се на чистоћу тела не обраћа бог зна каква пажња.

9.) Увести *Игијену* као обавезан предмет. Игијену, науку општег образовања, треба учити још у средњој школи и то баш у оном критичном времену, кад деца почну немилнице упропашћавати своје здравље. Ту јој је место, и ако би се овде предавала како треба, од ње би било фактичке користи.

10.) *Наставнике не премештати*, јер од овога настава највише пати. У чачанској гимназији, због ових премештаја, ове године променило је се 5 наставника за Немачки језик.

IV. Средња школа у Ужицу мора остати и несме се никако укидати из више важних разлога: 1.) Због великог броја ђака, које ова школа увек има. 2.) Крај је сиромашан, па му није могућно шиљати своју децу на школовање у места, где је много скупље живети но у Ужицу. 3.) Ово нам је најудаљенији крај на југозападу отаџбине и он не сме остати без једног просветног центра, као што је средња школа. 4.) До окупације Босне бивало је доста деце, која су из Турске долазила у Ужице у школу; али од како је босанска влада ово забранила, број оваких ученика, и ако се је смањило, опет није сасвим нестао. И данас има око десетак деце, која су с оне стране наше државне границе и о којој морамо водити рачуна.

Мени се чини, да би овде у Ужичком округу једна или две *практичне сточарске* школе могле донети огромних користи. Жалосно је, кад се мора признати, да је у Ужичком округу, поред све изврсне стоке, врло велика редкост добар сир, а ово би могао бити најудеснији артикал за извоз. — Консервирање меса је још тако примитивно, да овакво, какво је сада, не може никада бити озбиљан артикал за извоз. А свему овоме је узрок незнање, јер народ нема од кога да се чему бољем научи.

Кад би се оваке пољопривредне школе, али само *практичне*, а никако теоријске, — подигле, онда би се и број ђака у нижим разредима смањило. Сада у оба нижа разреда има паралелних одељења са преко 170 ђака у једном разреду.

**Чачанска гимназија.** — I. У овој гимназији био сам од 14.—18. и од 21.—26. јуна.

На испитима, који су држани према утврђеном програму и распореду, видео сам:

1.) Да су наставници прешли цео наставни програм, осим г. Мих. Ристића, који вели: да је програм из Физике врло велики и да се са 2 часа недељно не може свршити. Зато је у децембру добио још један час недељно више за Физику.

2.) Да је распис о уџбеницима доцкан стигао.

3.) Да ђаци разумеју оно што говоре.



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

4.) Да наставници у главном правилно испитију; али су при оцењивању веома галантни. Као што сам већ напоменуо у извештају о ужичкој реалци, ја сам био овде принуђен умолити господина директора, да изволи опоменути неке наставнике због овог галантног оцењивања.

5.) Да је за време мога бављења у Чачку поредак у школи био добар, а и владање ученика у школи и изван ње било је примерно.

II. Општи успех школе задовољава и у научном и у моралном погледу. *Успех би био зар и боли, да се наставници често не премештају* и кад би сваки предавао само предмете из којих се је нарочито спремао.

Овде напомињем: да за Географију нема још нарочитих наставника, но се она још сматра као предмет за поткусуривање. Кад неки наставник нема довољан број часова, онда му се дода Географија у једном разреду, па зато је и предају по неколико наставника у истоме заводу.

Још горе је било у овој школи са Немачким језиком. *Сада предају четири наставника Немачки језик*; али ни они сви не предају од почетка школске године.

У овом погледу II разред је прошао најгоре ове године, јер је највише наставника изменио. *Ове године у II разреду почео је да предаје Немачки језик г. Н. Зега, учитељ цртања; после њега је дошао г. Мих. Јовановић, фармацевт и учитељ, а за овим г. Божо Кнежевић, проф., а после њега г. Христифор Обрадовић, па опет г. Божа Кнежевић, за тим г. Ник. Зега, па г. Доброслав Игњатовић, који је и извео ђаке на испит. Као што се види, ђаци су седам пута мењали наставнике за Немачки језик;* и овде тражити нека успеха било би илузорно. Ја се чудим одкуда деца и околико знају.

У колико је напредак слабији у разредима, у којима су се наставници често смењивали, у толико је већи у овим разредима, где није било промене наставника. Тако ме је нпр. изненадио успех из Немачког језика у VII разреду код проф. г. Јов. Максимовића, где су ђаци веома добро немачки читали и преводили, и то не само из облигатне читанке, већ и Хајнове стихове и прекрасно де-Амичсово „Das Herz.“

Осим тога често се греша и у томе, што се страни језици дају свакоме, ко их зна, одмах да их и предаје.

Имао сам прилике да видим у једном заводу, како је код једнога одличног наставника природних наука успех из Нем. језика једва добар. Био је испит из Ботанике и ђаци су одлично одговарали, и то са таквом слободом и отвореношћу, као да се

са својим старијим братом разговарају. Биљке су одмах распознаване и веома брзо по Линеју анализане. Кад је пак дошао испит из Нем. језика у истоме разреду, исти наставник, и ако је немачки ђак и врло добро говори немачки, овде је показао много слабији успех. Ђаци нису били онако слободни као на испиту из Ботанике, сваки час су се бунили, а изгледало ми је, као да и сам наставник сада није био онако благ и ђацима онако мио као на испиту из Ботанике. И ово је један доказ, да и за језике треба имати нарочите наставнике, а не давати свакоме да их предаје, као што је било ове године у чачанској гимназији.

Са цртањем је доста добро, јер је наставник уметнички образован сликар. Успех би био још бољи да је настава обавезна. —

III. Да би школа могла боље напредовати, треба се постарати; да се кабинети попуне и набаве нова учила, јер од оних поцепаних карата сумњам да има какве вајде.

Општину са округом треба натерати: да подигну достојнију зграду за гимназију, у противном случају, мишљења сам да би требало затворити ову школу.

Треба се одазвати жељи општине, која моли: да се отвори и осми разред. Материјалних жртава неће требати, јер је садашњи проф. колегијум довољан. Осим тога овогод. ђаци VII разреда врло су добри и требала би им учинити ту олакшицу, да код своје куће положи испит зрелости.

И овде напомињем, да би требало ради дечјег здравља и општег образовања увести *Игијену* као обавезан предмет, а поред тога и стални лекарски преглед свију ђака.

IV. И ако је овде број ђака мањи но у Ужицу, ја мислим, да би и овде требало задржати целу гимназију; јер ако би се ова гимназија укинула, онда би број ђака у крагујевачкој гимназији јако порастао. Осим тога општина чачанска обрела је да ће подићи нову зграду за гимназију, а доста и потпомаже школу набавком учила. —

Овде би био згодан терен за подизање *школе за баштованство, воћарство и винарство*, а има врло згодно место за подизање једног угледног државног *рибњака*, где би се могло практички учити и гајење рибе.

Земљиште је око Мораве плодно, а последњи резултати ратарске школе у Краљеву показали су да оваке стручне школе могу многа добра учинити само ако се њима паметно управља и кад се управи школе да више самосталности.



V. Сви наставници предају предмете из којих су се нарочито спремали, осим случајева, где поједини наставници нису имали довољан број часова, па им је додат још по један предмет. Према овоме је наставничка колегија добро састављена.

**Горњо-милановачка гимназија.** — I. У Горњем Милановцу био сам 19. и 20. јуна. Г. Директора Врбавца нисам нашао у школи, јер је био у ревизији основних школа. Ово је врло рђава практика, да директор није у свом заводу баш онда кад је најпотребнији.

И овде сам нашао: 1.) да су наставници прешли прописани програм; 2.) да је распис о учбеницима доцкап стигао; 3.) да ученици уопште разумеју оно што говоре; 4.) да наставници правилно испитују, али су и овде доста галантни у оцењивању; 5.) да је у школи врло добар поредак и да се ђаци врло добро владају, а ово ће бити с тога, што је број ученика мањи, па је и надзор над њима лакши.

Ово је један важан разлог, који говори противу укидања нижих гимназија. —

II. Школа се налази у једној приватној згради, која није зидана за школу, већ за два мала стана. Собе су мале и нису за учионице. У једну се учионицу улази кроз другу, јер нема засебног уласка.

Држава плаћа за ову кућу 120 дин. месечне кирије, што је веома много. Зато треба општину натерати: да сазида зграду за школу; а ако не би хтела, онда треба одмах затворити овај завод, јер је боље и да га нема, него ли да се деца пате по онако малим и незгодним собама.

Општина има директне користи од гимназије, па зато и треба више терета да сноси.

Исто тако, при зидању зграде за школу треба одмах снабдети школу и училима и кабинетима, јер овако, како је сада, не би требало да остане и даље.

У физичком кабинету има само један мали магнет, једна магнетска игла и један термометар, а са оваким училима успех из Физике не може бити велики.

Тако исто жалосно стоји и хемијски кабинет, у коме има 4—5 епрувета, и да овдашњи апотекар не потпомаже наставника Хемпје, овај не би могао никакав оглед показати ђацима. А Физика и Хемија могу се у нижим разредима само експериментално предавати.

И овде треба на Гимнастику обратити већу пажњу. Од гимнастичких справа има у авлаји само један пар ручних кугала.

Уверен сам да се просвета у народу не шири укидањем, већ само отварањем нових школа, па зато сам мишљења: да не би требало ни ову школу затворити, него поред ње отворити још једну практичку *раатарску школу*, па би онда садашња нижа гимназија сама угинула, ако не би имала услове за опстанак.

Наставници предају предмете из наука из којих су се нарочито спремали, али поред ових имају и других, а ово је опет у нижим гимназијама једна велика незгода, особито због страних језика.

14. јула 1895. год.

у Београду.

Са одличним поштовањем  
Милан Капетановић с. р.  
проф. Вел. Школе.

## VI. Извештај г. проф. Косте Главинића о београдској реалци и ваљевској гимназији.

*Господину Министру просвете и црка. послова,*

Посао који сте ми као Вашем изасланику на испиту зрелости у Београдској Реалци и надзорнику исте школе и у Ваљевској Гимназији поверили, извршио сам по „Унутству“ за надзорнике средњих школа од 12. маја тек. год., ПБр. 7190., у времену од 29. маја до 27. јуна закључно, и част ми је да Вам о томе поднесем следећи извештај:

**I О Београдској Реалци.** — Испити зрелости обављени су ове године у Београдској Реалци у времену од 1. до 8. јуна закључно, тачно по прописаним правилима о испиту зрелости.

За испит се пријавило 17 приправника, и *деветорици* од њих призната је зрелост, и то: *тројици* са одличним, *петорици* са врло добрим и *једноме* са добрим резултатом. *Двојица* су прекинули полагање испита због слабости, *двојица* су одбијена на три месеца а *четворица* на годину дана.

Ако се узму у рачун сви приправници, онда је просечан успех, показан на испиту зрелости, *једва добар*; а ако се издвоје само они, којима је призната зрелост, онда је просечни успех врло добар, и приправници, којима је испитни одбор признао зрелост, моћи ће са добрим успехом слушати науке у нашој Великој Школи или на страни.

При овогодишњем испиту зрелости у Београдској Реалци пале су ми у очи две појаве, о којима мислим да их треба споменути, и ако је о једној од њих било до сада више пута помена у извештајима Министарских изасланика и надзорника средњих школа. Те су појаве: 1.) да већина приправ-

ника натеже и са српским и са страним језицима, и да је њихова просечна спрема из ових предмета једва задовољавајућа; и 2.) да од 17 приправника није ниједан полагао испит из Немачког језика, и ако се овај учи већ од другог разреда.

Поред испита зрелости, ја сам у времену од 29. маја до 14. јуна присуствовао на 24 годишња испита и то из ових предмета: 1.) Из Српског језика у II, III и IV разр.; 2.) Из Српске Књижевности у V разр.; 3.) Из Српске Историје у IV и Опште Историје у V разр.; 4.) Из Географије у III разр.; 5.) Из Немачког језика у III, IV и VI разр. и Француског језика у V и VI разр.; 6.) Из Аритметике у II и III и Алгебре у IV и VI разр.; 7.) Из Стереометрије у V и Тригонометрије у VI разр.; 8.) Ботанике у II и Зоологије у III разр.; 9.) Из Хемије у IV и V и Физике у V разреду. Осим тога разгледао сам цртање и радове из моделисања.

Према ономе, што сам на годишњим испитима чуо и опазио, находим да је општи успех у Београдској Реалци из горепомнутих предмета добар и врло добар. Сматрам пак за своју дужност и то да напоменем: да би се из Српског и страних језика могао желети и бољи успех.

Дисциплина је у старијим разредима примерна, а у два најмлађа разреда могла би бити и боља но што је сада. У професорском колегијуму влада добра хармонија. Знање и умење ученика оцењује се *доста строго, али правично.*

Професорски колегијум састављен је у главном правилно, само би требало да је подела неких предмета на поједине наставнике мало дружичја. Мислим, наиме: 1.) да би Српски језик требао да предаје у свима разредима један и исти наставник и то онај, чија је група Српски језик са Књижевношћу; 2.) да би Географију требао да предаје онај наставник, који предаје Историје: Српску и Општу.

Кабинети и збирке доста су богате и у доброме су реду, али просторије, у којима су смештени, са свим су неподесне за оно за шта треба да послуже. Соба у којој је смештен кабинет за Физикљ и Механику сасвим је рђава и испод сваке критике. Плафон је сав искварен од кише и велики део његов може да се сруши и да полупа и да поломи скупоцене инструменте; зидови су попуцали, патос се угиба под ногама и т. д. Соба пак, у којој је смештен кабинет за Хемију, сувише је тескобна, те је и немогућно да се у њој изводе потребни експерименти пред мало већим бројем ученика.

Зграда у којој је смештена Београдска Реалка има сада *само 5 подесних учионица*, једну салу за цртање, две собе за моделисање и неколико рђавих просторија за канцеларије и кабинете.

На крају овога извештаја имам још да напоменем: да је по моме нахођењу начин, на који се од неколико година на овамо лиферују ученици за II, III па и IV разред Београдске Реалке, врло неподесан, и да је и он у многоме крив, што дисциплина у два најнижа разреда није баш онаква, каква би требала да је и каква би могла бити, и што просечни успех ове школе не одговара потпуно ни спреми наставничкога особља ни труду и вољи, које у свој наставнички посао улажу. До пре неколико година није у Београдској Реалци ни постојао II разред, већ су у III-њи разред примани они ученици који су свршили два разреда гимназије, и који су се, или по својој сопственој вољи или по вољи својих родитеља, сами пријавили за упис. Од некога пак времена уведена је једна, по моме нахођењу рђава, практика, која се састоји у томе: што београдске гимназије откомандују у II, III, па шта више и у IV-ти разред реалке, по известан број својих сувишних ученика, међу којима се налазе врло мало њих који су сами желели да се школују у Реалци.

Тако на пр. од 54 ученика у II разреду, уписали су се својевољно само њих 24; од 59 ученика у III разр. докомандовано је из гимназија 25, а од 50 ученика у IV разр. докомандовано је њих 26, дакле више од половине.

При овоме пак упућивању својих сувишних ученика у Реалку, управе беогр. гимназија не поступају сасвим коректно, јер, као што сам се могао уверити из спискова, са којима су у прошлој 1894/5. школ. години упућивани ученици из београдских гимназија у Реалку, међу откомандованим ученицима налази се 30 до 40%, који понављају разред. А да један завод, коме се ученици лиферују на овакав начин из три разне гимназије, не може показати онакав просечан успех ни у научноме ни у моралноме погледу, какав би показао кад би имао само ученике који су се у њему школовали од почетка до краја, и који се у њему налазе по својој вољи — за мене је ван сваке сумње.

Ако управе београдских гимназија не могу и неће да упућују у Реалку своје одличне и врло добре ученике, није право да је пуне лошима, који понављају разред и који су обично и лошега владања те рђаво утичу на остале добре ученике.

Ако се жели да Београдска Реалка показује онакве резултате какве би могла и требала да показује, потребно је: или да се установи и први разред, и да се у њега примају само они ученици који се својевољно пријаве за упис, или се треба вратити на раније стање па задржати само пет старијих разреда — од 3. до 7. — и тада примати у

III-ћи разред само оне ученике који се пријаве за упис по својој вољи. Принудно упућивање ученика из гимназија у II, III и IV-ти разред треба сасвим изоставити.

**II. O Ваљевској Гимназији.** — Ради прегледа Ваљевске Гимназије отпутовао сам из Београда 18. јуна изјутра и истога дана пред вече стигао сам у Ваљево. Од 19. до 26. јуна присуствовао сам на 21 испиту, а 27. прегледао сам школску зграду, кабинете, збирке, библиотеку и остало.

Присуствовао сам испитима из ових предмета: 1.) Из Српскога језика у IV и Старословенскога језика у V и VI разреду; 2.) Из Историје Срба у III и IV и Географије у I б.) IV и V разреду; 3.) Науке Хришћанске у I а.; 4.) Из Немачког језика у II и III и Француски у V и VI разреду; 5.) Геометрије у VI и Геометријскога цртања у II и III разреду; 6.) Из Рачуна у I а.; 7.) Из Минералогije у V и Зоологије у VI разреду и 8.) Из Женског рада и музике у свима разредима.

Према ономе, што сам на овим испитима чуо и опазио, находим: да је општи успех из горевложених предмета добар и врло добар, и да је дисциплина међу ученицима примерна. Просечни успех из Српскога и страних језика није ни у овој школи онакав какав би се желео. Успех из Музике није ме ни најмање задовољио.

Ученици су испитивани правилно а оцењивани су правично и прилично строго. Код већине ученика, који су у моме присуству испитивани, опажа се да на питања одговарају са разумевањем. Што се тиче оцењивања ученичкога знања и умења приликом годишњих испита, имам да учиним једну примедбу на начин по коме се дају испитне оцене из цртања слободном руком, јер налазим да је неподесан. У Ваљевској Гимназији раде ученици нарочите цртеже за испит и само се ти цртежи и оцењују, без обзира на цртеже који су преко године рађени. Услед овакога оцењивања десило је се ове године, да је знатан број ученика, којима је наставник преко целе године давао врло добре и одличне оцене, добили на испиту слабу оцену, и обратно, има случајева, да су ученици, којима је наставник преко целе године давао слабе оцене, добили на испиту врло добре оцене. Ово је пак по моме нахођењу неприродно, јер се вештина цртања нити може заборавити нити научити за неколико дана пред испит; с тога држим да ће спрема једног ученика из цртања слободном руком моћи бити много правилније оцењена, ако се при давању испитне оцене, поред испитнога цртежа, буду узимали у обзир и они цртежи, који су преко године израђени.

Предмети, за које су израђени уџбеници, предавани су по тим уџбеницима, а из предмета, за које још нису израђени уџбеници, хватали су ученици потребне им белешке на часовима.

Кабинети: Физички и Хемијски, прилично су снабдевени потребним апаратима и инструментима, а и збирке, нарочито зоолошка и минералогско-геолошка, које за своју приличну потпуност имају да благодаре на првоме месту како бившим тако исто и садашњим наставницима природних наука, доста су богате и налазе се у доброме реду.

Зграда, у којој је смештена гимназија, у главноме је доста добра, али је и за садашњих шест разреда врло тескобна. Учионице два најстарија разреда врло су неподесне и могу се употребљавати само по нужди. За све кабинете и све збирке стоји на расположењу само једна једина соба, па и та је доста мала.

Опажа се знатна оскудица у потребним орманима за смештај збирака, апарата и инструмената, и с тога многи скупочени предмети леже по поду и по прозорима. Доста богата библиотека находи се у доброме реду а смештена је у професорској канцеларији у нарочитим орманима.

Професорски колегијум састављен је правилно, само би и овде требало да је подела неких предмета на поједине наставнике мало друкчија. Тако на пр. мислим да би за бољи успех и правилнију оцену наставничкога рада било боље, ако би један и исти наставник предавао Српски језик у I, II, III и IV разреду, а не као што је било у прошлој години, када је један наставник предавао Српски у I и II, а други у III и IV разреду. Исто тако држим, да ће бити боље и да је природније да Географију предају они наставници, који су положили или који ће подагати професорски испит из историјске групе, него природњаци, као што је то био случај у прошлој години.

За успешније предавање цртања слободном руком потребно је, да се још за идућу школску годину набаве више и бољих прегледа, јер ово, што их сад има, за више је разреде врло мало, а за млађе разреде и мало их је и нису најбољи.

За бројно повећавање и добро одржавање зоолошке збирке, неопходно је нужно да се дотичноме наставнику ставе на расположење потребна новчана средства, јер многи леци примерци зоолошке збирке, пропадају сада просто зато, што наставник нема са чим да купи алкохол и остале хемикалије и друге предмете, који су му потребни за препарирање и одржавање препарата. —

И по своме положају, и као седиште дивизијске команде, Ваљево би требало да има целу гимна-



зију; али, с обзиром на то: што Шабац и Ужице имају већ целу гимназију, односно реалку, и што оба ова града имају и врло добре зграде за те школе, а Ваљево нема довољно пространу и подесну зграду ни за садашњих шест разреда, мишљења сам: да би отварање седмога разреда требало одложити све донде, док се не подигне потребна зграда, или, ако би се нашло јаких разлога, онда да се то учини само под условом: да округ или општина даду обавезу, да ће још у току идуће школ. године подићи потребну зграду за проширење гимназије, јер себе у зградама, које општина намерава да уступи за потребу гимназије, нису ни најмање подесне за учioniце и могле би се за нужду употребити само за канцеларије, кабинете и библиотеку. —

Нека ми је, напоследку, дозвољено, да на крају ових извештаја напоменем само још ово двоје: 1.) да по моме уверењу нису нити могу бити криви наставници Српскога језика, што просечна спрема ученика из овога предмета није онаква каква би се желела и каква би требала да је, већ да узрок неуспеху лежи у нечему другоме; и 2.) да је немогућно дати потпуно правилан суд о општем успеху једне школе у научноме и моралноме погледу, кад се у њој пробави само неколико дана и то још за

време испита а присуствује се испитима само из неколико предмета и само неко кратко време. А још је теже, по моме мишљењу, правилно оценити рад и способност наставника, јер се испитивањем само неколико ученика и само из неколико предмета, не може створити ни приближно тачан суд о дотичноме наставнику и његовоме раду.

Не спорим да има неке користи и од оваквог прегледања средњих школа како се сада врши; али, ако се жели да се прегледом потпуно постигну оне користи, које се од њега и очекују, и да оцењивање целе школе и појединих наставника буде правилно и тачно, треба надзорник чешће да посећује сама предавања, да се на њима дуже бави и да чешће и изненада долази у завод. Потребно је, дакле, по моме мишљењу, да се заведу *стални надзорници* за средње школе, којима ће прегледање тих школа бити главни и једини посао.

12. јула 1895. год.  
у Београду.

Господину Министру  
покорни,  
**Коста Д. Главинић** С. Р.  
проф. В. Школе

## НАУКА И НАСТАВА

### СРПСКЕ ЗЕМЉЕ У ГЛАВНИМ ПЛАНОВИМА ЗА ДЕОБУ ТУРСКЕ ЦАРЕВИНЕ\*)

од  
Мих. Ј. Ђорђевића  
предавача ваљев. гимназије.

Питање, чији наслов овде исписасмо, стоји у врло тесној вези с тако званом Источном Питањем. Српски је народ географским положајем својих земаља запао у сферу Источног Питања, и с правом се може рећи да сем српскога народа други народ не везује толико наде за правилно решење тога питања, као што опет нико толико, колико Срби, не страхује од рђавог решења истога питања.

За нас је, нема сумње, од неоцењиве користи да знамо како се кад приступало деоби турске царевине, као и у чију би се корист или штету она

\*) Извод из професорске теме: „Главни моменти у историји Источног Питања у XIX веку.“

извршила. Кад то добро проучимо, онда ћемо моћи казати како су се поједине силе, које су деоби приступале, према нама понашале, и шта је која од наших земаља тежила да отргне. На тај начин сазнаћемо од кога више у будуће да се бојимо и шта од кога треба да бранимо.

Питање о подели турске царевине није ново, оно је управо старо толико исто колико и Источно Питање, јер је оно у ствари само један део овога последњег. Јер баш онда, када је Источно Питање узимало најакутнији облик, поједини велики владоци и њихови државници занимаху се најживље мишљу о подели турске царевине.

С тога дакле, што се ова два питања своде управо на једно исто, нека је допуштено да се на овом месту с неколико речи обазремо на почетак Источног Питања.

Од свих питања, која још и данас чекају своје решење пред Ареопагом европским, нема важнијег

пити заплетенијег него што је тако звано Источно Питање. Обухватајући било непосредно или посредно интересе скоро свију европских народа, оно је постало у пуном смислу питање светско и питање векова. Колико је и колко пута до данас покушавано од најзаинтересованијих сила европских да се то питање скине једном с дневног реда, па се у томе није успело ни до данас. А није се успело с тога, што је то питање постало Гордијев чвор, у који су уплетени интереси великих европских сила, а за који до данас још ниједан мач европски не беше довољно наоштраен. Јер, признати се мора, да се то питање решавало, а по свој прилици и решаваће се, оним истим оруђем, којим су се служили творци његови — мачем.

Литература о овоме питању, ма да се јавља тек од почетка овога века, када је и ово питање добило своје одређено име, тако је обилна, да ју данас није лако ни савладати.

Ну при свем том, што литература о Источном Питању захвата све веће размере, ипак, што се тиче почетка овога питања, влада несугласност код појединих писаца: једни то питање схватају у ширем а други у ужем смислу. Тако познати француски историк, Сен Марк Жирарден, који је о овоме питању доста темељнога и научнога написао, узима ово питање у ширем смислу: „Изучавати прошлост Источног Питања“, вели он, „значи изучавати какви су били односи између истока и запада у разним вековима; каква је борба што се заподеле између два света, како су они покушавали да један другог освоје и потчине; како су један другог одбијали и ограничавали, како су се те границе временом помицале у напред или у назад; како су између ова два дела света природа и историја поставиле посредно становништво, коме је намењено да слаби ударе и да издржава прелазе; како мир између Истока и Запада зависи од судбине и стања овог посредног становништва. То ја зovem историјом Источног Питања.“ „Ако би“, наставља даље исти писац, „имао да представим тачно почетак Источног Питања, то би била година 1299. с појавом султана Османа. Па́д латинске владе у Сирији, свршетак крсташких ратова, немоћ папска, појава Турака, све већа слабост грчког царства, које беше у стању да освоји Цариград од Латина, али га је с тешком муком бранило од Турака — све то беше се стекло да покаже да ће Исток, на који је до сада нападао и угрожавао га Запад, то исто сада отпочети да ради са Западом.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Les origines de la Question d' Orient (Revue des deux Mondes, mai—juin 1864.)

Узевши Источно Питање у овоме смислу, природно је, да тако исто треба проширити и позорницу на којој се то питање решавало и решава. Чујмо шта Жирарден каже и о томе: „Довољно је бацити само поглед на карту па да се види, да има један део Азије и Европе, ја бих рекао још и један део Африке, који су географски везани један за други. Ова Европа полу-азијска и ова Азија полу-европска јесу природне позорнице Источног Питања. Ту су се родили и развили народи којима је одређено да служе као веза између два света: Грци, Словени и Јермени, расе окретне а умешне, чија је независност и срећа потребна за сваки мир европски“<sup>2)</sup>

Међутим многи узимају да Источно Питање почиње тек преласком Турака у Европу, а други опет почетак тога постања виде тек у паду Цариграда, 1453. год. Свакојако интересно је ово последње мишљење у толико, што и данас једна велика маса коју састављају поглавито они који нису дубље упознати с овим питањем, мисли да ће падом Цариграда у хришћанске руке бити и решено Источно Питање. Према томе дакле с освојењем Цариграда отпочело је Источно Питање, а с падом његовим у хришћанске руке то би се питање имало завршити!

Кад из колевке турске у Малој Азији бацимо поглед на онај огромни простор што га у току од три столећа поплави сила османска у три дела света, морамо се, нема сумње, дивити сили која је за тако кратко време била у стању да раскрети са хиљадугодишњим царевинама и краљевинама. Да, време од 1359. год., као од дана када је Орхан преминуо, дочекавши да види како се турски стегови са коњским реповима лепршају на западним обалама Хелеспонта, па све до године 1683., рачунаће Турци у златни век своје историје, ако се у опште тим именом може кретити један перијод сурове освајачке најезде. Година 1683. представља кулминацију турске моћи, а у њој је Европа видела и прве знаке турске немоћи. Мухамед IV не бејаше исте среће с Мухамедом II, јер „У *китабу не ишише једнако за два брата једноимењака.*“

До те године Турци су само бројали области што освајају, а од тада, па ко зна докле? бројаће земље што губе. Ко зна докле? кажемо с тога, што ће се тада можда решити велико Источно Питање. Ну ако то решење буде на штету народа, чији су животни интереси условљени правилним решењем тога питања, онда ће Источно Питање

<sup>2)</sup> Saint M. Girardin: Controverse sur la Question d' Orient à propos de récents écrits (Revue d. d. Mondes, novembre 1860.)



само преживети прву фазу своју и прећи другу, можда много опаснију. Мир карловачки 1699., као што згодно примећује Хамер, довео је Турску до банкротства. Од тога доба она је морала одступати стопу по стопу у назад, док се миром пожаревачким (1718) не нађе пребачена на десну обалу Саве и Дунава. Значај турске царевине почиње од тога времена да опада у оној истој размери у којој је и растао, једном речи, „она је сад постала значајна само с дипломатског гледишта.“

Ну у истој размери у којој је моћ Турске опадала, расла је тада снага једне друге царевине у њеном суседству, словенске Русије. Находећи се у незгодном географском положају, Русија је још под Петром Великим, освојивши Ливланд и Естланд, прокрчила себи пут на Балтичко Море.

Али све то за једну тако пространу царевину било је мало, а што је најглавније, тежиште Русије лежи више на југу по на северу; требало је дакле изићи на Црно Море и Петар Велики освојењем Азова дао је израза тој жељи своје царевине. Његови су наследници наставили рад његов око тога и извели га више него што је Петар Велики и замишљао. Ако се та сталност у политици, ако се то схватање животних интереса своје земље може назвати каквим тестаментом, онда би то био ваљда онај измишљени тестамент Петра Великог, којим упућује Русе на Цариград и Индију. Нема сумње да је од свију последника Петра Великог тој жељи највише одговорила знаменита руска царица Катарина II, чија влада захвата скоро целу другу половину 18. века.

Очистивши своје земље од Турака, Аустрија се беше тим задовољила, она је оставила Турке с миром на Балканском Полуострву, ње се то није толико тицало, само кад је она једном успела да их с врата скине. Сасвим друкчије ради Русија. Приметивши да Турска није више у стању да се с њом мери, она јој је откидала комад по комад од царевине. Руско победоносно оружје учини, да се и петстолетна раја поче дизати и будити, чувши за силну царевину у којој се слично говорило, а на исти начин Богу молило. То даде превагу руској политици у пословима турске царевине, која јој и до данас траје.

Русија је дакле у другој половини 18. века прва од сила европских покренула ово што ми зовемо Источним Питањем; покренула га је не из каквих хуманих обзира, јер тога у политици нема, већ из својих државних интереса. Победама својим на копну и мору Катарина II принуди Турску на мир Кучук-кајнарџијски (1774). Ну у сред овог рата, којим се почиње Источно Питање, јави се и Пољско питање. Међу заинтересованим суседима

пољским, Русијом и Аустријом, беше и пруски краљ Фридрих II, коме срећа Пољске није ишла у рачун ни под принцем саксонским нити под Поњатовским. Он би обично тада говорио: овде имају два пута којима се може ударити: или задржати Русију у њеном великом освајању, или, што би било најпаметније, покушати отуда извући користи. Он се доиста и заустави на овом другом путу: да одобри Русији освојења у Турској, а да је приволи на поделу Пољске. Да би задовољила и своје суседе, који су завидљивим оком пратили сваки успех руског оружја, Катарина II, пристаде на кобни предлог и тако је несрећна Пољска, како каже Рамбо, „морала да буде откуп за Турску“ (1772. г.)

Али поред свега тога успеси које постиже Катарина II миром Кучук-кајнарџијским почеше већ да узнемирују бечки двор; тада се схвати порекло Источног Питања у модерном смислу. „У садашњем активном стању Портином“, писао је Кауниц, министар цара Јосифа II, „наша тајна политика треба да се састоји без сумње у томе, да одржи турско царство што је могућно дуже, или да, у најгорем случају, ово царство не уништи сама Русија без нашег потребног суделовања.“<sup>1)</sup> Неколико година доцније Јосиф II одговори у истом смислу Лују XVI: „Ако Русија објави рат Порти и ја ћу га објавити; интерес Аустрије захтева да се прошири за толико колико Русија може освојити.“<sup>2)</sup>

Први план за деобу турске царевине.

Да би дакле у друштву с Русијом могао приступити каквој акцији против Турске, Јосиф II појми да се треба што више приближити Катарини II. С тога се он, и против воље своје матере, Марије Терезије, крете 1780. г. на пут у Мохилчев, где се лично састаде с руском царицом Катарином II. У писмима својој матери хвали се Јосиф II. како је успео да побије све непријатељске гласове које је Фридрих II распростирао о Аустрији. Сумње не може бити да је Јосиф том приликом измењао мисли с Катарином о Источном Питању. У једном писму својој матери Јосиф II вели, да га је царица једном приликом тихо и као случајно запитала, да ли он случајно не би желео да добије Италију, а нарочито папску државу као царски патримонијум. Он јој је на то одговорио да је у интересу многих држава да у Италији остане *status quo*, ну да она (царица) може на то мислити да добије свој Рим, то јест Цариград. Катарина је на то прекинула говор о томе с примедбом, да она жели мир и не мисли на освајања.<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Louis Jeziarski: Histoire diplomatique de la Question d'Orient (y Revue politique et diplomatique de la Question d'Orient 9. febr. 1878)

<sup>2)</sup> Ibidem.

<sup>3)</sup> Prof. Dr. Alex. Brückner: Katharina II. (y Allgemeine Geschichte . . . von W. Oncken, Abtheilung 70. s. 323.—324.).

На тај начин између Русије и Аустрије дође до савеза, који је изменио дотадашњу политичку ситуацију.

Пруска, и ако не беше угрожена, ипак је много изгубила зближењем Русије и Аустрије. У самој ствари савез је био управљен против Турске. Уговором је било одређено држање савезника према Порти, којој се и ратом претило, ако се не би показала довољно попустљива.

Ово зближење Русије и Аустрије забрину Фридриха II и поводом тога писао је он у поч. 1782. год. своме синовцу, херцегу Карлу од Брауншвајга: „Изгледа ми да идемо све ближе кризи, и кроз кратко време елементи заузеће место према својој важности. Ја хоћу да мирујем и да чекам док догађаји не наступе. Русија ће извесно Порту напасти и она не мисли ништа мање већ да мир у Цариграду закључи.“ *„Цар (Јосиф II) се показује врло облапоран на Босну, Србију и Београд“*). Он ће ићи за руским импулсом.<sup>1)</sup> Скоро у исто доба у једном своме писму Јосифу II царица Катарина као у шали наговести наду да ће папа цару предати кључеве од Рима и предложити му да протера Турке из Европе. Јосиф на то одговори, да се он не нада такоме позиву од главе римске цркве, али се у толико пре нада томе од главе православне цркве, царице, за чијом је заставом он увек готов да пође. Берлински се двор, додао је Јосиф II, и иначе труди да рашири гласове о тако замашним плановима и да опомене у Цариграду и Паризу да се чувају Аустрије и Русије.

У Енглеској се такође у то време веровало у скору поделу тур. царевине. Требало је само споразумети се о улљачканим деловима, а на томе су радили Јосиф и Катарина у години 1782. и 1783.

Када се Катарина тужаше на вечите немпре на Криму, Јосиф II одговори да је готов споразумети се с царицом о евентуалностима ових немира, само Катарина треба своје жеље јасније да формулише. На то царица одговори опширно мемоаром у коме се као о свршеној ствари говори о рату што предстоји с Турском, објашњује се држање других сила и најзад расправља се читав низ планова, које Русија намерава да изврши.

По томе мемоару: „Између три државе, Русије, Аустрије и Турске имала би да буде једна посредна држава, именованом „Дакија“, која би од све три била независна и обухватила би Молдавију, Влашку и Бесарабију, а владалац би њен морао бити источно православне вере. Русија би добила Опаков и по-

граничне области између Буга и Дњестра и неколико острва у Архипелагу. Ако би заједнички рат био крунисан таким успехом, да се Турци могу из Цариграда протерати, то би се старо грчко царство у пуној независности на ново подигло, а на престо би био постављен велики кнез Костантин Павловић, који би се тада одрекао свога права на руски престо, тако да никада не би било могућно да обе круне носи једна глава“<sup>1)</sup> Катарина у своме мемоару ставља цару у изглед добитак неколиких тачака у Средземном Мору, које би биле од важности за аустријску трговину.

Протекло је неколико недеља, а Јосиф II још не посла одговор на мемоар царичин. Најзад у одговору своме опомену пре свега на Пруску и Француску, које би могле спремити извођење плана; од своје стране није стављао никакву тешкоћу, али вели, да оснивање Дакије и грчкога царства зависи од успеха самога рата. Затим Јосиф II набраја своје жеље. Мислило се да ће аустријски цар захтевати *Босну и Србију*, али његови планови иђаху много даље. Он је тражио *округе молдавске и влашке до Алуге, даље Београд, Оршаву, Видин, затим дринску област и залив у који она утиче, заједно са суседним острвљем*, јер је желео засновати аустријску поморску силу.

Захтевајући знатан део млетачких земаља на копну, у *Истри и Далмацији*, он је следовао савету који му је неколико пута дала Катарина, а којим се ради на повећању Аустрије на штету Италије. Што се тиче млетачке републике, Јосиф II био је мишљења да би се она могла при успеху турског предузећа отерати на своја стара притежања, *Мореју, Крит и Кипар*.<sup>2)</sup> „То је“, вели Рамбо, „био чувени план за деобу, који је познат под именом „грчки план“, који је имао да оствари жеље Волтерове, који пет година раније беше преминуо.“ Али кад Катарина II виде докле се пружају жеље цара Јосифа, показа се мало склона да им одговори. Она се одлучно изрази против анексије млетачких области; много је стало, вели она, до тога да млетачка република пристане на план царских дворова, а тако исто не сме се ни грчко царство умањити уступком Мореје и неколиких грчких острва у Архипелагу. Овакав говор ражљути Јосифа II. Јасно је, писаше он Кауницу, да царица жели да га завара, али ће она ускоро о том бити убеђена, да он неће тако лако пасти у замку.

Тако Јосиф II напусти за извесно време план за деобу тур. царевине. С тога је и Фридрих II

<sup>1)</sup> Alfr. Rambaud: Geschichte Russlands s. 544.—45.

<sup>2)</sup> Alex. Brückner: Katharina II. (у Allg. Geschichte... v. W. Oncken, Abtheil. 70. s. 339.)

\*) Курсив је наш.

<sup>1)</sup> Ibidem.... s. 337.

имао потпуно право кад је рекао, да се интереси Аустрије и Русије не дају измирити чим буде дошло до деобе тур. царевине.

Катарина се није надала да ће цар Јосиф тако лако напустити план за деобу, с тога му и писаше да ју јако чуди тако изненадна измена у мислима његовим.

Али поред свега тога Катарина не промени своје држање према Порту. Понашање Русије, вели Рамбо, јако узнемири Порту; други син Павла I, имађаше познато име Костантин, а за дојкињу му дадоше неку Грцињу. Тавријско полуострво у рукама Потемкиновим беше опасно по Турску. Мисионари Катаринини подстицаху непрестано на побуну румунске, словенске и грчке провинције, па и сами Египат. Тријумфални поход царице Катарине 1787. год. у јужне губерније и новоослобођене области; састанак који том приликом имађаше с краљем пољским и Јосифом II.; војничка помпа којом је обасу кнез Потемкин, славолуци с чувеним натписом „пут у Цариград“ — све то узбуни Порту да не може горе бити. Не чекајући дуго Порта још исте године објави Русији рат.

За Катирину је било од великога значаја да сазна какав ће положај према догађајима заузети Аустрија. Јосиф II брзо се реши. У писму једном, упућеном царици, он изјави да ће према својим обвезама бити савезник царичин.

Одлуком својом за рат, Јосиф се надаше да ће остварити своје планове о деоби Турске. И како се савезници не могоше сложити у плану за поделу турске царевине, то је сад рат имао да реши коме ће припасти лавовски део. Тако се започе рат за деобу турске царевине, познат у нашем народу под именом „Кочина Крајина“, а значајан по нас у толико што се у њему школоваше вође потоњег српског устанка.

Али се не испунише ни Катаринина ни Јосифова очекивања. И овде се показа колико је нада далеко од стварности.

Далеко од тога да буду из Европе истерани, Турци показаше миром свиштовским да нису од Аустрије побеђени, а на јашком миру (1792) прођоше много боље него ли на миру Кучук-кајнарџијском.

Тако се безуспешно сврши први план за деобу турске царевине!

Други план за деобу турске царевине.

Овај знаменити план јавља се, почетком овога века, када се цела Европа борила против цара Наполеона I, а наши претци водили очајну борбу против Турака, које Наполеон, као једине своје

савезнике, на нашу штету потпомагаше. Особито је вредно видети какву би судбину, по том плану дочекале српске земље са мајком Србијом, која је баш у то време, како вели Карађорђе, „сама искупила своју слободу сузама лица свога и крви својом.“

Наполеон је побеђивао једно за другим здружене Аустријанце и Русе, Прусе и опет Русе; док се најзад после битке код Фридланда на једном сплаву на реци Њемени не састадоше (25. јуна 1807. г.) два најсилнија цара европска да решавају о судбини Европе. То беше победилац Наполеон и побеђени Александар, дотле највећи непријатељи, а од сада најбољи пријатељи и савезници.

Састанак је трајао скоро пуна два сахата и они се задовољно растадоше један од другог, јер се у свему беху споразумели. Последница тога споразума био је *тилзитски мир*, који је одмах за тим (7. јула) и потписан. Том приликом између Наполеона и Александра потписано је три уговора, од којих неки беху јавни а други тајни. Ми ћемо се ових уговора само у толико дотаћи, у колико се она дотичу тур. царевине.

У првом, јавном уговору, Наполеон се обвезује да ће посредовати за мир између Русије и Порте, а Александар опет између Француске и Енглеске. Русија је још обећала повући војску из дунавских кнежевина, Влашке и Молдавије.

По другом, тајном уговору, Русија је уступила Француској *Котор*, а такође и сва јонска острва имају припасти Француској. Русија је израдила да се опрости Србима у Босни и Херцеговини што су се за време руског рата побунили.

У трећем уговору, који је такође био тајан, говори се о *француско-руском савезу за одбрану и напад*. Закључак једног таког савеза мотивисан је речима, како „Његовом Величанству цару руском и Његовом Величанству цару француском, краљу италијанском, протектору Рајнског Савеза особито на срцу лежи да се утврди општи мир у Европи на основи сталној и ако је могућно непроменљивој.“ Толико је било написано између њих, али су они том приликом говорили и о многим појединостима. Тјер помиње у својој „Историји царства“ да је Александар тада тражио Цариград, ну да је Наполеон, указујући прстом на место где на карти лежи Цариград, горопадно узвикнуо: „Цариград, Цариград, никада! То је цар света!“

Преврати, који се у то време извршише у Цариграду (пад султана Селима), нису могли остати без утицаја на ову тајну алијанцију. И заиста 8. тачка те алијанције гласи: „Ако услед промена које се догађају у Цариграду Порта не прими посредовање Француске, или и ако га буде примила

па се деси да се у року од три месеца, пошто преговори отпочну, не дођу до жељеног резултата, Француска ће заједно са Русијом објавити рат Порти Отоманској и две високе уговорне стране споразумеће се да отргну све области тур. царевине у Европи, изузевши Цариград и Румелију, испод турског јарма и тираније.<sup>1)</sup>

Према овоме тилзитски мир може се сматрати као „издајство“ и већина га писаца, нарочито Енглези, тако и сматрају. Русија се одрече Енглеске и својих дојакошњих савезника, а Наполеон опет од своје стране напусти Турску и Шведску. Нема сумње да му је у томе ишао на руку и преврат који се тада догоди у Цариграду; али то би Наполеон учинио и да је остао на престолу султан Селим. Јер, да увуче младог руског императора у сталан и искрен савез, Наполеон га упути на његове природне и географске непријатеље, Швеђане и Турке, оставивши му према њима одрешене руке. „Не треба више“, говораше Наполеон, „да шведски тои илаши леотице петроградске.“

Дознавши за пад султана Селима, Наполеон рече Александру: „Ево одлуке промисла бољег, који ме разрешава и који ми каже да турско царство не може више постојати.“<sup>2)</sup> Наполеон називаше своје дојучерашње савезнике животињама (brutes), које се не могу дуже трпети у Европи и које треба преbacити у Азију. „Миром тилзитским“ — вели Рус Татишчев — „отпоче се нова ера у односима између Француске и Русије. За Наполеона тај мир био је остварење милога му давнашњег плана, стварање велике континенталне алијанције, која би паралисала Енглеску и учинила сваку будућу коалицију немогућом. За Александра он је значно напуштање жеља филантропских и сваке бесмислене идеологије; здраву процену стварних потреба своје царевине, једном речи повратак на политику националну и традиционалну; на политику једино истиниту и корисну, коју су водили његови славни претци, Петар Велики и Катарина Велика, и који су за непуно столеће раширили владавину руску на  $\frac{1}{6}$  земљине површине. Расставши се у Тилзиту оба се императора пожуреше у своје престонице. Александар говораше да је очаран новим савезником. Примајући у аудијенцију новопостављеног Наполеоновог посланика, ђенерала Савари, Александар му рече: „Он (Наполеон) ми је указао у Тилзиту такве знаке пријатељства, да ја то нећу никад заборавити.“ После кратког ћутања додаде: „Но! што год више о том мислим све се више радујем

што сам га видео. Ја се увек бојим да не заборавим једну једину реч од толиког броја ствари које ми је за тако кратко време поменуо. То је човек изванредан!“

У Русији међутим овај савез и пријатељство с Наполеоном није био никако примљен као што треба. У самоме Петрограду интелигенција је била томе страшно противна; вели се, да је француски посланик једва и стан нашао, толико је био нерадо виђена личност у петроградским круговима. Од тридесет посета које је хтео учинити само је примљен на два места, и сама царица мати нерадо га је гледала. Али Александар је радио све само да удеси расположење према новоме стању; старе министре заменио је новим и полагао су везе између две велике нације постајале све чвршће.

Концем септембра 1807. Александар испрати у Париз за посланика ђенерала грофа Петра Толстога. У инструкцији, коју му је дао, Александар се највише дотиче Турског Питања. Цар му препоручи да удучи zgodну прилику па да представи Наполеону како је најбољи начин да се руско-турски рат сврши тај, да Русија заузме Влашку и Молдавију те да тако продужи своје границе до Дунава. Александар рече да Наполеон треба да му испуни ту жељу „да Руси, моји поданици, имају сасвим јасан доказ о користи коју је извукло моје царство из тога, што сам ја променио политику и претпоставио Француску Енглеској.“ За нас је важно да знамо да је Александар том приликом тражио да се и Србија подигне у кнежевину као што су Влашка и Молдавска.

Поменули смо већ да је миром тилзитским Александар желео да према Турској има једном одрешене руке. И заиста одмах после тога мира петроградски кабинет дискутовао је непрестано о томе питању са посланицима Наполеоновим. Чим је руски посланик отишао у Париз, Румјанцов, Александров министар председник, помисли да је сад zgodан тренутак да се с ђенералом Савари упусти у претресање „великога дела“ („grand ouvrage“), разумејући под тим именом питање о подели Турске, о чему су два владоца у Тилзиту само случајно дискутовали. „Било би за нас од великог интереса“, рече Румјанцов Наполеоновом посланику, „да се та ствар одмах отпочне, не с тога што цар Александар жуди за освајањем, већ што турско царство тако срља у пропаст да ћемо ми без икаквог насртаја бити принуђени да се представимо те да прикупимо његове остатке.“ Румјанцов говораше да за тај покушај не може бити zgodније прилике него што је сад. Из Цариграда стизаху вести које казиваху, да је турско

<sup>1)</sup> S. Tatitscheff: Alexandre I. et Napoléon d'après leur correspondance inédite p. 618.

<sup>2)</sup> Ibid. p. 182.



царство у правој дисолуцији, непрестани метежи у престоници, а буне у провинцијама.

Извештавајући о томе Савари-а, Румјанцов додаде смејући се: „Ви видите, ђенерале, да ће човек бити принуђен да да оглас у новинама, да је турско царство мртво и да се позивају наследници да предстану.“

Међутим на Наполеона није учинило најбољи утисак што је Александар одбио примирје с Турцима. Добивши извешће о жељама двора петроградског, Наполеон писаше Толстоју да он не види никакве користи по Француску у комадању турске царевине, и да је шта више готов да јој подјемчи интегритет одричући се Арбаније и Мореје.

Наполеону није толико било стало до интегритета турске царевине, према којој рече да нема никаквих обавеза, већ је гледао своје интересе. Он постави кабинету петроградском три комбинације, од којих је требало изабрати једну: да једновремено Руси испразне Влашку и Молдавију а Французи Пруску; или да Русија заузме дунавске кнежевине, а Француска да узме за то накнаду у Прусској; или најзад, да учине једну општу поделу турског царства по којој би Русија заузела све до Цариграда па и сâм Цариград, а Французи да добију за то накнаду која би се доцније утврдила. Где би и колика би та накнада била, Наполеон не рече о томе ни речи.

Сазнавши за ове услове Александар се није трудио да сакрије своје негодовање. Највише га је љутило што је Наполеон везао ствар Влашке и Молдавије са накнадом у држави његовог пређашњег савезника, краља Виљема II. У разговору о томе с ђенералом Савари, Александар рече сасвим кавалерски: „Ја не бих узео по ту цену читаво турско царство. То је за мене ствар части.“

Концем 1807. год. Наполеон опреми за посланика у Петроград још искуснијег и вештијег човека, ђенерала *Коленкура*, који још од тилзитског мира уживаше велико поверење код цара Александра. У инструкцији се највише говори о Турском Питању, али се не жели распад турске царевине, што су у Петрограду тако жудно очекивали.

Било би у интересу оба двора, вели се у инструкцији, да се та деоба одложи до тренутка, када Енглеска не би била у стању да себи приграби најзнатнији део, Египат и острва архипелашка. „То је“, писаше министар председник Шампањи, „најјачи разлог царев који говори против деобе турске царевине.“ Ну ако би с поделом турског царства били у Петрограду на чисто, не треба бити против тога, већ изјавити да је потребно да се два императора о томе усмено споразумеју.

Тако Наполеон пристаде напослетку и на поделу тур. царства, коју сматраше за кобну, али је усвоји једино с тога да задовољи Александра.

„Тај стари план руске амбиције“, вели се у инструкцији, „јесте једина веза која може привезати Русију за Француску и према томе треба пазити да се не пониште сасвим њена надања.“ Вешта политика Наполеонова огледа се у сваком реду његовом па и овде.

Он позиваше Русију да објави рат Енглеској и да спреми једну експедицију преко Кавказа у Индију, где би се састала с француском експедицијом с мора. Поделу тур. царевине хтео је дотле одуговлачити док не уништи Енглеску у Индији, а када би се Индије дочепао онда не би морао ни с ким делити тур. царевину, јер би она већ била у његовим рукама.

Међутим петроградски кабинет непрестано се занимаше питањем о Турској. Александар и његов министар Румјанцов никад не пропуштаху прилику, а да у разговору с послаником Наполеоновим не покрену то питање.

Коленкур очекиваше нова упутства од Наполеона што се тиче Турске, али у место тога доби депешу од Шампањи-а у којој му каже: „У вашим разговорима с царем и грофом Румјанцовим не окрећите никако мисао о подели тур. царевине; известите се, у колико је то могућно, како се то може извршити и које силе желе ући у ту деобу; напомените како та деоба мало користи Француској, која ту не може добити важнога дела, ма колико он био простран. Представите корист од одлагања те деобе до мира с Енглеском или до тренутка, када би јој се одузело царовање на Средземном Мору, услед чега је она у стању сада да добије најбоље делове турскога Царства.“

Чим се Александар састаде с Коленкуром запита га: „Но! говоре ли вам што о Турској? Цар треба да се решио, он зна хоће ли или неће одржати оно што ми је рекао у Тилзиту?“ Разговор се опет отпоче, Александар је тражио Влашку и Молдавију, допуштајући да се Наполеон накнади у Етрурији и Португалији, или да ступи у преговоре с Аустријом за Чешку, дајући њој нешто у Италији. Коленкур обећа о свему известити Наполеона. Он јави кабинету француском, како у Русији сматрају да је свршено с дунавским кнежевинама и да их већ сматрају као руске покрајине. „Ако буде требало да их напусте, помислиће да губе једну руску провинцију.“

Једва је протекло 7 месеци, вели Татишчев, од како су суверени Русије и Француске пружили један другом руку у Тилзиту и везама личнога при-

јатељства утврдили савез који ту беху закључили, а већ се појави између њих озбиљна несугласица, која је претила да поруши њихов једва утврђени споразум. Идеја, која је руководила њихова зближења, била је подела света у два дела: Француска да влада на западу, а Русија на истоку. Та идеја не беше јасно формулисана у уговору, али се о њој довољно дискутовало у разговору између два суверена. Ова затегнутост није дуго трајала. На скоро стиже у Петроград коморник Наполеонов Дарберг и донесе Коленкуру прецизна упутства, а Александру својеручно писмо од Наполеона. Први пут после Тилзита Наполеон се опет дотаче великих питања. У упутству Наполеон вели Коленкуру: „*Кажите цару да све што он хоће то хоћу и ја; да се ми не можемо нигде сукобити јер је свет доста велики*<sup>1)</sup>, да ја њега не нагоним да испразни Влашку и Молдавију, а да и он мене не нагони да испразним Пруску. Кажите Румјанцову и цару, да ја већ смишљам једну експедицију у Индију за поделу тур. царства и да ћу послати у тој цели једну војску од 25.000 Руса, 8—10.000 Аустријанаца и 35—40.000 Француза у Азију а одатле у Индију, нема ништа лакше од ове операције. Извесно је да ће у Енглеској дрхтати од страха пре него што ова војска буде на Еуфрату; реците, да ја знам добро, да, док се до тога дође, треба поделити турску царевину, али да је с тога потребно да се састанем с царем. Говорите о томе с Румјанцовом, пређите с њим карту и поднесите ми о томе извешће и ваше заједничке мисли.“<sup>2)</sup>

У истом смислу је и писмо цару Александру, писано у Паризу 2. фебруара 1808. год. Александар га прими из руку француског посланика и замоли да га чита у његовом присуству. Почињући читаће цар беше озбиљан, затим му се на лицу указиваше све већа радост. Напоследку узвикну: „*Voilà de grandes choses!*“ и понови више пута: „*Voilà de style de Tilsit!*“ Дошавши у читању на место где Наполеон вели: „*Данашњи су догађаји такви да им треба тражити равне у историји...*“, цар га читаше сасвим гласно. Прочитавши писмо Александар рече: „Отворено вам кажем ђенерале, ово ми писмо чини велико задовољство, то је говор тилзитски. Цар може рачунати на мене, јер ви знате да ја нисам никако мењао тон.“ Цару беше мило што је Наполеон позвао и Аустрију у кооперацију.

(Свршиће се)

## МАДАГАСКАР

Само 200 морских миља на исток од југо-источне обале афричкога континента лежи *Мадагаскар*, после Нове Гвинеје, Борнеа и Гренланда највеће острво на свету.

Најновији заплет Хоа — државе са Француском Републиком, који се и у отворен рат изметнуо, изазвао је живљи интерес према острву далекога индијскога океана, и с тога држимо, да ће ових неколико редака о Мадагаскару нарочито сад добро доћи.

Мадагаскар је од афричке обале одвојен прилично дубоким и брзим каналом мозамбичким, који се простире јужно од екватора од 12.—26. степена ширине, а од 43.—51. степена дужине источно од Гринвича. Док је дакле са севера на југ острво у пречнику велико 1600 км., то са запада на исток пречник му износи само нешто преко 500 км. Укупна површина је 591563 квад. километра, дакле од прилике толика, колика је Енглеска заједно са Ирландом.

Обале теку у опште узев у правој линији, само на северо-западу имају шест усека као фјордови, а осим тога, на северо-истоку и велики Антонгил — залив. Сигурних пристаништа има само пет и то: Дијего-Суарец, Вохемар, Мароанцетра, Фулапоан и Таматава; све остало су отворене луке, које нарочито на источној обали врло мало заклањају и бране од превлађујућих, кат-кад врло бурних северо-источних ветрова. Западна обала Мадагаскара која је заклоњена од бурних ветрова, има на многим местима коралних спрудова. На источној обали налазе се само усамљени корални слојеви, од којих најмоћнији леже на северу између Антонгил-залива и Таматаве. На овим слојевима могли су енглески природњаци у близини Фулапоан-а да директно посматрају необично брзо напредовање оних спрудова, које коралске животиње граде.

Пет повећих планинских ланаца провлаче се кроз острво, кога је већи део опет за то раван или брежуљкаст. Према унутрашњости има депресија, из којих се даје закључити, да је овде у ранија времена било јаке вулканске акције. Од ових дубљих централних места издижу се планине стрмо у вис, док се према морској обали поступно и терасасто спуштају. Око сто угашених вулкана има по мадагаскарским планинама, а на многима се још и данас виде ждрела превучена отврдом лавом. А међу овима пустим вулканским просторијама леже и широка поља са вегетацијом каква се само на тропима виђа! Сведоци давно минувих снага,

<sup>1)</sup> Курсив је наш.

<sup>2)</sup> S. Tatistscheff: Alexandre I et Napoléon d'après leur correspondance inédite 1801.—1812. p. 309.



које су владале у пређашњој периоди наше планете, поред творевина непрестаних и сваким даном обнављајућих се атмосферских сила земних.

Без сумње да је необично јака струја мозамбичког канала спречавала сваки ближи додир природних типова великога афричкога континента са онима са омањих острва, а тиме допринела, те су биљни као и животињски свет на Мадагаскару, исто као и мадагаскарска племена добила веома карактеристичан отисак. — Али Мадагаскар није само веома оригиналан, но и контрастима обилан. Простране равни сукобе се са грдним планинама — предели јако подводни, стоје поред сухе крте земље; после степа са јадном и кржљавом вегетацијом виђају се плодна поља, којима равна треба на далеко по целој земљи тражити. Сличне противности виђају се и код становника мадагаскарских. Потпуно мрко-црни типови неизменично се онајају поред отворенијих, белних, који су готово са кавкаским народима слични; даље има ужасно ружних одвратних племена, поред тако лених и красних, којима се и извекбано око дивити мора. Има их за узор чистих, а и ужасно прљавих, гостољубивих и негостољубивих, распусних и чедних, скитничких а и у државе уређених племена урођеничких. Из тог разлога, не треба се ни мало чудити, што се оцене разних путника, који су зар само поједине делове, а не цео Мадагаскар кроз пролазили — веома јако — међу собом разликују. Тек у новије доба расветљени су мало ови разнолики контрасти одличним радовима *Алфреда Грандидијера* — најбољега познаваоца Мадагаскара.

Широка прашума первази обалу, која се и на север у земљу увлачи. Близу мора најјаче су шуме од Пандануса и Мангрове, којима слана вода ништа не худи. Виђају се и витке али усамљене кокосове палме, са својим еластичним по 25 мет. високим стаблима и на врху поносним крунама. И многобројне, у Мадагаскару одомаћене сувоземне биљке, виђају се по обалама. Више горе расте за Мадагаскар карактеристично дрво *Tanghinia venenifera*, налично *Одејандеру*. Из многобројних и лепо црвено обојених цветова, развија се маслинасто-зелен јабучаст плод, са јаком отровном семком. Овај плод танген-дрвета све до скоро употребљава се влада Ховаса као казну да по себе неподесне личности са света уклони. Пређе је хиљадама људи падало као жртва овога отрова, и тек у последње доба успели су удруженим напорима Французи и Енглези — да тај отров бар као званично средство укину.

Као драгоцену корисна дрва су црни раст — ебен и махагони — дрво; али је најлепше и најкорисније дрво на Мадагаскару *Равенала* (*Urania*

*speciosa*) или „путничка палма.“ Ова дивна лепезаста банана, са лишћем често по 10 метара дугим, краси земљу, а у исто доба је и од неизмерне благодети и по човека. Од лисних петељака граде се кровови, са умекшаном кором патоше се, — зелено лишће служи као застирач или тањир, а увијено и као лажница или чаша. На доњем крају свом сакупља Равенана воду од талога, која је у овој биљној цистерни увек доста чиста и хладна, те да жеднога путника освежи у овима водом оскудним крајевима. И Руфија — палма, која се готово само на Мадагаскару и јавља, јако се цени, зарад свога дрвета, лишћа и плода. Принац, поглавита храна становништва, дуван, памук, шећерна трска, ананас, и друге вегетације тропских као и умерених зона, успевају на Мадагаскару, где увек добра природа расипље урођеницима лаку изхрану.

Још чудноватија од биљнога света је фауна на Мадагаскару. Истина, тамо нема најглавнијих представника афричкога животињског света, као лавова, жирафа, носорога и антилопа — али зато има много, чисто мадагаскарских животињских родова, који су тамо сасвим изолирани. То даје повода многим природњацима да у својој машти стварају један шести континент (део света) — тако звану Лемурију — која би допирала од Мадагаскара до Цејлона и обухватала сва у индијском океану расејана острва — где треба да је негда била права домовина целога људскога рода?! Осим неколико домаћих фела змија нарочито се истичу полу-мајмуни (*Lemuridae*) као особени заступници мадагаскарског животињског света. Од обичних мајмуна јасно различни, личе им само по грађи удова, док по кроју главе опомињу на веверице. Полу-мајмуни су првенствено дугорепе шумске животиње, али се могу да крећу и усправно поскакују као и кенгуру. Они са своје три подврсте (Аје — Аје, Индри и Маки) припадају по свој прилици најстаријим сисарима терцијернога доба. Укупно егзистирају на Мадагаскару 65 домаћих врста живих сисара, који се од афричке фауне сасвим разликују. А спсари, затим нарочито тигре, рептилије и инсекти на Мадагаскару, без икакве сумње јако су слични са индијским, малајским и аустралијским типовима животињског света. Исто тако као Флора и Фауна, особено је и становништво островско, које што се тиче порекла свога задаје велике и многе тешкоће, које ни до дан-дањи нису решене. У срцу острва живе *Хове*, владајуће племе на Мадагаскару; на источној обали *Бетсимисарака* — народи, који по својим сујеверју оне мало час поменуте полу-мајмуне држе за своје претке; а по западним и северним обалама *Сака-*

лаве, најинтересантније али и најнепознатије племе на Мадагаскару. Осим тога има још осам мањих мадагаскарских племена, која по разним местима по острву расејана живе, и важе као прелазни облици између три најглавнија народска типа на Мадагаскару.

Још *Вилхелм Хумболт* скренуо је пажњу на малајски карактер мадагаскарског говора, који пролази непосредно из упоређења појединих речи, као рука — *танган* (малајски) = *тангана* (мадаг.), или плод *буа* (малајски) = *воа* (мадаг.). По новијим сигурним испитивањима мора се ипак узети, да само *Хове* представљају малајски народски елемент, док су остали мадагаскарци (*Мадагаси*) извесно афричкога порекла, и произлазе од племена са *Суахели* — обала. Најинтелигентније племе су без икакве сумње *Хове*, који се свуда истичу у свима заплетима са Француском, као у политичком обзиру колонизаторском силом на Мадагаскару. *Хове* су храбри, лукави и врло предузимљиви. Њихов очит ораторски дар заједнички је са многим полинезијским племенима, па и њихове музикалне особине подсећају на малајско порекло.

Хова-војска, на пример, има један музички кор црнаца, који при свечаним приликама сасвим складно свира народну химну, коју су компоновали приликом рата са Французима. Европска култура већ је у *Хове* продрла и основада им снажну и добро дисциплиновану државу. Народ *Бетсимисарака* стоји на против на врло ниском ступњу и поступно све више пропада и изумире а услед епидемичких болести, као и претераног алкохолизма. Снажнији и смеонији су опет *Сакалаве*, који су пређе били чувени морски разбојници у каналу *Мозамбик* а сад се свитају из места у место. *Сакалаве*-девојке важе као дивље фантастичке, афричке лепотице, веома високе и пластичне грађе тела, пријатних лица и жарких очију. Још у прошлом веку доминирали су *Сакалаве* над *Ховама* од којих су и бројно јачи, али после извесних међусобица и распри пропадае им та надмоћност.

Укупан број становника на Мадагаскару износи нешто преко *три милијона*, од којих само *Хова* има сада око 1,000,000. — Централна провинција краљевства мадагаскарског, раздељено у 17 округа, јесте *Анкова*, која припада *Хови*, то је пошумљена и дрвима опточена висораван, у којој само главна варош *Тананариво* има до 100,000 становника, од којих су 200 Европљани. У њој је у европском стилу саграђена палата, а оно мало масивних државних управних здања, као и приватних кућа које су својина Европејаца — окружено је по заседима расејаним урођеничким колебама. Најважније при-

станиште је *Таматава* на источној обали, а са 15,000 становника, од којих су 100 Европљана, поглавито Француза. У години 1890. пристало је тамо 225 трговачких бродова, од којих су јача половина били енглески, а остали француски и немачки. Најживље пристаниште на западној обали је *Мајунга* са 10,000 становника, а саобраћај му је као и у Таматави.

Трговина на Мадагаскару у пркос великом богатству на острву, није тако знатна и јака. Због лепости урођеника, већи део земаљ. природних производа остаје неупотребљен; а због оскудице добрих саобраћајних средстава сваки полет је спречен. Тако н. пр. богати угљени мајдани леже на Мадагаскару неексплоатисани. Прилично велику царину увозну удара *Хова*-влада на робу, па и на оне за експорт намењене артикле ударена је несразмерна до 35% извозна царина. А управо парализирајући утиче на трговину на Мадагаскару тамошњи новчани систем. Само француски петодинарци курзирају у земљи — а за ситну трговину они ово сребрно комађе расечају на ситне комадиће до 60 на број и нарочито одмеравају!!

Положене у зони југоисточних пасатских ветрова — источне обале острвске су влажне, а западне, у опште узев, сухе. По мочарним низијама обласним рађа она тропска жега мијазме, које распростиру ужасне грознице, од којих је острво и добило име „*Евроиско Гробље*“. По брдима и по висинама клима је напротив врло здрава, а температура умерено топла. Највиши врхови (готово 3,000 мет.) покривени су ледом по више месеци.

Мадагаскар, који урођеници зову *Носиндамбо* (острво дивљих свиња) а Арапи *Десири ел Копр* (месечево острво), помиње још крајем 13. века *Марко Поло*, али је тек почетком 15. века од португалских морепловаца опет пронађен и у Европи познат. У почетку 17. века залуд су Французи покушавали, да се на Мадагаскару учврсте, а у току 17. и 18. века отеше тек неколико пристаништа на обали. Ну, сви покушаји француски, да острво колонизирају, осташе без успеха. Сад се латише Енглези тога и то са успехом. Нарочито царство *Хова*, кога је засновао први краљ *Радама*, прво је закључило уговоре са Енглеском. Енглески официри основаше *Хова*-војску, а енглески мисионари васпитавали су *Хова*-децу. Ови и овакви поступци енглески подстакоше Француску на нов и још енергичнији утицај, којим је ваљало да Мадагаскар дође сасвим под француску заштиту и власт. Како се ховаска влада противила овоме захтеву, то 1883. г. дође до рата. Французи заузеше главно пристаниште *Таматава* и блокираше источну обалу острва. Ну, тек после трогодишњих напора једва испале Французима за



руком да Ховама потуре такове закључке мира, по којима Мадагаскар долази под француски протекторат. Али политичку самосталност Хова-управе није могла Француска да скрха. Тек пре неколико недеља послала је француска влада у престоницу Хове, Тананариво, једнога нарочитог пуномоћника, који има да код мадаг. владе изради признање ефективног протектората француског, са свима његовим дипломатским консеквенцијама, а овим тога да тражи и поседнуће престонице једним перманентним француским гарнизонам. Како су се Хове овом захтеву — у облику ултиматума — одупрли, то је и наступила отворена борба против Мадагаскара.

Војска француска напредује једнако у срце острва, и недавно било је већ 8000 људи између Мајунга и Мараваја. Највеће тешкоће имаће Французи на 300 килом. дугачкој дужи испред главне вароши Тананарива. Ту је предео стеновит, неплодан, и без икакве вегетације, а јака припека рађа ужасне грознице. Али на крај краја, успех им је несумњив, јер ће се сва Француска у то заложити.<sup>1)</sup>

(„Deutsche Rundschau“)

Превео с немачког  
Пав. В. Вујић.

## ДЕЧЈА САМОРАДЊА У НАСТАВИ

Из Аверманових «Педагошких Питања».<sup>2)</sup>

Како прелази знање у вољу? Ваљан одговор на ово питање најбоље ће нас уверити да настава збиља може утицати на васпитање. Ко није на чисто са овим питањем може вам ваздан *причати* о васпитној настави, ну погрешили бисмо кад би му поверовали да он збиља васпита настављајући; како може и васпитати кад не зна како настава — образовање круга мисли — буди вољу и тако васпитава. Ама ето, деца му знају баш доста, па су и добра, послушна — прави анђели. Јест, морамо признати да наставно градиво и наставни рад сами по себи могу утицати на душу детињу, и ако учитељ не зна како се обавља онај процес у њој, али је тај утицај често врло незнатан, а увек — може се рећи — несигуран, пролазан. Па узмимо ето ново за готово, рецимо: наставно градиво и наставни рад *на сумце* остављају трага у души детињој;

<sup>1)</sup> 18. септ. о. г. Французи су освојили Тананариво.  
Уредн.

<sup>2)</sup> Е. Askermann, управитељ женске учитељске школе у Ајзенаху, одличан присталица Хербартове Школе, дошинео је много распростирању Хербартових мисли својим радовима, који се одликују лакоћом стила, што много олакшава разумевање саме ствари.  
Прев.

али, зар се онда не можемо с правом запитати: како ли би настава тек онда морала благодетно утицати кад би се с њоме удружила и свест о ономе процесу, показујући учитељу математичком тачношћу пута у раду његову? Не знајући, да између разних душевних појава постоји тесна унутрашња веза, не могоше многи да реше онај проблем; без икаквог устручавања прогласише за бесмислицу целу теорију о васпитном утицају наставе: настава не може васпитно утицати и *пунктум*. У томе мишљењу утврђивала их је и та околност што многи остају прилично невоспитани поред све наставе. На срећу то је мишљење погрешно.

При решавању горњег психолошког проблема има прву реч наука о интересовању. Слободно, неизнуђено интересовање буди у нама тежњу неку, или још боље: слободно интересовање је већ по себи нека тежња. Воља је пак само особита врста тежње и јавља се под извесним погодбама. Може се дакле рећи да воља претпоставља пре свега интересовање. Да ли је то заиста тако, и како постаје воља од интересовања, то је ствар психологије; дидактика има да одговори на питање: у колико настава треба да буди и негује то интересовање с погледом на највиши васпитни смер, на морално-религијску вољу. Ми се нећемо овде упуштати у психолошка доказивања о интересовању као непосредном услову за развијање воље, па и дидактичка истраживања у погледу интересовања оставићемо овога пута на страну. Ми смо ради да у овим ретцима укажемо на другу једну чињеницу, која игра исто тако важну улогу у психичком процесу којим се бавимо, наравно само онда ако се стави у службу главне чињенице, интересовања. Има више узрока томе што настава сразмерно мало потпомаже образовање моралне воље, и један од тих узрока лежи и у томе, што се чињеници, о којој је реч, не пружа тако често прилика да манифестује свој утицај. Васпитни утицај наставе зависи дакле и од тога, хоћели васпитач употребити ту прилику или не.

Рекли смо већ да је интересовање тежња. Тренутно интересовање је тренутна тежња, а интензивно, трајно интересовање је интересивна, трајна тежња. Ко се живо интересује за неку ствар он живо тежи за њом т. ј. он се труди да је схвати, да је научи, или ако је знаде он пропагире за њу. Ну, тежња сама по себи није још воља. Тежња је тек од онога момента воља кад се с њоме удружи и свест о томе да ми *можемо* жељени предмет и постићи. Не мари ништа што не постоји можда објективна могућност, што ми прецењујемо можда своје силе. Довољно је да ми само мислимо е је могућност ту, и тежња прелази у вољу: ми хоћемо.

Иначе се не да разумети, откуд то да многи хоће оно што је немогућно. Ну свест о могућности тој у ствари није ништа друго него свест о снази нашој, или само пуко мишљење како смо ми кадри да постигнемо жељени предмет. То нам доказују толики случајеви у којима неко, као што смо споменули већ, може штети и оно што је немогућно, и што дотичноме наравно изгледа сасвим могућно. Нема сумње да је бесмислица штети нешто што је немогућно, и настава треба да чини све могућно да сачува децу од те бесмислице. Прво и прво треба сваком приликом да расветљавамо однос између снаге дечје и жељенога предмета. Ну, из досадашњег размишљања излази јасно да није довољно образовати правилан однос између снаге и предмета, хоће се још нешто; од наставе се наиме тражи још да што више развија, потенцира снагу детињу и да све више размиче границе његовога круга могућности. Поред интересовања указа нам се ето још један фактор, који игра такођер важну улогу при предажењу знања у вољу, — снага васпитаникова или његова умешност.

Умешност се развија само у раду. Воља, и то разумна воља, код које могућност потпуно одговара објективности, може се развити само код извесног ступња саморадње, јер у раду јача истрајност, а ова у самопоуздању. То важи дабогме само за *успешан* рад. Код неуспеха лако настаје малодушност, особито ако се он понови после многих покушаја.

Ну, овде је реч о настави, и с тога ће можда неко запитати: зар саморадња ученикова може играти тако велику улогу, да чак и од ње зависи васпитни утицај наставе? Природно је тек да је васпитаник код наставе више рецептиван а мање активан, јер се од наставе иште да преда васпитанику богату ризницу искустава, коју му претци оставише у наследство, и да га упозна са природом која га окружује. Ако је заиста то задатак наставе, зар онда она неће у првоме реду радити на томе да туђим мислима обогати круг мисли васпитаникових? Па и онда кад настава пречишћава и исправља „неуређену масу ранијег знања детињег“, представе, које је дете стекло још пре ступања у школу, и онда зависи успех наставе добрим делом од тога: да ли је васпитаник примио мисли које је учитељ додао оној неуређеној маси. И ако све ово изгледа врло убедљиво, ипак је погрешан закључак, да је главни задатак наставе да што боље и сигурније смести туђе мисли у васпитаниковом кругу мисли. Ми и опет понављамо: васпитни утицај наставе зависи од саморадње васпитаникове,

и то важи за сваки наставни предмет, а не само за читање, писање, певање, цртање, гимнастику и ручни рад — где се и овај негује — дакле не само за предмете код којих је саморадња сама по себи објект наставе и код којих с тога за сада долази у питање само то: какав би се душевни рад морао придодати овоме чисто механичком раду, па да и он може утицати на образовање духа. Према овоме слаб успех наставе долази делом и отуда, што се ова важна помагачица њена до сада занемаривала и што јој се још непрестано не поклања довољна пажња. Занемаривању овоме криво је без сумње прецењивање утицаја кога приписују наставном градиву, и мишљење, да је знање претежније од умешности, коју треба неговати, једино знања ради. Међутим ствар стоји сасвим обратно, претпоставивши наравно, да настава треба да утиче на образовање воље. Ко се слаже с нама у погледу смера наставе, он мора отуда извађати и потребне консеквенције у погледу на наставни поступак. Да разгледамо из ближе неке од тих консеквенција.

Свако дете донесе собом у школу извесне представе и мисли, које можемо назвати дечјом душевном готовином. Код неког детета је та готовина већа, код некога мања, према животним приликама у којима су деца расла. Први посао је наставе да ту готовину пречисти и по потреби исправи. Учитељ се дакле мора упознати прво с том готовином, и ради тога је потребно да деца искажу све што знају. Ово није баш тако лак посао, као што можда изгледа, јер не треба заборавити да се деца пред учитељем не осећају тако слободна као на дому или у ускоме кругу својих другова. У најбољем случају дете одговара у почетку кратко са „јесте“ или „није.“ Ако се учитељ задовољи таким одговорима, па ако и доцније не навикава децу да исказују своје мисли у вези, онда се тај рђав обичај одомаћи у школи и утицај наставе или је пропао сасвим, или је далеко мањи него што би морао и него што би могао бити. Одговарање у потпуној реченици, изражавање мисли о извесном наставном предмету врло је важан део дечје саморадње. Катихетички облик наставе апсолутно спречава ту саморадњу, јер код њега деца само допуњавају готову реченицу извесним једним делом њеним, који је учитељ прећутао, или потврђују целу реченицу са „јесте“ или „није“. На жалост овај се облик наставе одржао још на многим местима а на штету васпитног утицаја наставе. Сасвим је другаче код тако званог облика развијања или сократичке наставе, која тече у виду дијалога између учитеља и ученика, и код које је прво правило: одговарање у потпуним реченицама, које деца *самостално формулишу*; код оваког на-

стављања зависн, разуме се, све од учитељевих питања. Од правила онога не сме се нигде одступати, него напротив треба деци давати што више прилике да самостално формулишу реченице, да се самостално изражавају о извесној ствари.

Није ни то све једно, да ли деца говоре тихо или гласно. Тихи говор је скоро увек знак лености, и често треба муке и гвоздене доследности док учитељ не навикне сву децу на гласно одговарање. Ну он никако не треба да жали уложени труд, јер гласан говор сам по себи савлађује леност. Ово изгледа као врло незнатна, сићушна ствар, њу не треба изгубити из вида, да је већ гласан говор кадар да пробуди у васпитанику осећање снаге, моћи, а колико је важно ово осећање нагласили смо већ у уводу.

Кад оно рекосмо да учитељ треба да тражи од деце да се изражавају о извесном предмету у потпуним реченицама, не мислимо ту на просто понављање онога што се већ учило, н. пр. на поновно причање о извесном историјском догађају, на поновно описивање једног објекта из географије или из природних наука; не мислимо на самостално понављање једне математичке операције, и ако у свему овоме многи хитлени учитељи греше задовољивши се простим ексаминирањем; не мислимо дакле на така понављања, и ако су она важна по специјалне смерове наставе. Не мислимо ни на онај моменат наставног рада, где ученик репродукује представе и редове представа, које су сродне са новим представама што ће их учитељ за тим приказати деци — не мислимо на тај моменат, који је толико важан за примање нових представа, и ако ће тај моменат у толико више одговорити своје смеру, што се више буде пазило на саморадњу детињу т. ј. на самостално изражавање мисли. И о градиву које је сасвим ново може ученик исказати своје мишљење, и само наставничка неувиђаност прелази преко тога на дневни ред. За самостално исказивање мисли пружа се особита прилика код таквих предмета, код којих се при приказивању новог градива полази од извесног природног тела, од експеримента <sup>1)</sup> или од слике какве, као што је случај у природним наукама и географији. Кад помислимо да просто предавање, доцирање, не постигне доцније ни најближи смер, разумевање ствари, и кад помислимо да учитељ, пустивши дете да се изговори о ономе што је видело или чуло, најбоље сазна шта је дете добро

<sup>1)</sup> Да бисмо избегли евентуалан непоразум у погледу експеримента, напомињемо, да се експеримент као такав не узима за полазну тачку при приказивању физикалних или хемијских појава. Овде се приказивање најбоље почиње са искуством детињим. Експеримент треба да разјасни искуство и у толико пружа он деци нешто ново.

а шта рђаво схватило, шта треба дакле да исправи, — онда тек можемо познати праву вредност слободног и самосталног исказивања мисли, да и не спомињемо штету, коју трпи дечја саморадња кад се така прилика не употреби. Ну, деца се могу самостално изразити о таквом предмету, који се не може очигледно показати. Ако смо децу довољно *припремили* за читање неког прозаичког или песничког комада, онда се може од деце тражити, да после првог читања целог комада, евентуално једног одсека, репродукују садржину његову. На тај ће начин учитељ најбоље сазнати какав је тоталан утисак учинило штиво на децу. Понављамо још једном: ако смо децу *довољно спремили* за читање, онда овај захтев није никако претеран. Он даје повода деци да самостално раде, и добра страна те саморадње је — као што рекосмо — та, што учитељ на тај начин сазна шта су деца разумела а шта нису, и шта треба дакле да им разјасни. Ово се иначе врло ретко кад јасно види, и често се догађа, да учитељ не разјашњава деци оно што би било потребно, и троши узалуд време објашњавајући оно што су деца разумела. Ну, док ученик репродукује извесно градиво, не треба учитељ да му упада у реч, па макар то репродуковање било и погрешно. Боље је да учитељ сачека док ученик сврши репродуковање па тек онда да предузме исправљање евентуалних погрешака, па и овде треба прво да позове остале ученике да они исправе те погрешке, дајући им тиме прилике да самостално учествују у току наставе. Међутим, учитељ може прискочити ученику у помоћ ако овај запиње у говору, и то само кратким напоменама, од прилике оваким питањима: шта је даље било? зашто? а то ће рећи? то се догодило? и т. д., или реченицима: и — затим — али — ипак — дакле — и др., или примедбама: нешто си изоставио, заборавио си нешто. Ако и ово не помаже, увек је боље да се позову остали ученици у помоћ пре него што се сам учитељ уплете у репродуковање. Очеvidно је да се на овај начин даје много више маха дечјој саморадњи него кад учитељ разним допунама и исправкама непрестано преида дете у говору, чиме само спречава и отежава саморадњу, место да је помаже. Што год пак сами спољашњи облик наставе више спречава саморадњу, што год се деца више навикавају да за време наставе не раде ништа, већ да пуштају учитеља да сву своју мудрост излије на њих, тиме се деца мање навикавају да се распитују за оно што нису разумела, а последице тога тек морају бити свакоме јасне. Дакле: после сваког излагања новог градива потребно је да деца положе рачуна о ономе што су чула или што су видели, при чему

се најбоље покаже евентуално погрешно схватање; ово прво репродуковање назваћемо *свеже тотално схватање*. Погрешке ће учитељ лако моћи исправити на горе изложени начин. После учињених исправака долази поновно репродуковање целога градива, које ћемо, према ономе првоме, назвати *пречишћено тотално схватање*. Е, па дај да се сада запитамо: да ли душа детиња ради живље при оваком наставном поступку, или при настави, у којој је она посве рецептивна, без икакве активности? Свакојако у првоме случају.

При оваком настављању душа се детиња раздрага, деца се радују што *сама* раде, и показују све то више воље за саморадњу, што се најбоље види по живахном разговору децјем. Ну, живахност та само је израз душевног расположења. Рекли смо да треба навикавати децу на саморадњу, а видесмо ето какве су последице те саморадње. Ну, саморадња као производ једине навике није довољна. Одговори у потпуним реченицама, распитивање за непознато, самостално рекапитулирање, изражавање мисли у свези као производ једине навике, нема још своје потпуне вредности. То све не мора још бити правилно, а правилност је у првоме реду потребна. Само онај може правилно говорити који претходно *мисли правилно*. Без овога последњег навика на разговарање лако прелази у навiku на ћеретање. С тога деца морају добро промислити прво о ствари пре него што искажу своје мишљење о њој. Није нам потреба доказивати како је најважнији онај део наставе, у коме ученици извршавају предмет разматрају размисљајући о њему. Од успеха код овог дела наставе зависи све остало што настава има да сврши још. На основу тога тражи Хербартова школа темељно обрађивање наставног градива, на супрот мишљењу, по коме се вредност наставе мери по количини свршеног градива.

И овде мора бити на помоћи већ и спољашњи облик наставе. Просто приказивање градива слабо може користити и одраслима, а још мање нејакој деци, па ма како да је учитељ темељно проучио градиво, па макар га заоденуо у најпростији облик. Зато важи разговарање између учитеља и ученика још од старина као најбољи начин настављања. С тога се Педагогика увек трудила и труди да што боље дотера вештину у правилноме питању, као први услов за правилно одговарање. И заиста, ово баш није лака вештина; иначе зар би се у томе толико грешило? Погрешке се пак у овоме чине свагда кад је питање тако формулисано, да се на њега може и бесмислено одговорити. Така су сва питања, на која се може одговорити са „јест“

или „није“, особито још ако се питање изговори таким тоном, да се упитани сасвим лако може одлучити за „јесте“ или „није“. То је случај код питања, која су у ствари само граматичка анализа мисли, пошто ученик на такво питање може допустити само већ готову реченицу, додавши јој онај део, што га је учитељ прећутао, не мислећи никако о самој ствари, не судељујући у развијању саме мисли\*); то је случај код свију питања, којима се тражи до душе одговор у потпуној реченици, ну која су тако удешена да у себи садрже уједно и сам одговор, и ученик може с тога одговорити на така питања врло лако а да и не мисли о ствари. Правилна су питања само она, која покрећу ученика на самостално размисљање, на праву саморадњу, која га преноси свагда на оне свезе, на које онога часа прелази и сама радња, сами ток мисли. Ми се нећемо упуштати даље у истраживања о томе, каква треба да буду питања па да одговоре захтеву за правилна питања. Ограђујемо се само против тврђења, као да Хербартова Педагогика не обраћа довољно пажње формалној страни настављања.\*\*)) Ово је мишљење у осталом могло само отуда настати, што је Хербартова школа доказала да и формална страна настављања мора потпомогати саморадњу децју, услед чега мора у томе погледу отпасти много што шта, што је дуга пракса санкционисала.

Облик зависи увек од ствари. Чисто формална страна настављања (питања) код темељног обрађивања извесног наставног предмета зависи од природе саме ствари; формална страна настављања (облик наставе, метод) пак зависи од закона, по којима се обавља процес учења. Овај се процес само онда врши правилно, ако одговара психолошким законима. Ако изложимо деци градиво по логичким законима, онако како га је наука разрадила, деца ће га научити, о томе сумње нема, али ће га до мало времена опет заборавити.

Хербартова Педагогика је јасно доказала да настава мора одговарати психолошким законима, и у томе се састоји њена заслуга коју јој нико не може одрећи.

Код процеса учења разликујемо две психичке функције, које се морају строго оделити једна од друге и које редовно следују једна другој. Прва је *процес аперицепције*, код кога учитељ приказује извесно конкретно градиво које ученик прима у се,

\*) Осим граматичке наставе така су питања умесна и у свакој другој настави, кад треба да се извесна тачка особито истакне и нагласи.

\*\*)) Под формалном страном настављања треба разумети не само питања, него и метод у опште.



друга је функција *процес апстракције*, код кога од конкретног материјала, што га деца у се примнше, постаје апстрактно знање, увиђавност. Ако сваки овај процес тачно психолошки анализирамо, излази, да се сваки тај процес дели опет у две засебне функције. Пре приказа нових представа морају се на површини свести истаћи аперцептивне старе представе, т. ј. представе, које су због своје сродности са новима кадре да овима олакшају улазак у свест. Тек после овога може се успешно обавити процес аперцепције: нове се представе прилагоде старима и са овима заједно заузимају место у свести деце. Процес апстракције је тиме свршен, али није још свршен процес учења: из аперципованих представа треба да се излуче појмови, ове треба одвојити од њихове конкретне подлоге, треба их апстраховати у појмове и овима наћи у свести сигурна склоништа. Пре него што се пређе на процес чисте апстракције, пре него што се појмови излуче, формулишу и прикључе већ добивеноме сличном материјалу, треба прибрати главне тачке аперципованог градива, испоредити га и довести у свезу са старијим сличним градивом, и тек ће се онда моћи успешно обавити процес апстракције.

Нећемо се дуже бавити овим функцијама или ступњевима, кроз које мора проћи настава удешена по психолошким законима, него смо ради да испитамо како се на свакоме том ступњу може покрећути ученик на саморадњу.

Пре свега мора се добро пазити на то, да ступњеви у реду теку један за другим, како при приказивању новог тако и при апстрахирању појмова. Деца се морају што пре упознати са овим редом, јер, ако смо ради да деца активно учествују у настави, морају она знати шта треба свагда да се ради, шта је на реду. (Не тражи се, наравно, да деца познају те ступњеве по њиховим научним називима.) Ну, то још није доста. Да деца могу активно учествовати у настави, мора им *на почетку сваког наставног часа* бити јасно о чем се ради. Стара катихетичка настава поступа сасвим обратно: она баш хоће намерно да деца не знају смер наставног часа, она га намерно крије и пушта ученика да тако рећи пина по мраку, мислећи зар, да ће на децу у толико пријатније утицати изненађење, кад им се на крају часа као неким чудом укаже смер. Рационална дидактика слабо полаже на така изненађења, која не могу потпомагати образовање воље, и почиње наставу свагда са постављањем смера, и тиме одмах покаже деци: *у коме правцу треба да им се креће воља и рад за време наставног часа*. Ово је толико важно по успешан ток наставе, да се већ и формулисању смера мора

обратити особита пажња. Смер мора у себи садржати нешто конкретно, стварно, он не сме бити чисто формалне природе, као н. пр.: „Данас ћемо читати једну песму“. „Данас ћемо учити нешто из историје“. „Данас ћемо описивати једну биљку“ и т. д. Таки смерови и слични њима немају никакве вредности. Они не олакшавају ни мало предстојећи посао, а смер треба да буде прва побуда на душевни рад, он треба да потисне из свести све представе, које би биле кадре отежати примање нових представа. Ово може учинити само таки смер, који садржи у себи нешто стварно. Н. пр.: „Данас ћемо децо, читати једну песму, у којој нам се прича о смрти највећег и најславнијег јунака српског — Краљевића Марка.“ „Да видимо, децо, шта су радили српски великаши после страшне српске погибије на реци Марици“, (савез, спремање на отпор против Турака)<sup>1)</sup>. „Да видимо како изгледа биљка, од које добивамо хлеб“, и т. д. Ако се смер може извести из онога што се већ свршило ранијом наставом, ако ученици дакле могу сами изнаћи смер, треба и да га поставе сами, јер и то је већ један део децје саморадње. Ово је лако ако ново градиво стоји у свези са старим, тако, да ученици могу сами закључити или бар нагађати: шта је сад на реду, особито ако је нови смер само један део већег, деци већ познатог смера.

Кад смо поставили смер, онда настаје рад у правцу истављеног смера: деца треба да постигну истављени смер. Утврђени ред при томе раду, који је деци познат, олакшава им рад. Деца знају да треба да изнађу из своје готовине материјал који се при овоме послу може употребити; како их у томе руководи истакнути смер, то им се већ код овог првог дела наставе даје прилика да нешто самостално раде, и ова саморадња биће још плодноснија ако се остави деци да она сама одлуче: шта се из њихове душевне готовине, које се старе представе могу употребити у овоме послу, а које не могу. Ако су се деца колико толико вежбада већ у саморадњи, ићи ће ово врло лако. Деца ће врло радо тражити у кругу старих представа, које су стекла било самосталним искуством било у ранијој настави, материјал, који је кадар да олакша аперциповање новог. Радост, коју ученици осећају при тој саморадњи, таман је оно расположење, које је потребно у часу кад учитељ прелази на приказ и излагање нових представа.

При приказивању новог градива, дакле на другогме ступњу наставе, већ је мање прилике за са-

<sup>1)</sup> Разуме се да су код Акермана други примери.

морадњу дечју, ну с правом се може тражити од учитеља да ни на овоме ступњу не занемари сам свим ту саморадњу. Ако му је позната њена огромна вредност, ако га у свему наставном раду руководи начело да треба ученика пустити да све што може сам каже, нађе, закључи и погоди — онда ће и на овоме ступњу наставе наћи често прилике да остане веран томе начелу, само нека пазе и нека тражи ту прилику.

Саморадња дечја је овде различита према различитим наставним предметима. Код природних наука н. пр. најбоље се олакша саморадња, ако се ученици за рана навикну да разматрају објекте по извесноме реду. У првоме реду разматра се оно што највише упада у очи и због чега се деца с тога највише интересују, а то је по правилу однос између дотичнога објекта и човека. Према томе на биљци ћемо разматрати прво цвет, а не корен, на животињи тако исто прво облик и боју. Мање битни знакови, који се распознају тек после тачнијег разматрања, долазе доцније на ред. У осталом и овде је могућна саморадња. Што год деца могу изнаћи сама, помоћу спекудирања, треба им пустити нека и нађу то, а не треба их никако просто казати. И ако се можда за овакав рад хоће више времена, добитак је таки, да надокнади потпуно време које се уложи на рад. На овакав начин стечено знање је куд и камо сигурније и трајније, да и не спомињемо радост коју деца налазе у овакоме раду. Особито се у Физици могу деца вежбати да ствари мислећи разматрају. Дабогме да учитељ не сме одмах растумачити извештан физикални појав, већ треба да доведе децу догле, да га она сама растумаче помоћу аналошких већ познатих појава, па макар деца у почетку нешто и погрешно закључила. Осим радости, што је деца при овакој саморадњи уживају, добива настава и у томе, што ће деца на овај начин извесно запамтити све што треба да знају о дотичноме објекту, јер су деца тако рећи сама искусила, сама пронашла нешто.

Излишно је и спомињати да математичке операције само онда утичу на образовање духа, ако пустимо децу да сама траже начин, на који се извештан задатак може решити; учитељ се никако не сме задовољити тиме што ће деца радити по примеру, који је пре тога он израдио. И ако су баш код математике потребна извесна утврђена правила, ипак треба у интересу саморадње тражити по каткад да деца размисле: е да ли се можда иставањени смер може постићи и на који год други начин.

Изгледа да је код историјског градива најмање могућна саморадња на ступњу приказивања новoga. Наравно, ако се ограничимо на причање, описивање догађаја, или ако уграпимо деци књигу у руке да нам из ње прочитају што о дотичноме догађају, онда нема ни помена о саморадњи. Па ипак — и у историјској настави могу деца самостално радити. Или, зар не могу деца из природе ствари, из карактера заинтересованих личности, из стицаја околности спекулацијом изнаћи и конструисати даљи развитак, обрт и свршетак ствари? Овде се хоће, дабогме, ванредна окретност и педагошки такт, непрестани рад; ну он обилато награђује учитеља задовољством, које мора осетити при таком настављању. У осталом, овако се мора радити не само принципу за љубав, већ ради бољег и дубљег разумевања саме ствари. Овде се не тражи ништа друго већ да се ученик сам удубе у ствар, како би проникнуо у суштину њену. Наставни облик што га споменуемо само је средство које ученику помаже у томе, и без кога би деца иначе и најинтересантнију приповетку узела само „на знање“, не мислећи даље о њој ништа.

Потреба саморадње дечје у настави о језику толика је, да се не може довољно нагласити, па била то настава о садржини језика (штива), бида то настава о облицима његовим (граматика). Простим предавањем не можемо постићи код деце нити разумевање језика нити лакоћу у изражавању мисли. Рећићемо само неколико речи о обрађивању „штива.“ При давању рачуна о првом тоталном схватању извеснога штива најбоље се покаже, као што већ изложисмо горе, где и шта треба још да се дода што или да се исправи. *Најкраћи* је начин, дабогме, ако учитељ то сам учини, без икаквог околишења, ну неће бити да је то *најбољи* начин. Само ако деца *самостално* исправљају и допуњавају прво, свеже, тотално схватање, онда тек можемо бити сигурни да ти исправци и допуне неће остати у залуд. Овај је начин, разуме се, врло тежак, а најтеже је овде тачно одредити: шта могу деца самостално урадити а шта треба учитељ сам да чини. Узалуд ћемо се мучити да покажемо деци оно што је битно у штиву, да одлучимо главну мисао од спољашњег облика и одеће њене, да докажемо логичку везу; бадава ћемо се мучити да разјаснимо поједине изразе у дотичноме ставу, да оделимо садржину његову од облика: ако деца не раде заједно са учитељем при разматрању штива са тих разних гледишта, сва ће та разглаголствија учитељева остати на лихо, и неће ама ни мало допринети разумевању штива.



Особито зависи од саморадне разумевања граматике. Интересовање за граматичко анализирање најлакше ћемо постићи, ако пустимо децу да при читању сама увиде потребу тога анализирања, а одржаћемо свеже то интересовање, ако се деца навикну да сама себи стављају прецизна питања и да на њих прецизно одговарају, све дотле, дек не постану кадра да изводе граматичку анализу и без тих питања.

При настави у страним језицима често се не пази на границу, до које допире ученикова саморадња, што много отежава успех наставе. Обична је пракса при изучавању страних језика, као што знамо, ово: деци се уклопи какав речник у руке, зада му се да толико и толико преведе, и сирото дете мучи се код куће док не изнађе непознате речи у речнику, па опет, кад дође да се преводи, а оно превођење не иде никако. Деца се толико мучила, и опет ништа. Ну, загледајте у те препарације, па ћете видети, да су деца извадила речи које имају сасвим друго значење, и које се с тога не могу употребити при превођењу задатога комада. То се тако понавља из дана у дан, и деца изгубе најзад вољу за дотични језик, што није ни чудо кад помислимо, да је дете толико пута искусило како се *узалуд* мучи превртањем и предисавањем оне књижурине, која се зове речник тога и тога језика. Много ће се деци олакшати посао ако им учитељ сам каже значење појединих нових речи. Ако је деци поле позната садржина комада, моћиће из смисла погодити значење многих речи, и то самостално, без помоћи учитељеве. Овако стечено знање много више вреди, а уз то је још и много сигурније. Ако садржина задатога комада стоји у вези са већ обрађеним кругом мисли, то ће она допринети још и бољем разумевању саме ствари.

Код географске наставе не сме се саморадња ограничити на цртање мапе. Треба децу вежбати да самостално читају мапу, да упоређују разне географске објекте, да самостално спекулирају о географским појавама, — нпр. у математичкој географији — о односу између географије и историје или природних наука, да самостално образују групе и низове географских представа. Овака саморадња пружа много више гаранције за успех него просто предавање учитељево, које ће врло ретко кад успети да у детету пробуди интересовање за објекте из географије.

Ако су деца потпуно схватила и разумела изложени материјал, ако смо дакле на другој ступњу наставе добро спремили децу за други главни акат наставе, за апстракцију, пре него што се пређе на

сами тај акат потребно је још ово двоје: 1. Деца треба да рекапитулирају још једанпут све, како би видела да ли се правилно обавио процес аперцепције. 2. Деца треба да положи рачуна о томе како су схватила факта и како етички суде о заинтересованим особама, и о *мотивима*, којима су се оне руководиле у раду својем. Како код излагања факата тако и код етичког разматрања треба истакнути само главне моменте. Већ у самој појму о „полагању рачуна“ држимо да је довољно наглашавати саморадња, те не треба специјално наглашавати како деца морају бити активна и у овој моменту наставе. Овде се отвара широко поље за децу саморадњу. Покаже ли се да су деца правилно схватила факта, и да им је етичко суђење правилно — и овде ће се наравно поправити оно што се погрешно схватило и разумело — онда треба цео материјал понављати све дотле док га *сва деца* добро не запамте. Оно, што су деца учили треба да буде и остане њихова трајна тековина. Ради тога не сме учитељ именовати и понављати главне моменте, које треба запамтити, него ученик мора сам мислити и изналазити те моменте, и у колико је у томе његова саморадња већа, у толико ће се боље и темељније и ти моменте утврдити у њему. При овој послу прво се бољи ученици уводе у акцију, па тек онда слабији. Покаже ли се да је и овде потребна помоћ, то је сме учитељ указати само у облику т. зв. концентрационих питања, т. ј. питања која подсећају ученика на главне моменте. Најбоље је навикавати децу да сама себи стављају така питања, што ће им врло олакшати самостално мишљење. Разуме се, да то с децом иде врло споро, ну само ће стрпљив учитељ моћи осетити сласт тога мучнога посла.

И при другом главном акту настављања, при процесу апстраховања појмова из конкретног градива, потребна је активност, саморадња децја; како прибирање конкретног материјала тако исто и апстраховање појмова мора бити производ децје саморадње, јер и овде само она пружа гаранцију за образовање правилне увиђавности, — само самостално стечена увиђавност кадра је одржати суверени положај у души детињој. Ово нас већ одводи ка последњем акту настављања, у коме децја саморадња мора достићи своју кудминациону тачку.

Из свега што рекосмо до сада види се јасно да дете може активно суделовати у настави. Ако се даде маха децјој саморадњи, просто је немогуће да дете остане равнодушно према градиву, као што је то случај кад учитељ просто предаје. Овако настављање мора поджећи интересовање у души детињој, а чим се покажу знаци интересовања, онда

можемо бити сигурни да ће се успешно обавити и последњи ступањ настављања, од кога највише зависи утицај наставе, код кога се најбоље види — и ако у перспективи — хоће ли моћи настава и на даље васпитно утицати на васпитаника или не. У уводу смо споменули колико зависи образовање воље од умешности. Код петог ступња наставе треба ученик да покаже шта је кадар, шта уме. Овде се најенергичније апелује на његову саморадњу, с тога се овде највише и развија снага и умешност његова; ту је уједно и прилика, да дете најбоље позна своје силе и да их научи правилно ценити, ту се развија *правилно осећање своје умешности*.

Овај последњи моменат наставе зове се *применивање знања*. Сам облик наставе на овоме ступњу може бити различит. Час треба низ појмова поновити у разним правцима, час се треба са општега појма вратити ка појединим случајевима, или треба обратно ићи од ових ка општем појму, час треба дакле за нешто апстрактно наћи нов конкретан пример, или треба нешто самостално апстрахирати из новог конкретног примера; час ће се искати од деце да усмено или писмено прикажу неки предмет, да цртају или експериментирају, и тиме да покажу своје знање, које се не сме огледати само у верном репродуковању, него и у самосталном продуковању; час ће се позвати да на основу стеченога знања чине самостална разматрања, или да самостално разјасне извештај објекат разматрања; постављаће им се разна чисто практичка питања, која се могу довести у везу са градивом што га је ранија настава већ обрадила и т. д.

Радило се ово у школи или код куће, као домаћи задатак, све једно је, смер је увек један исти: кушање снаге детиње; и што се ова вежбања успешније израде, тим ће више допринети напредовању умешности, снаге детиње, што потпомаже индиректно и образовање воље. Напредовање умешности и правилног осећања снаге најбоље се огледа у слободном избору задатака. Самостално одабрани задатак радиће ученик много радије него оно што му учитељ зада. Само при одабирању задатака мора учитељ бити на руци ученику, како се овај не би пребацио у оцењивању своје умешности. Ну, још је важнија самостална израда, и саморадња много губи од своје вредности, ако н. пр. учитељ изради диспозицију за израду задатка, као што то и чине многи учитељи. Докле год деца нису кадра да самостално диспонују један задатак, треба учитељ да их вежба у томе, обрађујући с њима више задатака, које она сама одаберу. Тек нико неће поцицати да снага све то више расте што јој став-

љамо више и теже захтеве. Разуме се да сваки задатак треба само да примењује већ стечено знање, као што смо већ и разложили горе, и већ сама та веза што постоји између ових вежбања и свршенога, обрађенога градива, даје нам јемства, да се таким вежбањима и задатцима не тражи од ученика ништа што би превазилазило снагу њихову.

Ма да смо у досадашњим излагањима били доста јасни, неће ипак бити излишне још и ове напомене. Као што рекосмо већ једном, само у успешном раду јача истрајност и самопоуздање, што је у осталом стара, давно позната истина. Сваки рад мора претпостављати и могућност успеха; с тога не треба тражити од деце оно што је сувише лако, јер тиме подцењујемо умешност детињу и деца раде „као од беде“, а не треба опет тражити ни нешто сувише тешко, јер овде услед неуспеха снага лако може да малакше. Особито треба пазити на слабије ученике. Њихов се рад не сме никако мерити истом мером као и рад бољих, даровитијих ученика, јер са сваким неуспехом, што га ова деца искусе, расте и малодушност; а уврти ли дете себи у главу да не може ништа урадити, онда је узалуд сав труд и сва мука око њега.

У уводу смо рекли већ, да саморадња дечја имаде тек секундарну важност по образовање воље. Она мора служити интересовању, главној чињеници у сваком наставном раду. Ово вреди о свакој врсти саморадње, а особито код онога дела наставе, где јој се отвара најшире поље. Саморадња може дакле потпомоћи развијање воље само тако, ако потиче из слободног интересовања. Код такве саморадње добивају маха индивидуалне склоности и способности, те с тога така саморадња потпомаже и развитак индивидуалних особина, а што је најглавније, она повећава и утврђује слободно интересовање. Слободно интересовање и саморадња стоје дакле у тесном узајамном односу. Интересовање покреће на саморадњу, а ова опет повећава интересовање. Из овога се јасно види, да се никакав рад, који треба да потпомогне образовање воље, не сме вршити под спољашњим притиском, већ мора једино потицати из слободног интересовања. Према овоме и настава мора увек и свуда тежити за тим да пробуди у деци слободно интересовање, јер као што вели *Цилер*: „Ко се прво за извесну душевну сферу живо и топло не заинтересује, тај никад неће показати воље за ту сферу.“

Цилер говори овде поглавито о чисто душевном раду, мислећи на претежност душевног рада и онде, где се иште и извесна телесна окретност. Према томе настава, којој је свагда васпитни смер пред очима, мора удесити *сваки предмет* тако, да њиме





и душу покрене на рад, па и оне предмете, код којих је главно телесна окретност, којих вредност лежи у што бољем техничком извађању и који су толико важни по практичан живот, као што су: писање, цртање, певање и ручни рад. Настава ће се дакле старати да упозна ученике и са законима о облицима и звуцима и о односу који постоји међу њима, како би ученици увидели: *зашто* треба баш тако да раде као што се тражи од њих. Ако се деца упознају са законима и унутрашњом везом, која постоји код тих радова, она ће се не само више заинтересовати за њих, него ће на тај начин и ти радови колико толико занимати и душу дечју.

Душевни живот, о коме смо до сада говорили, и који настава негује пуштајући децу да активно суделују у њој, у главноме је ствар интелигенције; он још нема никакве етичке вредности, и ако је дете у овоме раду потпуно самостално. Дајући прилике детету да самостално ради нешто, настава још не образује директно моралну вољу и ако развитак ове зависи од саморадње, дакле од душевног живота, у колико се он оснива на извесном кругу мисли, који тим више буди вољу у опште, па и моралну вољу, што је живљи, покретљивији. Ну, душевна снага, која отуда настаје, може послужити и неморалној вољи. Ми овде имамо пред очима само саморадњу дечју и ништа више; нас се овде не тиче, нити хоћемо да испитујемо колико ће утицати на образовање моралне воље стечене етичке одлуке или етичко становниште и пробуђено многострано интересовање. Исто тако нас се не тичу овде ни остали васпитни фактори: владање децом (дисциплина) и непосредно васпитање. Дечја саморадња има у првome реду чисто формалан карактер, и тек од садржине њене, без које се она у осталом не може ни замислити, зависи: да ли ће она служити добру или злу. Саморадња ће моћи индиректно потпомагати развитак моралне воље само онда, ако је садржина наставе само кадра да под извесним погодбама образује моралну вољу. Настава, па дакле ни саморадња, не утиче директно на образовање воље, то је задатак васпитања у ужем смислу или непосреднога васпитања.

Настава дакле не треба да вежба ученике у моралности, она не треба да моралише; то је посао непосреднога васпитања. Ну, настава може ипак утицати на образовање моралне воље, само ако удеси свој рад тако, да се деца у мислима, у машти баве етичким проблемима. образовање круга мисли сасвим је у власти наставе. Да би побудила васпитаника на оно фантастичко моралисање, да га тако назовемо, мора настава пре свега бити тако јасна и жива, да васпитаник може себи сасвим

јасно и подробно представити особе, с којима се срета у историји, да се може упознати са најтајнијим мотивима њиховога делања, да их може пратити на свакоме кораку, прислушкивати им тако рећи мисли и одлуке, да може проникнути у осећања, тежње и жеље њихове; једном речју резултат наставе мора бити потпуно појимање понашања и радње личности, које овде изводи пред ученике. При томе треба ученике навикавати да свагда искажу свој етички суд о дотичним личностима, у чему ће се држати етичких закона, који су им већ познати било из искуства или из раније наставе. Ради правилности овога суђења морамо у почетку износити пред децу примере из једноставних животних прилика, које ће деца моћи лако разумети, па ћемо постепено прелазити на теже, заплетеније и с тога неразумљивије прилике. Још нешто. Да би ова фантастичка радња утицала још јаче на образовање воље, треба ученик да замисли себе на место дотичних личности у свима ситуацијама, да преузме сасвим њихову улогу и да сам размишља, сам да доноси одлуке и да ради место њих. Једном речју: ученик треба цео догађај, тако рећи, да преживи. На тај ће начин он стећи много више искуства него кад му се догађај просто исприча, тако ће се он спремити и за последњи ступањ наставе, где ће та искуства преносити и примењивати на своје животне прилике. Кад помислимо да ће дете доцније збиља радити у животу, и да може врло лако запасти у ситуације сличне онима што нам се сликају у историјском градиву у опште, онда се тек види вредност овакога размишљања. Ово је као предигра доцнијега живота: детету се указују све сметње и противности, на које ће доцније у животу наићи, оно испитује још сада средства и силе што му стоје на расположењу, и размишља како ће их употребити у борби са сметњама и противностима тим.

Разуме се да је ова предигра много лакша од доцније праве игре. Свет маште није тако тачно омеђашен као стварност, и како настава има посла са светом маште а не са стварношћу, не може ни њен утицај бити неограничен. У стварности имаде много што пита, чега нема у свету маште. Те недостатке мора поунити васпитање у ужем смислу, или непосредно васпитање, које директно утиче на развитак воље. И непосредно васпитање налази највише ослонаца у дечјој саморадњи. Како и у коликој се мери овде употребљава саморадња, то не спада у оквир нашега разматрања. Само ћемо ово споменути: као год што се саморадња мора употребити у настави, где год се за то прилика укаже, тако исто мора и непосредно васпитање упо-

требити сваку прилику где васпитаник може у делу применити стечену увиђавност. Успешан рад је најбоље васпитно средство, па био он ма колико незнатан.

Свака воља претпоставља у првome реду извештан круг мисли, и што је овај богатији и разноврснији, у толико ће душа детиња бити осетљивија за спољашњи утицај. Осетљивост детиња зависи дакле од наставе, и непосредно васпитање моћи ће само у толико утицати на васпитаника у колико је настава пробудила у њему ту осетљивост. У овим редцима трудили смо се да докажемо, како не може свака настава подједнако развити ту осетљивост, и да се у томе погледу можемо надати повољним резултатима само од оне наставе, која свуда где може употребљује сарадњу ученикову, која гледа да што више унапреди саморадњу његову, обзирући се при свему на слободно интересовање, услед чега и ово последње све то боље јача и напредује.

Јена.

Алекс. Марић.

### ПРЕДЛОГ ЗА ПОПРАВКУ СРПСКЕ И ХРВАТСКЕ СТЕНОГРАФИЈЕ <sup>1)</sup>

Пре педесет и више година измислио је Габелсбергер стенографију за Немце, коју они још и данас дотерују и усавршавају, али никако до жељеног циља да дођу.

За Хрвате написао је професор Фране Магдић 1871. год. „Stenografia Hrvatske polag sustava Gabelsbergerova“, а друго издање од 1881. г. нешто је промењено и дотерано.<sup>2)</sup>

За Србе написао је 1880. г. Јован С. Миловановић: „Српска Стенографија, (систем Габелсбергерова).“

Магдић се више, а Миловановић мање држао наведене системе.

Неке знаке, писмена, променише без невоље, а примише неке нове према чешкој стенографији. Сваки је по свом уверењу радио, али на жалост тако, да Хрват, који ту вештину по Магдићу научи, не разуме оно што је Србин, учећи се из Миловановићеве књиге, написао, и обратно.

За тако рећи један језик имамо две врло различне стенографије, а то не ваља, јер ми можемо имати једну, а и треба да је имамо.

Зато сам се решио да покажем да је за Србе и Хрвате једна стенографија довољна, могућна и потребна.

<sup>1)</sup> Из предговора веће једне расправе, спремљене за штампу.

<sup>2)</sup> 1894. 3. издање са неким променама.

Употребљено сам Габелсбергерове знаке за писмена, са малом, али потребном изменом и за нашу азбуку.

Самогласници *a, e, u, o* и *y* остају непромењени.

Немци, па ни Хрвати, немају самосталних знакова за: *ђ, ж, љ, ч, џ* и *ш*. За *ђ, ж, љ, ч, џ* узео сам нове знаке, а за *ч* и *ш* остају они од Магдића и Миловановића примљени.

Хрвати имају римску азбуку, која није за Словене скована, с тога морају употребити по два писмена или знака, да неке гласове тачно представе.

Неумри Ђуро Даничић поправно је и дотерао хрватску азбуку врло смишљено, што је за нашу стенографију од велике користи, Даничић пише  $\bar{d}=ђ$ ,  $\bar{l}=љ$ ,  $\bar{n}=њ$ ,  $\bar{c}=ч$ , и тим је пређашњи начин писања тих писмена променио.

Промена у азбуци наше стенографије имамо више, али то мора бити, јер је наша ортографија простија, савршенија и неоспорно боља од немачке, те због своје особине мора у неколико одступити од немачке.

Габелсбергерови знаци за сугласнике:  $b=б$ ,  $w=в$ ,  $g=г$ ,  $d=д$ ,  $i=ј$ ,  $k=к$ ,  $l=л$ ,  $m=м$ ,  $n=н$ ,  $r=р$ ,  $s=с$ ,  $t=т$ ,  $f=ф$  и  $c=ц$  подударују се са нашим. Он нема знаке за *ђ, ж, љ, њ, љ, ч, џ* и *ш*, но зато има:  $\bar{p}=сп$ ,  $\bar{sh}=ш$ ,  $\bar{tsh}=тш$ ,  $eng=енг$ ,  $ung=унг$ ,  $\bar{heit}=хајт$ ,  $\bar{keit}=кајт$ ,  $\bar{bar}=бар$ , од којих последња четири, само на крају речи, као завршетке употребљавају и које и ми с малом изменом можемо задржати.

Габелсбергерово  $\bar{p}=сп$  узео сам за наше *u* у мањем облику као средње писмо и нисам га за *ж* задржао, јер ми је за то (*ж*) његово  $\bar{h}=х$  згодније. (Почетна црта од нашега *ж*).

Габелсбергерово  $\bar{sh}$  наше је *ш*, његово  $\bar{tsh}$  наше *ч* а  $\bar{f}$  наше *џ*.

Магдић и Миловановић узели су по чешкој стенографији  $g=г$  за *u*, јер им немачко  $p=п$  није било згодно за везивање, као што и сами Немци ту невољу признају, а мора ће, се а пре а после, другим знаком заменити. Када су  $g=г$  узели за  $p=п$ , онда мораше  $g=г$  заменити са  $\bar{h}=х$ , што није морало бити.

Као што је Даничић *д* у *ђ* а *г* у *џ* преобразио, тако исто кад обрнемо стенографско *д*, постаје *ђ*, а од *г*, кад му по средини начиним замку, добивамо *џ*.

Габелсбергерово  $\bar{z}=ц=з$ , у мањем облику, као средње писмо, но само мало веће као што се *ј* пише, и као што га Магдић за предлог („за=за“) употребљава, узео сам за наше *з*. Када се стено-



графском *л* и *н*, дода мала коса цртица, постају *љ* и *њ*.

*Т*, *ф*, и *и* пишу се као и у Габелсбергера, само што ја пишем над и под линијом, како даља свежа изискује. Његово  $\mathfrak{f}=f$  од горе на даље под линијом наше је *т*, а друго, криво  $\mathfrak{f}$  наше је *ф*, које се над и под главном цртом пише.

Кад *т* од доле пишемо и са *с* спојимо, постаје на крају речи *и*. Миловановићево  $\mathfrak{h}$  нисам задржао, ма да је боље од Магдићева, које је слично његовом *ч*, тако да се  $\mathfrak{h}=\mathfrak{c}$  од  $\mathfrak{c}=\mathfrak{c}$  тешко распознаје, као и Миловановићево  $\mathfrak{f}$  од *и* и *сав* од *вас*.

Габелсбергерово  $\mathfrak{e}=\mathfrak{e}$  узео сам као и Миловановић за *ми*, његово  $\mathfrak{h}=\mathfrak{h}$  за *и* на крају речи, коме се доле мало писмо може надовезати а да се са *у* не чита; а  $\mathfrak{h}=\mathfrak{h}$  употребљавам двојачко. Над главном линијом (косо, положено *т*) као *јот* или *јети*, а од доле до главне линије као: *тај* и *тје*. Његово  $\mathfrak{u}=\mathfrak{u}$  узео сам за „овао“, а кад се на крају доле надовеже *ла*, *ли*, *не*, *на*, *њи*, *ње* и *и*, постаје: овала, овали, оване, ована, овани, овање, овати, и т. д.

Габелсбергерово  $\mathfrak{b}=\mathfrak{b}$  бар задржао сам, но само на крају речи, никад у почетку.

Писмена се пишу онако, као што Габелсбергер и његова школа уче. Свако се писмо пише с малом сенком, не танко као у Миловановића. Од доле на горе пишу се навек танко: *т*, *ф* и крајње *и*.

Преглед азбуке: Габелсбергерове, Магдићеве, Миловановићеве и моје, не могу за сад показати, где би се видело, ко је од Габелсбергера најмање одступио, јер се писмена не могу представити. Само ћу ово неколико нових показати:  $\mathfrak{h}=\mathfrak{h}$ ,  $\mathfrak{m}=\mathfrak{m}$ ,  $\mathfrak{z}=\mathfrak{z}$ ,  $\mathfrak{l}=\mathfrak{l}$ ,  $\mathfrak{f}=\mathfrak{f}$ ,  $\mathfrak{n}=\mathfrak{n}$ ,  $\mathfrak{u}=\mathfrak{u}$  и  $\mathfrak{c}=\mathfrak{c}$ . Остала сва писмена остају непромењена.

Оволико сам држао за потребно да изнесем, те да стенографи и они који то желе постати виде промене, које мирно и савесно препоручујем, јер држим, да сам се од Габелсбергера понајмање и само за толико удалио, колико то изискују особине наше азбуке и нашега језика.

Надам се да ће моја књижица, коју мислим скоро дати у штампу, за изучавање српске и хрватске стенографије боље одговарати намењеном циљу, него оне две споменуте и нама до сада познате.

Што Србин напише, то ће умети и Хрват читати, и обратно, што је сад немогућно, те ће онда само једно литерарно-стенографско поље бити, на ком ће се моћи даље радити и наша стенографија усавршавати.

А од срца желим, да бар на том једном пољу заједнички и споразумно радимо, те да можемо рећи: ту смо хвала Богу сложни, кад није среће да се и за све друго тако може рећи.

На св. Николу 1886. г.  
У Земуну.

С. Д.

## ПРИЛОГ ИСТОРИЈИ РАЗВИЈАЊА СРПСКИХ ЈУНАЧКИХ ПЕСАМА

НАПИСАО

Д-Р АСМУС СЕРЕНЗЕН

ПРЕВЕО

ЈОВАН РАДОНИЋ

ДРУГИ ДЕО: ПЕСМЕ КРАТКОГА РАЗМЕРА, ОСОБИТО ОНЕ У МИЛУТИНОВИЋЕВОЈ И ВУКОВОЈ ЗБИРЦИ, У СВЕЗИ СА РАЗВИЈАЊЕМ СРПСКЕ ЈУНАЧКЕ ПЕСМЕ.

### А. У В О Д

I. Већ по своје спољашњем обиму знатан простор заузимају у Вуковој другој и трећој књизи оно 190 песама, у којима је око 37.000 стихова на 1200 штампаних страна. Додамо ли овом броју око 60 песама на 500 страна у четвртој књизи, добићемо знатан број од 250 песама, које скупа имају преко 50.000 стихова. Но није главно питање обим и количина песама. Та ми знамо, да је Караџић од скупљенога материјала објавио оно, што му се чинило да је најбоље<sup>1)</sup>.

И не гледајући на поједине песме, које су овде онде штампане, јавише се у овом веку доста збирака, међу којима има и прилично великих. Изгледа, да се можемо надати још којој богатој збирци, као н. пр. из Загреба<sup>2)</sup>. Но горе већ напоменуемо, да није толико важно, колико је хиљада штампано или колико још стихова на штампу чекају, него је међу научницима опште призната ствар, да је од свију збирака, које се после Вука јавише<sup>3)</sup>, врло мало, које би с естетичке стране — наравно не с научне — важиле као неки нови фактични добитци.

Па заиста све оно, што знамо о српској јуначкој песми, све то црпи смо искључиво из Ву-

<sup>1)</sup> Опширније види о овоме у одељку XIX.

<sup>2)</sup> Јако ме је жао, што те збирке за сада још не могах употребити при овоме своје истраживању, па на жалост не дође ми до руку ни Јукићева збирка од г. 1858. са натписом: Narodne pjesme bosanske i hercegovačke, у којој има 50 песама на 600 страна.

<sup>3)</sup> Већ у напред не убрајам овамо Милутиновићеву збирку, о којој ћу доцније опширно расправљати. Види ниже одељак VII (поред „огледало српско“ види доле одељак XI).

ком скупљених и побраних песама. Познати немачки преводиоци, као: Талвијева и Капер, преводише само из ове збирке, а тешко ће се заиста ко наћи, који ће кадгод преводити на немачки песме из Петрановићеве или ма из Херманове збирке, те њима читаоца задобити<sup>1)</sup>.

Али по свој прилици да ће оне песме, које нити Талвијева нити њени последници не преведоше, за свагда бити приступачне само читаоцима оригинала. Том приликом превладаће у преводиоца онај оправдани осећај, да у извесним случајима половина више вреди од целине, те ће се уздржати да читаоцу не спреми велике досаде, које ће се тешко ко еманциповати, ако велики број песама из разних збирака на душак прочита.

Шта је узрок дакле томе оправданом осећају досаде? Исажимо га јасно. Узрок је то, што у већине песама опажамо оскудицу у изумевању, монотонију у језику и представљању, неку безграничну ширину и даље, што већина песама апсолутно не може да постављено питање коректно опише и да га доследно изведе.

Па да ли збиља дели толико дубок јаз песме у млађим збиркама од песама у Вуковој збирци? То не може нико тврдити, пошто је врло тешко између њих границе поставити. У млађим збиркама наћи ћемо много што шта, што бисмо без икаква сажаљења изоставили<sup>2)</sup>. Но много зависи и од индивидуалног укуса.

Све песме у доцнијим збиркама — овде не убрајамо Милутиновићеве збирке — карактерише велика једноликост у облику, а уз то и нека скоро необјашњива лакоћа а с њоме заједно правилност и течност у верификацији<sup>3)</sup>. Нећемо погрешити ако речемо, да се овде поред једноликости самога материјала непрестаним вежбањем и слушањем песама уклонила и последња препрека ритмичком слагању речи, те је отворен пут и најобичнијем певачу, да стихове без икакве тешкоће слаже; стихови се тако рећи од себе нижу.

Али баш та околност опасна беше по најмлађу епоху српске јуначке песме. Та лакоћа, којом се стихови слажу, завешће певача до свакојаким бесмислица. У овом случају може се згодно применити она изрека, да се само добра воља може похва-

лити. Ако је певач у стању да хиљадама правилних стихова испева без икакве муке, ту онда престаје душевни напор а са њиме и свака оригиналност и напредак<sup>4)</sup>.

Да су у Вуковој збирци песме — али само ове — од толике дражи, није узрок само правилност у стиху, глаткоћа у језику, нити ритмичка хармонија, нити сви они појави, које опажамо и у песмама у доцнијим збиркама, него се песме у Вуковој збирци одликују оригиналним измишљањем, доследношћу у вештачкој композицији и особитим изражавањем. У њима опажамо у свези са садржином с једне стране краткоћу, снагу и живост у приповедању, с друге стране пак неку обилатост, сјај и узвишени мир. Ако се у овим особинама — које су као у Омира — огледа прави епски тон, то онда у оним напред споменути особинама видимо лирско-драмски елеменат. Са овим естетичким дефиницијама није до душе све казано, нити се може све рећи, јер свака права вештина има нечега у себи, што се не може дефинисати, има нечега, што потиче из дубине душевног живота, па с тога нам и продире у душу. Да бисмо се дотакли језгре саме ствари, рећи ћемо, да ове песме имају неки душевни елеменат, у коме гледамо одсјај човечјега душевног живота. Оне не причају бајке као источњачке приче или некоје песме из Херманове збирке, које су осећене источњачким колоритом<sup>5)</sup>; оне нису индиферентне према стварима о којима причају, него оне предмет загревају зрацима душевног расположења<sup>6)</sup>.

Душевно расположење није никада страшно. Оно не познаје јаке ефекте, као: љубав, мржњу, радост и бол, те се тиме баш и разликује српска јуначка песма од н. пр. румунске народне песме, која толико субјективно осећа<sup>4)</sup>. С тога је српска јуначка песма и сачувала боље свој епски карак-

<sup>1)</sup> Овде се и нехотице морамо сетити многобројних слабих Шилерових последника. Па и у народним епосима других народа опажамо тај исти појав. Сетимо се само оне величине и бесмислене развучености индијскога епоса и силне таутологије у нибелуншкој песми, а тако исто и на поједине сцене у биткама у Илијади, у којима не видимо оригиналности и вештачке сврхе.

<sup>2)</sup> Многима од ових песама не можемо порећи праву вредност, јер имају онет особите дражи, пошто у некојима видимо смелу игру фантазије, а друге онет пружају добру слику по ондашње моралне одношаје. Тек не смео их оцењивати мерилом Вукових песама.

<sup>3)</sup> Читалац ће то најбоље опазити при непосредном поређењу варијаната односно старијих угледа код Милутиновића. У даљем расправљању обазрећемо се више пута на тај појав.

<sup>4)</sup> Н. пр. дирљива песма о Константину Бранкованулу (Alecs. 52. и варијанти), или велика романца о Грују Грозованулу (Alecs. 25.). Сличан тон опажамо и код Милутиновића н. пр. бр. 35 (упор. Вук. II песма 75, где је тон у песме савим друкчији), даље 56. (Вук III 51.) и 170; види даље одељак VIII—X.

<sup>1)</sup> Без сваке сумње било би вредно, да се на немачки преведе неколико одабраних песама дугога размера, а тако исто и неколико песама из Милутиновићеве збирке (односно из Огледала). По свој прилици био би пробитачније, да се оне песме преведу у прозном облику.

<sup>2)</sup> О овом види даље под XIX.

<sup>3)</sup> Од 10000 стихова н. пр. у Петрановићевој или Хермановој збирци, тешко ће се наћи и један десетерац, па било то у песми најгорој по садржини, за који би се могло рећи да је неударан.

тер. У њој опажамо мирно, наивно осећање, које се предмету о коме пева подаје, а пеће да га надвлада; то је осећај, који је са целом хармонијом светском дошао у склад, те у тихој радости ужива у природи и свима појавима њеним. С тога у њима и не опажамо страховиту мржњу спрема непријатеља вере и народа; њему је срдачна задовољштина, ако је непријатељ разбијен, побеђен и убијен. У њима нећемо наићи на моралну разјареност спрема неправду и насиља, али ћемо за то срести се са ведром сигурношћу, да ће се дело одмаздити, и ако се ово збило, песма је потпуно задовољна. У песмама нећемо наићи фанатичко верско одушевљење, али наићи ћемо на јаку свест, да је сваки појединац срастао са том вером; нећемо наићи на страсну љубав према народу и отаџбини, али зато срдачну радост и наслађивање делима, које су народни јунаци највише против Турака извршили, сада било то снагом или лукавством.

Када такав душевни расположеј влада, ту онда хумор налази плодно земљиште. Тај хумор видимо и у Вуковим песмама, само што тај хумор није необичан, фантастичан, који би се ухватио за све недоследности и слабости овога света, те се њима титрао; то није сентименталан хумор, који би те слабости хтео да савлада, те не могући то, да се излива у очају и у тузи, него је то наиван хумор, који је са свачим у споразуму, те с тога и нема друге сврхе, доли да томе осећају задовољства одушке даде.

Ко је или ко беше носилац тога општег осећаја, тога душевног расположења и тога наивног хумора? Да ли је то био српски народ у свима епохама његовога историјскога живота, или бар у епоси новијих векова; да ли то беше нека извесна генерација, или беху ли то поједини певачи некога одређеног времена и њихова саучесна публика? Какав нам одговор даје на прво од ових питања појесија дугога размера, која је цветала од XV до XVII века, те је по томе она сведоџба народнога осећања у оним данима?

Напред смо већ видели, да су и ове песме сплеле своје душевне осећаје са предметом о коме певају, а по најпре видимо то у песмама о деспоту Вуку. Но у овим песмама тај појав није чисто вештачки, јер ти осећаји потичу из историјске истине, а нашоше израза у песми. Свет је од вајкада знао за љубав и поштовање, те ако се они јављају у појединим случајевима, то зато не могу служити као мерило за извесни душевни расположеј читавога народа.

У овим песмама, и ако нам оне дају врло јасну слику племенитог и моралног схватања народног, у залуд ћемо тражити одређен, јасан душевни расположеј у вештачком значењу ове речи. У њима не опажамо онолико душевнога живота и онолико појесије у оном смислу, како ову реч ми модерно схватамо. Нама није ни на крај памети, да овим речима обалимо цену ових песама, та зна се, да свако време има своје начине и обичаје<sup>1)</sup>.

У Вуковим песмама пак сретамо се са новим јасно назначеним светом осећаја, улазимо у сасвим нова доба: овде су осећаји и душевно расположење кроз модерни, нашим осећајима сасвим слични, те с тога и утичу на нас тако непосредно. С тога нам није ни најмање потребно, да се помоћу студије и рефлексии у страна времена и туђу културу преносимо, да бисмо их могли разумети, те да би тако та дела могла на нас утицати<sup>2)</sup>. Да ли је то сасвим случајно, или би нам можда на то могли одговорити такви мистични појмови, као што су природна појесија и др., при којима се може замислити или све или ништа?

Не може се до душе директно тврдити, да је онај силни преображај у мишљењу и осећању, који се у XVIII веку са запада Европе — из Енглеске и Француске — раширио по целом западу, додирнуо и долине Србије<sup>3)</sup> и онде се пресадно. Но да ли се може с друге стране тврдити, да је Србија поштеђена била од ове струје са северозапада? Од куда да се Србија диже на устанак баш у оним годинама, када се идеја слободе ширила целим светом? И можемо ли такву личност, као што је Вук Ст. Караџић, и представити друкчије, него као дете свога доба?

Зар се може озбиљно мислити, да она сјајна места у Вуковој збирци, као у II књ. 25. стр. 9.—40., где се природа тако дивно описује (упор. слаби углед (Vorlage) код Бог. и Мил. види даље под VI) или бр. 67. ст. 178.—192., или цела песма као бр. 89. (особито ст. (93.—213., 346.—353. и др.) или

<sup>1)</sup> Ово расправљање важи и за десетерачке песме из Црне Горе у Милутиновића. Овде пак немамо толико посла са временом, него са географским и културним разликама, пошто су Вукове песме већином спеване у Славонији и у Србији.

<sup>2)</sup> Ово скоро да ће исто толико важити за санароднике певачеве, као и за нас Немце, који смо се у младим годинама одушевљавали народним песмама, читајући их у Талвијину и Калерову преводу, не знајући баш ништа о Србима нити што о њихову језику.

<sup>3)</sup> Ја хотимице спомињем само Србију. Да је Црна Гора била поштеђена од ове струје, можемо се уверити ма из којег путног извештаја, а још више увериће нас песме код Милутиновића (и у Огледалу). То исто важи мање више и за Босну и Херцеговину. С друге стране није ништа чудно, да је ова струја продрла са севера и запада — из Немачке и Италије — у Далмацију и Славонију.

у III књ. бр. 7 (где је варварски материјал природно обрађен) потичу из које старије периоде, па било то ма из XVII века? Споменуте песме и одељци чисто модернога карактера дају се олако новим примерима знатно поткрепити.

Таке мисли наметнуће се непристрасном читаоцу, који је приступио читању ових песама без икакве већ напред стечене теорије о старости ових песама. Покушајмо дакле колико је могућно, да помоћу историјскога истраживања утврдимо фактичну старост, постаће и развијање ових песама.

II. Како су пак све песме код Вука забележене тек у овоме веку из уста разних певача, како пак сећање Вуково допире најдаље у последњу десетину прошлога века, како од старијих сличних песама имамо само две, једну од г. 1774. (из Далмације) а другу од г. 1761. (из Славоније), то за сада можемо само толико тврдити, да је ова појесија цветала од прилике између 1760. и 1820. године. Ту појесију сретаме већ готову, сретаме је већ на толиком ступњу развића, који није превазилазила, а обично га није ни достигла. За сада немамо никаква ослоња, помоћу кога бисмо решили, како се ова појесија развијала, док није дошла до онога ступња, у коме је налазимо.

Прво и важно је питање облик. Да бисмо олакшали решавање овога тешкога питања, морамо се претходно врати појесији дугога размера, о чијој формалној страни не расправљасмо у првом делу наше расправе. Да ли се и овде може констатовати онако развијање, као што смо га утврдили с материјалне стране? Да ли је могућно пре свега наћи каква одношаја између оба облика, или обратно, да ли се може доказати, да тога одношаја нема.

И ако већина ових песама пада у једно време, од прилике од 1700—1750, то ипак помаже нам у неку руку то, што имамо неколико песама из XVI и XVII века, даље што имамо два слоја песама, један са припевом а други без припева (рефрен). Сем тога ићи ће нам на руку и то, што имамо приближну представу о историјском развијању ових песама. Па шта дакле можемо рећи за формалну страну на основу тих фактора?

Упоредивши ове песме са песмама краћега размера, пашће нам у очи, да је облик песама дугога размера очевидно јадан и сиромашан. Та непотпуност зависи од самога стиха. Дужи стих већ сам по себи тежи је и тротији од краћега. То се још више онажа онда, ако стих има на средини прелом (цезуру). Петнаестерац са својом катаlecticком висином пред преломом јако личи на индијску клоку (çloka), а баш тиме разликује се од грчкога хек-

саметра на своју велику штету. С тога је наш петнаестерац као и индијска клока тако нераван, тако рогобатан<sup>1)</sup>, те и најправилнији стихови не могу ту ману да покрију, јер она је у природи самога метрума. С тога ћемо често и опазити пред преломом акаталектичку стопу, место катаlecticке. Тако н. пр. „у камари угледала од планине бјелу вилу“. Том променом пак стих је некако више углађен, јер је оштрина прелома ублажена.

Према материјалу који је пред нама, не да се поуздано утврдити, да ли је у току времена шеснаестерац надјачао петнаестерац, јер у песмама долазе час један, час други; дакле помешани без икаква реда. Напоменућемо само, да је петнаестерац много обилнији, што је још очевиднија оскудица.

Па и у стиховима сасвим правилним опазимо неке недостатке, који јако падају у очи. Ти правилни стихови начињени су силном употребом речица, као: ми, ти, он (н. пр. песма 7. код Бог. ст. 35: њега краља, ст. 36: му, њему Јанку, то, често богме и два пута: ми ти, ми то и др.), продуженим речима (н. пр. тере, кадара, јоштера, назада и др.); облицима, који су богати слоговима, особито образовање претерита са имперфектом помоћнога глагола (бјеше, кад и кад: бијаше); чистим описивањем вербума финитума са помоћним глаголом, као: иде, отиде, пође, поче, наста, стаде, узе и са инфинитивом; више пута и незгодним редом речи, као: „п брзо ми устрједио злаћену јабуку бјеше“. Наравно, да не смемо све ове особине, помоћу којих је стих продужен, ставити под оштар критички суд, јер се већина од њих, као: честа употреба имперфекта, понављање препозиција, воља за умањавањем речи, двострука epitheta ornantia особине старијега говора. Класичну краткоћу и одређеност српскога језика у последњем веку, услед које и доби десетерац толика преимућства, у залуд ћемо тражити у старијим временима, те се с тога и не може то изискивати од старије народне појесије.

Али код већине стихова нећемо наћи ни оно, што се мора тражити од свакога песничкога продукта, а то је: коректност самога стиха. Оно до душе има много погрешних стихова у рукописима и у штампаним текстовима, где песме и певачи нису криви, него се они увукли због немара првога записивала или потоњих преписивача. У стотини случајева грешке су толико јасне, да се саме по

<sup>1)</sup> Упор.

yavat sthāsyanti girayāh  
tavad Rāmāyanakathā  
коње моје поведи,  
дјено трава не расте  
нека коња познају

saritaçca mahitale,  
lokeshu pracarishyati  
у влисуру камениту,  
а не тече хладна вода,  
да немају господара.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



себи дају опазити, или ако то не, а оно се могу лако поправити сличним местима у другим песмама. Многа би места дакле требало подврћи методичној критици текста, што не би ни најмање тешко било<sup>1)</sup>. Мени се чини, да би се ња и онако унакажена песма, као што је 28. код Бог., дала поправити. Тек критичним издањем ових песама могло би се се утврдити, какве су битне неправилности у самој стиху биле<sup>2)</sup>.

Читајући ове песме, опазимо, да су песме без припева из дубровачке збирке правилније него оне из Боке Которске са припевом. Онако раздешен метрум, као што је у песми 28., у залуд ћемо тражити у песмама без припева. У овим песмама без припева нећемо даље наћи онолико речица, као у оним другим, шта више тон песама па и сам језик разликује се у овим двома групама. Упореди н. пр. Бог. 27. песму са 43. (исто тако 2. и 1., 11. и 9. и 10. и др.). Онда начин причања непрекидан а овде миран, онамо лирски тон а овамо епски, тамо нешто релативно старинско а овде сразмерно модерно.

Напред смо видели, да је 16. песма код Бог. млађи изданак из песме 1. у Арх. III<sup>3)</sup>. Старија песма има припев, а млађи изданак не. Хоћемо ли далеко отићи, ако речемо, да је у овом случају као и у свима другим, песма без припева млађи облик развијања, који се тек од прилике у оно време, када је песма забележена — по свој прилици само на оном месту где је песма забележена (у Дубровнику) — развио из старијег облика са припевом? Песме са правилним припевом — после свака два стиха припев<sup>4)</sup> — могли бисмо поставити у раније године XVII века, где би се у Котору и т. д. до краја тога века одржале у том старом облику<sup>5)</sup>.

Песме са правилним припевом никако не смею прикључити XVI веку, бар не првој његовој поло-

<sup>1)</sup> Овај посао могао би извршити само добар зналац старијега српскога говора, а при руци би морао имати саме рукописе. Текстови у оба издавача, који су по једном рукопису издали, не слажу се свугде.

<sup>2)</sup> Смею се свакако надати, да ће се у другом издању Божићеве збирке, за које се вели, да ће богастије бити једним рукописом, више обратити пажња самој тексту, те ће тој збирци услед те заслуге, поред других, још више угледа одскочити.

<sup>3)</sup> У 47. свесци Рада, на стр. 122.—125. штампао је Павић ову песму из једнога рукописа из половине XVII века, у коме је и Гундулићев Осман. Овај варијанат не слаже се овде онде са Новаковићевим текстом, те по томе није без значења по саму критику текста. Када је ова песма унесена у дотични рукопис?

<sup>4)</sup> Види Волнерову радњу: О стиху у јужнословенској народној песни 1886.

<sup>5)</sup> У неким дубровачким преписима (н. пр. Бог. 79. и 30., даље 54., 55. и 57. а особито 2., 32., 34. и 38.) припев је збркан и неправиан.

вини, јер имамо две песме, забележене око 1550. године (Бог. 6. и 49.), које такав припев немају, него га имају после сваког петог стиха.

Одговарајући својој добу, када су забележене, имају ове две песме многих особина, којих немају друге песме<sup>1)</sup>, шта више и сам начин приказивања јако их дели од других песама. Како се пак према нашем горњем истраживању у песмама, забележеним 1700. г., много што шта налази, што је као тако морало и око 1500. г. постојати, то ће нам ове две песме помоћи да створимо слику, како су те песме изгледале.

Но баш у овим двома песмама опазимо много више неправилности, него у доцнијима. Не гледајући на појединости, пашће нам у очи на многим местима тај појав, да друга половина стиха место осам има седам слогова, дакле вокал је подигнут на крају слога, као што је то и у петнаестерцу на крају прве половине пред преломом. Врло су ретки случајеви, да је у првој половини шест место седам слогова<sup>2)</sup>. При дубљем разматрању свих ових случајева, пашће нам у очи, да је врло ретко, да је смисао изазвао промену. Зар се може замислити да ће такав човек као што је Хекторовић, коректно испевани текст искварити, те га таког записати и својим га песмама додати? Не остаје дакле ништа друго, него узети, да су ове неправилности првобитне. Сем тога ваља узети на ум и то, да ниједан стих није дужи него што то шема захтева. Сва неправилност своди се на то, да је мање неколико слогова или ња и стопа.

Овај појав тумачим само овако: У XVI веку беше метрум у стадијуму несигурности и колебања, и то, како изгледа, прелазно је из краћега стиха у дужи. Сем тога чини ми се, да је тринаестарац био основни стих<sup>3)</sup>, као:

у песми 6. ст. 62 тај час ће од тебе јунаци разбигнути —  
 » » 49. » 18 да прво то беше стражице разредно —  
 » » 49. » 78 да те је јунака на вери приварио —

Није ни најмање потребно у појединостима расправљати, како се из тога стиха развио петнаестерац и шеснаестерац, јер је ово проширење потпуно изведено у песми 6. и 49. а делимице и у другим песмама<sup>4)</sup>. Много је важније питање, како

<sup>1)</sup> Н. пр. Употреба дуала и трансгресива и др.

<sup>2)</sup> н. пр. седмерац шестерац  
 — к нашој мајци јуначкој једа ми те могу —  
 — истине по ништоре ако ли те буде —  
 — дивнога Сиверина који ми се не хти —  
 — јунаци разјагмити и када је био —  
 — беде руке везати да прво то беше —  
 — јунака загубити тере то ниј јунак —

<sup>3)</sup> И ако овај стих у овој облику долази само три пута, то су бар обе његове половине, свака за себе, чешће заступљене.

<sup>4)</sup> А зар су језичке промене, као н. пр. ширење старословенскога *Ѣ* у *ѣ*, без икаква утицаја биле?

је тај тринаестерац постао. Бићу слободан, да овде само претпоставку изнесем. Од прилике око 1500. г. вокализовало се код Штокаваца консонатско *a* на неким извесним местима, те се тиме они стихови проширили са једним слогом, који на крају имађаху партицип претерита. Чим је н. пр. облик „приварил“ гласио „приварио“, то наравно да је морао утицати и на сам стих, на чијем је крају стојао. Тим путем повукли су за собом по закону аналогичне тако тринаестерци са парт. прет. на крају и све остале дванаестерце.

Према томе дакле био би прави основни облик трохејски дванаестерац. Горе смо наишли на такви дванаестерац у песмама угарских Хрвата, које је Куредац скупио и издао. Из песама 500. и 502., које су постале крајем XVII или управо почетком

XVIII века, види се, да је у ово време већ овладао правилан слик<sup>1)</sup>. Но како пак у Курелчевој збирци има и таквих песама, које немају слика, то онда те песме, као што већ и пре споменусмо, морају падати бар у XVII век. Када се пак око или пре 1700. г. могле тако дуге и згодне по облику песме, као што су у Курелца 497., 500.—502., у дванаестерцу испевати, то ћемо, хтели не хтели, закључити, да се дванаестерац морао већ много пре тога употребљавати.

(Наставиће се).

<sup>1)</sup> Па и у песми 501 која се даје по времену одредити (уопр. стр. 211. *ki to ne veruje, neka v kloster dojde — onde hoće vidit и т. д., даље: ovo pisal ki je, neka vidil to vse — kada na to misli, плаће му се srdce*) онажа се јака тежња ка слику.

## КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЈА

### НОВИ УЧБЕНИЦИ ЗА ОПШТУ ИСТОРИЈУ

3. **Ловчевић Ст.** Општа Историја за више разреде средњих школа. Књига прва. I Источни народи. II Грци. У Београду. Државна Штампарија Краљевине Србије 1894. Цена 3-50 динара. Страна I—XIV и од 1.—217. Са сликама. (Прештампа из „Просветног Гласника“). Мала 8°.

Напред смо изнели наш суд о двема преведеним Историјама, као учбеницима за Општу Историју у нашим средњим школама. На реду је да кажемо коју и о ориџиналним делима те врсте. На првом месту, а као о новом учбенику, могли би рећи коју о Историји Источних Народа од г. Божићара Прокића, данас професора Велике Школе. Она је печатана или управо прештампа из „Просветног Гласника“ 1893. Али о њој је већ критика рекла своје. Оцена на ову Историју изашла је у „Наставнику“ за 1893. св. 6. (новембар-децембар). Оцена није потпуна, али је добра, па ипак има прилично што шта да се замери овом учбенику. То ћу овде укратко да учиним. Приступ је кратак и непотпун. У њега нису ушле неке тачке, које се никако нису смеле изоставити, нарочито код учбеника, који обухватају и онај увод у Историју, а то је преисторијско доба људства. Није речено: Шта је Историја? Које су помоћне науке Историји. Исто тако није ништа речено о људским расама, њихној

подели и т. д. У опште увод је могао бити много шири, а зато би биле много краће по неке партије у даљем излагању. Нпр. готово свуда је политичка историја појединих народа могла бити краћа а многе и многе цитате избацити, па причати само догађаје, — пошто је пишчев језик онако чист а стил онако лак и разумљив. Многа легендарна причања код појединих народа могла су изостати. Тако би се добило простора да се што више каже у уводу и преисторијском времену. Иначе ово је најбоља књига као средњошколски учбеник у нас, који се појавио до 1894. год. Исто тако то је и најбоља књига о историји источних народа, коју ми имамо на нашем језику, па и најопширнија. Штета је што писац није и даље свој рад наставио. Толико о овом оригиналном раду, а сад да пређемо на други, на Историју г. Ст. Ловчевића.

Општа Историја г. Ст. Ловчевића јесте трећа појава Историје са сликама. После појаве Историје о Источним Народима г. Б. Прокића, ова је историја, као школски учбеник за средње школе, најбоља. Што се тиче Историје Грка, то је најбоља, коју имамо данас у нашој оскудној средњешколској литератури. Али и ако је она као целина и по системи и по излагању најбоља (осим историје г. Б. Прокића у погледу Источних Народа), опет није без икаквих мана. Гледају да на овом месту истакнем те мане у колико моје слабе силе то могу, са жељом да их г. писац не предвиди,





но да их у другом издању избегне. Ово чиним и као наставник истога предмета са жељом да и ми добијемо што потпуније и тачније уџбенике за Општу Историју, а друго што то и сам писац жели на завршетку предговора своје Историје: „У осталом, и у овоме, као и у целој послужби, сваку разложну напомену и исправку радо ћу прихватити“, вели он.

Оно, што напоменуох да нема у уводу школскога уџбеника за Општу Историју код књиге г. Б. Прокића, то се налази у овом уџбенику госп. Ловчевића. Он је казао укратко шта је задатак Општој Историји. Одмах затим казује нам који су историјски народи, али ситнијим текстом, сматрајући то као споредније. По моме мишљењу и ово је требало више објашњења, а дати му такође и важност првога реда, као што је и друго, што је крупнијим текстом печатано.

За овим долази: Шта су то историјски извори и каквих има? Значај географије и хронологије за Историју. Све је ово добро урађено. Затим поштовани г. писац прилази деоби Опште Историје и дели је на *преисторијско доба* и *историјско доба*. Ова подела тачна је, како се то мени чини. Поштовани г. писац узима да *преисторијско доба* обухвата време од постанка човека, дакле детињство човечанства, па до *цивилизације*, која отпочиње тек онда, када је човек у свом умном напретку дошао до проналаска *фонетичкога писма* или писмених знакова, којим су могли обележити сваки глас (стр. 4.). У исто доба напомињем да је ово нова подела код нас, коју је г. Ловчевић први унео у школски уџбеник. Но одмах жалим што г. писац није и даље наставио у том правцу, но скренуо. Жбо ми је зато што г. писац врло добро схваћа значај изучавања преисторијскога доба, јер он признаје да су постале „све клице државнога и културнога живота познијих столећа“ у томе добу (страна 4.). Али и ако схваћа добро значај преисторијскога времена, опет се на том периоду људске историје задржава врло мало. Преисторијско доба г. писац је само напоменуо. Оно му обухвата нешто више од једнога листа, Кад сам оцењивао прва два уџбеника, рекао сам каква је и колика потреба да се опширније изучава преисториско доба. Зато прелазим преко тога сад. Задржаћу се овде само на излагању г. Ловчевића.

Писац прелазећи на преисторијско доба дели га на периоде према оруђу и материјалу оруђа, којим се човек служио у преисторијском времену. Он се у овом случају држи поделе скандинавских археолога, те преисторијско доба дели на *камено*,

*бронзано* и *железно* доба. Па камено доба дели на двоје, на *доба ломљенога камена* и *доба глаткога камена*. За овим долази карактеристика камене периоде, па карактеристика бронзаног доба и најпосле карактеристика железнога доба. Све ове карактеристике појединих преисторијских периода врло су кратке, збијене, па за ученике тешко схватљиве. Ту остаје наставнику да објасни, а ученик би морао у прибелешкама додати наставничково тумачење. То се могло избећи, да је писац мало више обратио пажњу овоме и да је боље и детаљније изложио све периоде преисторијскога доба. Ова подела скандинавских научара Томзена и Нилзина у колико је карактеристична са стране материјала од кога је правио човек оруђе за своју употребу у разним периодама до Историје, у толико је с друге стране неподесна. Ова подела није у стању да представи напредак сазнавања људскога, које тражи другу поделу. Ове периоде немају својих одређених граница, већ тако улазе једна у другу, да се не могу поставити нека обележја, која би јасно одређивала од кад докле траје једна периода. У преисторијској науци има једна друга подела, која је, како ми се чини, тачнија или бар згоднија од ове, коју је г. Ловчевић навео у својој књизи. Човечја умешност за набавку животних намирница у исто време показује и ступањ човечје превласти над природом. У целој земаљској царевини, између свију живих створова, једини је човек свој ум толико усавршио, да постане проналазач безбројних средстава којима производи себи храну. У току свога развића човек је лагано али стално у том правцу чинио једну по једну тековину. Све велике епохе човечјега развитка долазе упоредо са епохама у којима је човек проширио изворе за добивање животних намирница. Према томе цела Историја дели се на три периода: на *дивљаштво*, *варварство* и *цивилизацију*.

*Дивљаштво* почиње детињством рода људског а свршује се проналаском грнчарије. Проналазак грнчарије јесте демаркациона — гранична — линија између дивљаштва и варварства. Затим дивљаштво се дели на подступње или на *нижи*, *средњи* и *виши* ступањ.

*Нижи ступањ дивљаштва* почиње најранијом појавом човека, управо детињством човечанства, а свршава се употребом рибе за храну и употребом ватре. Према томе не стоји оно што каже г. Ловчевић на 4. страни свога уџбеника, да је „човек не знајући(?) за ватру, све своје оружје и оруђа градио од костију или од камена“. Човек је и у најранијим периодама знао за ватру, али није знао њоме да влада, није умео да се користи њоме,

није умео да је употреби за прераду било своје хране било оруђа за употребу. Све ми се чини да је г. Ловчевић ово мислио кад је оно казао, а да је оно онако испало случајном омашком пера.<sup>1)</sup>

За време овога ступња дивљаштва човек, као створење које је тек изашло из зоолошког периода, примат-човек, живео је по дрвећу, справљајући тамо себи станове онако као што праве најближи му сисавци. Храна му је била воће и корење. У овом периоду, на овом ступњу створен је артикулисан говор. То је и најглавнија тековина овога ступња. Од свију народа, за које зна Историја или их спомиње, ниједан не припада овом периоду.

*Средњи ступањ дивљаштва.* — Човек се већ толико умно развио да је знао употребити за храну рибу и друге животиње, које живе у води као ракови, шкољке и т. д. У исто време са употребом рибе за храну долази и употреба ватре. Једно за друго везано је. Риба без ватре не да се зготовити за јело. За време овога ступња он је постао независан од климе и од земљишта. Почео се расељавати идући за риболовом поред река и мора. Из својих првобитних станишта он је изашао и заузео већу површину земље. Станишта су им нешто савременија но у претходном ступњу. Оруђа су му камени алати и урутке из палеолитског доба, т. ј. из доба ломљенога камена. Оруђа су им обично ножеви и други урутки од ломљенога камена. Овај ступањ завршује се проналаском лука и стреле. Међу племенима и народима, за које Историја зна, налазимо примера за овај ступањ међу Аустралијанцима, особито међу Полинесцима у време открића.

*Виши ступањ дивљаштва.* — Овај ступањ почиње проналаском стреле, лука и тетиве. А то је учинило те је лов на дивљач постао главно занимање, а дивљач редовна храна. Овај ступањ завршује дивљаштво. Завршује га тиме што се ум човечји и искуство попело толико високо, да је пронашао грнчарију т. ј. вештину да од земље прави лонце и друго посуђе. Сва племена, којима је познат лук и стрела, али не знају ни за најпримитивније керамичке послове, већ познају неку врсту насеља по селима, умеју да производе извесна средства за живот, умеју да граде дрвено посуђе, ткају прстима влакна од лике (али без разбоја), плету котарице од лике и рогоза. Оруђа су им угла-

ђен камен, дакле из неолитскога каменог доба. Ту су и први основи бродарства, јер су људи на овом ступњу ватром и каменом секиром почели правити неку врсту чунова. На овом ступњу налажаху се атапаска племена на Худзону, племена у долини реке Колумбије и извесна полуострвска племена северне и јужне Америке за време открића. Проналазак стреле за дивљаштво било је то, што за варварство гвоздени мач, а за цивилизацију пушка.

Као што се види, за време дивљаштва човек још не зна ни за грнчарију. Племена, која знају за грнчарију, улазе већ у

*Варварство*, које се дели такође на три ступња. Варварство почиње проналаском грнчарије и њеном употребом, па траје до проналаска фонетичке азбуке.

*Нижи ступањ варварства.* — Почиње проналаском грнчарије и траје до питомљења домаћих животиња у источној полусфери земљиној, у западној култивисањем биљака поливањем и грађењем кућа од ћерпича и камена.

*Средњи ступањ варварства.* — Почиње питомљењем домаћих животиња на једној а култивисањем биља и употребом ћерпича и камена на другој страни земљиној, па траје до проналаска топљења гвозђа и употребе гвозденога оруђа. На овом ступњу отпочиње номадски или сточарски живот, као и сеоба номада од места до места идући са стоком за пашом. Ово се све односи на стари свет. У новом пак свету припитомљена је од сисара само лама, а од биља обделавао се само кукуруз. На западу су знали за метале, нарочито за бакар, и од тога су правили разне инструменте и урутке. Нису знали за гвозђе све до доласка Јевропљана. На истоку су прво припитомљене домаће животиње, па крећући се према северу из средње Азије нестајало је паше, те су се отуда морали постарати да обрађују биље на најпростији начин, трљајући сохом по земљи и сејући га. Ово жито, које су на тај начин добили у прво време, служило им је само за исхрану стоке преко зиме. Жито је, како се чини, тек доцније постало као важна човечја храна. У овом ступњу главна храна човеку је млеко и месо.

*Виши ступањ варварства.* — Отпочиње прерадом гвозђа и употребом гвозденога оруђа до проналаска фонетичке азбуке и њене примене на књижевне белешке. Овај ступањ људскога развитка развио се само на источној полукугли земљиној. Он је богатији у проналасцима и напретку производње но сви ранији ступњеви. Употребом фонетичкога писма на књижевне белешке наступа доба, које траје до данас. То доба назива се **цивилизацијом**. На вишем ступњу варварства стајали су Грци за њихово херојско доба, италијански народи пред ос-

<sup>1)</sup> О првобитној употреби ватре у људској култури, као и њен проналазак, кога више интересује нека погледа дело П. Лаврова: „Опытъ Исторіи мысли новаго времени том I, часть 2. Антропологическая жизнь. Женева. 1894. стр. 778 до 785. Ту су поређани резултати, до којих су дошли Лазарус Гајгер, Тејгор, Летурно, Лигарт, Љибок, Дарвин, Пешел и други.



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

нивањем и за време оснивања Рима, Немци за време Тацита, Словени до појаве Хуна и т. д. За време овога ступња већ је пронађена ралица, која се постепено усавршавала и прелазила у плуг, који стока вуче. Шуме се крче, подижу њиве и ливаде, јер је већ пронађен гвозден ашов и секира, земљорадња отпочиње да се развија све више и више, а тиме и људи да се настањују.

Оцењујући превод Иловајскове Историје рекао сам напред, да човечанска култура, посматрана у опште и посебице, има два основна облика друштвенога уређења. И један и други облик потпуно су систематисани и имају обележја, која их јако одликују једно од другог. Један облик искључује на крају крајева сасвим други. Један је старији, други млађи. Један припада преисторијском добу, други историјском. Један одликује колективизам у својини и равноправности чланова, други индивидуализам, приватна својина и потчињеност једнога сталеза другом. Први је облик друштвенога уређења *крвна организација* или гентилна, организација изведена на крвној вези и сродничкој љубави. Друга је *политичка организација*, и ту главну улогу игра личност у погледу његових односа према земљи и својини, према области; то му у исто време одређује и положај у друштву. Ту постаје и приватна својина земље, ту постају и класе, сталези и привилеговани положаји. Наступањем политичке организације постаје и држава. Пре политичке организације државе нема у оном смислу, у коме се узима држава у историјском времену.<sup>1)</sup>

У свима ступњима горе наведеним владала је гентилна организација или организација крвнога сродства. Према томе постанак државе немамо ни у периоди дивљаштва ни у периоди варварства, па дакле ни за време каменог доба ни за време бронзаног.

Из наведенога јасно се види да подела преисторијскога доба, коју је узео г. Ловчевић у учбенику, не може да издржи критику, јер не може да окарактерише свако доба оно што се хтело. Исто тако, и ако је било ратарства још у средњем и вишем ступњу варварства, још немамо таквога удружења људскога, које би се смело назвати било државом било државицом. Држава је творевина историјскога времена, она припада цивилизацији. Не нема раније.

Овим хоћу да кажем, да подела доисторијскога времена, коју је г. Ловчевић узео у свој учбеник,

<sup>1)</sup> О свему наведеном види: *Morgan H. Lewis: Urgesellschaft*, немачки превод *W. Eichhoff-a*, Stuttgart 1891. Ту је наведена и богата литература по тој ствари.

са оним онаквим обележајима не могу да издрже критику, па и да су погрешни обележаји појединих периода.

У преисторијском добу требало је рећи коју о расама људским, то г. писац није учинио у овом учбенику. Исто тако ништа није речено о постанку породице и развиту породичних односа, а у историјском животу, у Историји вазда се сусрећемо те породица је овака или онака, а ученици немају претходна знања о развиту породице. Исто тако врло је мало речено о првим становима, а о одећу баш ништа. Исто тако ни помена нема о постанку и развиту говора, о обичајима и предањима и т. д. О свему томе мислим да је требало рећи што год у јасном и примамљивом облику. То би могло много олакшати разумевање доцнијих догађаја. То је још пре десет до дванаест година лепо увидео стари радник на историјском пољу, наш уважени историчар г. Ст. Бошковић.

Сад да пређемо на историјско доба.

Историјско доба писац почиње поделом, и подела је добра. Прелазећи на стари век писац одмах почиње са географијом старог века, управо са географским прегледом Старог Света. У колико је мени познато, ово је код нас новина, т. ј. г. писац код нас први је пре ступања на саму стару историју изложио у кратком погледу географију Старог Света. Ово је и добро и корисно, само жао нам је што је г. писац био врло кратак. Истина ову краткоћу овде писац је накнадно јаснијим и ширим излагањем географије при почетку изучавања историје свакога од појединих народа.

У § 8. на страни 10. писац дели народе средоземне расе на два стабла: *индо-европско* и *семитско*.

У колико ми је познато, израз *индо-европски* на првом месту незгодан је да обухвати онај део или стабло рода људскога, на који се то односи, а на друго место тај је израз у науци замењен јаснијим и карактеристичнијим изразом *аријски*.

Прелазећи на историју појединих народа, г. писац старао се да подели градиво тако, како ће ученицима најприступачније бити. Он одмах, прелазећи на историју појединих народа, упознаје ученика са земљиштем на коме је тај народ живео, затим са самим народом, т. ј. од које је расе народ, кад се доселио и т. д. Затим упознаје ученика са топографијом саме земље. После тога одмах прелази на историју народа, па најпосле на културу дотичног народа. У одељку за културу г. писац упознаје ученике са унутрашњим уређењем, са вером, са књижевношћу и науком, са уметношћу, са привредом и трговином. Овај учбеник, као што се види, врло је подесан за ђаке, што се тиче

распореда историјскога градива. Ну нама се чини да је у ову историју унесено много материјала из преисторијскога доба у историјско. Тако § 12. у почетку мисирске историје, § 34. Елам и стара Вавилонија, § 54. у историји Феничана, §§. 64. и 65. у историји Јевреја, §§ 81. и 82. у историји Иранаца, 94., 95. и 96. у историји Индијанаца, историја Грчке све до Ликурга у Спарти и Солона у Атини. Грађа, која се третира у овим §§, доисторијска је, т. ј. она не припада историјском но преисторијском времену. Сва она најстарија уређења код појединих народа Истока личе једна на друге, а по својој организацији припадају гентилној а не политичкој организацији. Појаве описане у поменутим параграфима налазе се на вишем ступњу варварства и то већ на крају вишега ступња, кад се земља почела делити и прелазити у приватну својину, што је била само природна последица производње еспапа, када се већ и трговина еспапом била развила. Постепеним развићем приватне својине, јачањем очинске власти над децом, развијањем сталежа, повлашћених и потчињених, и т. д. јавља се полагаано борба између старе — гентилне — организације и нове — политичке. А кад нова организација потпуно потискује стару, онда се јавља *политичко друштво*, јавља се **држава** са законским одредбама, са чуварима реда, са војним организацијама и т. д. Од тада отпочиње и историјско време. Ми код свију источних народа у поменутим тачкама, и код Грка до Ликурга и Солона, немамо посла са политичком организацијом но гентилном, немамо посла са *државима*, но са племенима и племенским уређењем, а то је посао преисторије а не историје.

Овај уџбеник за Општу Историју обратио је велику пажњу култури појединих народа. То је за похвалу. Али исто тако поклоњено је и сувише пажње политичкој — управо ратничкој историји. То је потреба за официре, али не и за грађане. Рекао сам, оцењујући Иловајскога уџбеник, зашто сам противан сувишном излагању ратова.

Сад да прегледамо како је изложена историја појединих народа. Прво писац излаже историју Мисирске државе, сматрајући је као најстарију. Историју Мисира дели на *стару државу* и *нову државу*. Стара држава време владе од I до XVII династије (од 4000.? — 1700.? пре Хр.). Нова од XVIII — XXX династије или од 1700.? до 525. год. пре Хр.). Мислимо да би боље било да је г. писац остао при новој и научној подели, коју је већина научара историка усвојила.

По новијој подели историја Мисира дели се на три периоде 1. од I—X династије, на челу које стоји варош *Мемфис*. 2. од XI—XX династије са

хегемонијом града *Тебе*, и 3. од XXI—XXX. династије са хегемонијом града *Сауса*. После овога мислимо да би могла да отпадне и митолошка личност Мена и све оно што је о њему речено, па то заменити аутентичном грађом новијих испитивања, ако је баш потребно да се каже ученицима о првим почетцима Мисирске државе. Ја не мислим да је то тако неопходно. Исто тако на стр. 14. § 13. други одељак где се вели: „Мало, се што зна о Мениним потомцима и о догађајима тога доба. Вероватно је да је настављано дело стварања Мисирске државе“ и т. д.; цео је могао изостати баш с тога, „што се мало зна“ и због онога „вероватно“. У овом уџбенику на много места има израза: можда, вероватно, могуће је и т. д. По мом схваћању Историју никада не треба почињати одмах са сумњичењем, а нарочито то сумњичење не сме се у књизи, која је намењена за уџбеник. У уџбеницима средњих школа оно што је казано треба да је речено јасно и одређено. Нека је баш у ствари и погрешно, али тек нека је дефинитивно. Ученике не треба навикавати на сумњичење. То није педагошки. Исто могу да кажем и за хронологију, јер г. писац свуда у Мисирској историји до XXV династије, а и иначе, иза сваке године ставља знак питања. То је неодређеност и неизвесност, а то не сме бити у једном уџбенику средњих школа. Бележећи овако несигурно хронологију долази у контрадикцију са оним, што је казао о вредности хронологије у § 3. стр. 2 и 3.

Не можемо а да не напоменемо, да је врло незгодна реч „устав“ за обележавање онога појма, којим хоће да се обухвати унутрашње уређење ма које државе у старом веку. Оно, што се хоће да каже том речју, то је нова историјска творевина и врло је незгодна да се њом обележи оно, што би се могло обележити речима „политичко и друштвено уређење Мисираца“ или „домаће уређење“, или „унутрашње уређење“.

Жао нам је што је писац готово свуда изоставио породично уређење и положај жене у друштву и држави источних народа. А то је много важније да се проучи и да се ученици упознаду и са развитком породице и положајем матере, дадиље свих народа, но да знају састав мисирскога храма, или халдејскога или јеврејскога и т. д., или гатке о Мени, Киру, Нину и Семирамиди и т. д. Опис мисирскога храма тако је тежак за разумевање, да му и сама слика, која је у осталом нејасна, не помаже. Ученик не зна шта су *пилони* ни шта су *колонаде*, ни шта је то *хиостилска дворница*, ни *обелиски* (јер се они тумаче тек доцније) и т. д., а то се ни са слике не може да

види; па по томе мислим да тај опис и други томе слични (опис халдејског, јеврејског и т. д. храма) може да отпадне.

Писац се често пушта у опис ситница, који је апсолутно непотребан. Тако на страни 35. описује сфинкс код Хеопсове пирамиде, па вели: „Највећи а можда и најстарији споменик мисирске културе је огромни сфинкс код Хеопсове пирамиде, лик јутарњег сунца (бога Хармакиса), чијем је изласку лицем и обрнут (25 м. вис., и 30 м. дужина лавовског тела; само глава преко 8 м. дуж.)“. Исто тако на стр. 37. § 29., где говори о знатнијим производима мисирским, помиње и *паширус*, па у загради додаје „из веома раних времена; онај, на коме су *Птахотеиови савети*, јесте најстарија књига на свету“.

Да пређемо на историју Асирије и Вавилоније. Ученик према географском опису у § 31. не може тачно да зна које је Асирија а које Вавилонија. Мислимо да је писац ту требао да је прецизнији.

У § 32. писац помиње да су месопотамски становници двојакога порекла, једни да су туранскога или алтајскога а други семитскога. Као туранске помиње *Сумире* и *Акаде*, али не вели где су становали.

У § 35. писац нема никакве одређености, све му је сумњиво. „На сву прилику“... „лако је могуће“ су изрази који исказују сумњу. А кад се говори у историји о *сеоби семитских народа*, као што је то у овом §-у, или треба рећи тачно, или и не помињати.

У § 36. прича о Нину и Семирамиди могла је да изостане.

Оно што је речено о Феничанима у §§ 47. до 63. доста је и добро. Само још требало је рећи од куда су дошли Феничани. Овде напомињем само да су им претци становали на обалама персијскога залива, и да су се у незапамћено време населили на сиријске обале.

Историја Јевреја обухвата §§ 63.—80. Оно што је о Јеврејима речено доста је и добро је. Мало је могла бити аутентичнија, јер се ослања много на предања.

Писац, прелазећи на историју Међана и Персијанаца, говори о староседеоцима иранским и вели да их потискоше Аријанци, па онда вели, „нека се (племена) до далеког запада висије, једна захватајући њене северније друга јужне крајеве; прво су били Међани, друго Персијанци. По средњим и источним покрајинама настанише се остала племена, чија се имена очуваше у областима (Парћанска, Хирканија, Гедрозија, Коварезмија и др.)“.

свему овоме требало је детаљније рећи, да се тачно знају места и станишта појединих племена.

Одељак а. § 81. јако се коси са § 8. у погледу ариске отаџбине. Ту писац лута. И ту је требало усвојити једну теорију и ње се држати у целој књизи.

Изгледа ми врло кратка историја Међана, нарочито доба до Кијаксара. На страни 111. могло је да изостане оно што је речено о *персепољским развалинама*.

Замерам г. писцу што је сасвим изоставио из овога уџбеника Хинеску историју и њихну културу. Зна се да је та култура у старом веку била одвојена — засебна, али ипак да је достигла не-обично висок ступањ развитка, и да су многе и многе тековине већ имали на стотине година пре но кад се мисли да су их у Европи пронашли.

О Индијанцима г. писац говори у §§ 93. до 101. И овде је г. писац као обично поделио историјско градиво на културу и политички живот. Човек кад прочита све оно што је речено о Индијанцима, опазиће две супротности. У колико му према унесеном градиву културни део историје изгледа јасан, у толико политички таман и неразговоран. Ту је требало мало више унети грађе. У културном одељку на стр. 122. наводи писац легенду о Буди. И ту вели да је Буда рођен 623?—557?, али као што се види не тврди ни за једну ни за другу годину. Колико је мени познато, Милер је доказао да се Буда родио 547. год. И овде исто тако мислим да је могло изостати све оно што је речено на стр. 130. о индијским храмовима.

Одмах после овога можемо прећи на Историју Грчке. Одељак, који говори о Историји Грка, узима скоро две трећине целе књиге. У главном може се рећи да је овај део историје најбоље израђен. Али ипак није без приговора, нарочито пре-историјско доба, и то § §. 108, 111, 112 и 115. Тако н. пр. за Пелазге вели писац „да су рано почели радити земљу и живети уређеним државним животом, по својим племенским државицама“ (стр. 139. и 140.). Ни Пелазги, ни Грци доцније, све до Лигургова времена, нису живели „државним животом“, нити су имали државе у смислу те речи, па ни у смислу „племенске државице“. Држава је творевина доцнијега доба. То је творевина цивилизације, а и Грци и Пелазги у овом времену налазе се у варварству. Па разуме се још је мање могло бити „племињских државица“, које писац помиње на страни 146. да су створили *Беоти*, населивши низију око Копајскога Језера, пошто у том времену није било племиња, јер је и племство творевина доцнијега доба. Друштвена организација

у којој је основица *род* (генс) и који се развија у *братство* (фратрију), па после у *племи* (фили), ту има старешина рода, старешина фратрије, старешина племена, и најпосле има савез племена. Али ту још нема ни државе ни племства. Према свему томе из основа је погрешно све оно што је речено на страни 149. под § 115. о домаћем уређењу за време витешкога периода у Грка. Ја у том времену не налазим ни монархије, ни краља, ни племства у правом смислу тих речи. Данашња испитивања то су сасвим расветлила, особито научни радници после Грота. О гентилној организацији и особинама генса Грот је то јасно описао у својој Историји Грчке (*Geschichte von Griechenland*, Band II. види страну 43., 44. па и 47.).

Писац је врло кратак у § 116., али исто тако и нетачан. Кратак је зато што говори о животу и обичајима витешкога периода свега у *двадесет* реда. Нетачан, што вели да је у то време постојала патријархална породица, и што у том времену налази властеоске и краљевске жене.

Даље излагање Грчке Историје могу рећи да је добро, и ако не сасвим. Тако г. писац на стр. 167., говорећи о Перијецима у Спарти и Лаконији, вели за њих: »не зна се да ли су имали приступа у народним скупштинама бар с пасивним грађанским правима«. Ученици V разреда то неће схватити, па и поред тумачења. На стр. 275. могло је сасвим да изостане, као сасвим непотребно за ученике V разреда, оно: »Сократова метода у тражењу истине била је индуктивна као и у софиста«. Исто тако или је требало више говорити о филозофским школама после Сократа, или и оно што је речено на страни 276. и 277. могло је изостати, па задржати се само на животу и раду Платона и Аристотела. Жао ми је што и географија Македоније није детаљнија. То треба да буде и ради српске историје.

Са овим завршујем Историју Грчке. Сад да кажемо уопште.

Имали бисмо да замеримо г. писцу у стилу. Стил му је на више места неуглађен, а по где где тако тежак, да је тешко схватити шта се хтело рећи. Периоди су врло честа појава, а уџбеници треба да су писани разумљиво и кратким реченицама. Ради примера навешћу овде два таква места из књиге. Тако н. пр. на страни 134. § 102.... »Друга се два планинска ланца гранају по Средњој Грчкој (Елади, у ужем смислу); *јужни*, кршни и непролазни *Коракс*, чији се последњи изданци пружају до Коринтског Затона по западној (Озолској) *Локриди*, дели је на два неједнака дела: на брдовиту и дивљачну, *западну* височину, у којој река Ахелој раздваја *Етолију* од приморске *Акарнаније*, и

*источну* половину, која се као какво дугачко полуострво пружа у правцу ка југо-истоку, испуњено целом својом дужином осредњим планинама, везаним међу собом вишим и нижим повијарцима«. Или: »С аркадске се висије ка југу спуштају три планинска ланца у три јужна полуострва и обухватају две речне долине: Еуроте и Памиза; источна планина *Парнон* пружа се све до рта Малеје; средњи и највиши ланац пелопонеских планина Тајгет (2400 м.) допире до најјужнијег рта Тенарона и раздваја неплодну *Лаконију* од равне и питоме *Месеније*, по чијем се приморју шири трећи ланац, огранци брда *Итоме*«.

Све ово могло је да се испребија на кратке и јасне реченице, па да то ученици лако разумеју, схвате и упамте. Г. писац пише »*извориште Кефиса*«, стр. 134. а треба *извор*; г. писац пише »богослужба«, то је новоскована реч и т. д.

Ова књига штампана је двојаким слогом, ситнијим и крупнијим текстом. Чини ми се да је то врло неподесно и непедогошки за децу. Ситан текст изгледа ми да је тако ситан да ће кварити очи ученицима. Она силна питања у хронологији Историје Источних Народа и у Историји Грчкој у почетку требало је да изостану. Исто тако многе ствари у заградама са питањима такође је требало да изостану.

Овај уџбеник, што се тиче номенклатуре, могу рећи да је од свију досадашњих наших уџбеника за Општу Историју најобилатији. Ништа ученике више не мучи но тако многобројна имена. Мислим да то треба на половину свести, с тога што памћење имена не развија мишљење, но напротив оптерећава и мучи. Исто то и са хронологијом. Али ипак много је мање замерке у том погледу.

Чини ми се да би г. писац многу и многу од горе побројаних замерака избегао, да у самом почетку није ударио погрешним путем. Г. писац писао је књигу, која има да послужи и за наставнике и за ученике, или како он сам вели у предговору: да местима у загради и напоменама подстакне наставника на ново излагање, да га нагна да допуни, да објасни, да упореди, да развије оно што је тамо само наглашено (стр. IV). Ове напомене, по моме мишљењу могу да доведу наставника врло често у незгодан положај, тим пре, што код нас врло често предају историју и неисторичари, који нити имају времена ни воље да се усавршавају у Историји, а друго, тешко је наћи какву књигу где би све то било изложено, која би послужила као ручна књига наставнику. Та оскудица у потребном персоналу и нашим приликама не сме се сметати с ума кад се пишу уџбеници за средње школе.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Поред тога замерамо г. писцу што после предговора није казао и дела и ауторе, који су му били при руци, кад је овај уџбеник писао.

Што се тиче слика, могу да кажем да су оне велика помоћ Историји и историјским уџбеницима, али у овом уџбенику многе су слике нејасне.

Тако су нејасне слике 1., 4., 19., 21., 30. и 42..

Како су наше школе, и уопште средњи заводи, врло оскудни са историјским картама, то би писац добро учинио да је приложио уза сваку земљу и њену историјску карту. То би много олакшало изучавање Историје.

Поред свега што сам горе навео, ова књига г. Ловчевића јесте велика добит за нашу средњошколску књижевност. Велика добит зато, што је писац поред осталог обратио велику пажњу на културу појединих народа. Зато је требало доста труда. Хвала му на заузимљивости и раду. Желимо да и даље свој рад настави. Али при прештампавању своје књиге молимо га да обрати пажњу на горње напомене.

Миленко Вукићевић  
професор.

## ПРОСВЕТНИ КОВЧЕЖИЋ

### РАЗНИ ЗАПИСИ

**Језеро с тројаком водом и двојаком фауном.** — По новијим испитивањима руских научника Фаусека, Кинповића, Рипаса и Таубеа има такво једно језеро на острву Килдину, које лежи близу вароши Коле и њене луке на мурманској обали рускога Лапланда, а састављена је из палеозојских слојева прожетих гранитном пругом. И ако је то језеро, како се чини, једним узаним делом обале потпуно одвојено од мора, ипак се мора претпоставити да је оно у вези с њиме, јер показује прилив и одлив, наравно много слабији (неколико сантиметара) него што је у мора (до 4 мет). У том је језеру нађена вода од три врсте: горе је слатка вода, од кишџа и неких омањих потока, испод тога је слана као и у мору, а на дну садржи у себи сумпор-водоника, као што је муљ на дну Црнога Мора. Животиње, које живе у том чудноватом језеру, деле се према томе у два разреда: у горњем слоју се налазе слатководне животиње, дафниде и т. д., и под њима су морске животиње: морске гљиве, морске руже, м. звезде и мекушци (од врста Chiton, Aeolis, Tellina и др.). На дну језера и на многим местима воде, где избија сумпорводон. гас, нема ни трага од живих створова.

(Prom.)

С. П.

**Хитин (ројина) у биљном царству.** — Као што је целулоза, главно градиво биљнога влакна, нађено и у животињском царству (нарочито у омотачу Tunicata), тако је пре кратког времена француски хемичар Eug. Gibson доказао, да се хитин, рожаст састојак тела у многих животиња, нарочито у инсеката, налази и у биљном свету, т. ј. у

печурака. Кад се парчад обичне печурке (champignon) искувају најпре у разблаженом каустичном натрону па онда у разблаженој сумпорној киселини, и кад се најзад алкохолом и етером ослободе свију масних и смоластих састојака, онда ће се добити нека бела материја, која није целулоза, већ *хитин*. — По извештајима Немачког Ботаничког Друштва за 1895. год. то је исто искуство учинио и E. Winterstein, који је још год. 1893. доказао да у опни печурака има азота, чиме се та опна разликује од целулозе.

(Prom.)

С. П.

**Мошус и пастрмке.** — Мирис мошуса, који многи сматрају за најнепријатнији, чини се да има ту особину да примамљује пастрмке. Пре кратког времена подигнута је у женевском кантону, на реци Рони, велика фабрика, у којој се израђују разни мириси (парфими) од мошуса. Од онога дана, када је ова фабрика прорадила, пастрмке поврвеше гомилама обали близу фабрике, те их рибари тамо лове у нечувеним количинама.

(Fr. Bl.)

С. П.

### ПРОСВЕТНИ ДОБРОТВОРИ

**Г. Луји Тегнер**, ђенер. консул Аргентинске Републике у Копенхагену, у Данској, поклонио је нашем **Геолошком Кабинету Велике Школе** лепо сређену збирку *каменога оруђа из Каменога Доба*, у вредности преко хиљаду динара.

**Представници округа пожаревачког**, на свом збору, држаном 16. јула о. г., решили су, да се из окупљене благајнице издаје од сада сваке године по 600 динара на набавку књига и учила, куповину старина и т. д. за **пожаревачку гимназију**.

**Г. Драгиша Рад. Пејић**, судија првостепеног суда у **Врању**, и **г. Коста Јовановић**, рачуновођа истога суда, поклонили су там. основној школи, и то: први 10 динара у готову новцу ради набавке лепих и корисних књига за поклањање одличним и врло добрим ученицима IV разреда, а други 10 књига за поклањање ученицима I разреда врањске осн. школе.

За награђивање одличних и врло добрих ученика основне школе у **Белој Паланци** поклонили су: **г. Аксентије Ђорђевић**, ср. начелник, 9 књига у вредности 6 дин.; **г. Петар Стефановић**, трговац, 10 књига у вредности 5 дин.; и **г. Јосиф Панајотовић**, трг., 6 књига у вредности 4 дин.

**Г. Михаило Достанић**, писар среза љубићског, поконио је 10 комада књиге „Цвеће“ од Мих. Јовића, учитеља, да се њима награде најбољи ученици осн. школе у **Прељини**.

**Г. Светомир Карамарковић**, трговац у **Вел. Градишту**, поконио је управи там. ниже гимназије 12 ком. књиге: „Један разорен ум“ од Лазе Комарчића, да се раздаду добрим ученицима поменути школе.

**Школска општина у Грљану** (ср. зајеч., окр. црноречки) поконила је на Петров-дан ове год.

17 примерака књиге: „За крст часни и слободу златну“ од Ник. Д. Илића, пешад. капетана, и 2 ком. књиге „Сарајево“ од Мите Живковића, директора пожаревачке гимназије, за поклањање добрим ђацима.

**Браћа Ж. Брачинци**, трговци из Ражња, поклонили су 10 динара у готову новцу, за који је купљено 5 комада лепих књига ради награђивања добрих ученика осн. школе у **Рујишту** (ср. ражањ., окр. крушев.), а **г. Александар Кузмановић**, трг. из Ражња, поконио је 1 динар, за који су сиромашним ђацима поменути школе купљене цртанке и прописи.

Приликом годиш. испита у основној школи у **Врњцима** поклонили су за награђивање добрих ученика те школе: **г-ђа Мица д-ра Ђ. Јовановића**, **г. Богдан Дамњановић**, потпуковник, и **г. Коста Петровић**, гостионичар, по 10 књига; **г. Коста Поповић**, трговац и **г. Ђока Живановић**, обућар, по 3 књиге; **г-ђца Ленка Степановићева**, учитељица, и **г. Пера Милојковић**, телеграфист, по 2 књиге; а **г.г. Тома Мутавџић** и **Владимир Арсенијевић** по 1 књигу.

**Г. г. Јанаћко М. Јовановић**, трговац, и **Стеван Јовановић**, књижевник, обојица из Београда, поклонили су и то: први 9 ком. лепо повезане „Ласте“, а други 10 ком. разних књига одабране садржине, да се о прошлогод. испиту њима награде одлични и врло добри ђаци палилулских основ. школа.

**Пиротски учитељски збор** поконио је основној школи у **Чиниглавцима** слику „Спаљење мошти Св. Саве.“