

ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

Бр. 7

XVIII

СЛУЖБЕНИ ДЕО

УКАЗИ ЊЕГОВОГ ВЕЛИЧАНСТВА КРАЉА

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовог Величанства Краља од 11. јуна ове године на основу чл. X закона о изменама и допунама Устројства Велике Школе постављен је за ванредног професора Државног Права *Слободан Јовановић* секретар IV класе у министарству иностраних дела.

Указом Његовог Величанства Краља од 11 јуна тек. год. постављени су: у Народном Позоришту: за благајника V класе г. *Јован Јовановић*, писар I. класе у Државној Штампарији; и

у Државној Штампарији: за писара II. класе *Михаило Луковић* пређашњи писар исте класе министарства просвете и црквених послова.

Указом Његовог Величанства Краља од 1. јула тек. год. постављен је за редовног професора Палеонтологије на Вел. Школи, др. *Светолик Радовановић*, државни геолог.

Савет философског факултета размотривши документа г. Др. Светолика Радовановића кандидата за редовног професора Палеонтологије у Великој Школи и узимајући у обзир:

1) да је овај кандидат са врло добрим успехом свршио философски факултет Велике Школе и са одличним успехом свршио докторат Геологије и Палеонтологије на Универзитету у Бечу;

2) да је после тога провео више од пет година у државној служби и то на картирању и класификовању терена, проучавању фосилних фауна и земљотреса, и на истраживању подземних вода и угљашта;

3) да је за то време израдио 22. стручна и научна списа, због којих је изабран и за члана Српске Краљ. Академије,

— да је дакле у пуној мери задовољно све одредбе члана X Закона о изменама и допунама у Закону о Устројству Велике Школе — па је *једногласно* решио да се г. Др. Светолик Радовановић избере за редовнога професора Палеонтологије.

РАЗРЕШЕЊА

Указом Његовог Величанства Краља од 18. јуна ове године, уважена је оставка, коју је на државну службу поднео г. *Лука Зима* контрактуални професор јединског језика и књижевности у Великој Школи.

ОДЛИКОВАЊА

Указом Његовог Величанства Краља од 18. јуна тек. год. на предлог г. министра просвете и црквених послова одликован је Орденом Св. Саве III. редом г. *Лука Зима*, контрактуални професор Велике Школе.

ПРЕТПИСИ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

Претписом г. министра од 5. јуна т. г. ПБр. 6850. разрешена је од дужности *Драга Бојовићева* учит. женског рада у јагодинској нижој гимназији.

Претписом од 24 јуна ПБр. 7375. отпуштен је из државне службе г. *Симеун Коњевић*, учитељ језика I класе у нижој гимназији у Великом Градшту.

Решењем г. министра од 24. јуна ПБр. 7410 разрешен је од дужности учитељ немачког језика у Великој Школи г. *Херман Резнер*.

РАСПИСИ И ОДЛУКЕ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВ. ПОСЛОВА

Директорима свију средњих школа

(сем богословије).

Расписом министарства просвете од 17. маја 1880 године ПБр. 2273., последњим одељком, наређено је управама свих средњих школа да на крају школске године саставе и штампају посебан годишњи извештај. Како овом наредбом није изближе одређено шта треба да уђе у овај извештај и како је потребно да и шира јавност буде ближе обавештена са годишњим радом и стањем средњих школа,

најзад и ради што веће потпуности и једнообразности овога посла нашао сам за потребно наредити: да на крају сваке школске године школска управа из својих канцеларских трошкова штампа „Годишњи извештај“ о својој школи на ниже изложеним основама.

А. За гимназије

У сваком извештају мора бити ових одељака и да су овим редом:

І. Наставничко особље

- а, промене у току школске године;
б, стање на крају школске године.

У одељку под а, доћи ће све промене у наставничком особљу у току те школске године, према документима који се налазе у школској архиви.

У одељку под б, изнеће се, најбоље у табеларном прегледу, стање наставничкога особља и распоред предмета на крају те школске године.

Табеларни преглед треба да има ове рубрике:

- а) име наставника, звање и цифром обележен број година наставничке службе;
б) шта је, у ком разреду и са колико часова предавао;

γ) укупан број недељних часова;

δ) какав је посао још вршио у току школске године (разредни старешина, књижничар, деловођа, чувар кабинета итд.).

ІІ. Уџбеници

У овом ће се одељку по предметима обележити у којим је разредима и који од допуштених уџбеника употребљен.

ІІІ. Лектира из латинског језика (и грчког, где се он предаје као необавезан предмет).

Овде ће се тачно обележити шта је читано у ком разреду од писаца програмом одређених.

ІV. Писмени задаци

У овај ће одељак доћи:

- а) за српски језик: називи тема по којима су рађени школски задаци у разредима од V—VIII;
б) за немачки језик: наслови чланака преводених или препричаваних с немачког на српски и обрнуто од V—VIII;
в) за француски језик: ово исто за VI—VIII разред.

V. Испит зрелости

У овај ће одељак доћи:

- а, задаци на писменим испитима;
б, подаци о приправницима.

У одељку б.) морају бити ове рубрике:
а, име ученика;

б, место и време рођења;

γ, занимање очево;

δ, одлука о испиту зрелости (види Табеларни преглед испита зрелости).

VI. Наставна средства

Овде ће се тачно обележити све шта је приновљено у тој школској години од наставних средстава, било куповином, било поклонима, било пошљањем из министарства, с тачним назначењем назива учила и имена пошљаоца или приложника. Приновци ће се разредити по групама: шта је приновљено у појединим кабинетима, шта у књијници наставничкој а шта у ученичкој, шта у нумизматичној збирци (где је има) итд.

Напомена. Како је ово прва година оваквих извештаја, то ће се у овогодишњем извештају констатовати садашње бројно стање наставних средстава, по појединим групама а у доцнијим годинама уносиће се само приновљени примерци.

VII Школски летоние

У овај одељак уносиће се, кратким излагањем све што се знаменитије десило у школи у току године а да је иотекло из саме школе, па било да се то односи на службену радњу целе колегије, појединих наставника или било да су догађаји ванслужбене природе, али су од вредности и значаја по цео завод (ученичке екскурзије, излети приређивање ђачких игара, саветске одлуке о школским питањима, приређени концерти, прослава св. Саве итд.).

VIII. Главније наредбе министарства просвете

У овај ће се одељак уносити кратак садржај свих важнијих наредаба министарства просвете, па било да се односе на просветне прилике у опште или на саму школу чији је извештај.

IX. Статистика ученика

Овде мора бити ових података:

а, број ученика у почетку и на крају школске године и број ученика на крају раније школске године; бројне промене у току године (приновљено, напустило школу);

б, статистика ученика по годинама старости, рачунајући календарску годину, по разредима и одељењима где ових има (види број III. Статистике средњих школа);

в, статистика родитељског занимања (број IV. Статистике средњих школа);

г, статистика ученика по месту рођења (број XI. Статистике средњих школа али без детаља рођених по окрузима. Београд — али само у извештајима београдских школа — и округ у коме је

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

школовање. Школу у којој ће ученик испит подати одредиће министар на месец дана пред испит.“

Према овоме ћете се у даним приликама управљати.

ПБр. 6880

10. јуна 1897 год.

Београд.

*Министар
просвете и црквених послова,
Анд. Николић с. р.*

Директорима гимназија и реалака

Усвајајући мишљење Главног Просветног Савета од 28. прошлог месеца СБр. 78|96 препоручујем Вам, да за књижевну повереног Вам завода набавите дело: „Грађа за флору гљива у Краљевини Србији од Миливоја Симића“, које је издало наше Професорско Друштво. Друштво има на расподужењу 200 примерака. Сваки примерак уступиће по цени од 2 динара.

ПБр. 6607

14. јуна 1897. год.

Београд.

*Министар
просвете и црквених послова,
Анд. Николић с. р.*

Свима окружним начелницима

Школско имање, дан орања уз сеоске и око 400 квадратних метара уз градске школе врло се неједнако употребљава. Намеран сам ускоро прописати, у договору са Господином Министром Народне Привреде, план по коме ће се на томе земљишту засновати школски вртови, где ови до сад нису већ засновани а где су засновани да се по извесном реду развијају. За извршитеље тога плана поступно ће се и нарочито припремати учитељи основних школа који ће најпре у главним местима среза подићи угледан школски врт, према коме ће

се после подизати и остади вртови у околини. Ови нарочито спрењени учитељи држаће пољопривредна предавања, учитељима из своје околине, помагаће заснивање нових вртова, надгледати успех у тој установи и бити известиоци позваним чинитељима о сваком покрету те установе.

Ради тога у договору с Господином Министром Народне Привреде одлучио сам, да се ове године почне припремање учитеља. У месецу јулу приредиће се за то практична предавања по утврђеним програмима из виноградарства, воћарства, градинарства и пчеларства, а по могућству и из свиларства. Предавања ће се држати на два места: у ратарској школи у Краљеву и у лозном расаднику у Букову, и трајаће петнаест дана. Иста ће почети 15. јула изјутра а завршиће се 29-ог у вече. Примиће се на свако ово место до 30 слушатеља мимо оних из места где се држе предавања. Сваки учитељ са стране добиће на име помоћи од Господина Министра Народне Привреде по 3 динара дневно за све време предавања. Учиниће се олакшица у подвозу железницом и лађом, а у месним школама припремиће се по могућству и бесплатан стан. По свршеним предавањима држаће се кратак испит и о томе слушатељима издати сведоџбе и у евиденцији учитеља та ће се сведоџба бележити.

Ви ћете, Господине Начелниче, саопштити ову моју одлуку учитељима тога округа, и поручићете свакоме који узажели користити се поменутих предавањима, да се до краја овог месеца пријави министарству просвете и да тачно обележи: у које од два места жели ићи, са које ће железничке или бродарске станице поћи и где ће одговор министарства сачекати.

ПБр. 7210

15. јуна 1897. год.

Београд.

*Министар
просвете и црквених послова,
Анд. Николић с. р.*

РАДЊА ГЛАВНОГА ПРОСВЕТНОГА САВЕТА

ЗАПИСНИЦИ РЕДОВНИХ И ВАНРЕДНИХ САСТАНАКА ГЛАВНОГА ПРОСВЕТНОГА САВЕТА

Главном Просветном Савету

Својим актом СБр. 2. од ове године Главни Просветни Савет одредио је и мене, да прегледам рукописе

„Латинску читанку I део за V р. гимназија у краљевини Србији према својој граматизи саставио Владимир Малина.“

Како је ова читанка у тесној вези са Латинском Граматиком од В. Малине, јер се код појединих одељака Читанке позива на поједине параграфе из своје Граматике, то је потребно било, да ми се ради

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

поређења пошље и један примерак Малинине Латинске Граматице.

И ако имам да дам мишљење о другом спису, ипак, пошто је то у вези с овим рефератом и пошто ми се као ванредном члану Главног Просветног Савета за ову годину дала за то прилика, изјављујем на основу свога петнаестогодишњег искуства, стеченог из предавања скоро само *латинског језика*:

1. Латинску Граматику треба и ми да имамо на основинској теорији написану, те је добро, што је таква грамагика штампана.

2. Није добро, да се по таквој граматици у нашим гимназијама ради, јер је врло дугачак пут, да се с оваквим уџбеником постигне повољан успех. Није овде место, да се то опширно доказује; доста је рећи, да је до скоро у вашим средњим школама рамала и настава *српског језика*, јер због многог теорисања о постанку појединих облика нису се могли добро научити сами облици; није дакле добро заводити за *туђ* језик онај начин наставе, који се избегава у настави српског, т. ј. *матерњег језика*.

3. Међу самим наставницима латинског језика биће разлике у мишљењу: да ли је боље предавати тај предмет по досадањој практичној и лакшој граматици од Ј. Туромана, или по тежој основинској од В. Малине? Ја сам за ових петнаест година постигао с Туромановим и Лекићевим уџбеницима то, да данас има десетак *мојих* ученика, који успешно предају овај предмет, и од тих мојих ученика неки су положили и професорски испит из латинског језика с врло добрим и одличним успехом, док пре Туроманових и Лекићевих уџбеника није смео предавати латински језик нико, ко је само у Србији свршио школе. Знајући овакав резултат рада по Туромановим и Лекићевим уџбеницима, а не знајући, какав ће успех бити по Малинину уџбенику, и знајући, да су обе поменуће граматике проглашене за уџбенике, држим, да у питању употребе једне од те две латинске граматике треба оставити наставницима латинског језика одрешене руке.

Да пређем на рукопис г. В. Малине.

Одмах у почетку г. Малина помиње одлуку прошлогодишњег Професорског Збора: „да треба што пре израдити за предавање латинског језика читанке са непрекидним штивом.“

Мени је жао, што нисам био на том Збору, да изнесем, како се таква одлука не може остварити, па, ако и не бих могао побити разлоге ових, који су се за такву одлуку заузимали, бар бих, чини ми се, успео, да се горњој одлуци додаду речи „у колико се то може постићи.“

Кад већ то нисам могао учинити на Професорском Збору, огледаћу, да сад изнесем, због чега се горња одлука не може остварити јер се те одлуке држао г. Малина, састављајући ову своју Читанку.

Непрекидно штиво у настави јесте идејал. Сви граматичари знају, да је боље учити облике из чланчића, који су сваки за се целина 1., јер је ученицима приступачнија садржина, 2., јер се ученици одмах упознају и са којим било писцем и 3., јер ученици улазе у сам дух језика, који изучавају; све то или никако или тешко се може постићи, кад се облици уче из засебних реченица, од којих свака о чем другом говори.

Да ли се тај идејал може постићи, то јест, да ли се може саставити читанка са апсолутно — без икаква ограничења — непрекидним штивом, као што то тражи поменућа одлука Професорског Збора, „услед чега“ г. Малина „подноси ову књигу“?

Немам времена, да се позабавим око таквих читанака за друге језике, но да на горње питање одговорим с погледом на такве читанке за *латински језик*.

Све латинске граматике по одређеном реду казују облике језика: после кратке науке о гласовима и акценту прелази се на облике именица, придева, бројева, заменица, глагола; читанке су састављене по истом реду: прво се читају примери или чланци за облике именица, после за облике придева, бројева итд.

Како у граматици облици почињу првом деklinацијом, то и читанка мора имати у првом одељку свога текста примере за потврду облика у *именица прве деklinације*; ту мора бити приличан број именица, а морају бити заступљени *сви* облици.

Је ли могућно наћи у латинских — римских — писца чланчић, у којему се јављају *различне именице у различним па и у свим облицима само прве деklinације*?

То није могућно. Ово неће порицати ни један присталица непрекидног штива.

Шта онда раде присталице непрекидног штива?

Одступају од оног начела, да треба да се ученици у Читанци упознају са *латинским* — римским — писцем па *сами* склапају реченице те тако се ученици њихови упознају са радом каквог данашњег научара. Потврде ради наводим из тако написаног аустријског уџбеника¹⁾ (*Nateinijfches Lese- und Übungsbuch für die I Klasse der Gymnasien von Josef Steiner und Dr. August Scheindler 1889.*) први и други одељак „die Erde“ и „der Wald“. Те чланчиће није написао који римски писац, но поменућа два Немца.

Сте стране непрекидно штиво није постигло циљ изучавању латинског језика.

Но не стоји тако с непрекидним штивом само код прве деklinације с погледом на писце, из којих је штиво узето, већ тога има много и код других деklinација па и код примера за облике других врста речи.

Због тога најбољи писци латинских читанака и не састављају читанке с непрекидним штивом код ових врста речи, код којих се то начело не може као што треба извести; због тога су и наставници, којима је до правога успеха стало, задовољни, што ће прво у читанци на засебним али згодно пробраним реченицама потпуно обучити своје ученике само *облицима*, а тек после тога гледају, да упознају ученике са римским писцима на непрекидном штиву, у колико и где је то могућно.

Да непрекидност штива, сама по себи, није остварљива и да се не може потпуно извести, потврдићу реченом немачком и овом Малинином Читанком.

Штајнер-Шајндлерова Читанка употребљава се у аустријским гимназијама, а написана је према начелу непрекидног штива и шта се види, кад се пажљиво прелиста?

¹⁾ Ваља имати на уму, да је у Аустрији одобрена и Читанка од Хаулера — по овој су израђени Лекићеви Примери — и да се Хаулер употребљава у несумњивој већини школа.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Ово:

1. Да начело о непрекидном штиву није *никако* одржато у 48 одељака с немачким текстом од укупних 66 таквих одељака, и у 23 одељка с латинским текстом од укупна 153 таква одељка, или у трећини целог дела.

2. Да је у многим одељцима, где је одржавано начело о непрекидном штиву, та непрекидност тако лабаво, да је тако рећи нема. Тобожња непрекидност одржавана је обично тим, што се у свакој реченици из одељка налази именица, која је натпис одељку, а поједине реченице тако су одвојене, да може свака за се стајати, јер све као целина не дају потпуно разумевање оног, о чем се говори; потврде ради преводим одељак под бројем 9. којему је натпис „der Leib des Menschen“: „1. Човек је тело је од природе слабо и трошно. 2. Радом крепимо своја тела. 3. Одвећ многим радом и бригама троше се (отупе) људска тела. 4. Одвећ многи одмор (превелика доколица) убитачак је нашем телу. 5. Уморено тело креви одмор. 6. Телесна снага потребна је радњу човеку. 7. Човеков дух је управљач тела. 8. И у слабом телу често је велика снага душевна“. — Тога има у доброј трећини целог дела.

3. Да је потпуна непрекидност одржата једва у трећини целог дела.

Из овога се може извести закључак: непрекидност штива није се могла извести ни у одобреном уџбенику аустријском.

Да видимо, како је одржато начело непрекидности штива у Малининој Читанци?

Г. Малина помиње у почетку свога рукописа оне туђе писце, који су своје читанке писали у правцу, којег се и он држао.

Немам при руци свих књига, које г. Малина наводи, но случајно имам само Штајвер-Шајндлерову Читанку, којој сам натпис горе исписао, и упоредивши је с Малининим рукописом нашао сам, да се г. Малина у главном држао те књиге, јер је из ње узео или без икакве измене или с малим изменама — додате су неке нове реченице — 73 одељка латинског текста (скоро половина) и неколико одељака немачког текста, према тој књизи удесио је г. Малина и склоп свога рукописа, а и свој речник израдио је г. Малина, угледајући се на речник у II-ом делу Штајвер-Шајндлерове Читанке.

У Малинину рукопису *никако* није одржата непрекидност у овим одељцима с латинским текстом: I, XI, XVII, XX, XXIII, XXIV, XXV, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXII—III, XXXIX—XLI, XLIII—VI, LVII, LIX, LXI, LXIII, LXV—VI, LXVIII—LXXI, LXXV—VIII, LXXX—I, LXXXIII, LXXXV—VI, LXXXIX, XCII, XCVI, C—I, CV, CX—XI, CXVII, CXXXIII, CXXX—XXXI, CXXXVI, CXXXIX, CXLIII, CXLVI, CXLVIII и CLI, и у овим одељцима са српским текстом 1—33, 35—58, или: непрекидност *никако* није одржата на 51 страни од укупне 83 стране у рукопису; кад се узме на ум, да има још три до четири стране са врло лабаво изведеном непрекидношћу, онда се може рећи, да је непрекидност изведена једва на тридесет страна.

Из свега излази, да Малинина Читанка *није састављена према прошлогодишњој одлуци Профе-*

сорског Збора: да треба што пре изградити за предавање латинског језика читанке са непрекидним штивом.

Да разгледамо Малинин рукопис с других страна.

Градиво је у главном распоређено, као што се обично распоређује у свима читанкама. Велим „у главном“, јер одмах у почетку, где је читанци главни задатак, да покаже ученицима разне облике *именица*, уноси г. Малина у своју читанку *глаголе* из све *четир* коњугације (прес. акт. и пас., инф. и императ. акт.). То је новина, које нема ни у једном добром уџбенику.

Свака читанка мора одмах у почетку код именица имати и *гдекоји* облик глаголески, да би се могле склапати реченице: али ти су глаголески облици врло ретки с тога, што не треба за тај мах да на себе привуку велики део ученикове пажње те се с тога глаголи ни у једном добром уџбенику и не изучавају *засебно на овом месту*, већ доцније; велика је дакле погрешка, што су у рукопис унети на незгодном месту одељци I A, B; 1. B, Г; XI A, B; 6; XVII A, B; 9; XLVI и 19. Ово остаје као погрешка и онда, ако су ови глаголески облици овде узети с тога, да би се олакшало одржавање непрекидности штива, јер Штајвер-Шајндлер немају на овом месту одељка за глаголеске облике на ипак одржавају ма и усиљену и лабаву непрекидност штива као и г. Малина; много је боље у речник унети те гдекоје глаголеске облике и значење им, али тих облика, наравно, не сме бити много.

Но не само да нема места оволиким глаголеским облицима код изучавања деклинација, него у реченицама за те глаголеске облике, какве су у рукопису на овом месту, има великих тешкоћа и нејасности. Прва је тешкоћа, што је у те реченице унет пасив. У српском језику нема пасива; да би наши ученици разумели пасив у туђем језику, наставници туђег језика имају много муке, док га тачно објасне и своје ученике науче, како се туђ пасив у српском језику *писује*, или како се туђ пасив гдекад у српском мора превести активом. Ако би ком наставнику и допустила савест, да почиње учити своје ученике латинским облицима несистематски, мешајући деклинације с једним делом коњугација, не сме му ни та савест допустити, да од глагола узме, *одмах у почетку учена*, бар за Србе врло тешку партију: пасив, осим ако том наставнику није стало до успеха.

Да бих ту тешкоћу боље изнео, наводим ово:

У одељку I под B. из рукописа има 13 реченица с пасивним облицима глаголеским; о тим пасивним облицима ништа се не каже у речнику под I B, где се у добрим читанкама обично протумаче преко реда и пре систематског изучавања узети облици из других врста речи; ради разумевања тих пасивних облика писац упућује ученике на 123. §. своје Граматике. Ја немам при руци Малинине Латинске Граматике те не могу из ње видети, да ли ће ученици потпуно разумети горе поменуте латинске реченице с глаголима у пасиву, но, знајући, да се у латинским граматикама код глаголеских облика — то ће бити онај 123. §. — просто преведе латински облик *без икаквога тумачења*, према том мислим, да се ова тешкоћа — разумевање пасива — неће потпуно савладати ни онда, кад ученици изуче све ове реченице, којима је г. Ма-



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

лина преко реда овде место одредио. У том ме још већма утврђују српске реченице у рукопису под I Г, које у главном треба да одговарају латинским реченицама пасивним под I Б; онде има реченица:

„1. Тебе поштују, ако ти поштујеш. 2. Вичем па ме коре“; оно „тебе поштују“ и „па ме коре“ треба да се преведе пасивно, а том се неће досетити ученици, те, чини ми се, и г. Малина претпоставља, да им то мора казати наставник; кад им и каже наставник, да она места ваља превести пасивно, одмах им мора протумачити, да се оно „тебе“ и оно „ме“ не преводи, да је у латинској реченици други подмет а други у српској па јасним правилом утврдити: како се у таком случају налази латински подмет а како српски — све су то тако тешке ствари, да се никако не смеју овде изучавати.

У овом I (1.) одељку има реченица с латинским инфинитивом пресеца. Туђ па и латински инфинитив уз тако зване непотиуне глаголе преводи се обично реченицом, која почиње са „да“ и онда латински инфинитив у српском постаје лични облик, а подмет је том личном облику исти, који је и у непотиунога глагола (Recusant navigare = неће да плове); врло се ретко туђ инфинитив може и српски казати инфинитивом (Recusant navigare = устежу се пловити). Нигде се у рукопису каквом било напоменом не упућују ученици на разумевање и према том на употребу латинског инфинитива и онда је г. Малина оставио наставнику, да и ово усмено објасни; да ли ће се сваки наставник тога сетити и да ли ће и то обрадити онолико, колико је то за овај мах потребно? То питам с тога, што значи, да баш за латински језик имамо наставника почетника, који ће се тек многогодишњим радом извештити за овај посао. Уз то, да ли је баш прека потреба савлађивати и ову тешкоћу пре, него што се изуче далеко лакше ствари?

Трећа је незгода у овом I (1.) одељку, што у латинским реченицама нема ни једне личне заменице, док се у српским налазе многе. Са свим је природно, да ће ученици на пр. код реченице „Ти добро приповедаш“ тражити у речнику, како се латински каже „ти“, али неће наћи, јер то „ти“, као и остале заменице, не преводи се; г. Малина је опет оставио наставнику, да се досети рећи ученицима: „Заменице се у овом одељку не преведе“, наравно треба објаснити и зашто је то тако.

Узгред напомињем, да се наше „ако“ ређе замењује са „ли“ те је за почетнике јасније „ако“ него „ли“, с тога нису подесне реченице у I. Г „Певамо ли добро, нас не коре“, „Наслађујемо се, добро ли причате.“

Све ово вреди и за одељке XI А, Б; 6, XVII А, Б; 9; XLVI и 19.

Још сам један велики недостатак у рукопису опазио, којег сам се горе већ мало дотакао.

Кад се изучавају облици којег туђег језика, одмах се у читанци, где су облици сложени у реченице, јављају неке синтактичке особине тог језика а и онаг, на којем се тај туђи језик изучава. Да би Српчићи, који почињу изучавати облике латинског језика, умели те облике лепо српски казати, морају одмах с облицима узимати на ум и синтактичке особине, које се

у реченицама за поједине облике не могу обићи, а по којима се латински језик разликује од српскога; отуда је потребно таквим почетницима објаснити гдекоје синтактичко правило, и отуд су таква правила и унета у све најбоље читанке.

Мало пре сам поменуо, да у рукопису г, Малине није објашњен пасив и и инфинитив; сад помињем, да се у рукопису још јавља: esse у значењу „имати“, датив циља, genetivus partitivus, genet. characteristicus, ablativus temporis, abl. qualitatis и comparationis, коњунктив место императива, концесиван и кондиционалан коњунктив, consecutio temporum, консекутивне и финалне реченице, si и nisi са индикативом и коњунктивом, nominativus cum infinitivo и др. — све су то појаве, које строго спадају у синтаксу, по како се морају налазити у штиву за изучавање облика, а није педагошки при систематском изучавању облика систематски изучавати и синтаксу, то се морају само те особине, те појаве кратко али добро објаснити ученицима zgodним правилима у самој читанци. Како таквих правила нема у рукопису, то је г. Малина оставио наставнику, да те појаве протумачи, а то није добро с тога, што би наставник — против школских прописа — морао диктовати и што неће сви наставници знати, колико од које синтактичке особине и на ком месту ваља објаснити те отуд и поред једног уџбеника не одржи се у свима школама једнообразност у настави.

Што дакле нема тих врло потребних правила из синтаксе, јесте такође велика мана овог рукописа.

О примерима за облике појединих врста речи имам да кажем:

1. У примерима за деklinације не налазе се облици за све падеже. Тако у свим латинским примерима за прву деklinацију (одељак II и III) нема ни једне именице у 6 п. једн. без предлога; у латинским примерима за другу деklinацију (одељ. IV, V, VI) нема ни једне именице на *us* у 3. п. једн., а од именица на *um* само је једна у том падежу; нема у реченим одељцима ни једне именице на *us* у 6. п. једн. или мн. без предлога, а само су три на *um* у 6. п. ј. и једна на *um* у 6 п. мн. без предлога.

2. Неки су облици (падежи, времена) у појединим одељцима врло многим речима заступљени, а неки само једном; то не ваља, јер разноликоост облика и подједнак им број чине, да се боље памте. Нарочито се ретко налази вокатив у примерима за облике именица; то у нашим уџбеницима не сме бити, јер наш вокатив није једнак номинативу.

3. На многим местима узето је претерано много примера: тако је сувише примера код друге и треће деklinације, код придева по трећој деklinацији, код четврте и пете деklinације, код поређења, код заменица и код глагола. Неколики примери — број им зависи од схватљивости ученика — довољно потврђују ученику, како који облик гласи и како се преводи, а наставник је дужан, да, ако му је за који облик мало примера у читанци, сваки пример сам на часу неколико пута измени (давши глаголу друго време, тражећи да се активна реченица преведе пасивно и обратно, од једине створивши множину итд.) те ће на тај начин стане на пут учењу на памет туђом

муком преведених примера и ученик се навикава на самосталан рад.

4. Код заменица узео је г. Малина Шајндлерову поделу демонстративних заменица на *demonstrativa* и *determinativa*, што није ни добро ни јасно, јер су у Шајндлера то две самосталне врсте, а у Малине два разреда једне исте врсте. Није добро ни то, што г. Малина у науци признатој врсти *релативних заменица* даје српско име „савезне и подредне заменице“.

О „граматичко-етимолошком речнику“ за ову читанку имам рећи :

Речник је душа читанци; ако речник није добар, врло мало вреди и најбоља читанка.

Речник, како га је г. Малина за своју читанку удесио по угладу на Штајнер-Шајндлера, није добар:

1. С тога, што су поједине речи у својим различним значењима тако распоређене, да у једном одељку, где се нека реч први пут јавља, долази само једно значење те речи, а тек у десетом или двадесетом одељку долази њено друго или треће значење; та је реч у речнику за онај први одељак, али је уз њу и друго и треће јој значење и ученик мора одмах код прве појаве те речи да научи сва три јој значења, ма да му за тај мах треба само једно значење; вероватно је, да ученик не може памтити и остала два значења те да их употреби у одељку, који чита после два три месеца; ученик је дакле та два значења после два месеца заборавио, а не може у речнику за тадашњи одељак наћи исту реч са потребним значењем, но мора прелиставати речник за пређашње одељке на много времена губити, док пронађе потребно значење, а често и поред свег тражења неће наћи реч те не може никако да се помогне речником. Да то потврдим, узимам из речника за XI одељак реч „teneo, ēre,“ којој су наведена ова значења: „држати, имати, заузети, чувати, хранити, одржавати“, и „memoria tenere; памтити,“ у примерима под XI има тај глагол у реченици „discipuli sententias praeclaras memoria tenent“ и у примерима под 6. „памтите ученици, нареке славних песника,“ дакле у примерима, у којима се први пут јавља глагол *teneo* долази он само у свези с именицом *memoria* и значи „памтити“, а речник тражи, да ученик почетник запамти, да *teneo* значи још и „држати, имати, заузети, чувати, хранити, одржавати,“ и ако тек у XXII одељку долази тај глагол у значењу „заузимати“, у LIII опет у значењу „заузимати“, у LXXVI од. у значењу „одржавати“, у CX од. у значењу „чувати (хранити)“, а тек су CXXXVI од. у значењу „држати“; како је природно, да ученик код CX одељка заборави значење „држати“ за глагол *teneo*, то ће га моћи тешко наћи међу претходним речима у речнику, а потоњи индекс у толико ће му само помоћи, што ће га упутити, где може наћи *tenere* са свима значењима, и ако му ни он не казује, које је значење где на месту. Оваквих случајева има повише.

2. Речник не ваља и с тога, што уз *све* глаголе нису казани *сви* главни облици бар онде, где се систематски изучавају глаголски облици, већ су казани само од оних глагола, који се јављају у облицима, изведеним од перфектне и супинске основе; кад се већ за који глагол учи пресенс и инфинитив, онда се потпуно не зна промена тог глагола, ако му се не науче као главни облици још и перфекат и супин.

3. У Index-у по азбучном реду поређане су све латинске и српске речи, што се у читанци налазе, и ученик се упућује бројем на дотично место у речнику те да тражи за непознату му реч значење; простије речено: ученик треба да тражи непознату реч у азбучном индексу, да запамти број уз ту реч у индексу и да се онда врати речнику и да тражи са стране завањени број па ће у речима код тог броја наћи непознату реч. Зар то није дангубно? Боље је и простије, као што је у свима бољим уџбеницима, да после речника за поједине одељке у читанци дође азбучни речник.

4. Са свим је излишан засебни „Списак особних имена и од њих изведених придева, јер је њему место у речнику за поједине одељке и у азбучном речнику. Излишно је и оно опширније тумачење особних имена — то је узгредан посао сваког наставника.

Из горњег се види, да су мане овом рукопису:

- 1., претерана тежња за одржањем непрекидности штива, која се никако не може потпуно остварити те само смета темељном изучавању облика;
- 2., непотребно, бар у оном обиму, изучавање глаголских облика код деклинација;
- 3., изостављање врло потребних синтактичких правила;
- 4., велика множина примера;
- 5., незаступљеност или и неједнака заступљеност појединих облика;
- 6., неподесан речник.

С тога ми је част предложити:

- 1., да се овај рукопис не прими за уџбеник;
- 2., да се г. В. Малина, кад је већ његова Латинска Граматика примљена за уџбеник, повери, да изради на основу ових напомена и примере и том приликом:
 - а., да се у *главном* држи за аустријске гимназије прописаног уџбеника. *Nachhaft Lateinischer Übungsbuch zu Goldbachers Grammatik I Theil* јер ће бити и Голдбахерова као и Шајндлерова граматика основаца Малининој;
 - б., да састави азбучни речник — латинско-српски и српско-латински — поред речника за одељке са кратким тумачењем особних имена;
 - в., да непрекидно штиво потпуно и према могућности уноси у Примере;
 - г., да у Примере унесе синтактичка правила, у колико су потребна за потпуно разумевање узетих примера; и
 - д., да узме број примера, колики лако могу свладати почетници.

Мита Живковић
директор гимназије

Реферат г. Каликов гласи:

Главном Просветном Савету

Умољен, да прегледам „Латинску Читанку I-ви део од г. Владимира Малине, учитеља језика“, и да изјавим, може ли се она употребити као школска књига у V. разреду гимназије, част ми је поднети овај свој извештај.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Од како латински језик није више језик, којим се научењаци служе, ни једини циљ формалнога образовања, и од како се више не мисли, да један добар филолог може све постати, свела се његова задаћа на читање и разумевање важијих писаца и на језикословно и логичко образовање. У томе и лежи језгра свију рефорама, које се од некога доба уводе по средњим школама, што је дало повода погрешноме мишљењу неких противника класичкога правца, као да се тиме иде на то, да се из средњих школа истисне учење класичких језика. Ну они као и до сада тако и даље остају и јесу најизвршније васпитно средство и најпотребнији кључ за све оне науке, које имају своју основу у старини, као и најбољи начин, да се младеж навикне на јак душевни рад и логичко мишљење.

Али како давас учењу латинскога језика није више циљ умети говорити латински, као што горе поменуемо, него само с разумевањем читати класике, то граматика и примери за вежбање морају бити друкчије удешени, но до сада; њихов је задатак упрошћен, пошто морају тежити, да се *што краћим путем* дође до извора, из којих ће се присти наука, што се налази у делима грчких и римских писаца.

А јесу ли ти уџбеници за латински језик у нашим гимназијама одговарали савременим тежњама? По моме мишљењу нису. С тога сам се веома обрадовао, кад сам пре две године разгледајући послату ми на преглед Латинску Граматику г. Малине видео, да је она израђена таман онако како треба, с пажњом пуном доследности насипрам новог метода, који је сада свуда у свима школама постао стална основа изучавању класичких језика. Мило ми је, што се с мојом оценом слажу и критике других озбиљних стручњака, који изреком признају, да је „Латинска граматика г. Малине осим метода и у експозицији свуда боља, потпунија и прецизнија од Туроманове, да је главно свуда одвојено од спореднога, да се овим другим не би оно прво збркало; да је сваки део Малинине граматике написан лепо и разумљиво, готово дечјим језиком, да је прегледан, количином унесена материјала умерен, а поступношћу свога излагања без икакве замарке. Што је најважније, језик, којим је г. Малина протумачио своју граматику, јест леп, чист и правилан — прави српски језик“. (Види критике у Лучи, у Застави, у Наставном Веснику, у Делу и др.). У граматички г. Малине стекли смо дакле уџбеник, који стоји упоредо савремене науке тога предмета, и коме признају критичари, да се достојно може такмичити с најбољим сличним уџбеницима немачке књижевности. Остаје ми дакле да коју рекнем о досадашњим уџбеницима за вежбање.

У нашим гимназијама употребљавају се „Примери за латинске облике од Ст. Лекића“. Тој књизи имао бих да замерим много што шта, као: несоразмерну поделу научнога градива, непотребно понављање истих партија из граматике, што чини без потребе књигу дебљу и с тога и скупуљу; претрпаност у неправилностима; страшно велики број речи, на које ученик нигде не nailази ни у Непосу ни у Цезару, тим јединим класицима, који се читају у нашим гимназијама, те их трпа у главу без потребе само *obliviscendi causa*; јер ко може памтити реч две или три године, док му она устреба или може бити за то да му никада и не устреба? Сем тога у Примерима г. Лекића

наилазио сам и на реченице без икаквога интереса, које су често пута ученицима и нејасне, јер су рђаво преведене с латинскога или немачкога на српски без обзира на особине и дух српскога језика, док на против градиво у реченици мора да је такво, да се ученик навикава упоређивати један језик с другим, и овим упоређивањем да се сирјатељи с карактером латинскога језика. Али језгровитост, окретност и одмереност у изражавању мисли не може се уочити у у сухопарним и мршавим реченицама, већ је за то потребно непрекидно штиво. С тога треба и школи таква вежбања, у којој би било што више непрекидних штива, у којима ће ученик уочити цео комплекс мисли с лепим обиљем речи, где ће право схватити флексијивност облика и све синтатичке појаве.

Једна од најглавнијих погодаба за успешну употребу уџбеника у школској настави је његова методичност. Настава треба да негује *саморадњу* ученика, јер је она главни чинилац његовога развијања. Само својим властитим гледањем, слушањем, посматрањем, исцитивањем, мишљењем, хоћењем и делањем може постићи ону образованост, која је достојна човека, образованост, која као што Фихте каже, није само својина човекова, но саставни део личности његове. С тога настава треба на саморадњу ученичку да пази, да је подстиче, негује и упуђује. „Образовање“, вели Коменски, „не треба да блешти, него да је истинито, не треба да је површно, но једно и здраво, то ће рећи: разумно створење, човека, треба навикнути да се не поводи за туђом него за својом властитом памећу; да не тражи само по књигама туђа мишљења о стварима, па да их просто утуби, него да сам рије и тражи корен свима стварима“. Од слабе су дакле вредности оне напомене, осакаћене механизмом, којима изобилује уџбеник Лекићев. Напомене као: „*метни овај падеж, употреби ово време, преведи конјунктивом тог или другог времена* итд.“ — ни мало не развијају саморадњу ученичку а никако не потпомажу унутрашње образовање, шта више ослабљавају пажњу на оно што је главно, убијају у самој основи љубав према науци, озбиљност у тежењу и продуктивни полет ученикова духа.

Природно развијање полази од *појава к законима*, од *примера к правилима*, а никако обратно. Дакле је индукција основни начин предавања, а не дедукција. Природни су ступњи мишљења, да се ствар очигледно распозна, да се утуби, да се понавља, да се израђује, да се распоређује и да се све логички обради. Представе и представничке групе ваља код деце да иду напоредо са јасним речима и групама од речи (реченицама), те да се тако у исто време утубе и израз и ствар. Јер човек само оно зна, што је доиста правилно и ваљано изучио и тачно утубио. А ово се не постизава механичким играчкама у облику напомена, какве нам износи г. Лекић, већ живом речју и наставничком вештином предавача. Наставнику ваља из основа тумачити и објашњавати оно, што се предаје, па после старати се да то и деца добро утубе и узумеју довести у органску свезу. Што му предавање буде више друговало с практиком у читанци и на примерима, то ће бити поузданији напредак у познавању предмета. А ако се и при овом понављању и утемељавању науке буде ученик интересовао и живом саморадњом продирао у основу ствари, онда ће

то мало по мало постати са свим његова духовна својина. Одгајимо ли на овај начин у деци самосталност, онда им не требају бескорисне напомене, које нису ништа друго до штаци. А штаци су само за то, да одрже хрома и богаља.

Истина је за овакво предавање потребно 1.) подесна књига, у којој је грађа распоређена тако, да се у новини потоњег ступња свакад понавља оно, што је било раније, и то налазимо у читанци г. Малине; 2.) вичан и спреман наставник, — неспремно, мислимо не ваља ни поверавати наставу, и 3.) да наставник посвети својој служби највећу ревност, јер ће тиме и својим ученицима дати више живости и воље к раду. Не оживотворава онај наставник, у кога се образовање уставило, укочило, који не мари за напредак нити свој нити поверене му школе, нити му је, што је најжалосније, познато оно, што су други урадили за такво унапређење школске наставе.

Начело природности одлучује колико и како треба предавати и учити; а томе начелу није ни мало одговорио г. Лекић у својој књизи. Настава треба да се развија у свези, без празнина и скокова, да води од лакшега к тежем, али никад да не прегони меру. Загледамо ли у прво Лекићево вежбање, колико је ту погрешака против тога правила. У њему има 21. реченица намењених у вежбању облика прве деklinације. Латински језик има у сваком броју (у једн. и множ.) шест падежа, али у свима тим реченицама наилазимо само на номинатив, генетив и датив. За акузатив, вокатив и аблатив нема ни једнога примера. Наше је мишљење, да су примери за то, да се у њима упозна ученик с употребом свих облика. Друга је погрешка, што је писац унео у реченице и придеве, те ученик мора на пр. учити *bonus, bona, bonum*, а ту је скок у другу деklinацију о којој није још ништа чуо. Да је г. Лекић своја вежбања почео глаголом као г. Малина, био би глаголском рекцијом омогућио, да се у вежбању за прву деklinацију испрну сви падежи, те не би било онога скока с придевима и оне непотпуности у падежама. У опште није г. Лекић у својој књизи покљонио глаголу ону пажњу, коју он заслужује. Оставивши га тек после свих вежбања, за именске облике, отежао је нагомилавањем разноврсних облика латинскога глагола не само њихово изучавање него и њихову употребу у реченицама. Кад узмемо на ум да цео овај комплекс разноврсних глаголских облика улази по Лекићевој књизи тек у другу половину школске године, онда није чудо, што се ти облици у тако кратко време и при тако скућеном броју часова не могу никад тачно савладати, те опажамо, да је баш ова претерана нагомиланост ученика заморила, да му је његову природну веселост и његову свежину душевну одузела. У томе је г. Малина ударио са свим рационалним правцем, уневши између појединих одељака именичке и придевске промене облике презента и имперфекта, и после свршене именичке и придевске промене потпуно промену глагола *esse* и његових композита. За то су му и примери у вежбањима за заменице и бројевнице постали богатији и сложенији, а ученику је пружена могућност да утврди како знаје глаголских облика тако и њихову разноврсну употребу, нарочито што се пасивних и конјунктивних облика тиче.

Пасивни облици, којима се латински језик тако радо служи, ретко се употребљавају у српском

језику, а конјунктивних, изузимајући погодбенога начина, српски језик са свим нема, већ их понајвише исказује индикативом. Употребљавање пасивних облика олакшано је до душе у нашим школама тиме, што се с њиховом употребом упознавају ученици већ у III. разреду у немачком језику; али и ту је потребно као и у латинском, да се у претеритима истакне она особина српскога језика, који у приповедачком слогу радо употребљава пасивне облике презента у место перфектних, а пасивне облике перфекта у место плусквам-перфекта. Тумачење ове особине спада у синтаксу, која се предаје тек у 7. и 8. разреду, а у 5. и 6. разреду, где се изучавају само облици, мора на такву особину показати наставник за време предавања; јер граматика у одељку, у коме се излажу облици, не сме износити такве особине, већ мора ставити оне облике, који се подударају и поклапају с истим облицима у српском глаголу. Ту се битно разликују граматике г. г. Малине и Туромана. У српској граматизи на пр. учи ђак, да се трпно стање слаже од времена глагола *бити* и глагола, *јесам* и од трпног придева онога глагола, од којег се хоће то стање.

Образац за пасивну промену гласи у српским граматикама (Даничића, Новаковића, Стојановића итд.) овако:

Начин неодређени: *бити хваљен*.

Време садашње: *хваљен сам* (ја сам хваљен).

Начин заповедни: *хваљен буди* (буди хваљен).

Време пређашње несвршено; *бејаш, бех хваљен* (хваљен бејаш, бех).

Време прошло: *хваљен сам био* (био сам хваљен).

Време давно-прошло: *није у обичају*.

Време будуће: *хваљен ћу бити* (бићу хваљен).

Прилог времена садашњег: *хваљен будући* (будући хваљен).

Прилог времена прошлог: *хваљен бивши* (бивши хваљен).

Господин Малина у својој науци о облицима износи поред латинских пасивних облика горе поменути облике српске, наслањајући се дакле на српске школске граматике, али не испушта из вида ни то, да латински пасивни облик има и рефлексивно значење, те стави поред горњих облика и други *хвалим се* итд., а тим се обликом у српском језику описује трпно стање, и сем тога меће г. Малина и облик *хвале ме* итд., којим се обично српски језик служи, у коме је пасив у опште редак.

А шта ради г. Туроман? У његовој граматизи износи се само један облик, и то за презентат: *љубим се*, за имперфекат: *љубљаш се*, за футур I. *љубићу се*, и перфекат: *љубљен сам* (дакле управо облик пасивнога презента, који у приповедачком слогу врши у српском језику службу само заменика перфекта), за плусквам-перфекат: *бех љубљен* (дакле облик имперфекта), за футур II. *будем љубљен* итд. Да је овако изузетно изношење облика нетачно, више је него очигледно и не може се правдати.

Најпосле омогућава и Малинина наука о облицима, да ученик схвати ову замену једнога времена с другим тим, што је г. Малина извео поделу латинских времена тако, да она служи као чврста подлога синтакси. Док је г. Туроман у §. 84. просто казао: у латинском језику има шест времена, која се зову: 1.) *praesens*, 2.) *imperfectum*, 3.) *futurum*, 4.) *perfectum*,

5.) plusquamperfectum и 6.) futurum II., те је само њихова гола имена изнео, извршио је г. Малина у §. 111. поделу латинских временских облика с обзиром на разлику између *неспвршене и спвршене радње*, те по њему добивамо овакву прегледну поделу:

- а.) *За време радње неспвршене*
 α.) у садашњости praesens
 β.) у прошлости imperfectum
 γ.) у будућности futurum I.
- б.) *За време радње спвршене*
 α.) у садашњости perfectum
 β.) у прошлости plusquamperfectum
 γ.) у будућности futurum II.

У напомени вели још: *Наше време пређашње спвршено казује се у латинском језику перфектом, те је латински перфекат уједно и аорист.*

Уземо ли на ум, што г. Малина износи код перфекта, да је оно време радње спвршене у садашњости, онда ће бити свакоме појмљиво, да је од пасивне радње перфектне на пр. „разорен је био“ резултат у садашњости „разорен је“, па ће по таквоме објашњењу и слабији ђак оба облика, где то утреба преводити са *deletus est*.

Најпосле је г. Малина лепо казао у својој граматици § 107., да се по трајању радње глаголи лат. језика не могу, као у српском, тачно поделити на трајне, тренутне и учестане; јер се у латинских глагола трајање радње не истиче већ самим обликом, као што је то у српском. Ко не види на пр. разлике у томе, кад се каже „хваљен сам“ — и „похваљен сам“; прво као трајна радња значи *laudatus sum*. Из овога видимо, да је г. Малина у својој граматици обраћао пажњу на особине српскога језика, а то г. Туроман учинио није.

Тако што су свар синтаксе а никако морфологије облици конјунктива, који се у извесним случајима исказују у српском језику са свим другим временом него што је у латинском језику. Такве особине мора опет наставник протумачити у нижим разредима, где се учи само наука о облицима, својом живом речју, а није им места у морфологији већ у синтакси. У томе се слажу обе наше латинске граматике, не додирјући се таквих особина већ износећи најобичнији облик.

Да видимо, како је г. Лекић протумачио овакве особине у својој веџбаци, како су се упознали ученици у његовим напоменама с употребом разних конјунктива, као што су: *coniunctivus potentialis, irrealis, deliberativus, iussivus hortativus, concessivus dubitativus* итд., како је објаснио ону важну особину латинскога језик „*consecutio temporum*“.

Слободан сам исписати овде све његове напомене, које амо иду, а да се види од какве су вредности. Тако пише он

у бр. XXXI, 4.) конјунктив жеље: била ти! (тине писац није ништа казао, јер према нарави жеље употребљава се или конјунктив *potentialis* или *irrealis* и према томе и различита времена!).

ibid. 5. *Si* (ако?!!) са *coniunct. imperfecti* = да и презенс; са *coniunct. plusquamperf.* = да и префект: *si c. i. s. essent concordēs* да су грађани међу собом сложни; *si attentī fuissent* да су били пажљиви. (Да се ово може казати у српском погодбеним на-

чином уз сvezу „*кад*“, г. Лекић не спомиње, а тако исто не казује, да су то прелатне погодбене реченице и која се само времена у њима употребљавају; све то оставља дакле да то наставник протумачи.

ibid. 7.) Зависна упитна реченица у латинском стоји у конјунктиву. (Ту је баш потребно, да се истакне разлика у употребљавању времена у српском и у латинском и да се објасни ученику *consecutio temporum*. То је дакле опет остављено предавачу.)

у бр. XXXII., 9.) Зависна упитна реченица в. XXXI пр. 7.;

у бр. XXXIV., 1.) Латински конјунктив *praesentis* преводи се (понајвише) заповедним начином. (Зар се може овако правило изнети пред ђаке?)

ibid. 3.) *Ut* кад показује намеру, стоји са конјунктивом: *ut finale* (намерно). [Да се у овим реченицама опет не слажу српска времена са латинским писац не казује. То је опет случај за *consecutio temporum*.]

у бр. XXXV., 5.) Погодбена (хипотетичка) реченица; *nisi* (= *si non ако не, да не*: *laudarem, si igno-garem* хвалио бих, да не знам; упор. XXX. пр. 5. (Хоће ли бити и овакав превод добар према пишчевом „ако не“: Хвалио бих, ако не знам?! У овој врсти погодбених реченица не може *nisi* никад значити „ако не“, него „да не“ или „кад не“ с кондиционалом српским).

ibid. 6.) Намерна (финална) реченица: да поправи; да се спасе (сачува); види XXXIV пр. 3. (а тамо неће ђак ништа видети, као што смо напред истаkali).

ibid. 8.) Када Александар...; темпорална реченица (показује време). [Зашто је у њој конјунктив имперфекта, писац не казује. И то је баш најобичнији случај где се у темпоралним реченицама употребљава конјунктив и то само имперфекта или плусquam-перфекта; али о томе писац ништа не помиње, већ оставља ученика својом напоменом у тој заблуди, да сваку реченицу темпоралну, која се у српском почиње са „кад“ преведе са *cum* и с *coniunct.* а овамо има реченица, у којима мора бити индикатив].

у бр. XXXVI., 10.) *ut* кад показује последицу стоји с конјунктивом = да, тако да: *ut consecutivum* (последично). [Овим није писац ништа казао; јер се и у њима не слаже увек српско време с латинским, а у лат. ваља осим тога обратити пажњу и на то, је ли време употребљено у споредној реченици апсолутно или релативно; у првом случају може бити у лат. *praes. или perf. coni.*, у другом долази опет *consecutio temporum*].

у XXXVII., 3.) Погодбена реченица *si* да; упор. 9. (ученик ће загледати, а тамо ће наћи „да“ упор. XXXV. пр. 5., и овде наћи ће оно, што смо горе исписали — на знаће онолико, колико би знао, да није ту напомену тражио).

у XXXIX, 2.) *utinam placeatis* о да се допаднете (жеља) = допали се. [Види нашу напомену горе уз XXXI, 4.]

ibid. 3.) Намерна (финална) реченица; упор. XXXV пр. 6. (Одавде путује ђак опет у XXXIV пр. 3. где не налази опет ништа).

у XL, 2.) Намерна (финална) реченица; види XXXIX пр. 3. (Опет исто путовање).

ibid., 3.) Погодбена реченица; види XXXVII пр. 3. (Опет узалудан пут).

у XLI, 9.) Последична (консекутивна) реченица; в. XXXVI пр. 10. (Опет исто путовање).

ibid., 10.) Зависно упитна реченица в. XXXVII, пр. 7.

у XLII, 6.) Зависна упитна реченица в. XLI пр. 10.

ibid., 7.) Последична (консекутивна) реченица в. XLI пр. 9.

у XLIV, 3.) када Римљани итд. (Овде је темпорална реченица с индикативом: *Romani sum in luctu erant*; а напред у XXXV, 8. смо видели темпоралну реченицу с конјунктивом без објашњења као и овде).

у XLV, 5.) Последична (консекутивна) реченица упор. XLII, пр. 7. (Опет узалудно путовање).

у XLVI, 5.) Зависна упитна реченица упор. XLII пр. 6. (Опет узалудан пут).

у XLVII, 5.) Намерна (финална) реченица да се не поткопа.

у XLIX, 7.)

„ L, 1.

„ LI, 1.

„ LII, 4.

„ XIV, 2.

„ LV, 3.

„ LVII, 5.

„ LVIII, 6.

„ LIX, 5.

„ LX, 4.

Каква реченица? (Шта вреди ово питање? Ученик одредиће да су то зависно упитне, или финалне, или консекутивне реченице — али му је слаба корист од тога знање, ако

за њихов превод не зна правила *consecutionis temporum*.

Из овога се види, да све ове напомене Лекићеве вреде онолико исто, као да ту нису, те је паметније изоставити их, као што то чине и писци других читанака, знајући, да је за тумачење свију ових језиковних појава позвап и надлежан сам предавач. Сем тога имам да напоменем, да је крајње време, а да се прекине она стара ласма о *ut consecutivum*, *ut finale*, *ut temporale*, *ut comparativum*, *cum temporale*, *cum causale* итд. итд. Свеже нису ништа друго него *просте* копче, којима се везује једна реченица за другу. Са свим је погрешно оно средњевијековно Лекићево: *ut finale* тражи конјунктив, *ut comparativum* захтева индикатив итд., као да начини у реченици зависе од свеза. По моме су ту са свим друге чињенице, које утичу на начин у реченици. Ако не упутимо ђаке на то, да суди у каквом односу стоји споредна реченица према главној, неће он никад знати њихову нарав, те неће моћи одредити, треба ли да стави конјунктив или индикатив. Ни за чију љубав нећемо тај устајајли метод одржавати и подгревати у нашим школама.

Најпосле мора наставник назити и на унутрашње искуство, на морално осећање и на суђење дечје, па то оживљавати, регулисати, утврђивати; за ово су подесни, поред дисциплинарних средстава, у језиковној настави, моралне поуке у читаначким чланцима, моралне изреке, басне и приповетке из опште историје. Такво се градиво не налази у Лекићевим примерима. То су у главном мане Лекићеве књиге, које јој ни мало не служе на препоруку.

Латинска Читанка г. Малине, коју сам добио на оцену битно се разликује од примера г. Лекића. Он

се је трудио, да одговори задатку латинскога језика у средњим школама према данашњим реформама и у томе је потпуно успео.

Ова се разлика види одмах у почетку, јер нам писац у другом вежбању, коме је натпис „Земља, месец и звезде“, и тако исто у трећем вежбању, коме је натпис „Шумар“ износи низ реченица, направљених од речи прве дефлекције и у сваком су чланку испрени *сви надежи*, а све реченице у њима односе се на горе означене предмете и граде једну целину. Тога се правца држи писац у целој читанци, развијајући садржину и унутрашњи склоп појединих штива према способности учениковој, која постепено расте. Овакву обилатију и развијенију садржину омогућио је писац тиме, што је одмах у почетку унео у вежбање глагол, а глагол је душа реченица.

У свима вежбањима је хвале вредно то, што се писац свуда доследно држи педагошкога начела, да се у новини *потоњега ступња свакад понавља оно, што је било раније*, те је тиме учињен крај оној старој и укоченој теорији, која тражи, да не сме у *скупице примера доћи ни један пример, у коме нема речи с оним облицима, за рад којих су такве скупице примера склопљене*. Кад оваквих педагога Бекерова кова састоји се изучавање језика у бескрајном склањању, спрезању, изучава се цела граматика систематично до крајњих ситуација. Ну сав тај рад као што смо видели, био је мучан и готово бесплодан. Учила се наука о језику у место самога језика. Није се улазило у сам језик, него се просто учила апстрактна правила, радило се дакле по некој шаблони, не дотерујући је ни мало према практичној потреби и према циљу, због којег се језик учи. Нема сумње, да је био овај пут погрешан, јер није водио к томе, да настава буде темељита, а темељита је само онда, кад се свему положи чврста основа, кад се све доцније ослања на оно, што је било раније, кад се непрестано везује једно с другим све оно, што је међу собом сродно или слично. Да је г. Малина у својој књизи потпуно одговорио овим педагошким захтевима, ево доказа. Већ напред сам казао, да је глагол душа говора; око њега се нижу остале врсте речи као око свога стожера. Пошавши у првом вежбању од простих облика глаголских (*ind. praes.*, *inf.* и *imperat.*) положио је писац чврст основ за остала вежбања и одговорио у исти мах и том педагошком захтеву, да му у почетку буду примери такви, у којима се латинске и српске конструкције подударују. Као што се у српском језику простим личним глаголским обликом може изказати реченица без заменичког подмета, ако на њ не пада сила мисли, тако исто бива и у латинском. Тек у примерима за III. дефлекцију наилазимо на омање особине, које ученик у толико лакше савлада, што му се иста особина у више примера износи, као што је на пр. *dat. final.* у в. XIX. 2., 10., у срп. в. 14., 2., у в. 17., 15 итд. На такав датив наилази ученик у лектури класика врло често (на пр. код Непоса одмах у предговору четири пута), па је за цело потребно, да се што пре увежба. У сваком вежбању понавља се увек оно, што је било у претходном, а ни у једном штиву нисам опазио, да би писац учинио скок, износећи такав облик, који би био ученику непознат. Од неоцењиве вредности су оваква понављања у случајима, где се тичу сличне основе, а промена

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

им је различна. Тако на пр. у вежбању за презенат глагола 3. конјугације долазе у примерима и глаголи 2. конјугације (на пр. *Vestigia terrent* и т. д.) Овим се спајањем истиче јаче разлика у њиховом мењању, па се на тај начин најбоље уклања она збрка, у коју ученици баш због привидне сличности њихових основа по досадашњем груписању упадају. Нарочито је од велике важности овако упоредно понављање код оних врста речи, које својим облицима врше двојаку или тројаку функцију. Тако на пр. заменица *is, ea, id*, врши тројаку службу у говору, и то 1.) служи као заступница личне заменице трећег лица, и за ово се примери налазе у в. LXXX; 2.) казује се њеним генетивом сингулара *eius* наша присвојна заменица његов,-а,-о, њен,-а,-о; њезин,-а,-о, ген. pl. *eorum, earum* присвојна заменица њихов, њихан; примери за ову функцију налазе се у вежбању одређеном за присвојне заменице LXXXI. и из примера, које ту писац наводи, као: „*Deum cognoscimus ex operibus eius*. 18. *Alexander eiusque opera per multa saecula ab omnibus celebrantur*.“ увиђа ђак тачност и исправноот правила, које је истакао г. Малина у својој граматици § 98., 2, где не учи, да су *eius, eorum, earum* присвојне заменице, већ генетив (присвојни в. § 86) од заменице *is, ea, id*. (Правило гласи: Наша заменица трећег лица његов,-а,-о, њен,-а,-о, њезин,-а,-о, казује се генетивом *sing.* заменице *is* дакле *eius*, а заменица њихов,-а,-о, њихан, њихна,-о облицима генет. pl. *eorum, earum*. Исто тако прецизно правило износи се у § 101. Дод. за нашу заменицу „чији“.); 3., врши службу показне заменице, и то детерминативне, а примери за њу налазе се у LXXXV. У српским примерима намењеним присвојним заменицама, има поред примера с нашом заменицом *његов, њен, његов* и ради понављања претходнога вежбања један пример за *is* као заступнице лич. замен. 3. л., који гласи 36, 4.: „Песме Хорацијеве су прекрасне, читајте их марљиво;“ а у в. 38. поред примера за детерминатив и зарад понављања ове примере за нашу заменицу *њен, њихов* 3. „Велик беше углед Уликса и Нестора код грчке војске; слава њихове разборитости и речитости беше врло велика.“ 8. „Врлина је прво благо човеково; вена је слава вечна.“

Тиме, што г. Малина тој заменици према њеним фактичким функцијама одредио место у својој граматици у §§ 96., 98, 2. и 100. одужио се само науци, а што је према тим функцијама удесио и вежбања и у сваком потоњем се сетио и претходнога испунио је само захтев здраве педагогије. Г. Лекић скупио је све у 28. вежбању, заборавивши, да г. Туроман у 5. издању своје граматике о заменици *is* не говори у једном §-у, већ у три, и то у § 75, 2, у § 77. пр. 2. и у § 78, 4. У последњем §-у износи г. Туроман ову заменицу под именован *demonstrativum* не обзирајући се на науку, која ту заменицу увршћује у *determinativa*. У осталом веће се тиме науци баш наудити, ако је крстимо *demonstrativum*. Горе је, што је и у 5. издању Туроманове граматике остала *subst.* упитна заменица *quis, quid* са оним плуралом, од кога су побегле све новије граматике, а г. Лекић није се потрудио, да бар један пример нађе, којим би тај плурал утврдио.

Из овога се види, да није г. Малина трпао у своју читанку градиво на дохват, него по начелима здраве педагогије. Осим тога је прикупио грађу, која

је толико пуна садржаја, да ће у исто време већвати и представљање и мишљење. Већ између примера IV. деklinације појављују се омање басне, ове се после све чешће јављају, доцније долазе приче, анегдоте, разговори, па најпосле и стихови. Оваквом примамљивом садржином развија се у ученика заинтересованост за изучавање облика, док су на против досадашњи сухопарни примери с непрекиданом садржином само морили памет његову, те се нису без узрока тужили, како их учитељи латинскога језика само муче и море учењем облика празне садржине.

Сем тога овај прости метод, кога се придржава г. Малина, чини да прелаз к читању класика не буде ни најмање тежак, те ће читање Непоса и Цезара, ако се овај уџбеник код нас усвоји, ићи и лакше и брже, него што је то до сада било, само ако се буду савесно прелазила штива ове читанке и пазило на то, да ученици добро науче на памет све речи, на које наилазе у читанци; а то могу, јер број речи у појединим вежбањима је тако мален, да се без велика труда да савладати.

Примера ради наводим само број речи из I вежбања, које је намењено првој деklinацији. Код г. Малине има ђак за чланак „земља, месец и звезде“ да научи само 18 речи, а код Лекића има да научи за прво вежбање 74 речи. За увежбање првих 10 задатака у Лекићевој читанци мора ђак научити 557 речи. Да ту о чврстом знању тих речи поред лекција из других предмета не може бити говора, је више него јасно; таквом преоптерећивању младежи треба стати на пут, ако нећемо да се од њих створе умни богаљи. Кад већ упоређујем количину вокабула, ваља да се осврнем и на количину самога штива. У читанци Лекићевој има за превођење с латинскога језика српски и обратно по 60 бројева, а у читанци Малининој има за превођење с латинскога на српски 153 броја, а за обратан превод 58 бројева. Према овоме изгледа, да је у г. Малине у првом случају за 93 броја више, а у другом за два броја мање него у Лекићевој читанци. Ну овај привидан вишак у бројевима, није у исти мах и вишак у грађи. Јер 153 броја, Малинина штива износи $\frac{2}{3}$ штива Лекићева, а 58 бројева Малинина штива износи мало мање од $\frac{1}{2}$ штива Лекићева, а таква се количина да лако савладати.

Најпосле у примерима, какве износи г. Малина у својој читанци налазе своје хране и душа и срце учениково. Ту налазимо описа природе у њеној разноврсној лепоти и красоти, поједини велики људи описани су карактеристично, њихова јуначка дела и врлине похваљене, њихове грешке покућене, у кратко, таквим штивима писац уздиже душу ученика, оплеменава њихово срце и гледа да у њ улије и искрене човечности. Морам признати, да је садржина целе књиге г. Малине учинила на ме леп и здрав унечапак и да је писац потпуно одговорио ономе старом начелу: *Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci*.

И у читанци г. Малине има кратких реченица као код Лекића, нарочито у вежбањима са српскога на латински, али је садржина тих реченица озбиљна и занимљива, тако да ученика често подстиче на размисљање. У њима су врло често исказане зреле и лепе мисли, а при томе нису нејасне или претеране. Често су то пословице или изреке славних људи из старога

доба, које са своје сентенциозне садржине заслужују чак да се и на памет науче. По неке је од ових писаца нарочито издвојио (види стр. 3., 10. 12. 14. 16. 17. 20. 23. 27. 60. 64. 66.). Ако је која од пословаца за схваћање учениковог потежа, писац је томе доскочио, што ју је у лепој причи објаснио и тако не само њено значење него и њен постанак изнео. Тако су на пр. *Hic Rhodus hic salta. Vestigia terrent. Nulla dies sine linea* итд. у засебним причама изложене, те им се и значење и постанак види.

Што се тиче језика он је у свима овим вежбањима потпуно коректан, а то није била лака ствар, кад се узме на ум, да се у класицима не могу увек наћи подесна штива за поједина граматичка вежбања, већ их је писац дотеривати и прекројити. До душе писац износи у предговору и изворе из којих је црпао, али сам се уверио, да је и ту, у колико су ми ови били при руци, од њих далеко измакао у методичком распореду грађе. Тако је на пр. у Штајнера и Шајндлера слична грађа, али нема у њој оне поступности, као што је видимо у Малининој читанци.

Остаје ми још да коју кажем о вокабулару уз ову читанку. Као што сам већ напред казао, број речи у овој читанци је одмерен и савладљив, пошто је писац избегавао све ређе речи и сва *ἀπαιξ Λεξιμην*. Тиме је допринео и бољем резултату наставе овога језика, јер се с мањим бројем речи извежбају облици већом сигурношћу, него кад се оне мењају сваки час у великом броју. Исто му је врло подесно и корисно за ученике етимолошко груписање речи од пре научених поред нових у вокабулару. На тај начин ученик непрестано понавља речи, које је већ пре учио, а у исти мах добива таквим груписањем појам о читавим породицама речи. У рукопису су нове речи подвучене црвено, а речи које су учене у предходним вежбањима, али су с новом речју сродне, подвучене су зелено, што ће се и у штампани обележити различитим словима. Тако на пр. поред нове речи (стр. 86.) *adspectus, us* долазе старе: *spectare, spectaculum, species*; (на стр. 95) поред нове речи *iudicō, -āre* долазе старе: *iustus, iustitia, iudex, iudicium*.

Поред ових речи обележених у вокабулару на крају читанке за свако поједино вежбање, имамо још и један речник алфабетским редом врло вешто израђен. Код овога је поред сваке речи у место значења забележен само број онога одељка, у коме та реч у вокабулару за поједина вежбања долази. Тим што је број речи за поједина вежбања мален и с тога савладљив, што се речи, једном научене у потоњим вежбањима опет понављају, а и у вокабулару се њихово памћење потпомаже етимолошким груписањем самих речи, ретко ће се десити, да мора ученик прибегавати к азбучном речнику. Ипак ће се десити да ученик заборави по коју реч, и тада је приморан, да потражи означени одељак у вокабулару и тражећи у њему потребну реч прелази *volens nolens* и остале, које га подсети и на садржај штива, те има двојаку корист од својега тражења. Тиме је писац одговорно и начелу: *Repetitio est mater studiorum*. Читанка се завршује списком особних именица и од њих изведених придева, поред којих стоји кратко, али лепо објашњење, а то чини, да ученицима таква имена не буду

само звучни називи, поред којих они безбрижно пролазе, не придевајући им онаку пажњу какву она заслужују.

Мало бих што имамо замерити овој књизи. Тако мислим, да би се у 1. вежбању В. могли у српским реченицама (1. 3. 5. 12. 13.) као и у осталим заменички подмети изоставити или бар заградити, како би се ови примери, за то што чине почетак, потпуно подударали с латинским примерима. Под Г, 1. предложено бих, да се реченица удеси овако: „Поштују те, ако поштујеш.“ Иначе су свуда примери израђени у духу српскога језика — а не за рад туђега језика скројени према њему.

Колику је пажњу уложио писац при писању своје латинске читанке, види се из тога, што се у целом рукопису налази само неколико погрешака у писању, као: XVI, 2 *paeninsulae* (треба *paeninsula*); XGII, B, 10. *maiora* (треба *maiores*); XCLX, 3. *celebrabantur* (треба *celebrabant*); CI, 3. *emendaberis* (треба *emendabis*); CIII *laceraveram* (треба *lacerarem*); CXXV *laceramini* (треба *laceremini*). Које је коле познато, каква утицај имају при писању оближње речи на ону реч, која се пише, неће се ни мало чудити кад се реч деси и с таквим завршетком, какав има и њена сусетка или реч која се изнад ње налази. Тако су и постале све напред побројане омашке, као *paeninsulae* према суседној *Graeciae*; *maiora* према речима *prima initia* у истој реченици изнад ње; *emendaberis* према *castigaveris*; *laceramini* према *abigamini*. Нарочито мора бити познат постанак таквих погрешака у писању филологу, који је коле проучавао критичке апарате рукописа.

Овај незнатни број замерака не може нашкودити великим врлинама овога дела, јер оно је својим јединственим начином израде подобно, да даде новог и лепшег полета учењу латинскога језика. На свакој страни његовој провирује рад правог и искусног педагога, и може се слободно рећи, да је оно производ дугогодишњег његовога рада на пољу класичке филологије.

Имајући пред очима ону стару изреку: *Alterius non sit, qui suus esse potest* — изказао сам своје мишљење слободно и беспристрашно. *Amicus Plato, sed magis amica veritas*. А да истину кажем, руководила ме је једино корист школе, којој желим, да се што скорије у њој предаје по овом лепом удбенику једри и дивни латински језик, који је богатством облика, па у многоте и синтаксом, ближи нашем језику него ли новији јевропски језици.

Благодарећи Просветном Савету на указаном ми поверењу остајем,

С поштовањем
Спира Калик
проф. I БЕОГРАД. ГИМ.

САСТАНАК 690-ти

14. маја 1897. год. у Београду.

Били су: председник Мих. Валтровић; редовни чланови: Ст. Ловчевић, д-р Мил. Јовановић-Батут, А. Стевановић, Б. Прокић, М. Иванић, Л. Лазаревић и Љ. Миљковић.

Пословођ, члан Ранко Петровић.

I

Прочитан је и примљен записник 689. састанка.

II

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 12. овога месеца, ПБр. 6035, којим спроводи Савету на оцену молбу г. д-ра Војислава Бакића, професора Велике Школе, који је молио да се његово дело „Општа Педагогика“ препоручи за уџбеник у Учитељској Школи и у другим нашим школама, у којима се предаје Педагогика (у Богословији, у вишим женским школама) и за књижнице наших основних, средњих и стручних школа.

Главни Просветни Савет мишљења је: да се „Општа Педагогика“ од г. д-ра Војислава Бакића, професора Велике Школе може употребити као уџбеник у свима нашим школама у којима се педагогија предаје; да се може откупити за ђачке књижнице Учитељске Школе и да се може препоручити за књижнице наших основних, средњих и стручних школа.

III

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 12. овога месеца, ПБр. 6020, којим спроводи Савету на оцену молбу г. Мих. М. Стевановића, учитеља, који је молио за одобрење да се његово дело „Деца Путници“ може употребити за поклањање ђацима о годишњим испитима и да се препоручи за школске или ђачке књижнице.

Савет је одлучио: да се умоли г. Лука Лазаревић редовни члан Савета, да изволи дело „Деца Путници“ прегледати и Савету казати своје мишљење о томе, може ли се оно употребити за поклањање ђацима о годишњим испитима, и може ли се препоручити школским или ђачким књижницама.

IV

Редовни чланови Савета г.г. Ст. Ловчевић и Јеврем А. Илић, и г. Тодор Петковић, референат Министарства просвете и црквених послова, подносе Савету „Пројекат Правила о давању благодејања из задужбине пок. владике Вићентија Краснојевића“.

Овај Пројекат како га је Савет усвојио гласи:

П Р А В И Л А

о давању благодејања из задужбине пок. владике Вићентија Краснојевића.

Члан 1.

Из задужбине пок. владике Вићентија Краснојевића издаваће се благодејање ученицима средњих, стручних и виших школа у Србији, и то на првом месту рођацима завештаочевим, за тим, ученицима из Горње Црнуће, као места његова рођења, и на послетку свима другима Србима из Краљевине Србије (тач. 6. тестаента).

Члан 2.

Све докле док се не испуни жеља завештаочева исказана у тац. 10. тестаента, на благодејање ће се употребљавати само принос од куће у космајској улици. Из истог прихода ће се чинити и издаци на одржање куће (тачка 1. тестаента).

Члан 3.

Благодејанац ове задужбине не може бити у исто доба и благодејанац државни или ког другог фонда.

Члан 4.

Главни Просветни Савет одређује према указаној потреби број питомачких места и количину благодејања, о чему извештава министарство просвете и црквених послова. Ако се још у току године упразни какво питомачко место, Главни Просветни Савет одлучује, хоће ли се то место попуњавати још до краја школске године, о чем такође извештава министарство.

Члан 5.

Министарство просвете и црквених послова према предлогу Главног Просветног Савета распишује преко „Српских Новина“ стечај на упражњена места. Рок пријаве траје месец дана, почињући од првог огласа. Молбе се упућују министарству просвете и црквених послова.

Члан 6.

Молиоци подносе министарству уз молбу за благодејање још и крштеницу, школску сведоџбу, уверење о имовном стању према прописима за добивање државног благодејања и уверење о сродству и ступњу сродства. Ово уверење треба да је потврђено државном влашћу.

Члан 7.

Министарство спроводи Главном Просветном Савету све молбе с документима. Савет узима у

оцену најпре молбе рођака завештаочевих, дајући при једнаким условима свију пријављених кандидата првенство ближим рођацима. Ако се не би попунио број питомаца рођацима, бирају се питомци од пријављених ученика из Горње Црнуће. А ако се не би ни њима попунила сва места, Савет бира питомце између свију осталих пријављених ученика српске народности из Краљевине Србије.

Члан 8.

За добивање благодетеља имају првенство кандидати који поред најбоље оцене из владања имају најбољи успех из обавезних предмета. Код кандидата са једнаким квалификацијама за добивање благодетеља узимаће се у обзир имовно стање њихово; а код сродника ближе сродство.

За добивање благодетеља из овога фонда тражи се од ученика да му је годишњи резултат (или резултат пријамног испита за ученике I разреда) из обавезних предмета најмање оцена врло добар.

Члан 9.

Главни Просветни Савет одређује величину благодетеља према школи, разреду и месту учења питомчева.

Члан 10.

Који ученици добију благодетеље из ове задужбине, задржавају га докле год не сврше највиши завод у нашој земљи, који према својој наклоности буду изабрали, ма и с добрим оценама прелазили у старије разреде.

Члан 11.

Благодетеље губи ученик кад остане да понавља разред или се лоше влада.

Члан 12.

Питомци су дужни на крају сваке школске године најдаље до 10 јула поднети министарству уверење од своје школске власти о свом успеху у наукама и владању.

Члан 13.

Благодетељници су дужни да о свом трошку сваке године на дан 15 марта као дана смрти завештаочеве учине парастос пок. владици. Ако је више благодетељанаца у једном месту, приредиће парастос заједнички.

Члан 14.

Питомци стоје под непосредним надзором једног чиновника министарства просвете и црквених послова кога министар одреди. Његова је дужност да води бригу и старање о учењу и владању њиховом и да сваке године крајем септембра месеца

подноси министарству и Главном Просветном Савету извештај о стању задужбине и успеху питомаца.

Ова правила о давању благодетеља из задужбине пок. владице Вићентија, потписани министар у свему одобрава.

КБр. 6334.

24. маја 1897 год.

у Београду.

*Министар
просвете и цркв. послова,
Анд. Николић с. р.*

С овим је завршен овај састанак.

САСТАНАК 691-ви

20. маја 1897. год. у Београду.

Били су: *председник Мих. Валтровић; редовни чланови: Ст. Ловчевић, д-р Мил. Јовановић-Батут, Ст. Т. Јакшић, А. Стевановић, Дим. Довџанић, Момчило Иванић и Љуб. Миљковић.*

Пословођ, члан Ранко Петровић.

I

Прочитан је и примљен записник 690. састанка.

II

Прочитано је писмо г. министра просвете и црквених послова од 17. овога месеца, ПБр. 2020, којим се пита Савет за мишљење о квалификацији г. Миладина И. Шеварлића, свршеног ђака Велике Школе, који је молио за место предавача у нашим средњим школама.

С погледом на одлуку природно-математичког одсека философског факултета Велике Школе од 19. јула 1896. године, Бр. 468, о томе, да је овај кандидат уредно свршио природно математички одсек на нашој Великој Школи и с погледом на то што је у раније доба Главни Просветни Савет кандидатима с оваким сведоцима Велике Школе признавао квалификације за предаваче у нашим средњим школама — Савет је одлучио: да г. Миладин И. Шеварић има прописне квалификације за предавача у нашим средњим школама из наука природних и математичких.

III

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 19. овога месеца, ПБр. 5776, којим се спроводи Савету на оцену молба г. Јована Николића, свршеног ђака Велике Школе, који је молио за место предавача у нашим средњим школама.

Главни Просветни Савет, у свези с одлуком својом о акту министарском ПБр. 2020 од ове године, нашао је: да г. Јован Николић има прописне

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

квалификације за предавача у нашим средњим школама из наука историјских и филолошких.

IV

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 19. овога месеца, ШБр. 4858, којим се спроводе Савету на оцену накнадна уверења о имовном стању г.г. Владимира Петковића и Петра Савића, ђака Велике Школе, који су моледи за благодејање из фонда пок. владике Вићентија Красојевића.

Савет је одлучио: да избор предложеног питомца г. Владимира Петковића, ђака Велике Школе, не вреди с тога што није испунио захтев Главног Просветног Савета у одлуци саветској од 7. априла ове године, СБр. 57. — А пошто су у томе времену прописана нова Правила за благодејанце фонда пок. владике Вићентија, то се умољава г. Министар просвете и црквених послова да, на основи истих Правила, изволи расписати нов стечај за једно упражњено место питомачко, који би стечај имао трајати до краја јуна ове године.

V

Прочитан је реферат г. д-ра Мил. Јовановића-Батута и саслушан је усмени реферат г. Стевана Т. Јакшића, професора Велике школе и редовних чланова Савета, о „Зоологији за више разреде средњих школа“ од Љуб. Давидовића, коју је понудио Давидовић за уџбеник.

Реферат г. д-ра Мил. Јовановића-Батута гласи:

Главном Просветном Савету

Част ми је, о рукописном делу г. Љ. М. Давидовића „Зоологија“ поднети овај реферат.

Према претходном споразуму са другим оцењивачем г. Ст. Јакшићем, ја сам *обратио нарочиту пажњу на онај део те „Зоологије“, који говори о човеку.* Тај део важан је и с тога, што ученици наших средњих школа све до највиших разреда једино из њега прпе свеколико своје „антрополошко“ знање. За то га је — ваљда — и писац опширније разрадио.

Али поред све пажње писац тај део није извео тако, да се може похвалити. По свему се види, да се није стручно бавио изучавањем Анатомије и Физиологије човека, и да према томе не влада самостално тим дисциплинама. Обрађује их (у свему) према већ израђеним, *туђим* обрасцима без критичких погледа — па је (према томе) час срећан, час несрећан. Изгледа — шта више — да не влада ни литературом те области — нарочито не нашом — па није унео ни оно, што је могао — и без праве стручности.* То се нарочито опажа по одабирању самога материјала и распореду његовом, па онда по начину самога излагања и непоузданости у томе. Кад је уџбеник намењен вишим разредима средњих школа, онда се од њега већ ниште, да нема тако елементарних сумеса, као што је случај овде.

* Кад уџбеник буде штампан и кад о њему изрече свој суд још који стручњак, онда ћу одговорити и г. Батуту на његов реферат.

Љуб. М. Давидовић.

И у *појединостима* има тај део Давидовићеве „Зоологије“ замашнијих замерака. Ево да их покажем на примерима.

I. *Од стварних погрешака и омахака* да споменем само крупније. „Ситаста кост није у носу“. „Коптани хелије не „лице на сочиво“. *Није* истина да су „хелије мехури“. Цевасте кости нису „испуњене машћу“. На костуру (у остеологији) не постоји ни „длан“ (*vola manus*), ни „табан“ (*planta pedis*), ни грудна дупља (*cautum thoracis*), ни трбушна дупља (*cautum abdominis*). *Доња* вилица не креће се, само на ниже и на више (вертикално), јер је вилични зглоб слободнији, те до некле допушта и покрете у страну (хоризонтално). *Није* истина, да сваки мишић има „потеза“ (тетива). *Кожа* није само омотач и чулни орган, него она има још неких важних задања у промету материја и телесне топлоте. „*Задња* очна камера“ није исто што и стаклевина (*corpus vitreum*), као што то писац у слици означаје, а није ни притор, где је кристално леће (*lens crystallina*) и стаклевина. *Раскрсница* видних живаца (*Chiasma nervorum optico-*) није видни чвор, јер би се тако смео назвати само *thalamus opticus*. *Arbor vitae* није тамо, где га писац описује, а није ни оно, за што га писац држи („шаре“). *Повреде* здужене мождине нису „увек неминовно смртне“. *Погрешно* је схватање и тумачење, да се задивено прево тако зове с тога, „што има првасти израштај“ (*processus vermicularis*), који није отворен. Јежња кожа не постаје на начин, како га писац представља. Бубрези не луче само воду.

II. *Многа места су нејасна и неодређена.* Нарочито се то може рећи за хистолошки део — хелије, мишиће, кости, живе и мозак, кожу... Сем тога нема праве јасноће ни у дескриптивној и топографској Анатомији понеких делова н. пр. прева и жлезда у њима („Танко прево има на својој унутрашњој страни многа шупља цревна влакна...“), ока, уха итд. Тамни и нејасни су описи и неких појединих физиолошких радња и односа — н. пр. дисања, кретања, осећања, ресорпције, чулних радња, рефлекса итд.

III. *Неки делови су тек летимиче споменути и ако су важни, а о неким са свим споредним говори се несразмерно опширно.* Анатомија зуба, ребара и зглобова је н. пр. врло оскудна и непотпуна, а „*пршљенова*“ (крајежака) несразмерно опширна. О крајним продукцијама телесног промета и њиховом изметању готово се и не говори, а има опет места, где се — не систематски — уз Анатомију и Физиологију појединих делова уносе чак и елементи из Игијене (очи, уши, зуби). Па и то је тако површно и оскудно, да га баш ни с практичног гледишта није било вредно увести.

IV. *И називи (термини) нису увек стални, zgodни и одабрани.* Има их — шта више — који су са свим погрешни. Тако н. пр. писац пише „*покосница*“ (место *покостица, periost*), *маст* (м. срж, *medulla ossium*), „*нерви*“ (м. усвојене народне речи: живци, *nervi*), „*мишићна кост*“ (м. раменица, *рамењача, brachium*), „*лакат*“ (м. подлактица, *antibrachium*), „*бут*“ (м. стегно *femur*), „*мишићно грчење*“ (м. мишићно стезање или скупљање, јер је грчење патолошка а не физиолошка појава — спазмотична контракција мишића), „*нервни кончић*“ (м. живчано влакно“), „*масни део коже*“ (м. поткожно ткиво. *textus cellululosus subcutaneus* — јер је *panniculus adiposus* друго нешто),

„усно ждрело“ (м. ждрело), „носне ноздрве“ (м. ноздрве, јер ноздрва и нема на другом месту), „црваста израштај“ (м. црвуљак processus vermularis), „црвено влакно“ (м. ресице, сисиде, villi intestinales), „језична кост“ (... зар баш језична?.. м. рачвица, os hyoideum), „ушће ноздрва“ (м. коака — јер је боља и гућа, него тако накардна и погрешна наша), „црвена марамица“ (не зна се, је ли то omentum, mesenterium или peritoneum) а свакако није zgodна ту „доушина жлезда“ (м. заушница, parotis), „гркљан“ (м. јабучица, гљота, larynx), „плауће“ (м. плућа pl.) итд. — Све је ово тим чудније, кад се узме, да има већ штампаних српских дела, у којима је анатомска терминологија много лепша, одређенија и народној вернија.

V. И језик тога дела није увек одабран чист, јасан и прецизан. Писац и. пр. вели, да је „кост *са-стављена* из коштаног ткања“, а на другом месту опет „да кости „граде“ дупље“. По њему се „руке *ослањају* о раменски појас, а на другом месту опет вели да се „кључнице *дотичу* грудне кости, а једним крајем *подуширу* слободни крај лопатични“. Има облика, који су врло чудни и пр. „чланкови“, „длакина брадавица“, „длакин корен“, „ноктова бора“, „исушће се *црево*“, „*сиуштајуће се црево*“ итд. Врло је нејасан завршетак ове реченице; „длакина брадавица“, кроз коју *увиру* у *длакин корен* нервни и крвни судови?..

Према свему овоме јасно је, да овај део Давидовићеве „Зоологије“ има замашних замерака — и стварне и — формалне природе. Истина је, да сам ја овде изнео само погрешке, а и не спомињем добре стране тога дела, које би доиста ваљало признати, али треба узети на ум, да се ова књига намењује школи као уџбеник *иа то је одсудно*. Ма колико имала других својих врлина, овако замашне махне јој не смемо превидети, не смемо пропустити, ако школи добра желимо.

Па ипак, баш у интересу саме школе не смемо бити ни престоги. Ако други референт, који оцењује чисто зоолошки део, буде *одлучна мишљења*, да је тај део добро написан — управо боље, него што беху досадашњи уџбеници те врсте, да га, дакле, ваља примити — онда поред мога суда ваља имати у виду и ово:

1. Да и досадашње наше „Зоологије“ у свом антрополошком делу нису биле боље од ове. Та невоља ће трајати све дотле, докле се писци не буду савршеније упознали с Анатомијом и Физиологијом човека, те самостално изводили оно, што им за зоолошке уџбенике треба.

2. То је дело још у рукопису и могло би се поправити — нарочито у мањем антрополошком делу своме — а томе је за наше уџбенике већ крајње време. Тиме би се једном за свагда оследило и рашчистио тај део наших Зоологија, и писци не би више онако механички и шаблонски примали у своја дела све махне и погрешке својих претходника — као до сада — него би се тим поправкама створио изворник, на кога би се будући писци могли с поуздањем ослонити. После би било ласно и даље радити и напредовати.

С тих разлога предложио бих Главном Просветном Савету — да — *у случају са свим повољне оцене другог референта — прими то дело под погодбом,*

да га писац у антрополошком делу ипрати и према учињеним примедбама и наговестима поправи.

Д-р М. Јовановић — Батут

проф. Вел. Школе.

Реферат г. Ст. Јакшића гласи: ¹⁾

Главном Просветном Савету

Прегледао сам уџбеник Зоологије, у рукопису, за више разреде наших средњих школа, од господина Љ. М. Давидовића, бив. проф. врањске гимназије. Част ми је поднети Главном Просветном Савету, о овом делу, овај реферат.

Распоред градива је, у овом уџбенику, овакав: „Описивање појединих животиња. Појам јединке. Појам врсте.“ (I и II одељак);

„Човек. О расама; анатомија и физиологија човечијег тела“;

Систематска зоологија;

Географско распрострање животиња.

У овом се уџбенику, дакле, почиње описом појединих представника разних животињских група. Поред детаљног општег описа изабраних типова, нарочито се удара гласом на специјалне одлике тога типа, као представника засебне групе. Тако, од сисаваца узет је горילה, слепи миш, кртица, мачка, пас, коњ, говече, зец. Код гориле удови служе и као руке; код слепог миша за летење. Кртица на пр., нема ушних шкољака, има укрите очи, предњи удови удешени за копање. Мачка може увући нокте. Пас има извесне нарочито развијене зубе; коњ копиту итд. Оваким начином проучавају се како уже тако и шире групе неких кичмењака и неких безкичмењака.

У другом одељку писац се бави са ближим одређењем појма о врсти и роду. Почиње са родом Pithecus-ом; наводи још неколико других мајмуна; а продужујући даље, прелази извесне редове: сисавци (10), тиче (6) итд. а такође и друге неке уже и шири групе кичмењака и безкичмењака.

У оба ова одељка има омањих омашака, које не треба наводити, јер ће и сам писац увидети, шта му ваља поправити и изоставити, при поновном прегледу.

Највише грешака има, у трећем, антрополошком делу овога уџбеника. Нпр:

Писац вели (т. 31) „Ћелије су у нарочитој међућеличној материји, коју луче оне саме“. Ово вреди за већину ткива, али не за сва, нпр. не за епителијум. На истоме табаку није добро објашњено шта су то органи.

Алвеоле нису исто што и зубни жљебови; то су окца или шупљике у вилицама (т. 32); даље, не пролазе само у зубну шупљину и нерви, но се у њу продужује и периост алвеолнозубни.

На сваком мишићу не мора се разликовати: „глава, трбух и реп“. (т. 34).

Говорећи о кристалном сочиву (т. 36) вели: „Споља има танку своју опну, у којој се налази такође бистра провидна слузаста течност“. Ово је нејасно. Кристално сочиво има своју опну, кристалну

¹⁾ Г. Јакшић је накнадно поднео свој реферат али га Уредништво овде штампа, пошто му је овде место.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

чауру, кристалонду, која потпуно обавија кристалну масу. Одмах иза овога налази се грешка: „Између дужице и мрежице је задња комора, која је испуњена провидним стакластим телом и сочивом“. Задња очна комора није испуњена провидним стакластим телом и сочивом; то је прстенасти простор, у нивоу зенице, који се налази испод дужице, а испред бочних делова кристалног сочива. Ова је задња комора испуњена истом течношћу као и предња очна комора, и према томе, а нарочито пошто дужица није једноставна опна, то неки анатоми мисле да јој не би ни требало нарочито име давати.

Није јасно ово: „желудац је изнутра постављен слузокожом, у којој се налазе многе жлезде, што луче желудачни сок“. Овде није наведено да ли су све жлезде исте врсте, или их има различних. (т. 38.) Даље није потпуно ово: „Пљувачка је састављена већим делом из воде, у којој се налазе још и неке соли“. Овоме би ваљало додати још и птиалин.

Мислим да ће и ово бити грешка: „вода, шећер и растворљиве соли у води усисавају се још у желуцу и крвним судовима се уносе у крв“. Неки писци држе да не може никака храна бити апсорбована у стомаку.

Најзад за овај одељак имам да напоменем и ово да је писац покушао унети нове термине, али тиме он је учинио извесне грешке, које ће поправити одмах чим буде употребио и за ово термине, које је Панчић унео у зоологију, а који су у нас потпуно усвојени.

Иза овога долази систематски део зоологије, дескриптивна зоологија и географско распрострањење животиња. Оба ова одељка добро су израђени како са научног тако и са методског гледишта. То је у опште што сам имао приметити на овај уџбеник, који и кад би био штампан са свима наведеним грешкама био би много бољи од досадашњег уџбеника за више разреде наших средњих школа.

Међутим ја бих био мишљења да се учини овакав распоред, научног градива, у овом уџбенику:

Да на прво место дође наука о човеку; па изучавање типова, како споља тако и њихову организацију, заједно с ближим одређењем појма о врсти, роду, ширим и ужим групама; и по овоме систематика и географско распрострањење животиња;

даље, да скрати систематски део изостављањем извесних врста, ужих и ширих група мањег значаја.

Најзад добро би било да се изоставе слике најобичнијих наших животиња нарочито оних, којих већ има у зоологијама за ниже разреде, само оних, које представљају целокупни изглед споља ове или оне животиње.

Према свему овом, а пошто у овоме рукопису има извесних грешака нарочито у антрополошком делу,

које је лако поправити, част ми је препоручити Главном Просветном Савету, да се поправљени овај рукопис усвоји као уџбеник за више разреде средњих школа.

Проф. Ст. Т. Јакшић.

Према овом реферату г. др. Мил. Јовановића-Батуца и г. Ст. Т. Јакшића, Савет је одлучио: да се „Зоологија за више разреде средњих школа“ од Љубомира Давидовића може штампати о државном трошку и употребити као привремени уџбеник у вишим разредима средњих школа с тим, да писац буде дужан пре штампања поправити своје дело према примедбама г. референата.

Г. д-ру Мил. Јовановићу-Батуцу и г. Јакшићу у име хонорара за реферовање, одређено је по осамдесет (80) динара.

VI

Саслушан је усмени реферат г. Ст. Т. Јакшића, професора Велике Школе, о прештампавању „Зоологије за више разреде гимназија Краљевине Србије“ од пок. Ђуре Козарца.

Према усменом реферату г. Јакшића Савет је одлучио: да се „Зоологија за више разреде гимназија Краљевине Србије од пок. Ђуре Козарца не може више прештампавати нити употребити као уџбеник у вишим разредима наших средњих школа.

VII

Саслушан је усмени реферат г. Стевана Т. Јакшића, професора Велике Школе, о „Грађи за Флору Гљива у Краљевини Србији“ од Миливоја Симића, директора и професора врањске гимназије, коју је Професорско Друштво као своје издање понудило на откуп за књижнице средњих школа и за поклањање ученицима Велике Школе природно-математичког одсека.

Према усменом реферату г. Ст. Т. Јакшића Савет је одлучио: да се „Грађа за Флору Гљива у Краљевини Србији“ може употребити за књижнице средњих школа и да се може поклањати ученицима Велике Школе јестаственичко-хемијског одсека.

С овим је завршен овај састанак.

НАУКА И НАСТАВА

НАПОМЕНЕ О ПРЕДАВАЊИМА

Кад се приправник спреми за предавање на писмено, онда он долази у вежбаоницу, да то предаје усмено. Овде ће се тек показати, ко је за предавање. Не стоји то, ко је добро написао приправу, да ће он добро и предавати. Добро написана приправа само *помаже* усменоме предавању а она му није једини услов. При писању приправе приправник је опет донекле био теоричар, у методичном излагању и писменој саставу. На усменом предавању он има да покаже свој *таленат* за овај посао. По неки пут и код неке лошије приправе предавање испадне много боље но код неке одличне писмене приправе.

Најлошије испадају предавања онима, који се много служе *туђим* радовима, копирањем, преписивањем; који уопште улажу у предавање мало *саморадне*. За то је народ лепо казао: „Свачију слушај, своју сматрај.“ Ко хоће или покуша да се кити „туђим перјем,“ он ће остати као она тига, кад је свака узела своје перо. Добро, самостално смишљено предавање већ је у пола добро усмено предавање. Оно улије у приправника довољно вере у се, доста поуздања; а то му даје снаге да издржи све напрезање и савлада све тешкоће. То му улива тврду *наду*, да ће предавање испасти добро, и та га нада подиже. Ништа није горе но кад приправник изгуби наду. Он онда изгуби и присебност. Забуна онда настане толика, да приправник често усред предавања стане и не зна шта ће даље. Ово је уопште најнепријатнији тренутак и за њега и за децу и за слушаоце. Сви би желели да му помогну, али не могу; сви га само жале.

Усмена предавања испадају најбоље онима, који су боље *нарави*, чиста срца, *живљи* у кретању, *бистрија* ума и *самосталнији* у мишљењу. У овоме и јесте *дар* за предавање. Ако се овоме још придружи јака воља, озбиљна спрема, познавање ствари о којој се предаје и извешаност, онда ће предавања бити на свом месту, а онда је и успех несумњив.

Због тога, што је сâм рад у школи толико *важан*, а за почетнике опет толико *тежак*, ми ћемо, поред онога што су они слушали у Методици *како* *вала* предавати, да изложимо овде и *све* *оно* *чега* *треба* *да* *се* *чувају* *у* *предавању*. Јер, ко се више ушчува од погрешака, он ће боље и предавати.

Вештина предавања и јесте у вештини избегавања грешака.¹⁾

I. Напомене у опште

а) *О предавачу*. Писмена приправа је сама по себи мртва. Њој ваља дати живота. То треба да учини предавач.

А може ли нечему дати живота онај, који га сâм нема? И, доиста, ако је предавач мртав, млистав, сувише спор, неодлучан, онда није чудо што ће и предавање бити тако, па ма и најлепше било написано.

Зато предавач треба да буде свеж, одморан, пул снаге и воље, достижан и кадар да све види и отклони. Није добро да седи дуго у вече (или сву ноћ, па ма и о самој предавању мислио), него мора на време да легне и на време да устане. Он мора да пази и на своје здравље. Никаква бољетница не сме да му смеће у предавању. У предавању мора провејавати *весело* тон, а то може бити само онда, ако је предавач потпуно здрав.

Предавач мора бити и *прибран*. На самој предавању не сме мислити ни о чем другом до само о оној што предаје.

Предавач се мора приправити и нешто споља. Ружно би било, да оде неумивен, неочешљан, чупав, с непосеченим ноктима, незакончан, прљава одела и тако даље. Све ово ми тражимо и од деце; и онај приправник, који не би задовољио ове захтеве, био би деци смешан а мало би имао морална утицаја на њих.

б) *О сретвима*. Скоро на свако предавање, особито у нижим разредима и у реалним предметима има да се донесе у школу много што шта. То је све боље донети и спремити *раније*, него на

¹⁾ Господа наставници овога предмета можда би овде корисно могли да се послуже мојом књигом: „*Најобичније грешке у настави и васпитању школскоме*“, у којој је читава маса грешака у предавањима, покушених и на овим предавањима у Школскоме Раду и на испитима приликом ревизије основних школа. Све су оне ту претресене тако, да је за сваку казано и зашто тако није добро и како ваља. Од изаласка њена (1894) ја сам се и сâм служио њоме у овоме послу и осетио сам знатну помоћ. Поједине празнине, нејасности а можда и нетачности у њој наставници могу ласно допунити и објаснити приправницима.

Претпостављајући да ту велику збирку многи немају, нити је могу добити, ми ћемо овде изнети као практичан упут само оно што је *најбитније*, без чега се приправници не смеју пустити у вежбаоницу.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

самоме предавању или уочи предавања. Ништа горе није, него кад на предавању затреба нешто, а предавач га није спремно, него онда иде да га тражи, или га тражи онога јутра кад треба да предаје, па га не нађе, те с тога мора да се одложи цело предавање. Јер без овога не би вредило. Све дакле ваља спремити раније, и на предавању мора бити све готово.

в) *О дисциплини.* Пре самога предавања приправници морају знати, да *без реда нема рада.* Нека је предавање најбоље написано и нека је све спремно како ваља, опет ако предавач не пази да буде реда, онда неће бити пажње па ни успеха. С тога је предавачу прва брига: *да буде реда.* У нареду не треба ни да почне ни да ради. Чим опази ма и најмањи неред или што год што би га произвело, што би одвратило пажњу од предавања и скренуло је на другу страну, предавач има да застане и да то отклони. Он не сме почети, док сва деца не поседују на своја места и не умире се. Тек кад настане потпуна тишина, треба да почне. У даљем раду мора бацати поглед *на све*; не сме хитати и сâм кварити ред; не сме производити смех; не сме питати: ко зна, и допустити да сви одговарају, устају и дижући пружају руке, шапућу, или вичу: „ја, молим господине,“ „ја, знам,“ „да кажем ја;“ не сме допустити ништа што би покварило ред итд. На питања ученици, који знају, имају само да дигну руку до образа и да чекају кога ће предавач питати. Ако где деца нису навикнута овоме реду, онда их треба навикавати. Само ће се тако одржати примеран ред.

Нема сумње, да је и само предавање први услов за одржање добра реда. Ако је оно добро разрађено, ако је подешено према дечијем развоју и њиховим духовним моћима, онда ће их оно занимати, мамити, и наставник ће имати пола муке у одржању дисциплине. А ако није добро, ако се наставник служи општим, неразумљивим изразима, ако хита, греша, прескаче; ако су му одељци велики, особито у нижим разредима; ако се љути на оне који не пазе (а он сâм не пази и греша), онда дисциплина не може бити на свом месту и предавање извесно неће испасти сјајно. Идеал добра реда је оно, када *сви ученици* раде *као један*, када ни један не чини изузетка, када се ни један не издваја из целине ни за шта.

г) *О предавању.* При сваком предавању ваља пазити на ово:

1. Стати на *место* одакле ће предавач имати све ученике у очима, и стати право, слободно и неусиљено. Хођајући не сме предавати.

2. Одмах у почетку *одмерити глас*, толико јак да добро чују сва деца; али не викати, да се чује чак у другим учионицама и на улици.

3. *Не хитати.* Ко брзо иде, лако се сплете и падне. И деца боље прате и више имају времена за посматрање, па и одмор, ако предавање тече полако, поступно, одмерено, без прекида и велике хитње.

4. Избегавати многе опомене, особито речима, и не упуштати се ни у што што, води далеко од предавања. Деца треба да *приберу* своје мисли на оно што се предаје, и зато ништа друго да се не уплеће. Још више избегавати казне, које одвуку сву пажњу. Ако што има, то нека се остави за *после* предавања. Само у крајњем случају допушта се, да се који ученик за време предавања укљони с места, те да не смеће осталима. Али и око тога не просипати ни мало речи.

5. Не забављати се дуго с појединима, него једнако имати посла *са свима*, а поједини ученици да одговарају само за то, да не би сви у глас. Ко дуго пита само једнога, или прича само једној половини, он оставља оне друге, да раде што хоће.

6. Не замуцкивати и не изговарати по два три пута једну реч или реченицу. Што се „испече па рече“, то је доста, и тако и нек остане. Понављање само убија и лепоту и ефекат у предавању.

7. Предавање ваља да иде *лако*, неусиљено. Ако се предавач напреже, „пуши“, ако је, „запео из петних жила“, онда предавање губи од лепоте, и у деце се изазива осећање сажаљења. На послетку, зна се, да учитељ не би могао ни да издржи дуго овако, него би морао да малакше и попусти у раду.

8. Ни на једном предавању не сме се занемарити све оно што иде у ону ужу васпитну страну, у *уштомлавање, облаговођавање, навикавање на ред, чистоту, учтивост, уљудност, обзирност* према другоме, *чување, штедњу* и тако даље. Ово су све врлине, до којих се не долази поуком него навикавањем, не речима него делом, не само знањем него чињењем. За то и треба тражити увек *да се чини.*

9. Даље мора се предавач старати: да у свему буде *прецизан, јасан*, да не да повода неразумевашу или наоначком разумевању; да предавање буде довољно *живо и очигледно*; да почиње од лакшега, простијега и познатог; да слушаоце *привлачи* и да они осећају да су у добитку, јер са знају што нису знали.

10. Предавач се особито мора старати о томе, да не каже *каку неистину*, да сâм не погреша.

То би било учење наопако, и сутра дан би морао учитељ да исправља, и да казује онако како је, а после је тешко разуверити децу, да тако није.

11. Највећа вештина предавачка је у *причању*, *изношењу* и *показивању*. Ко уме лепо да прича он у пола уме да предаје. Без ове три радње, а особито без говорења, причања, нема ни једног предавања. За то приправници треба да се *вежбају у причању*, нарочито у одвајању гласом онога што је мање важно, и у обележавању осећања, која треба да провејавају у предавању. Кад се износе слике или предмети о којима се предаје, то морају видети добро сви ученици. Исто тако и кад има нешто да се покаже при писању, цртању, певању, ручним радовима итд.

12. После предавања, при пропитивању, па и за време самога предавања, ако оно тече по методи хевристичној (развојној, у питањима за развијање), предавач мора добро пазити: да питања и одговори дечији буду *правилни*. Питања су за то, да се види да ли ученик дану ствар зна или не зна; зато у њима не сме бити показивања, нити каквих год сувишних речи, а морају бити јасна. Одговори морају бити у потпуним реченицама и правилни и по садржини и језику.

13. Предавач мора пазити на себе: на своје *понашање*, *држање* *поступање с децом* и *говор*. Он мора да буде *пример* добра понашања, без манира који одвраћају пажњу и казују простоту и неотесаност, без надугости, опорости, љутње, вике, псовке и грдње, а на првом месту без казне, особито телесних.

У настави оне треба да дођу ређе. Настава сама треба да мами и да заклања од погрешака и казне. Нарочито се морају уздржавати од кажњавања приправници. Њима се, прво и прво, може спорити и *право* на кажњавање у вежбаоници. Они не познају добро ђаке и могу *погрешити*. Они се као почетници морају *већати* у предавању и одржању реда *без казне*. Накратко, предавач се мора трудити, да буде носилац свих врлина, које желимо да деца стеку. И говор његов мора бити правилан и за пример.

14. На крају предавања предавач се мора постарати и о томе, како ће ученици да *запамте* оно што су научили. Без овога предавање би било једна дангуба. Права корист и јесте у ономе и од онога што се запамти. Сем понављања и утврђивања усменога ученици могу нешто и *записати*, најглавније, или *науртати*.

II Напомене за поједине предмете.

Досадање напомене вределе су за свако предавање у опште. Сад ћемо да пређемо на *поједине*

наставне предмете и да изнесемо код свакога оно чега нарочито почетници треба да се чувају, и шта да имају на уму.

А. У Српском језику.

Матерњи је језик понајважнији. Још кад се сетимо, да ту долази и *исцменост*, читање и писање, онда је важност овога предмета још већа. У толико су и грешке у предавању његову осетније и теже. Ми ћемо поређати само најглавније.

а. У *говору*. Да би се деца извећбала у правилноме говору, мора сам наставник говорити лепо, правилно. Зато се он мора трудити, да нигде не грешу у говору. За тим мора настојавати, да и деца правилно говоре. Он мора исправљати сваку њину грешку и тражити од деце да кажу како ваља. У оним местима, где је говор неправилнији, у школи се нарочито мора гајити *причање*, као најбоља средина или средство за учење живог говора. Ту и поједина предавања не смеју да се ситне у питањима, него се више оставља ученицама да причају. И читање може да потпомаже правилност у говору. Ако деца читају више и лепше, она се привикавају поступно ономе начину казивања мисли, који је у књигама. А највише се говор потпомаже казивањем туђих лепих мисли на изуст. Зато је декламавање од велике важности.

б. У *читању*. Код читања прво ваља пазити, да деца *не греше*. Ако греше, није добро; и што више греше, то је читање све горе. Идеал је лепе читању: да дете нигде не погрешу, нигде не прочита другојаче но што пише, и нигде не застане где не треба. Зато се деца одмах у почетку морају већати, да читају *развучено*, *по слоговима*, *прегледајући сваки слог* и *не стајући нигде до знака за застајање*. „Срицање,“ или читање појединих *слова*, одбацити са свим.

Кад се овако савлада ова механична страна, кад деца могу да читају тачно, без застајања (где не треба) и грешења, онда ће лако и *разумети*. Погрешно је, не тражити од деце да мисле о ономе што читају и не тражити да то испричају. Читање без разумевања не вреди. Читање је само средство да се дође до оне садржине.

Да би се деца извећбала у тачноме читању, ваља их већати и у *брзome* читању. Ако деца читају сувише споро, тешко долазе до разумевања оне садржине, коју читају.

Ваља се чувати од *помагања* ученицима у читању. Ако ко погрешу, мора се *сам* исправити.

Децу ваља већати одмах у почетку, да *стају* где и колико треба и да правилно подижу и спу-

штају глас. Читање не сме да личи на певање, него на лепо причање.

Не прелазити одмах са читања на граматiku, па питати: каква је то реч? него најпре питати за *садржину*, уверити се, да ли су деца добро *разумела* и *запамтила* оно што читају, па за тим извести *поуку* за себе, т. ј. за децу, па тек онда (у старијим разредима) прећи и на граматичку анализу. За то се у нижим разредима најпре исприча деци оно о чему ће да читају. Причање не треба да буде ни сувише кратко ни сувише дугачко, но онолико, колико је потребно да ствар лепо престави. Деца не морају причати истим редом и истим речима. Наставник не сме никако помагати толико, да пола прича ђак, а пола он.

Децу ваља вежбасти и у читању других zgodних и поучних књига, сем читанке.

в. У *писању*. Код писања разликујемо *краснопис* и *правопис*, или *лепо* писање и правилно *састављање*.

И код једног и код другог ваља прво и прво *сиремити добар писаћи прибор* и *наместити* га лепо. Ако коме није лепо зарезана писаљка, зарезати му је; ако је коме перо искречено или хартија одвећ лоша, заменити му је другом итд. Ваља увек пазити и како ће деца да *наместе* и себе и писаћи прибор. У почетку помагати што више, да би било грешака што мање.

Код лепог писања нарочито упутити децу, да дотерују тачно до линије, а да никако не прелазе *преко* линије. На савијутке обратити највећу пажњу, да буду *танки*, и пазити, да косе танке буду заиста *танке*, а косе дебеле заиста *дебеле*. Без овога нема лепоте, а без лепоте писање не утиче на развијање осећања.

Код састава не узимати *тежак* материјал, и никад *много*. Садржина ваља да је лака, кратка, занимљива и позната. Око ње не смеју ученици да се муче, него само око *облика*: како ће да је изнесу или искажу написмено. Узимати што више *практичне* ствари: писање писама, признаница, уговора итд. Пазити, да реченице буду *кратке* и у њима добар *ред речи*. Њих ваља сами *ученици* да изводе. Тражити, да ученици *прочитају* сваку реченицу. Све грешке ваља исправити.

г. У *Граматици*. Граматика није циљ, него средство. Она је средство за два циља: за изучавање свога матерњег језика, те да се тиме ученици припреме и за стране, и за развијање логичнога мишљења у деце. Али обоје је ово апстрактно, те по томе и теже, и није за ниже разреде. И у вишим не *претеривати*. Доста су само главни, основни појмови. И ово никако из књиге, без примера

и у готовим правилима; но све да се *види* у говору и у примерима. Не ни филолошки, него логички.

д. У *декламовању*. Не занемаривати ово васпитно средство. Пазити, да *сва* деца уче декламовање. Деца ваља потпуно да *разумеју* што декламују. То треба да се позна и по *изразу*. Избегавати пренемагање, разбацавање и погрешан израз. Обновљати чешће.

Б. У Рачуну

Рачун је не само свакоме *потребан* за живот, и *основа* или помоћник свима другим наукама, него он *понајјаче* развија логично *мишљење* и *карактер*. Зато су погрешке у предавању његову много замашније но што се то види и чини.

а. У *очигледном делу*. Огромна је погрешка, што се *мало* да деца да раде с куглицама, дрвцима, цртама на табли и другим очигледним средствима, те им се не даду јасне *преставе* о појединим количинама или бројевима. Зато после и иде тешко свако усмено рачунање. Боље је најпре *радити очигледно са свима бројевима* (у I до 20, II до 100, III до 1000), па после, у усмено, узимати број по број, или најпре лакше, округле, па после теже бројеве.

б. У *усменом рачунању*. На усмено рачунање прећи *тек онда*, кад деца добро попамте поједине бројеве, колики је који и из чега је састављен. Кад се пређе, најпре рачунати са самим *неименованим* бројевима, па после с *именованим* и најпосле израчунавати *примере* или задатке из живота. Пре примера прећи *нове мере*. Код примера ићи поступно: прво узмати *ближе*, из дечијег живота, па онда даље. Недавати *неприродне* задатке (нпр. да дете поједе 20 јабука, човек попије 10 ока вина или ракије, кило шећера, стаје 2 гроша, а кило кафе 15 динара, метар свиле 250 динара итд.¹⁾ У усменома нема „јединица“, „десетица“ итд. него се бројеви зову онако, како се изговарају. И поједине рачунске радње не врше се усмено онако као писмено, него онако како је најлакше, најлогичније и најприродније. Не ваља да „*позајмљујемо*“ (јер нећемо да вратимо, и то што се зајми није туђе), ни да „*претварамо*“ (јер то не можемо), него да *узимамо* и *мењамо*. Не задавати задатке брзо, сувише кратко и неразумљиво. Пре израчунавања уверити се, јесу ли деца добро *разумела* и *запамтила* задатак. Дати *времена* за израчунавање. Помагати само у *невољи*, и то само *питањима*. Не

¹⁾ У мојој књизи „*Најобичније грешке у настави* и васпитању школском“ има за ово читава маса примера, па чак и одвећ смешних. А ваља знати, да ни један није измишљен.

задовољавати се једним одговором и само једним начином израчунавања. Један задатак није само за једнога ђака него за све.

в. У писменом рачунању. Усмено је више за развијање ума; писмено више за практичан живот. Усмено има своје олакшице; писмено своје. У почетку писмено иде *онако као и усмено*, па се после, *мало по мало*, изводе *правила* из самога рачунања. И сами знаци рачунски не треба да им се покажу готови, но да се *изведу*. Утврдити добро један вид рачунања, па онда прећи на други. Ни овде не помагати, него питањима *водити*. И овде избацити и „пробу“ и „позајмљивање“ и „претварање“ и (код дељења) „у“, „иде“, „кроз“ и „чрез“, „спуштање“, „писање“, „нӯла у количник“ итд. А све свести на природност, логичност и разумљивост. (На пример, 5890 поделићемо са 4 овако: Поделићемо *прво* хиљаде (с тога, што може која да претекне, па морамо да их променимо у стотине). Њих има 5. Кад се пет хиљада подели на четворо или на четворицу (или на четири гомиле или места), онда свакоме (или на свако, како буде) долази по 1 хиљада и претиче 1. По једна се запише на место, у количник, а она једна се *промени* у стотине, и добије се 10 стотина. Ових 10 и у задатку има 8 стотина, то је 18 стотина. Кад се поделе 18 стотина на четворицу, свакоме дође по 4 стотине и претекну 2. 4 се напишу на своје место, а 2 се промене опет у десетице и добије се 20. Ових 20 десетица и у задатку има 9, јесте свега 29. Кад се поделе на четворицу, свакоме дође по 7 (написати) и претекне 1. Ову 1 десетицу променићемо у јединице и биће 10 јединица. Када их поделимо на 4, сваки ће добити по 2 и претећи ће 2. Ако ћемо и ово да им поделимо, онда морамо сваку јединицу поделити или променити у четвртине и добићемо 8 четвртина; и свакоме ће доћи по 2 ч. (или $\frac{2}{4}$). Или се могу променути у десетине, а за тим у стотините делове итд. и тако поделити. Кад овако логички деца уђу у ствар, с разумевањем, онда је после лако прећи на уобичајену скраћену формулу, ако се мора.

У предавању рачуна разломцима не треба бити „мађија“. Кад се овај предмет лепо предаје, онда су разломци само једно поље већбалиште више, и то *одвећ згодно* поље. Само и њих ваља извести *очигледно*. Особито показати очигледно (и у забави, на стварима и цртежу) како се промењују делови једни у друге: крупнији у ситније и ситнији у крупније.

В. У Познавању Природе

После Матерњег језика и Рачуна Познавање Природе је најважнији предмет у основној настави.

Посматрањем природе деца су се развијала и пре доласка у основну школу. Она то сада имају само да *продуже*. Тако ће се наставити *природни* развитак. А оно што је природно, то је и *лако* и *духу* угодно.

а) Зато је одвећ погрешно с поласком у школу прекинути ову везу с природом, одвојити децу од природе, лепоте и шаренила њенога, од толиких безбројних конкретних предмета њених, па их затворити и бацити у којекакве сухопарне апстракције пре времена. То значи, убијати децу. Зато их изводити *што више* и учити природу у *самој природи*.

б) Али исто тако погрешно је и унети изучавање природе само по имену („Познавање Природе“), па то не чинити у природи и на природним предметима и појавама, него *из књиге*. То није изучавање *природе*; то је само један апстрактан предмет *више*. То не богати дух преставама и појмовима, *знањем*, но само празним *речима*.

в) У природи ваља свраћати пажњу деци на оно што је од важности. Деца и сама запиткују за све што им је ново и непознато, али им све не падне у очи. У природи им не треба много причати. Тамо ваља да *посматрају*.

г) Што се у природи нађе ново и занимљивије, то ваља *донети у школу*. Тако се састављају *збирке* и минерала и биљака и животиња и њихови делова и свега што је од њих. Те су збирке после десна рука у настави.

д) Избегавати *догматизам* у природним наукама. Овде најмање доликује причање, само речима, и примање на веру. Овде ваља ученик све да *види*, да се *увери*, и у томе баш и јесте васпитна моћ овога предмета и за дух и за срце и вољу. Што је *мање причања*, а *више посматрања* из овога предмета, то је боље.

ђ) При предавању природних наука имати увек на уму *практичну* страну и *примену* онога што се учи на наш живот. Нема ни једне друге науке, која толико користи може да донесе животу људскоме, колико то могу да учине природне науке. Човек живи у природи, опкољен појавама и предметима њеним; па, што их год боље *познаје*, то ће моћи боље *владати* њима и употребити их у животу своме, а сачувати се од штетности њине. Искорењивати *предрасуде, сујевеише*, ове сатираче простога света.

е) Погрешно је и непотпуно је узимати само *предмете* природне (Јестаственицу), него ваља узимати и *појаве* природне (Физику и Хемију). Ово је

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

друго и забавније и поучније за децу. Само, све *очигледно*.¹⁾

ж) Вера и наука су две сестре. Вера је старија сестра. Она је старија и у развоју човечанском и у развоју индивидуалном. Она постоји донде, док не дође наука и не *објасни* све појаве. (Па и онда остаје за дух људски ваздан питања, неразрешљивих проблема и загонетака, које дух људски никада неће моћи постићи и објаснити). Зато према вери треба бити пажљив. Она држи милиуне рода људскога, који нити су дошли, нити ће још за дуго доћи, до *знања*, којима би објаснили све појаве на свету, а нарочито у животу и делима људским. Зато њу ваља оставити на миру: не „нападати“, не „обарати“, не „рушити“ је; но само *давати знање*, на колико се постигне. (Али исто тако у васпитању се не допушта, ни да вероучитељ напада и окривљује науку и научнике за свакојакe немиле појаве у друштву).

Г. У земљопису

Земљопис се издваја из Познавања Природе. Донекле ово обоје иде заједно. (Очигледна настава и познавање места и околине). Онда се Земљопис одваја за себе и учи се у *концентричним круговима*. Најпре место, па онда околина, па онда отаџбина, па земље око ње, па тако даље, док се не изучи цела земна кугла, с оним што се види над њом. Земља је кућа општа, кућа свега што постоји на њој. А како од куће много зависи и кака ће бити чељад њена, то се она мора добро познавати. Особито се са свом збиљом и пажњом мора изучити Отаџбина.

Код овога наставнога предмета ваља имати на уму ово:

а) Као и природни предмети и појаве, тако се и земља, земљиште, мора изучавати *очигледно*. Особито се прве, *основне* преставе и појмови морају дати *погледањем*. Зато, што *више* и *даље* изводити децу у поље, на висока брда, одакле се може далеко догледати, и предузимати и већа путовања с децом.

¹⁾ По данашњем наставном плану за основне школе у нижој основној школи учи се само нешто из Јестаственице (по неколико животиња, неколико биљака и неколико минерала), а ништа из Физике и Хемије. Из ових се предмета учи тек у вишој основној школи. Али за то се тамо очет не учи ништа из Јестаственице. Ово је скроз погрешно. Зар да дете доживи и 10 и 12 година, па да му се *ниједна природна појава* не објасни?! И зашто у вишој основној школи да *престају* с упознавањем предмета природних? Да ли у нижој изуче *сву* Јестаственицу (Зоологију, Ботанику и Минералогiju)? Овако се природа не изучава ни концентрички, ни потпуно, ни природно.

б) Што се год прегледа, види, то ваља *нацртати*. Ово је *пришрема* за оно што се *не може* видети. Цртање земаља, река, планина итд. служиће доцније као *очигледно средство* за оне земље даље, које деца не могу видети. Сваку земљу ваља нацртати. Нацртати прво границе, па онда планине (висине), па онда реке, како се спуштају итд. Цртати *пред децом*, мало по мало, и *јасно*.

в) Још је боље очигледно средство *релјефно преставаљање*, на земљи, песку, блату, снегу итд.

г) И у предавањима Земљописа најкрупнија је грешка: не служити се овим очигледним средствима, но предавати га речима и из књиге. Ово води у чист механизам.

д) У III разреду биографије не смеју потиснути прави *земљописни* материјал. Биографије су зачин и налит.

ђ) Свуда избегавати *много имена*. И са мање имена може се боље изучити једна земља, и са мање муке.

е) Имена или не записивати, но изговарати *јасно*, или записивати, али *читко* и лепо, и то не у цртежу но на пољу, на страни.

ж) Особито јасно преставити деци *нагиб* земљишта, или *извршину* његову, те да се види на коју је страну нагнута и којим је ветровима изложена.

з) Избегавати „лево“ и „десно“, и „горе“ (северу) и „доле“ (југу) на мапи, но прво одређивати по *странама света*, а друго узимати само код река (горе — извиру, доле — утоку) и брда. Само код река и путова може се употребљавати „десно“ и „лево“.

и) Не узимати реч „клима“ или „климат“, док се добро деца не изнесе оно што она значи. Боље је и избећи је, но је говорити а да је деца не разумеју.

Д. У Историји

Историја је „учитељица рода људскога“. Она се предаје у *причању*, а „причање је души посластица“. Зато, ко лепо уме да прича, он ће лепо предавати Историју. Приправници ваља да се *вежбају* и у причању.

Код предавања из овога предмета ваља имати на уму ово:

а) Везивати догађаје колико је могућно *више за земљиште*, на којему су се збили. За сваки догађај казати *где* се збио. То наћи и на *мапи* и одредити *положај* тога места и његову даљину од познатих места.

б) Избегавати *много имена* и бројеве, него *више излагати* саму ствар.

в) Излагање поделити у одељке.

г) Одељци да буду мањи и према природи, (а да се не прекида где му драго).

д) Утврђивати сваки одељак за се, а најпосле све.

ђ) Неутврђене ствари не казивати као истине, но као мишљење, веровање, држање.

е) Пазити, да нам тон и расположење одговара садржини.

ж) Уплетати и народне песме, па и гусле, где се год може.

з) Читати и у књигама о ономе што се у школи прича.

и) Износити и слике појединих јунака и догађаја.

ј) Старати се, да се добро утврди све што се пређе, а ту ће помоћи и цртежи и забелешке онога што је најглавније.

Б. У Науци Хришћанској

Предавања из овога предмета лепше испадају приправницама него приправницима. То је с тога, што га оне више зачине срцем. А у овоме и јесте његова моћ васпитна. За то га приправнице више и воле но други који предмет. Исто тако предавања из овога предмета стоје лепше и испадају боље и оним мушкарцима, који су љубазнији и питомији срцем.

Религија и јесте више ствар осећања и срца, него разума. Зато и треба више утицати на њих.

Овде ваља имати на уму ово:

а) Не износити наставну садржину хладно, без осећања; него је износити с оном топлином коју желимо и у деце да произведемо.

б) Ово не чинити на силу, вештачки, т. ј. не намештати се и не претварати, но ваља истински осећати, па ко колико може.

в) Не упуштати се у процењивање, критиковање и размишљање, но остављати децу да сама размишљају, па ма остала и у неизвесности.

г) Избегавати догме, а узимати више моралну и приповедну страну, особито у пвжим разредима.

д) Не узимати много материјала.

ђ) Не нападати никад на науку и научнике.

Е. У вештинама

Науке више развијају разум, а вештине срце и осећања. Зато оне више и васпитавају, него науке. Отуда би била велика грешка не предавати их, или их предавати површно и као од беде. Што више пажње поклонимо њима, то ћемо више васпитања, више питомине, углађености и умешности имати у својих ученика.

Зато да поређамо и овде главне тачке, које морамо имати на уму једнако, код свих предмета који долазе у вештине.

1. У цртању

а) Да наставник сам лепо црта и да воли цртање, како би деца послужило за пример.

б) Да пази одвећ на *поступност*, како би деца стално *напредовала* и радовада се своме напретку.

в) Да пази на *време* у које се црта, те да се црта онда, кад има највише *светлости* и кад ће то деца бити *забава* и *одмор* од умнога рада.

г) Да се пази на *чистоту*, што се више може.

д) Тек после чистоте долази *лепота*.

ђ) Особито упутити децу, да не *притискују*, да не мрче, него да извлаче *најтање* линије, па да их *подебљавају* колико треба *после*, кад их повуку како треба.

е) Цртати *пред* децом, црту по црту, а не износити готову целу слику.

ж) Обилазити и *надгледати* како које дете црта и исправљати грешке.

з) Цртати колико је могућно *чешће*, скоро сваки дан, ако време не смеће.

и) Ако има каквих слова, писања и потписа, онда и то треба да је лепо, укусно, ситно и као нацртано.

ј) Ученицима старијих разреда не треба бранити да раде и *с бојама*; само им ваља свратити пажњу на *поступање* с њима и *чување* од њих.

2. У певању

Код цртања ради *око* и *рука*; код певања *ухо* и *грло* с грудима. Зато певање још више развија срце, па и тело, особито кад се ради како ваља. Зато:

а) Ваља певати *чешће* — скоро сваки дан. Погрешно је имати само 2—3 часа недељно, па певати *цео сат*, да се деца заморе и да им се досади. Још је погрешније *не певати целе године*, па у мају изучити неколико песама за испит.

б) Кад се пева ваља стајати или седети *право*, са спуштеним рукама, а не скретити их. Још је боље *у ходу*, кад нема прашине.

в) Никако не певати у прабини и у загушљивом, поквареном ваздуху, но само у чистоме.

г) При певању и, у опште, на часу Певања избегавати *казне* па чак и осорљив тон, набуситост, укоре и тако даље. Деца треба часу Певања да се *радују*, и да та радост остане и даље, за време часа.

д) Деца ваља да *разумеју* што певају, да *разумеју сваку реч*.

ђ) Али је код песама увек главна *арија* или глас. За то *бирати* оно што је за децу лабо и из-

водљиво. Данашње многе песме, одређене за основну школу, не ваљају, ни по арији ни по садржини.¹⁾

е) *Не викајте*. Викање није певање. Викање и онда није пријатно кад се песма научи. Оно затупљује слух. А кад се није научило, кад се учи па се греша, онда су у викању грешке веће и производе смех. А све што је смешно не мора да буде и лепо. Тихо, лагано певање више развија слух, но викање, и више утиче на срце и буди пријатна осећања, за оно што је лепо.

ж) И ко од приправника има гласа, он треба да се служи и *виолином*; а ко нема; он *мора*. Виолици (као и сваки други иструменат) деца воле и иначе. За то сваки приправник ваља да учи свирање.

з) Ваља испевати најпре *целу* песму, те да учини пријатан утисак, па се после враћати, и узимати *одељак по одељак*.

и) При певању не ваља *брзати*.

ј) *Поједини* ученици да певају само онда, кад стечемо уверење да су добро запамтили.

3. У Гимнастици

Највећа грешка у раду школскоме или васпитноме јесте извесно та: што се *телу* и у опште *здрављу* поклања одвећ мала пажња. А кад је већ овако, онда није чудо, што се не чини што треба те да се тело дечије развија намерно, још више но што оно чини само собом, по природи својој. Нису ретке школе, у којима се гимнастика или тако звана телесна вежбања не врше никако целе године, па се и на испиту годишњем каже, да то није предавано. За овим долази велики број оних, који је предају само *пред испит*, као и певање и

¹⁾ *Селачка* деца певају: „Имам пун џеп шећера;“ а оно никад није видело, нити ће видети у свом џепу и 2—3 комада. „Од мог кума дар;“ а на селу ни жене не купују деци шећер, а камо ли кум. „Па шећеру говорим: ја сам господар!“ Дакле отпочиње се кавга између детета и онога што оно нема; и то *дете* започиње, па вели: ја сам *господар*, а *ни једно* не зна ову реч у овоме значењу. „Шећер вели: једи ме.“ Дакле и шећер може да говори, и уме да се свађа; а дете још више, јер му одговара: „*нећу* те; ја сам *господар*!“ И то је поезија!...

Или, сеоска женска деца певају ово:

„*Лутко* моја, *лутчице*,
Хајде да играмо,
Лутко моја, *лутчице*,
Јоште данас само.“ А ни једно не зна шта је то лутка.

„*Цицел* сам изула,
Мајстор ми оправља,
А сутра ћу у школу,

Ако Бог да здравља.“ А све у *опанцима*, које отац прави, а не „мајстор;“ а многа немају ни опанке!...

А арија је још црња и гора. У *спиској* школи не познајете *списку* децу, но вам се чини да сте негде у Немачкој!...

декламовање. Тек једна половина, и то ако не знатно мања, предаје овај предмет целе године.

Ово је за велику осуду. Тело је органски створ, и он се развија *поступно*. И, као што је здравље потребно сваки дан, тако је исто потребно да *сваки дан* помажемо телу у његову расту.

Гимнастика је потребна и за душу. Она потпомаже и душевни развитак, особито развијање *смортрености, одлучности, издржљивости, сталности и карактера*; а ово су све врлине од пресудна значаја за живот и индивидуални и друштвени. Јача и чешћа телесна кретања паралишу и штетности од дугога седења и једностранога духовнога рада.

При предавању овога предмета ваља имати на уму ово:

а) Телесна вежбања вршити увек у *чистом* и *умерно топлом ваздуху*. Без чиста ваздуха неће бити ни у пола оне користи, која се очекује од ових вежбања. За то ваља и *бирати* тако време.

б) Ваља увек претпостављати кретања у *отвореноме простору* онима у затвореноме.

в) *Играма* дечијим дати више места но самим покретима појединих делова тела у реду, особито у нижим разредима.

г) *Бирати* игре, у којима има више и *кретања* и шале или веселости.

д) Код редних вежбања пазити на тачност.

ђ) *Слободе* мора бити више но на другим часовима; али никако *расипаности*.

е) Не допустити никад, да се деца сувише јако *заморе*.

ж) Вежбања не смеју трајати *дуго*: код веће деце до пола часа, а код мање до четврт часа.

з) После телесна вежбања пазити да деца не седе, особито на промаји, да не пију воде, и не прелазити одмах на духовни рад.

и) Шетње у поље, лети и у пролеће, веома су zgodне за хармоничан телесни и духовни развитак.

4. У Ручним Радовима

Сем женскога рада у женским школама, у нас другога ручнога рада у основним школама и нема. Међу тим, данас се у целом образованоме свету уведе ручни радови и у мушке школе, те тако основна настава, која полаже основу свему знању и развиту моралноме, полаже прве основе и умењу и васпитању у раду, толико потребноме за живот. И доиста, кад се сетимо, да човек може пре без знања и наука наго без рада, и да рад све *ствара*, а науке само помажу, онда је важност ручних радова очевидна и њино поступно увођење у наше школе потпуно оправдано. И ми бисмо се само радовали, да се ово што пре оствари.

Овде ваља имати на уму ово:

а) Да наставници сами пораде на *својој* спреми у овоме правцу и да пазе шта је за њихов крај или прилике у којима се наводи њихова школа најзгодније.

б) Да томе послу приступају *смотрено* и не упадају у грешке, које су се већ у свету искусиле и преживеле.

в.) Да се користе колико је могућно више *обичним алатима*, те да ученици виде, да лепоту не чине алати, него размера, око и рука.

г) Да деца више граде корисне и *потребне* ствари, те да се више *радују* и она и родитељи им.

д) При раду да се нарочито пазе на *тачност, чистоту, одмереност*, правилно седење, правилно држање алата и да има довољно светлости.

ђ) *И радови у башти* долазе и у телесна вежбања и у ручне радове. За то и њих да буде, и то што више, онда, кад им је време.

е) Радови у башти могу *знатно попомоћи и привредни и економски развитак наше земље*.

ж) *Школска башта*, градина или врт ваља да буде мало *угледно добро* и *расадник* за околину.

з) Ученици *сами* ваља да обрађују врт с учитељем, а послужитељ, и можда који надничар, само да им *помогне* (нпр. да пооре).

и) Ове послове радити онда, кад им је *време*.

ј) Од свих, *калемарству* и у опште вођарству поклонити највећу пажњу.

к) Старати се, да се ово занимање не ограничи само на школски врт, него да га деца врше и проширују *и код своје куће*.

л) Најбољи упут и највећа побуда за децу да се и сама овим баве, биће, ако се и сам учитељ овим бави *више* и с *већом вољом*.

љ) Што школа више паради на овоме, и унесе у масу народну више овога знања и умешности, то ће ово *народу* нашем дати више *добра*.

Ј. Миодраговић

Подела геометриске наставе по научним ступњевима

од Д-р Адријана.

У својим предавањима из Педагогике каже Паулзен, да математика не даје у ствари онакво интересовање као што га пружају историја књижевности, општа историја, земљопис и природне науке. Троугли, кругови, логаритми нису сами по себи занимљиви: они могу занимати тек онда, кад

је облик наставе добар. Због тога је настава математике много тежа, јер она треба најпре да изазове интересовање.

С погледом на велики број ђака мора се Паулзену дати право. Научном математичару је од користи, ако се што пре спријатељи мишљу, да наука о чистој форми, коју он с поносом заступа, по свом чистом деловању није оставила трагова у духу многог детета и младића, шта више да му је било одвратна. Под притиском тог сазнања неће моћи друкчије своју педагошку екзистенцију осигурати сем ако своју наставу подеси методски тако, да бар већину ученика задобије за ствар, да их она привлачи, да их поучава и да их доводи све ближе истакнутом циљу општег образовања.

Кад појединце испитујемо оба велика дела математике, онда се може рећи на основу искуства, да на вишим школама настава из Аритметике у опште не наилази на тако много тешкоћа као настава из Геометрије. На пољу бројева, па били они и општи, влада више шематичан рад и према томе зависиће успех у главном од брижљивог разрађивања zgodног материјала за вежбање. У геометриској настави има на много што шта да се обазире и много да се премишља, ако смо ради, да се ученици задубе у доста тешки материјал и да га колико толико савладају. С друге стране смеемо истаћи, да ни једна наука не може савесног наставника више постаћи на дидактични рад него што то може Геометрија. Сама мисао, да у овом предмету зависи успех од добре наставе, мора да мами и подстиче педагога. Али овде има и других околности, које наставника у његовом раду морају да испуне извесним задовољством. Не само, да овде механичко учење на памет иде у засенак, и да према томе отпада и оно несносно понављање, већ се овде може везати посматрање са логичним мишљењем, за шта нам пружа широко поље Геометрија и Стереометрија и онда ће бити уверен сваки педагог, да нам овај предмет пружа zgodну прилику за вежбање у озбиљном душевном раду; сем тога може геометриска настава употребити науке оног новог метода, који се оснива на психологији.

Питање, зашто настава у Геометрији не задовољава ни ученика ни учитеља, расправљао је већ Карл Раумер у одељку о Геометрији у трећој свесци своје историје Педагогике. Он каже, да је томе у главном криво сувише велико наслањање школске геометрије на познату Еуклидову геометрију. Грчки научар није писао своје дело за почетнике, него за људе, који, познавајући математичку науку, долажаху к њему у Александрију, да усаврше своје знање. Наслов његовог дела, **може се само тако**

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



објаснити, да су тамо сви геометриски облици саграђени из најпростијих елемената.

И ако су у поменутом чланку духовити и убедљиви Раумерови погледи, то ипак морамо жалити, што он није изнео позитивне предлоге за преображај у геометриској настави, изузимајући један, који потиче из љубави према својој специјалној струци, а то је употреба науке о кристалима као претходни ступањ у геометриској настави. Раумер каже у том предлогу, да се природни кристали могу боље употребити него модели. Али кад се помисли, да природни кристали не показују математичку тачност и да су обично мали, онда сумњамо, да ће овај предлог задовољити већину математичара.

Ако тачније испитујемо узроке, због којих Раумер за школске циљеве одбацује Еуклида, онда можемо у кратко рећи, да је начин излагања славног Грка за почетнике тежак и да га само појединци могу потпуно разумети. О овој ствари суди слично Паулазен у својим предавањима из Педагогике јер каже: Синтетичка настава, за коју служи Еуклид као углед, није подесна за ученике.

Скоро у свима наукама дошло се у последњим деценијама до сазнања, да се мора правити строга разлика између екзактно-научног разрађивања датог градива и разрађивања тог градива у школској настави. Многа новина, која се мора признати као напредак, потекла је из тог сазнања. Као еклатантан пример може да послужи модерни начин у настави природних наука, који је у толикој мери убедљив, да се данас исмејава уџбеник Шилингов, који је у своје време био много цењен.

Као допуну овом сазнању треба забележити начело, које је у новије време овладао међу педагозима, нарочито међу присталицама Хербартовим, да између елементарне и више наставе не треба правити начелну разлику кад је у питању метод, јер учење бива увек по истим психолошким законима. Они, који ову мисао исповедају, ту же се у исто време, да је начин наставе у вишим школама у многим погледу сувише апстрактан и да практички начин наставе у основним школама може добро послужити унапређењу интереса у вишим школама.

Што се специјално наставе у Геометрији тиче, данас је већ многострано призната потреба, да се за овај наставни предмет примени елементарни метод и на вишим школама. У прилог овоме навешћемо два доказа из најновијег доба. Ф. Шулце, професор педагогије на техници у Дрaжђанима каже у свом најновијем делу: Немачко васпитање, Лајпциг, Ернст Гинтер, 1893 на страни 279 ово: „Пошто су чисто формални и апстрактни појмови дечјем

духу неприступачни, то се мора Математика у школи предавати што је могуће више конкретно и очигледно“. Тако исто Арнолд Олерт у: „Општа методика језичне наставе“, Хановер, Карл Мајер, 1893 на страни 145 каже: „Математична настава на данашњим нашим вишим школама још је сувише апстрактна и мало је скончана са осталим представама наставе и живота.

У школску праксу као да није још дубоко ушло ово ново гледиште. Још увек је најраспрострањенији уџбеник планиметриски Камблијев, који је састављен по синтетичком методу и већ у почецима пун је најозбиљније научности. Што се тиче осталих планиметриских уџбеника за више школе, може се рећи, да се они у распореду и изради врло мало разликују од Камблијевог уџбеника. Неки математичари учинили су покушај, да удесе за школу тако звану нову Геометрију, али се до данас није показала практична, и њу побијају баш са педагошког гледишта.

Баш оно, што Математику чини узвишеном и достојанственом, онај тачни и научни начин излагања, строго доказивање сваког даљег корака, који се унапред чини, тесно везивање појединих чланова у један чврст нераздвајан ланац, то нам баш и даје велики отпор, кад се хоће наука мере и броја у школи да расправља. Како да се у том погледу помогнемо? Зар да напустимо сасвим научно третирање Математике у настави, па да радимо онако, како се поступа у основним школама?

У данашњем времену има педагогских писаца, који ни мало не презају, да потпуно напусте пређашњи начин наставе у Геометрији, па чине скок до неке нове школске геометрије, у којој влада већа слобода него у Еуклидовој. Они траже, да се из геометриске наставе изостави сва теорија, па да се узме само оно, што је за сваког одраслог практичног гледишта важно и нужно. Ако се хоће ово гледиште да изведе, разуме се само по себи, да у том случају не може бити ни говора о каквом научном третирању. Али та мисао није данас тако страшна. Има писаца, који без изузетка траже, да се наука, кад се ту разуме извођење из принципа, не предаје у школама па ни у вишим.

Ко познаје психолошки закон контраста, неће се чудити, ако се у геометриској настави пада из једног екстрема у други, нарочито с погледом на теорију. У историји вештина обична је ствар, кад се прелази у екстрем, чим се неки идеал преживео. И дидактика је вештина, па јој се не може замерити, ако она узме чешће баш супротни правац. Али увек, кад човечанству прети опасност, да прође у екстрем, треба имати на уму ону пословицу, да

истина лежи увек у средини. *Inter utrumque tene*. Смисао, који лежи у овим Овидијевим речима, односно је обично победу над једностраном глупошћу екстрема.

Кад се распраља питање о геометриској настави, онда ту може бити говора само о томе, да се старо и ново гледиште правилно изравнају. Да се остане на старом гледишту, не би било наметно, јер против њега подигли су се многи признати педагози а и успех у настави противи му се. Нови правац, који тражи, да се геометриска настава удеси само за практичне циљеве, да се из ње избрише све оно, што се постизава апстрактним операцијама, могао би се можда употребити у реалци са шест разреда. Кад би га потпуно примила виша школа са девет разреда, која спрема ђаке за универзитет и технику, онда би у том случају наступила празнина у научној спреми за стручне студије; онда би се пропустила згодна прилика, да се будућем студенту покажу угледне пробе научног метода и да се у њему пробуди дух за научну тачност и темељитост. Кад би се ова тачка узела олако, или кад би се сасвим сметнула с ума, била би велика погрешка.

Па како да се дође до правог поравњања? Кад би се оба правца помешала, кад би се час једно а час друго нарочито истицало, не би било добро, јер би у том случају настава имала неодређен и несталан карактер. Срећом има други пут, да се изађе из ове дилеме, пут, који се без тешкоћа може употребити. То је подела геометриске наставе по ступњевима, који полазе од конкретности до све финије апстракције, од обичне практичне умешности до висине научног размишљања.

Да би ову идеју боље препоручио, ја ћу да укажем на две главне погрешке, које се обично у геометриској настави чине.

Једна се тиче распореда градива. У овоме се обично руководе писци скоро искључиво научним гледиштем а занемарују педагошко, јер се прекорачује закон о поступности. Тако нпр. узима се теорија о паралелама у трећем разреду. Обично се узимају почетци о кругу тек онда, пошто су исцрпене особине троуглова и паралелограма. По новом пруском наставном плану уче тек седмаци нешто о простим телима. Пре су се чувале стереометриске тајне и велике и мале још боље, јер су их учили тек осмаци. Зашто да се тако строго одвоје поједини одељци? Није истина, да су они неопходно потребни за разумевање геометриских истина. Могла би се врло згодно употребити нека истина из науке о троуглима на паралелограме и круг, или на пра-

вилни полигон. Тиме би се постигла веза између тих одељака што би било корисно за концентрацију наставе. Треба само да помислимо на данашњу наставу у природним наукама, у којој се знање проширује у концентричним круговима а систематиком се завршава. Зар се може казати, да овај начин није научан? И ако би против тога начина била стручна наука, то би се васпитна наука увек заузимала за тај метод.

Још већа и опаснија је друга погрешка, на коју наводе многи учбеници геометрије за више школе. Ова се односи на облик наставе. Ученици трећег разреда добијају геометриске истине у оном истом руву као и седмаци и осмаци. Строго разликовање између дефиниција, аксијома, правила, додатака и последица, тачно доказивање под предосторожном заштитом претпоставке и тврђења, то су све ствари које се сматрају за неизбежну норму у свима разредим више школе. За љубав научном систему, треба одмах почетник да више цени истину, која се изводи из везивања апстрактних појмова и закључака, него искуство које добијамо из очигледног цртежа. Он треба да изводи обрнута правила из индиректних доказа, за која му или не помажу никакве слике или где му слике праву ствар и не показују. Онда није чудо, да се учитељи и ученици у настави често пута задовољавају са делимичним разумевањем и да ученици на већем ступњу душевног развића, кад би били довољно зрели, да уђу дубље у дух овакве наставе, задовољавају се са таквим површним, непотпуним схватањем ствари. Шта више може се рећи, да навика на овакав начин, који се употребљава одмах од почетка, спречава дубље разумевање важности и величине математског метода, јер оно, на што је ученик одавна навикао, не може ни потстаћи на истинско размишљање.

Кад би се геометриска настава поделила на ступњеве, шта је са многог гледишта права потреба, могле би се обе поменуте погрешке лако избећи. Наставни метод треба да пође постепено од емпиричке истине геометриског цртежа и уверења, које резултира из јасне очигледности па до идеалне истине логичне дедукције. Тиме је дата могућност, да се научно градиво другаче распореди, него што је до сада рађено; да се најпростије геометриске истине из разних одељака скупе па да се обим знања уз припомоћ научних средстава све више проширује док се на послетку пружи научан систем геометрије, у коме ће се, — и ако не опширно, — видети свуда тачно извођење из најпростијих принципа и тесно везивање свију научних истина по научном угледу.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



О броју ступњева, које треба да има Геометрија, на деветоразредној вишој школи, може се дебатовати. Писац овог чланка желео би да чује мишљење и других стручњака, па да га упореди са својим. За њега је ово питање важно тек у другом реду; ако га он овде по свом схватању на доста прост начин решава, то ради само с тога, да би идеји о подели геометриске наставе на ступњевае дао јаснији облик и да је учини приступнијом.

Пошто је већ одавна учињена подела на ниже, средње и више разреде, то, да будемо и овде конзеквентни, ми ћемо и геометриску наставу поделити на три ступња: на нижи, средњи и виши ступањ. Сваки од ова три ступња имају своје нарочито градиво и свој нарочити метод. Наш задатак је сада, да за ову поделу дадемо наше напомене.

Обично отпочиње геометриска настава у трећем разреду. Често пута се узима по један час рачуна у другом разреду, па се употреби за геометриску пропедевтику. То препоручују пруски планови од 1882. године, а садашњи не говоре ништа о томе и тако се позитивно не зна, да ли то треба и даље тако да остане.

У трећем разреду, евентуално у другом био би заведен тај први ступањ наставе. У овом ступњу треба ученику показивати истине само на сликама. Посматрање тела треба или са свим изоставити или га узети у најелементарнијој форми. Најважније праволинијске слике и круг ваља прећи појединце и у међусобном односу али све на цртежу; разуме се, да ту треба дати објашњења и да ђаци треба да науче техничке изразе. На ове изразе не ваља додавати дефиниције; у почетку је довољно, да дете геометриске слике познаје и да им зна имена.

Градиво за овај први ступањ имало би сличности са науком о облицима, како се она узима у основним школама. Многобројне, од чести врло практичне књиге, којих данас има, могао би наставник врло zgodно употребити. Свакако морао би по нешто изоставити или изменити, ако се хоће да одржи гледиште директне поуке цртањем и мерењем. Ми мислимо, да правила о подударности и њихова примена за доказе нису за први ступањ, јер овде има да се пређу подужи токови мисли.

Поред мерења правих линија треба да се увећа добро и мерење углова на том првом ступњу. Једнакост и различност углова одредиће се емпирично познатим мерењем лукова или транспортером. Овде ће се расправљати све оне особине слика, које се могу објаснити мерењем линија и углова; они ће се свести на кратка правила, која су у ствари геометриска правила, али овде није потребно, да се реч правило употреби. Ова се правила доказују

чисто емпиричним путем из слике. Математичар није задовољан, оваквим доказима, али за дете имају овакви докази много више убедљиве моћи, него најтачнија дедукција из аксиома и помоћних правила. Велика множина правила о троуглима, четвороуглима и кругу могу се на овај начин извести и ако се баш не доказују строго, али су зато ипак појмљива деци. Нпр. у равнокраком троуглу су углови на основици једнаки. Збир углова у троуглу = $2R$. У сваком паралелограму половине се дијагонале. У правоугаонику и квадрату су дијагонале једнаке. Једнаке тетиве имају једнаку раздаљину од средишта. Дирка стоји управно на додирном полупречнику итд. Тако звани основни задаци геометрије и други лакши, који за конструкције слика имају вредности, лако ће се објаснити ученицима, кад им учитељ то нацрта на табли.

Да бисмо употребили одређенији израз, могли бисмо казати, да се на првом ступњу учи геометрија мерења и цртања. Разуме се по себи, да ученике треба нагонити да цртају на табли и да на хартији изводе што је могуће тачније цртање помоћу лењира, шестара и правог угла. Прав угао мора да има сваки ђак. Треба избегавати оне комбинације, које је Песталоцијева школа завела у науку о геометриским облицима, где се испитује, у колико се тачака секу двадесет правих и колико дијагонала има дванајестоугао. И ако је критика то осудила, ипак се те погрешке и данас налазе у многим уџбеницима.

Док на првом ступњу игра главну улогу цртање слика и мерење правих линија и углова, који се на овима налазе, ступа на другом ступњу геометриска очигледност у своја права. Разуме се, да овде не мислимо само чисту очигледност, да нам сама она даје геометриске истине, него њено везивање са логичним мишљењем. Пошто овде треба да логично мишљење полази од очигледности, онда се може допустити израз „геометриска очигледна настава“ или „очигледна геометрија.“ Ми ћемо овај последњи израз усвојити, због бољег слагања са именом на првом ступњу. Дакле после геометрије цртања и мерења у трећем разреду, следовала би очигледна геометрија у четвртном и петом разреду.

На овом ступњу може се без устезања употребити израз „правило.“ Реч „доказ“ могла би се овде заменити „испитивањем“ као што се по некад и узима у елементарним уџбеницима. Испитивање о истинитости правила треба у опште да има карактер строгог доказа; али у нарочитим случајевима, где је научни доказ сувише апстрактан, може учитељ на овом средњем ступњу поћи и другим путем, да дотичне истине покаже ученицима. Није

никакав грех, да учитељ по кад-кад искаже какво правило без доказа, напомињући ученицима, да доказ постоји, али да је одвећ тежак и приметан и због тога се изоставља. Због тога неће ученици имати мање поверења у то правило, само ако им се његов смисао добро објасни. Па и у другим наукама не доказује учитељ све оно, што ученицима износи. Нарочито није добро мучити ученике индиректним доказима, сем да им се пружи само неколико лакших као пробе.

Врло важно и у неку руку карактеристично је на овом средњем ступњу, да се употреби хеуристично-аналитички метод. Све, што је изношено против синтетичког метода важи овде, кад се замисли као његов објекат ученик четвртог разреда, који још нема довољно математичког мишљења. Пре свега не може синтетички метод побудити довољно интересовања код ученика, јер не изазива њихову саморадњу у довољној мери. Он је сувише научан, сувише отмен за недорасле ученике.

Нема сумње, да је многи практични учитељ, кога није задовољавала догматична шаблона, на овом ступњу служио се аналитичким методом и ако су уџбеници састављени по синтетичком методу. На то нас упућује признање, које је стекао Фенкнер за анализу доказа. Још боље је дело у том погледу, које је написао Бензман и о коме се је критика врло похвално изразила. Не само да се писац не упушта у дефиниције основних појмова и аксиома и да изоставља индиректне доказе скоро са свим, већ он препоручује и за више школе метод сличан ономе у основним школама. И ако ће многи ово сматрати за издајство математичне науке и идеје више школе, то ће ипак школски људи, који полажу важност на практичну страну наставе и који желе, да сваког часа виде успех свог труда, без устезања поћи овим путем, ако им се допусти. У средњим разредима виших школа држимо да је начин Бензманов најбољи а то је: претпоставка у облику слике која се може нацртати, питањем да се одреди циљ, испитивање место доказа, и напослетку формисање правила. —

Што се тиче геометријских задатака, који играју важну улогу већ на овом средњем ступњу, јер потпомажу примену онога, шта је изучено и унапређују продуктивно математично мишљење, треба употребити за решење правила, геометријска места и примерима објаснити. После тога следеју самостална ученичка решења сличних или нарочито пробраних задатака. Писмени задаци могу се топло препоручити, само ће бити добро, да се на овом ступњу ти писмени задаци ограниче на конструкцију; доцније почињући са задацима претварања

може се тражити и доказ. Анализу, која је врло тешка и приметна треба изоставити. Друга је ствар, ако учитељ сам решава задатак, онда он може сва размишљања, која воде решењу, скупити у тачну форму. То би онда била припрема за оно, што треба да изврши виши ступањ, од ког се тражи решење с помоћу анализе, конструкције, доказа и детерминације. Ту треба узимати такве задатке, које ученици не могу решити без смишљене анализе.

Пре него пређемо на виши ступањ, напоменућемо још, да би се и тригонометрија и стереометрија, која је прописана новим планом за шести разред, могла предавати истим методом, који предложимо за планиметрију, и да не би квариле идеју средњег ступња, кад би се те гране унеле у средње разреде. Што се тиче стереометрије, могле би се већ у четвртог разреда изнети неке истине хеуристичко-аналитичким путем; примена задобивених планиметријских знања на особине тела показала би се као оснажујући моменат у геометријској настави, као што и аритметичкој настави отвара сферу задатака, у коју ће ученик са интересом и коришћу улазити.

Вишем степену припада научна геометрија. Овде се објашњавају основни појмови и аксиоми, на којима се заснива цела научна грађа; овде ће ученици сазнати, да су геометријски ликови ствари замисли, идеални облици, које не може ни природа ни вештина остварити. Уз помоћ оног материјала, који је раније изучен, вежбају се ученици чешће у строгом дефинисању, које је на овом ступњу врло важно, јер оно најбоље уводи у логику, тј, у науку о појму. Па и за она друга два дела логике, који говоре о суду и закључку, могу се спремити ученици помоћу математичког градива.

Метод за горњи ступањ је, колико је то могуће, синтетички, јер се у њему најбоље огледа научни карактер. Ученици, који су се довољно спремиле у прва два ступња а сем тога и годинама подобни за веће тешкоће у мишљењу, моћи ће да проникну у тај метод и цениће његову вредност. Аналитична геометрија, која се изучава у највишем разреда не одговара истини постављеном принципу, али свакако ће бити од користи осмаку, ако дође до сазнања, да наука има и друге путове. За синтетички метод пружа Планиметрија и Стереометрија довољно градива, па и Тригонометрија дозвољава тај исти метод и ако не баш потпуно, али свакако до неког ступња.

Планиметрију треба у највишим разредима потпуно закључити. Да би се то могло добро постићи, ми бисмо препоручили, да се у последња три разреда узима један део часова из геометрије

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

— од прилике једна трећина — искључиво за планиметрију. Планиметриски задаци могли би се давати у свако време на израду, јер би служили за утврђење стеченог знања.

Што се тиче правила на овом пољу, неће бити потребно, да се што више правила доказује, већ гледати, да се на zgodним примерима покаже суштина геометриског доказа. Према томе потребно је, да се изводе разне врсте доказа и да се објасне разна геометриска и логичва помоћна средства, којима се доказ служи. Идеја, коју има Фенкнер, да ученик не учи доказе него доказивање, треба да се на овом ступњу што боље оствари.

Разуме се, да на овом ступњу треба претресати и индиректне доказе, које смо избегавали на она прва два ступња. Да би се илустровала велика тачност математичарева, могу се ђацима у вишим разредима доказивати и оне геометриске истине, које су раније без доказа примљене као тачне, нпр. доказ правила: да круг и права могу имати само две заједничке тачке. Кад би се ово правило доказивало ученицима четвртог разреда, на шта многи уџбеници наводе, то би њима такав математички поступак био смешан.

Мали компендијум, у коме би се садржале најважније истине из планиметрије као систем, добро би дошао ученицима на вишем ступњу за понављање, а потпомагао би и концентрацију стеченог знања. Овај систем треба да се састоји из дефиниција и правила, поређаних по групама. Ред у појединим групама треба да буде такав, да се свако потоње правило ослања на минуло, као што наука и прописује. Доказе треба у овом систему или са свим изоставити, или их само код главних правила напоменути, да не би целокупни преглед трпео уштрба. Овде треба унети и најважније планиметриске задатке и то уз сваку групу или на крају књиге по нарочитом распореду.

Сличан компендијум може се препоручити и за Стереометрију, а за Тригонометрију била би довољна таблица образаца.

Ми држимо, да ће ово, што смо до сада казали, моћи послужити за утврђење истакнуте идеје. Поделом геометриске наставе на ступњеве надамо се, да ћемо бити у стању, да поведемо ученика полако и сигурно у дубине математичке науке, док га сада обично гурнемо у дубине, па се још можда и чудимо, што се такв ученик не може да нађе у огромном математичком материјалу. Прилагођивање наставног облика ова наша три ступња на ступањ ученичког душевног развића даје неку гаранцију, да ће се отклонити површно знање, и да ће се с друге стране побудити интересовање уче-

ника због тога, што ће у свако доба моћи следовати учитељу при објашњавању разних математичких истина.

Има још један врло важан унутрашњи узрок, који говори за поделу геометриске наставе на ступњеве, како смо их ми овде изложили. То је биогенетични закон у својој примени на геометрију.

Мислим, да је доста јасно, како се има замислити историско развиће ове науке. Почети геометрије падају без сумње са почецима вештина у исто време. У вези са њом развијала се љубав за правилним облицима. То није случај, да су Грци, који су водели вештине, далеко дотерали у Геометрији. За тачније извођење цртежа било је потребно мерење, на које је било човечанство упућено већ и емпиричким путем до неких геометриских истина. Задаци о одређивању мере рачуном доводили су доцније до тачнијих испитивања особина код фигура, а при томе се спајала очигледност и размишљање, што одговара нашем другом ступњу. Разуме се, да се радило аналитичким путем, кад се хтело наћи нешто ново; претходно испитивање замењивало је доказ. Тек кад је повећа количина научног градива нађена овим путем, почело се то уређивати и доводити у један систем. Можда је било целисходније, да се истина истакне напред, а да доказ дође после ње. Доказ је могао да развије своју силу убедљивости тек онда, ако се је оснивао на тачном објашњењу појмова, који су долазили у рачун; тако се морала са геометриским системом развијати у исто време и строга дефиниција. Тек после свега овога могао је Еуклид да напише синтетичко дело о геометрији.

Зар да водимо децу другим путем а не овим, који нам намеће наука о развићу? Да је то инак рађено, па да се још и данас ради, неће зачудити онога, који зна, како се тешком муком ширила и укорењавала идеја, да учитељ треба да се постави на гледиште учениково и како је тешко потпуно извођење ове мисли у пракси. Да биогенетички закон дидактике може у овом погледу пружити доста упуштава, мислим да неће нико порицати. Па у којој другој науци могли би више поверења поклонити звезди водили тог закона ако не у науци о чистом облику са њеним истинама, које важе за све мислене људе, и које нису никада претрпеле преображаја? Где би била та звезда потребнија него у геометриској настави, која поставља учитеља пред тако тежак задатак са узнемиреним убеђењем, да од његовог метода зависи главни део успеха.

В. З.

ИЗУЧАВАЊЕ ТЕКСТОВА

КАО ПРЕДМЕТ И СВРХА КЛАСИЧНОЈ ФИЛОЛОГИЈИ

НАПИСАО

М. Б о н е *)

Палеографија. Критика. Херменеутика. Епиграфија. — Практични савети за изучавање текстова. Објашњавање у школи и у факултету. Постављање текстова; рецензија, поправка. Преводчење. Тумачење. Шта ваља избегавати. Метод кога се треба држати. Закључак.

Свима наукама, које чине класичну филологију, а које смо у ранијим предавањима покушали да изнесемо у главним цртама, једна је заједничка сврха: изучавање текстова. У овом последњем предавању рад сам да говорим баш о том изучавању текстова грчких и латинских писаца.

1

Изучавање је текстова објашњавање или, тачније речено, утврђивање (постављање) и објашњавање текстова. Ну ове две ствари тако су тесно спојене, да не може бити једне без друге; а објашњавање је важније. Не може се, шта више, рећи, да једно треба да дође пре другог. У пракци, као што ћемо видети, не може бити доброга тумачења без критике, ни добре критике без тумачења. Међу тим теорија је подељена, и то је добро учињено. Одвојено се излажу, са више реда и јасноће, правила о саставу текстова и правила о њиховом тумачењу под именом критике с једне и херменеутике с друге стране. Али пре но што пређемо на једну или на другу, можемо и ваља нам стећи неког знања из палеографије. Пре но што утврдимо текст или пре но што покушамо да га разумемо, треба умети разрешити га. Палеографија учи како се разрешују или просто како се читају рукописи, у којима су стари текстови дошли до нас.

Може ли се читање друкчије научити него практиком? Не, без сумње; никака теорија не може бити без пракције; пракција треба да буде препоручена младоме филологу и њу ваља он у првом реду сам да тражи. Али први практични покушај

*) Из књиге: Max Bonnet, *La philologie classique*. Six conférences sur l'objet et la méthode des études supérieures relatives à l'antiquité grecque et romaine. Par — Professeur à la Faculté des Lettres de Montpellier. Paris, C. Klincksieck, 1892.

Како код нас није ништа писано о овом врло важном питању класичне филологије, пуштамо превод последњег од шест предавања, која је учени професор класичне филологије држао у децембру 1890. до фебруара 1891. год. и издао под горњим насловом, намењујући их факултетским слушаоцима филологије и професорима класичне наставе у средњим школама, а која су предавања обратила на се пажњу стручне критике.

Превод.

биће бржи и поузданији, ако њиме управља теорија, а, сем тога, палеографија поред разрешивања писменā даје критици и многа корисна знања. Палеографији је главни предмет историја писања. Али у опште, по једној погодби о којој ћемо понова говорити, она се ограничава на писање на мекој грађи, на папиру, пергаменту и хартији. Она, почевши од онога тренутка, кад су се појавили документи на такој грађи, прати промене у капиталној, унцијалној, курсивној и минускул-азбуци, промене или боље рећи развоје, који су за чудо стални и, што је значајно, доста тачно паралелни код грчкога и латинскога писма чак и у оним епохама, када се уопште узима, да је било мало веза између Византије и запада; за тим знаке стенографске или тахиграфске, као што су се звали у старо доба; на послетку, пунктуацију и скраћивања. Али то није све. Палеографија изучава и историју прављења и продаје књига не само у старо доба но и у средњем веку. Историја књиге у средњем веку није без важности за филолога, јер је огромна већина класичних дела дошла до нас тек у преписима из ове епохе. Сем тога, што је врло важно за критику, палеографија учи, како се одређује доба рукописа, то јест, како се познаје из које су они епохе. Без сумње и то је вештина, која се нарочито практиком постиже. Кад смо већ видели доста рукописа разнога доба, научимо се по њихову општем изгледу познати из кога су века. Али овај први утицај треба да се контролира методичким испитивањем по врло тачним упутима на основу многих опажања, која су вековима чињена. На послетку, палеографија показује и сместишта рукописа, у којима су стара грчка и римска дела.

Критика, онако као што је обично модерни филолози уче, јесте наука доста рђаво изведена, јер прелази границе, које јој, као што се чини, поставља њено име, а с друге стране и не допире до њих. Већ и само је то име неподесно да обележи у исти мах и теорију и пракцику. Теорија тумачења јесте херменеутика; теорија критике још је критика. О теорији, разуме се, говоримо ми овде. Обично се критика дели на вишу и на нижу или вербалну критику. У првој се износе правила, по којима треба судити о аутентичности списа, као и о том, да ли их ваља приписати једном или другом писцу; друга показује метод, који ваља употребити да се утврди текст, да се читања некога места која ваља узети као нишчева разликују од оних што долазе од погрешака или несавесности преписивачеве, и да се конјектуром васпостави текст, кад нема правога начина читања. Јасно је, да нема тачне границе међу овим двема врстама критике. Која од

њих има реч, ако није у питању ни цео спис, ни само једна реч, већ једна фраза, једна глава или једна књига из некога дела? Или још, ако је цео спис био са свим прерађен, скраћен или интерполован, па се хоће да се зна, у колико се може приписати првome писцу; или ако има неколико прерада једна за другом, коју редакцију ваља узети као праву? У Хомеру нема ни једнога читања које по правилу можемо примити или одбацити, ако немамо мишљење, које смо створили о целом хомерском питању.

С друге стране, неки разликују негативну и позитивну критику или, боље рећи, критику у правом смислу с једне стране, која учи како у оном што нам је дошло традицијом, или између разних начина читања некога места, што их имамо, ваља разликовати аутентично од неаутентичног, истинито од лажног, и критику домишљања с друге стране, која, кад немамо традиције и читања некога места, или пошто су они оглашени за лажне, показује начин, како ће се домишљањем или конјектуром пронаћи истина. Са свим се нетачно овом последњем послу даје име критике. Домишљање или конјектура средство је за истраживање а не за оверавање. То је рад уображења које комбинује, а не суд о мишљењу које је већ ту, о претходном тврђењу. Међу тим, како се ни у теорији ни у пракци не могу потпуно одвојити ова два посла, то, ако се хоће да се једним именом оба означе, реч критика као да је за ово подесна. Али ће добро бити, да се она употреби без епитета. Критика по својој суштини није ни негативна ни позитивна. Она управо има да каже за или против, јесте или није.

На послетку, реч критика као да указује и на теорију суђења по укусу. То ми данас у Француској поглавито разумемо под речју критика или књижевна критика, а и старе су на то подсећале речи *κρίνειν*, *κρίσις*, *κριτικός*, *κριτική*, примењене на књижевне ствари. О овој врсти критике тако су разна мишљења и неслагање је тако велико, да би требало не само неколико тренутака у једном предавању, које је већ и иначе пуно, па ни цело једно предавање, већ читав низ предавања, те да се о том споразумемо, ако биемо се још могли надати, да ћемо имати успеха. Како се међу тим ово питање не може просто одбацити на страну, рећи ћу вам своје мишљење, али у кратко, без разлагања и доказивања. По мом мишљењу треба разликовати неколико ствари, које се обично под речју критика бркају међу собом и са другима: 1. суђења о неком делу са стране укуса; 2. општа опажања, која могу оправдати така суђења, теорије суђења по укусу, у свези са доктрином или не; 3. историско

разумевање каквога књижевног дела, што значи, да се изнађу сви разноврсни узроци који су га произвели: раса, клима, стање књижевности пре тога, природни дар пишчев, његови угледи; да се покажу утицаји које је ово дело имало на доцнија дела; на послетку, да му се одреди вредност према идеалу за којим тежи књижевност, којој оно припада. Од овога трога последње иде у област књижевне историје или, боље рећи, то је књижевна историја; прво није наука, оно је вежбање једне моћи, чега може бити у разним приликама а што у филологији нарочито долази при објашњењу текстова. Само друго могло би се узети као једна врста критике, о којој овде говоримо. Ако вербална критика учи, како се уређује неки текст, а виша критика како се разликује аутентично од неаутентичнога, ова трећа врста критике показала би нам принципе суђења према укусу. Можда ће неко хтети да уреди збирку ових принципа, примењених на старе књижевности. Ја са своје стране признајем, да немам доста снажне вере у те принципе; ја волим да се држим историскога разумевања. А што се тиче филологије, она може бригу о овим питањима да пренесе са себе на философију, која их обрађује под именом естетике, па ће можда једнога дана успети да од њих створи науку. А чекајући на то, судиће се и даље, као и до сада, сваки по свом укусу, то јест према идеалу, који је више или мање несвесно у њему створен по природним склоностима његовим с једне стране, а с друге по свима утисцима и ранијим његовим суђењима, који су међу собом сливени и комбиновани као фотографске слике што се стављају једна преко друге, да се добије средњи тип, — сложене фотографије. Покушаваће се, да се правдају ова суђења, као што то ми чинимо свакога дана у разговору о оном што смо читали, резонујући по премисама, које нису баш основане или се ослањају на опште принципе, које изналазимо према потреби. Ја имам велику веру у свој укус, то признајем, као што и ви свакако имате у свој. А много мање вере имам у ту врсту резонавања, које служи за доказивање, па баш и кад сам то чиним. Ја, у сваком случају, не видим у том ништа од чега се може створити наука, па ни део какве науке.

Нека се дакле теорији филолошке критике оставе правила која ваља дати за разликовање аутентичних дела од оних што нису аутентична и правила за постављање текстова. Ја бих био склон, да задржим само ова последња. Ја се питам, да ли је баш корисно поставити специјална правила за критику о аутентичности. Та и они који су тврдили да су их поставили нису ништа друго радили до навели

угледне примере мишљења и оцена са доказима или напоменама, на које су се ослонили, да би дали та правила. Довољно је признати, да је прави а можда и једини начин да се човек упозна са овом врстом критике, ако проучи свежење аката о неколиким процесима, које су водили велики учитељи, као на пример процес о писмима Фаларисовим од Бенглија¹⁾, па онда да се сâм у томе окуша. Да ли је Платон доиста писао Парменида²⁾, као што се то тврди? Да ли је Цесар заиста био умешан у Катилинину заверу, као што се прича? То су питања скоро исте природе, и зашто би се за осветљење једнога давала нарочита правила независно од другога. Али се ја можда варам. Можда би било мање рђавих доказа, износило би се мање несмишљених сумња и не би се тако упорно одржавала нека неоснована мишљења, да је оне што су позвани да решавају ова питања на опрези држала правилна настава, која би им пред очи изнеда све атрибуте, који су доиста били доказани или одбачени, и све прилике, које су створиле заблуде, као и све доказе, који су послужили да се традиција или утврди или обори.

Зар и за вербалну критику није практика најбоља школа? Нико не ће умети да постави неки текст, ако се није већбао у том, и многи су само тако постали одлични критичари; *fabricando fit faber*. У осталом, видели смо, да нема тачне границе између вербалне и тако зване више критике. Све је то истина. А опет има доста тачака, на којима се једна може издвојити, па да се даду корисне поуке и упуства како ваља поступати са другом. Критика, доведена у ове скромне размере, бавиће се о рукописној традицији; о безбројним опасностима, којима је био изложен текст каквога списка, а тако и о приликама, које су га могле сачувати да буде неповређен, док је био најпре у првој редакцији у концепту, па онда кад је на чисто преписан, објављен, доцније умножаван, у једном само или у више екземплара од један пут; кад је био у рецензијама граматичара; у копијама, које су вршили калуђери, час за казну, са незнањем и неразумевањем, а час из укуса, у тежњи да поправе и улепшају; у преписима хуманиста, који су често

¹⁾ Richard Bentley (1662.—1742.), одличан енглески филолог, својом изврсном критиком доказао је да су писма, која су сачувана под именом Фаларисовим (тиранин из Агригента, 570.—554. пре Хр.), постала много доцније, и ако су тако добро смишљена и изведена, као и још нека друга, да је тешко увидети обману.

Превод.

²⁾ *Парменидес*, дијалог између младог Сократа и седога Парменида (најугледнији од филозофа елеатске школе). W. Christ (Griech. Litteraturgesch. стр. 389.) не сумња у аутентичност овога Платонова списка.

Превод.

превремени или неверни због сувишног одушевљења; на послетку, у издањима, која су врло често приређивана веома небрижљиво, без потребнога знања, из чисте спекулације или и по апсурдним принципима, али често и са врло много научности и разумевања, по неки пут са правим генијем. Она ће изнети разне врсте погрешака, које су у току свих ових догађаја унесене у текстове, и особите прилике и случаје, који су им били повод. Даље ће показати, шта треба радити, баш с обзиром на ово преношење, да се пронађе првобитни текст, колико је то могуће, идући од преписа до преписа па до једног јединог рукописа, од кога сви потичу, било да је он сâм оргинал или тек скорашњи препис. Изнеће, како је тога ради потребно утврдити праву генеалогiju рукописима, пошто су они већ прибрани према тачном упоређењу њихових редакција, да би се увек могло дати првенство ономе сведочанству, које је најстарије; за тим треба да дође упоредна оцена по местима, о којима нема сумње међу варијантама, како би се на сумњивим местима могли позвати на сведочанства, која заслужују највише вере. На послетку, подсетиће нас, да често имаде споредних сведочанстава у преводима и коментарима старих, у наводима и угледањима код других писаца, те ће показати, како се они могу употребити. То је све посао што се обележава именом рецензије. Да се он попуни емендацијом, критика ће нас поучити, како се и у којој мери могу констатовати кварења, којих има још и у текстовима што су постављени по најбољој традицији, и како се може покушати да се конјектуром поврати на право читање. Треба научити целу ову процедуру, која је прилично компликована, па баш и онда кад не мислимо, да ћемо икад доћи у прилику, да публикујемо какав текст, јер ако то не знамо, нити можемо употребити критичка издања, нити имати вође при избору читања појединих места. Нико не може озбиљно изучавати каквог старог писца, ако није кадар сâм за се створити мишљење о читању неког места, што му ваља усвојити за све случаје.

Херменеутика или наука о тумачењу треба, по мом мишљењу, да буде још скромнија. Ја ценим велики значај и научну вредност опажања о овом предмету што их има Шлајермахер, који се уздиже до довољно општих принципа, те обухвата у исти мах тумачење свакога говора, ма какав он био, и који подвргава психолошкој аналиси све радње, што се врше у души оних, којима туђа мисао долази преко речи. Филолог би најбоље учинио, да проникне у ове корисне идеје и да на тако широјој основи и сâм постави своје принципе. Али са ових

висина њему ваља сићи до обичне практике објашњавања текстова и ове тако опште принципе он ће морати да примени на једну специјалну категорију говора, на списе грчких и римских писаца. Ту ће му нарочито требати да се чува од неких погрешака, да у душу упечати неке битне принципе, као на пример принцип, који му налаже, да се тачно држи граматичког и историског смисла; и да у појединостима покаже, како треба да иде објашњење.

Епиграфија обухвата оно што се у палеографији, критици и херменеутици тиче једне нарочите категорије књижевних споменика — натписа. Да ли би то био довољан разлог, да се епиграфији, као што је учињено са нумисматиком, не призна засебно место и самостална екзистенција у обиму филологије? Ја то не мислим. Епиграфија је достигла већ сувише велики развитак. Она је више но нумисматика у непосредној вези са класичном филологијом, јер новци свих векова и свих земаља изазивају скоро подједнако интересовање, а мало је народа оставило толико и тако знатних натписа као Грци и Римљани; у том погледу с њима се могу упоредити тек Египћани и Асирици. Натписи, у осталом, имају међу књижевним споменицима тако особите одлике, да би требало да им све три ове науке, палеографија, критика и херменеутика, посвете специјално место за њихово изучавање. На послетку, у епиграфији се расправљају нека питања, која не улазе ни у једну од ових трију наука и која пре иду у област старина или књижевне историје.

Епиграфија, као што смо видели, заједно са палеографијом, стара се око историје писања а нарочито грчке и римске азбуке. Ово заједничко старање као да има једну незгоду, што натписи иду много даље у старину но најстарији папири. па се чини да палеографија не почиње од правога почетка. Али како је писање на мекој грађи од трепутка свога постанка узело на се карактер који се знатно разликује од карактера натписа на камену и металу, и од тога доба непрестано га развијало, то се доста природно деле и ове две половине историје писања.

Осем историје писменā, лигатура и шифара, епиграфија објашњује скраћенице, којих нарочито много имаде код Римљана. Она износи разне прилике, којима су служили натписи, и велики број уобичајених поступака, који су при том опажени, као и формуле, које су употребљаване. Тако посебнице код римских натписа она објашњује, што се тиче именā, *cursus honorum*, то јест ред унапре-

ђивања у државној каријери, јер су на натписима титуле лица увек поређане тим редом; на послетку, царска достојанства. Све то служи тумачењу, као што видите, и то служи само тумачењу натписа. Нека правила критике такође се примењују више или мање само код натписа. Кварења су овде релативно ретка, јер је текст претрпео само један или два преображаја. Има међутим погрешака, али њих је много простије поправити него погрешке у рукописима, и то само конјектуром, јер се ретко дешава, да има више копија од једнога истог натписа. На против, има врло често и скоро правилно више натписа по једном истом угледу, а то необично олакшава поправке као и обнављање текста, што је врло често с тога потребно, јер су бронзе и мрамори нагрђени.

Неизмерна је корист од изучавања натписа и она непрестано расте. Нема филолошке дисциплине која од њих не извлачи врло велике добити. За граматике су натписи непосредни сведоци о стању језика у оној епоси, када су урезани. Они су споменици језика, који је често различан од језика у књигама, било да је то службени и архаички језик или језик народни и неологички. У историји и старинама, а нарочито у старинама, имаде читавих одељака, који немају других извора сем натписа. Историја уметности, па и књижевности, њима треба да захвали за многа извешћа о личностима, не рачунајући то, што су и натписи текстови, које књижевна историја не може да занемари, но ће их без сумње све потпуније уносити у свој оквир.

Међутим је епиграфија најмлађа од свих филолошких наука. Јер ако је требало Тукидиду да препише какав натпис, те да га унесе у своју историју, није за то морао имати никаквог специјалног знања, као ни ми, ако хоћемо да извадимо какав докуменат из службених новина. Па ни збирке епиграфских докумената, које су стваране у старо доба, не могу се узети као први почетак епиграфије; један музеј за скулптуре не чини археологију. Збирка натписа има у себи епиграфије само онда, ако су натписи у њој протумачени. Тако је у већине публикација од времена ренесанса, међу којима су најзнатније прва општа збирка латинских натписа, коју је инспировао Скалигер а извео Грутер¹⁾, и *Corpus*-и, грчки под редакцијом Бековом²⁾ и ла-

¹⁾ J. Gruterus, *Inscriptiones antiquae totius Orbis Romani*. Хајделберг 1603. Амстердам (ed. J. G. Graevius) 1707. 2 св. fol.

²⁾ *Corpus inscriptionum graecarum auctoritate reg. litt. Borussiae* ed. A. Boeckh, J. Franz, E. Curtius, A. Kirchoff. Берлин 1828.—1862. 4. св. fol.

тински објављен под управом Т. Момзена¹⁾. Што се тиче правих дела о епиграфији, пре нашега века није се ни помишљало да се она састављају, па их и има врло мало. Нарочита пажња коју је Француска увек поклањала овој науци чак и онда, када је остала филологија била веома занемарена, узрок је може бити, што на француском језику имамо два добра дела о том предмету, Кањатово²⁾ за латинску и Рејнахово³⁾ за грчку епиграфију.

(СВРШИТЕ СЕ)

М. Ј. П.

САМООСЕЋАЊЕ

ПРЕДАВАЊЕ О. ФЛИГЕЛА

Ко сам ја? Ово питање не поставља прост човек, јер он верује, да себе врло добро познаје. Њему његова личност, његово ја није непознато. Напротив. Друге ствари треба тек да упознам другим искуством, многим покушавањем, отварањем, растављањем, да бих сазнао какве су. Друга лица морам прво да питам, ко су, шта мисле, осећају, желе; па и кад одговоре, сумњиво је, да ли се показују онако, каква су. Напротив ко сам ја сам, то је мени непосредно познато. Свакоме је његово ја најпознатије. Па шта је то ја? То је моје тело. Оно је покретно средиште целе околине. По њему судимо, шта је близу а шта далеко, и шта тражимо и чега се уклањамо. Тело је пре свега носилац и извор мојих пријатности и непријатности, с њим се крећем са свима мојим мислима, осећањима и жељама.

Како је представа нашега ја произишла из представе сопственог тела, то се види још из митологије. У митологији већине народа везана је судбина свога ја или душе сасвим за тело. Велик део црнаца мање се боји смрти, него суве болести, јер тада самртник одлази блед и сух на онај свет. Кад су се робови неког поседника у западној Индији у масама вешали, могло се самоубиство само тако обуставити, да су обешеном секли главу и руке. То је помогло, јер црнци мишљаху, да и душе долазе на онај свет онакажене. Неки Аустралијанци одсецају мртвом непријатељу бар палац десне руке, да на оном свету не може бацати копча. А познато је и то, како су код Грка за време цветања њи-

хове философије давани поводи жалосним сукобима, кад мртвачи нису сахрањивани. Па ни на највишим ступњевима образовања не сматра се тело као сасвим случајно за сопствену личност. Колико се пута дешава, да самртник наређује: тако и тако да ме сахраните. А сахрањује се само тело. Кад је дакле наше ја пре свега наше тело, онда ће самоосећање почети са осећањем нашега тела. Постепено добивено владање својим удовима, послушност целога тела према заповестима духа — то је самоосећање. Колико је самоосећања у себи морао имати философ *Fichte* кад је казао: цео свет нека ми буде то, што ми је моје тело. Код свију нас, али нарочито код душевних болесника телесно добро или рђаво нахођење је барометар за јачање и опадање нашег самоосећања. Истина с правом се каже, што мање осећамо своје тело, тим смо боље расположени, тим је јаче самоосећање по правду, а напротив, свако осећање својих удова или свога тела спречава и притискује самоосећање. Ну то важи само онда, кад осећамо да су удови уморни, тело малаксадо или чак и болесно. Иначе осећање телесне снаге или моћи производи увек јаче самоосећање.

Од вајкада је човек мислио на то, да испита самога себе, дакле најпре своје тело. Треба се сетити тешких прстенова за руке и ноге. Код Кафра буше уши у младим годинама и провлаче парчад дрвета кроз њих, и то све већа и већа, дотле, да човек може носити у једном уху кутију за бурмут а у другој за то удешену кашику. Често се сваке године додаје по један прстен. Већа тежина треба да подсети носиоца на веће достојанство старости. Треба се сетити на ношење тешких украса, кита и еполетна. Подесно одело, уска униформа, чврст појас, па још и корсет, па чак и панцир — како се лепо тим осећа непрекидни додир и лаки притисак телесне површине! Сасвим нехотично додајемо овде чврстоћу и запетост своје телу, као да би тим порасла наша снага и еластичност.

Али не повишава наше самоосећање само тесно одело, због кога свуда осећамо наше тело, т. ј. нашу личност. Тело и с њим наше ја тежи за тим, да се прошири; ми мислимо да и тамо осећамо, где наше осећање и не допире. Без живаца, дакле без осећања су нокти и коса; па ипак имамо осећање, као да опажемо додир на крају длаке, а не онде где пониче живац. Тако и онај, који је изгубио ногу, не осећа бол у остатку, него у одсеченој нози. То се зове пројекција наших осећања. Ми неким инструментом тек онда владамо, кад нам се чини, да додирујемо његовим врхом, а не оним делом коже, којим држимо инструменат. Међутим осећање се

¹⁾ *Corpus inscriptionum Latinarum consilio et auctoritate academiae litterarum reg. Borussiae editum.* (Th. Mommsen, F. Ritschl, E. Hübneg и други).

²⁾ R. Cagnat, *Cours élémentaire d'épigraphie latine.* Париз 1886.

³⁾ S. Reinach, *Traité d'épigraphie grecque.* Париз 1895.

може произвести само у руци. Па ипак само руком пи-намо. Ми мислимо, да осећамо врхом пера, да ли је хартија глатка или хрпава. Нож и виљушка изгубили би један део своје вредности, кад не би смо осећали како они секу пре дмете, него само положај дршке у руци; персиски Шах замера Европљанима, кад једу пожем и виљушком, јер они, вели, не знају, да укус почиње већ у врховима прстију; сваки покрет плетеће игле осећа се као лака запетост при увијању концца; при шивењу чини нам се, као да се опажање наводи непосредно у врху игле, или осећамо, како игла улази и излази.

Овом пројекцијом или испољавањем нашега осећања до врха инструмената које држимо, нама се чини, као да се ми сами раширујемо. Нама се чини, као да се находимо чак до врха мача или палице у нашој руци. Ја живљах до врха мача, казао је један убица по *V. Hugo*-у. Сурови људи воле да се служе при нападајима витким и тешким оруђима, да би се ударци на непријатељевој глави могли боље опазити, додирујући непријатеља у што више тачака. Овим проширењем нашега ја отвара се широко поље за произвођење и јачање самоосећања. Ми смо већ сви видели, како деца себи везују реп, који им природа није дала. Извесно она осећају свој живот донде, докле реп на земљи допире. Њихова особа осећа се продужна до краја репа.

Тако тражи човек, да прибави себи појачано осећање о самом себи својим оделом од главе до пете. Вредност шешира увећава се често висином, особито кад се мало накриви. Одступању од у правног држања мора се помоћи увек вештим држањем главе. Нагнуто држање шешира није без вредности за самоосећање. Оно подсећа непрестано носиоца на одело. Зато се шешир носи често намерно накриво, и то често после неког свршеног дела, или кад је већ самоосећање појачано услед алкохолног пића. Што је виши шешир, што је виша тачка тежишта истог, тим је јача и ласкавија обмана, као да ми сами наш живот и осећање допиремо до овога врха, и при сваком кораку, који исти врх потреса, при сваком поветарцу, који га покреће, обнавља се ово осећање.

Високе пароке, високо подигнуте, у перчине чврсто наслагане косе на глави, нису удешаване толико за око других људи, колико, да својом висином даду своје носиоцу жељену обману узвишенога ја. Високи шлемови са савијеном перјаницом, велика медвеђа шубара дејствују у истом смислу.

Високе потпетнице на ципелама и чизмама такође појачавају у носиоца његово самоосећање. Тешке јахаће чизме из времена тридесетогодишњег

рата нису израђене тако јаке само због чувања, него и за оживљење војничке одважности. *Шилер* овако описује први утисак, који су учинили на њега студенти у Јени: да студенти овде нешто вреде, показује се на први поглед; и кад бисмо затворили очи, могли бисмо разликовати, да идемо међу студентима, јер они иду корацима непобеђених.

Шешир и чизме служачу наравно у почетку само за чување; тек поступно дали су им такав облик, да би увећали самоосећање. Али многи делови одела нису у свом облику већ од почетка имали другог смера, него да послуже самољубљу, као: шлемови на хаљинама, све врсте накита што висе или се сјаје, што нам својим летењем, махањем, савијањем дају повода да осећамо, као да се и ми налазимо на тим слободним крајевима. Колико само може да повиси самоосећање коса на глави, која се слободно повија, види се отуда, што су је често с правом носили само краљеви и слободни и генијални људи, док је то било забрањено робовима и осуђеницима.

После се треба сетити таласастог одела при свечаностима, при крунисању; на набране огртаче, који се при јахању и идењу на ветру превијају и лепршају. Каткад је за то довољна и везица која висе. Вештина тоалете увећала је самоосећање помоћу разних накита, који изазивају највећу разноликост лених покрета. Шлемови, траке, везице, копрене, мараме са чипкама, појасови, шалови, перје, лепеце, све то служи истој намери, особито кад се носи тако, да осећање дотичнога лица заузима такав правац, као да се и оно само с тим додатцима покреће и таласа. Испољавање или пројекција тако добивених осећаја помоћу одела и накита, често је на најфинији начин развијена, тако да *Жан Пол* каже: „Жена више живи ван себе, него у себи; она непрестано осећа, како седи и стоји, како јој стоји и најлакша трака, какав круг описује перо на шеширу; њена душа осећа не само тон целога осетљивог дела тела, него и неосетљивих, н. пр. косе и хаљине.“

Ми до сад посматрамо одело само у толико, у колико оно уздиже и појачава самоосећање, али оно га може и смањити. Необично свечано одело подсећа нас увек на неког вишег, због кога смо га обукли, оно нас може тако понизити, може нас непрестано подсећати на почасти, коју може бити имамо у присуству старијега, или се можемо осећати као да смо у вишем кругу, као кад дечко први пут обуче панталоне или чизме, а младић фрак. Тако свечано одело, већином против жеље, удобности, навике захтева *мода*. Она већином ублажава самоосећање. Она нас подсећа на нашу зависност. Истина

нико не познаје тиранина, који наређује моду, али он влада безобзирце и њега слушају безусловно. С војничком послушношћу сваки облачи униформу, коју му мода прописује, и налази, да што је прошле године и било лено, сад је ружио, неподесно, па чак непристојно. Овде се даје осуетво само за неколико часова, можда само за „маскенбал“ или престављање живих слика. Ту може сваки један пут да се обуче по свом нахођењу и укусу. Иначе се тражи, да се заповест врши. Зацело се једва може замислити неко уређење, по ком бисмо били непрестано зависни и где би сујета и самоосећање били већма потчињени, него што је то код моде. Само у неколико може се с тим самоосећање помирити, што осећамо, да се помоћу помодног одела и дотичног понашања рачунамо у тако звано боље друштво. Ну тај израз боље друштво мора се при том узети у врло широком смислу, т. ј. донде, докле се придржавамо моде.

Тако, дакле, може на наше осећање да утиче одело, у ком се тако рећи испољава један део нашега ја.

— Каткад нам се чак чини, као да наш осећај није пренесен у предмете који непосредно додирују наше тело, него још и даље преко тога. Посматрајте играча на биљару и на куглани, па ћете видети, како он прати куглу према својим жељама с погледима, рукама, ногама, па и целим телом, као кад би хтео да њом управља кад се већ ко трља. Шилер је ово тачно посматрао, што се види из призора о гађању јабуке после оданете стреле, где он каже: Тел стоји са нагнутиим телом, као да хоће да иде за стрелом.

Ну то нас води корак даље. Наше ја полази од представе о нашем телу, али не остаје при том. Ми смо вољна бића, носимо у себи активан принцип, ми смо узрок многих промена у спољном свету. Ми се осећамо као бића, која теже за нечим. И што је важије дејство, које од нас произлази, тим је веће самоосећање. Радник, који помоћу полуге или колотура подиже терете с малом сопственом снагом, има зацело неко особито осећање снаге. Ваљда је самоосећање у Сиракужана, који су помоћу силних архимедових полуга разорили непријатељске лађе, било таково, као да су они то сами својом снагом учинили. Рука, која простим притиском покреће многе справе или велику машину, или силном лађом управља, чини то по свој прилици са ласкавим осећањем, као да она сама покреће стотинама тачкова.

Исто тако, узима се као знак да дете почиње осећати о самом себи, кад почне разбијати своје играчке и хартију цепати. Оно се ту показује као

биће које хоће и које ради, и тим показује своју надмоћност над спољним стварима. И природног човека привлачи и уједно васпитава баш прерађивање предмета, на супрот ономе, што је сама природа дала. Тако ми уносимо своју вољу у спољни свет. Ми тежимо за тим, да нашој околини дамо свој тип. О томе сведоче н. пр. китајски вртови. Свакој грани, често и сваком листу на дрвету даје се нарочити правац; непрестано раде баштовани, да би дрвету дали одређен облик. Произвођење највећег контраста у бојама — то је смер китајског неговања цвећа, необични и чудновати облици, што већи или што мањи раст — то му јер смер. То подсећа на вештачке облике француског вртарства у прошлом веку.

Али баш то, што се образованијем укусу као усиљено, неслободно не допада, т. ј. што је извештачено, баш то се допада оном укусу, који служи поглавито самоосећању. Па и у чисто естетичком суђењу о уметничким делима меша се ово осећање снаге, кад се н. пр. на некој грађевини дивимо надмоћности човечијег духа, који и упорном граниту намеће своја правила и своје законе. Што даље допире то владање духа над кртом, тешком масом, тим је веће дивљење.

Сматрати самога себе као узрок, и у спољним променама видети дејства својега ја, своје воље — то потхрањује самоосећање свакога човека. Многим људима даје већ то неку особиту драж, кад могу другима нешто ново да кажу, и кад при том опазе, какво је дејство на њих учинила донесена вест. Ту се тражи само дејство, па макар оно било пријатно или непријатно. Често бива и то, да се другоме чини услуга само тим, кад га слушамо, и кад налазимо да је оно интересно, што он прича. Тиме се појачава самоосећање у другога. И обично се у неком друштву најбоље онај забави, који је највише допринео забављању других. Он је тим показао своју надмоћност над другима. Неки наводе против порезе на псе ово: те баш сиромашан човек, који мора увек да слуша и осећа се понижен, мора имати неко биће, према коме ће се он као господар осећати. Слаби владари заповедају кат-кад само да би могли уживати гледајући своју моћ и показујући је другима. Тако је обичај на многим острвима Океаније, да нов владар наређује, да се нека ствар од сад другим именован назива, н. пр. да се каже место земља — дрво и место дрво — земља. Из тога се може видети, како је тешко истраживање тих језика. Човек вреди у својим очима и у очима других врло често само толико, колико он може да учини, т. ј. докле се његова воља слуша и докле његова моћ допире. Зато



се домаћин осећа јачим, кад погледа чланове породице, учитеља уздиже помисао на своје ученике, пица помисао на читаоце, протектора на клијенте, владоца на поданике. Војсковођа не може да осећа самога себе без својих војника. Моје биће није овде, каже *Таблот* код *Шекспира*. Ја сам (без мојих војника) само моја сенка а војници су моје биће, моје руке и моја снага. *Кловиток* је по свој прилици добро погодио смисао, зашто је Давидов попис народа био важњив, кад у његовој драми један из народа каже: колико нас има? то значи: колико је велик он. Грк није могао представити себи срећу друкчије, него да човеку многи завиде, јер други људи често служе за то, да нашу слику уздигну, да нас узвисе. Зато је јунаку потребан певач, који ће на далеко објављивати његова јуначка дела. *Хорације* каже: неопевана дела — макар да су најбоља — као да нису ни постојала.

Према томе оснива се не само самоосећање, него у опште *ја* у подземном свету на том, да се слави у песми, да се, дакле остави трајан утисак.

Што је јачи овај утисак, који ми узрокујемо, што се јаче показује наша воља у спољњем свету, тим је веће задовољство већ онда, кад ми *знамо* нешто, што нам други хоће да прича или да изнесе као ново; као н. пр. кад већ знамо за неки реценат и употребљавали смо га, а други нам га хвале. Зато је слађе оно воће, које смо сами однеговали, него друго. А нарочито увећавају наше уживање тешко стечено имање, тешко постигнути успеси. Све што нас подсећа на напрезање представа, о раду, о лукавству, о надмашној снази, о опасностима, пријатност онога што је забрањено, победа над противним елементима, — све се то уједињава у самосвести као успех сопствене радње и удваја уживање у облику пријатности од постигнутог успеха.

У томе лежи опасност, кад се самоосећање не може савладати. Кад се оно успехом оснажи, онда, да би се оно појачало, треба непрестано нових, и то већих успеха. Да бисмо други пут имали једнако задовољство, као и први пут, мора успех други пут бити много јачи. Где се Наполеон из почетка осећао задовољан услед простог унапређења или признања, ту је била потребна доцније добивена битка. Тако је и код злочинаца. Па и иначе доза морфијума све се увећава, да би се произвело једнако дејство.

То је демонска сила, кад се самоосећање појача до страсти. Све страсти укорењене су у самоосећању, било да оне нешто мењају, преображавају или руше и разоравају, као жудња за осваја-

њем и владањем, или као неоодољива ревност за истраживањем, или као научни преврати, или као страхан злочин. С тога израз страст (романски *passion*) није згодан, јер се овде мисли на страдање или трпљење против наше воље, а међутим је наше ја сасвим активно. Бољи је израз жудња. Ну при изразу страст, мисли се ваљда на оно што је боље у нашој самосвести, која свакојако трпи, јер је страст надвлађује, те се она преда немоћна разузданим кћерима самоосећања. За то се сматра као највећи успех, кад може човек сам себе да савлада. Ко је сам свој господар, њему је боље, него да је градове задобио. Зато *W. v. Vogelweide* каже: ко убија лава, ко побеђује дивове, ко савлађује једног и другог? То је онај, који сам себе савлађује.

У осталом ова пажња, да човек представља себе свету, овај нагон, да за себе друге задобија и своју моћ показује, згодан је извор за сваку биракратију, за мучење, за ломачу, за злочинства, за ратове итд. Из тога произлази и тежња, да се прича о својим искуствима, проналасцима, испитивањима и уверењима.

Ако се самоосећање покаже у своје спољном раду, и ако још изврши важна дела, онда долази још нешто к томе што га појачава, а то је пажња, дивљење ило гнушање других људи. Наша је околина огледало за нас саме. Никома није све једно, како га други сматрају и цене, и како се његова слика у другима огледа.

Могло би се истина запитати, шта ја имам од тога, кад ме други познају и спомињу или не, и да ли ме други посматрају овако или онако. Шта ме се тиче, хоће ли ми они одобравати или неће? Овде се врло ретко пита за корист и добит. Ми не тражимо туђег одобравања из страха нити из наде, јер ми хоћемо да се допаднемо и онима, који нам ни најмање не могу ни помоћи ни нашкодити. Наша слика у очима других има своју засебну вредност и значење, она није средство за други неки смер; мисли, које нису ни изговорене, а ми их само нагађамо, или са свим невини изрази, који нам не могу ништа нашкодити ипак нам нису равнодушни, него нам се каткад чине тако важни, као да од тога зависи наше добро и зло. Шта нас се тичу туђе мисли? Шта нам оне могу узети, а шта дати? Свакојако је то сасвим општа чињеница. Ми се не задовољавамо са самим собом, нити са посматрањем и истраживањем свога ја у тишини. Ми имамо неоодољив захтев, да будемо предмет туђих мисли, и да знамо, да нас други поштују; јер нам се чини, као да би наше биће било сумњиво, као да би се распинуло у ваздуху, и да бисмо про-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

нали, кад нас други људи у својим душама неби представљали и умножавали.

Наше самоосећање потхрањује се већ тиме, кад чујемо своје име или кад га читамо у листи путника. Већ и деца желе да их други пазе и помињу, она се због тога истичу, то им чини задовољство, кад се други брину за њих, и кад их други поздрављају усмено или писмено. А зар људи из виших сталежа нису такви као деца? Зар се не уздиже самоосећање грађанина, кад га познаје или помиње пека екселенција или чак и краљ? Перикле је од чести због тога имао толику политичку моћ, што је готово све грађане атинске по имену познавао. Ханибал, Валенштајн, Фридрих (Велики), Наполеон удевали су више храбрости и указивали више почаст својим познавањем и именовањем војника, него и највећом платом. Што је виши и удаљенији неки човек од мене, тим већа почаст за мене, што ме он познаје.

Кад се деси, да се двојица не познају у некој прилици, а раније су се упознали, то је врло непријатно за обе стране.

Кад већ то није равнодушно, да ли нас ко познаје или не, онда је још много мање равнодушно то, како нас познаје, како нас оцењује, да ли с осећањем допадања и задовољства па можда и чуђења, или напротив, недопадања и омаловажавања. А шта би било човечије друштво без тога нагона допадања, без полагања важности на мишљење других о нама! Да л' би могло бити друштва без тога? Кад би друштво било основано само на користи коју ми имамо од других, онда бисмо у њима гледали само средства за наше смерове. И та би средства била за нас тим кориснија, што би нам више они служили само као оруђе, као робови или као машине, т. ј. што би они као лица имали мање своје воље. А овако, где нам је много стало до мишљења других, они стоје према нама као разумна бића, они су за нас сила због својих мисли. Те духовне силе не може се нико ослободити. У томе лежи признање неке једнакости или узајамности односа.

Што се мање оснива самоосећање човеково на сопственој снази и положају, тим више је оно обично укорењено у мишљењу других. Самоосећање детета укорењено је са свим у мишљењу родитеља; њихово задовољство и њихова похвала уздиже га, а њихова покуда смањује га. Сличан је однос ђака према учитељу. Учитељево мишљење је мерило самоосећања за ученике. *Ако добар ученик изгуби признање свога учитеља, онда изгуби тако рећи самог себе, он не вреди ништа више у својим очима. Он помисли на самоубиство: ја нећу више да жи-*

вим, хоћу да одузmem себи живот, кад ме моји учитељи и ученици не цене више онако, као што ја сам себе ценим. Новија морална статистика обрадила је пажњу на честа самоубиства у оним службама које су зависне, где је самоосећање са свим укорењено у мишљењу других, као код ученика, војника, послужитеља, заробљеника.

Сваки човек има своју част и већином се не задовољава тим, што му други признају, него он хоће, да се изнад других уздигне и покаже као самостално и самосвесно биће.

А каквим се средствима при том служимо? То су нам она средства, којима *не треба* да се служимо. *Требало* би да се траже само часна средства и да се част радом стече. Али има хиљаду других путева, којима се брже и лакше долази до жељенога смера. Нас руководе изрази самоосећања, који више или мање стоје у вези са сујетом (таштином).

Ко је сујетан? Питајмо најпре, ко *није* сујетан? У једној расправи о сујети каже се, да Афродита није сујетна. Она зна да је лепа, и кад очарава, то није за њу пријатно изненађење. Она има тако јако самоосећање, да не може бити сујетна. Али помислимо на себе, људи не излазе у потпуној лепоти из мора, него расту полако из скамија, проведу сретно време неопажени. Они расту сами у својим очима, кад осећају да се допадају некоме; они пазе жудно на сваки знак одобравања и признања. Из пасивне сујете постаје активна, која гледа да се у свакој прилици одржи пред очима судије, и да задобије ново одобравање.

Али после може опет доћи време, где је свест о сопственим врлинама тако утврђена, да се суд других мање тражи, а одобравање се разуме само по себи. Сујетан човек не верује самоме себи, негово је самоосећање још сувише слабо, непоуздано, те не може да буде без цењења других људи. Он осећа, да му вредност увек зависи од суда других, те је захвадан за свако ново признање, јер се не усуђује да га с правом тражи. Тако је, дакле, сујета противна поносу. Поносити човек унапред је уверен о својој правој или уображеној вредности и о признању оних, који су надлежни да то оцене. Он иде мирно напред, не обзирући се ни десно ни лево и не пазећи, шта ће људи на то рећи. Сујетан човек нема тога самоосећања, зато се истиче свачим, што пада у очи, да би га људи видели, и да би му одобравали погледима или речима; он радо чини оно, што ће изазвати тренутно одобравање већег броја људи. То је ваљда најобичнији облик сујете; она не вређа, него признаје нашу надмоћност а своју непоузданост.

Али шта бива, кад нема признања? Онда сујета употребљава разне начине, да дође до свога права. Тада самодопадљивост истиче све своје добре особине, мислећи, да ће и други о њој тако исто судити, да ће се свакоме допасти њен облик, који она види у огледалу, и да се сваки мора дивити несмама, које се пнецу толико допадају.

Има ствари, које на човека врло лако утичу. Чудно је, да самоосећање прима више хране од признања других људи, макар и замишљених, него из самог себе. Гордост тврдице, племића, научника неби могли доћи до тако високог ступња, кад то неби импоновало другим људима, и кад то други неби тако радо признавали. Често човек сам себе цени по оцени других. Неким људима појави се самоосећање тек онда, кад задобије неки нов положај. Понеки човек постаје частан тек онда, кад добије почасно место.

Други начин, да се самоосећање развија, противно је природе. Човек се прави скромним, понижава се сам према другима; ту се каже: остарисмо, оседисмо, не може се више ништа учинити. Али тешко ономе, ко је тако наиван, да то одобрава, па да и он искрено жали и опомиње на резигнацију; јер онај који се жали хоће да чује баш противно томе.

Овај начин јачања самоосећања, као да је најстарији. *Ј. Грим* доказује, кад се некоме каже *Ти*, то значи у свима индоевропским језицима моћ или надмашност. Казати некоме *Ти*, значи твоја сила или Ваше Височанство. Та најранија претерана учтивост значи само ласкање и понижавање пред другим, који треба истим начином да то врати. Облици титулисања постају све учтивији. Од речи *Ти* постао је *pluralis majestaticus*, Ви. Кад су за време тридесетогодишњег рата и доцније многи талијански и шпански војници дошли у Немачку, онда су Немци од њих примили оно „*Sie*“ (*ella, lei*). Ово „*Sie*“ значи управо Ваша Преузвишеност или Висост рекла је ово или оно, она хоће ово или оно итд. Ну Немцима је то било чудно, да се једном човеку каже „они“: нека они учине. Исто тако за време Фридриха Великог употребљавало се фино титулисање, као што је он говорио својим генералима и министрима: *он* ће ићи, а жени: *она* нека допусти. После се то „*er, sie, es*“ употребљавало у множини. Тако су Немци дошли до израза „*Sie*“. Још се претеривало овако: мидостива госпођа заповедили су, господин надзорник нек имају на уму. Сва та претеривања у титулисању имају тај смисао, да почастују друге, или да искажу њихову надмоћност а нашу потчињеност, али с тајном намером, да се и нама иста почаст укаже.

Може се нешто слично опазити, кад се пореде поздрави разних народа међу собом. Међу њима има више сличности, него што би могли очекивати. Човечија је природа свуда једнака. Поздрави исказују готово свуда на претеран начин потчињеност оних, који поздрављају, као н. пр. „Ваш слуга“. Најпознатије су књиге о комплиментима у Кинеза. Овде су прописани поздрави, питања, одговори за многе случајеве у животу. Кад један другога запита: шта ради мој господин и како иде његовој божанственој фамилији? Одговори се од прилике овако: твој забачени слуга вуче се, моја два сiena пацова (он ту мисли на своја два напредна сина) такође се вуку. А кћери и не помиње, јер оне нису ништа, и жена се обично не помиње, или се помиње са изразом омаловажавања.

То је тај начин, где се сујета жели. Самоосећање тражи хране, хоће да пробуди одзив. У познатим књигама о конфесији има питање: који карактер презирете највише? Један је одговорио: мој карактер. А јели то искрено? Да то није лицемерна скромност? А на другој страни даје се савет: клеветај само, што више можеш, или ласкај што више можеш, увек ће се нешто од тога залепити. Онај кога хвалиш, можда те неће сматрати за искрена, те ће нешто одузети, али ипак ће му бити пријатно. Тако бар мисли ласкавац о другима, као о себи. И оваки човек, ма како да нам је равнодушан, интересује нас, чим чујемо, да се он за нас интересује, да нас хвали. Ту се каже: ако не смеш њега да хвалиш, а ти хвали његову децу, његово псето, његову мачку итд. Ту треба много познавања света, па да можемо разликовати при таквом ласкању код људи и жена, шта је од тога истинито, а шта неистинито. И онда није чудо, што човек са јачим самоосећањем, коме то није потребно, избегава сваку сенку ласкања и признања, па чак и брижљивост у облачењу, допадљивост у понашању, захвалност за указну почаст. Нека цео свет зна, да он није сујетан. Али још је Сократ казао Антистену, да кроз рупе његове хаљине провирује сујета. Онај, који се показује, да није сујетан, а у ствари то јест, не може се уврстити међу оне, који у истини нису сујетни.

Ну наше самоосећање може се уздићи и у добром смислу, кад нам други признају, кад нам нешто добро поверавају; а може се смањити, па и уништити, услед неповерења других.

Кад би пре почетка битке војсковођа казао, да све војнике сматра као плашљиве и бешчасне, онда би ствар рђаво пошла, јер је ту све предвиђено за повратак војске. Тако би се самоосећање војника много смањило, и последица не би изо-

стала. Напротив *Gete* саветује: кад узимамо људе онако какви су, онда их чинимо горима; а кад поступамо према њима онако, као што би требало да они буду, онда можемо добити од њих оно што желимо. Веруј ономе, који је пола добар, па ће бити добар. *Веруј, да твој васпитаник има способности, па ће се она у њега развити; а ако га сматраш као неспособна, он ће такав и остати.*

До сад је био увек говор о томе, како нас људи себи представљају. Али ми налазимо, да смо представљени и у предметима природе и уметности.

Човек лева о свом животу, радости и жалости, оличавајући себе у природи. За то не треба примера, како су природни људи и песници сматрали природне предмете као жива бића, која с нама жале и с нама се радују. Тако се цела природа оживи (одухови) ми у њу уносимо наше ја, наше осећање. И у нашим изразима ми исказујемо наш осећај као особину ствари, кад кажемо, горак бадем, слadak шећер, топло одело. Још више то чинимо, кад говоримо о величанственом небу, лепом пределу, ведром вечеру, страшном пожару, лековитом средству итд. Ту ми уносимо наше осећање у ствари, као да би нас оне разумеле, ми видимо нашу слику у њима, ми бисмо хтели летети с облацима, излети се у језеру, пружити се са јелом, пркосити укоченим облицима пећина итд.

И у уметничким делима ми находимо своје ја мирно и немирно, с тежњом и задовољством, кад се мртве масе камена претворе у радне силе, као кад се лако и поуздано савлада тешка маса да послужи некој идеји. Ми осећамо победу, како се у гигантској борби с масама неорганско камење

све више и више диже и све слободније појављује, и најпосле прима чак лако органске облике лишћа и цвећа, које је тако рећи окамењено.

Неки новији естетичари хоће да сведу естетичко допадање на уношење осећања и мишљења у представљене предмете, или хоће да сами у себи осећају то, како је уметник идеју створио и какав је облик она узела, хоће, дакле, на такав начин да прате светле трагове творачкога духа, и да тако рећи посматрају постајање ленога дела.

Ну у ствари је то само једна страна самоосећања. Ми се најпре уживимо у дотичне предмете, па онда се радујемо, осећамо се уздигнути, кад свуда видимо нашу слику, и кад се наше ја с толиких страна рефлектује.

У врло многим облицима јавља се наше самоосећање, као појачано или смањено нашим оделом, како се активно представља у спољном свету, како се јавља у људском саобраћају, како безобзирно прибавља важност или се прилагођује другима и осећа се у природи и уметности. То су разне гране *једнога* корена, т. ј. нашега себичнога нагона. Али, као што се наша земља окреће око себе и око другог средишта ван себе, тако се окреће и човек. Он се креће око самога себе у самоосећању; његово ја чини средиште свију његових осећања и тежњи. Али срећом он познаје још и други нагон, бољи од овога: поред самоосећања јавља се у свима нама *саосећање*.

С немачког

Д. В. Б.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Vidal de La Blache & Camena D' Almeida,
Cours de Geographie — enseignement secondaire.
Programmes de 1890.

III. tome, **L' Europe** par *Camena D' Almeida.*
Paris, 1894. p. 526.

По усвојеној методи: да се изучавање специјалне географије почне од најдаљих делова света па да се дође до своје отаџбине, у програмима за француске средње школе, остављено је изучавање Европе (без Француске) у III раз. реалних и II р. класичних гимназија. Лако је увидети умешност овога принципа, јер је потребније опширније знање о Европи него о Африци, Океанији, Азији и Аме-

рици. А да би се ово опширније и прецизније изучавање могло са успехом извести, потребно је да ученик већ има изврстан део стечене рутине са којом ће, при овој специјалној изучавању, располагати. Зато су Французи одредили да се њихов ученик рутинира у млађим годинама и на даљим земљама, па тако рутинираног ученика доводе да посматра наш део света, и на посметку, на основу свега стеченог географског знања, штудира своју отаџбину.

Колико је оваква метода оправдана, најбоље ће нам посведочити географски материјал, који је програмом прописат, а овом књигом обухваћен, за ученике поменутих разреда.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

У општем делу књиге, где се говори о целокупној Европи, обухваћено је шест партија. У I-ој се партији излаже површина, границе и општи изглед (конфигурација) Европе; у II. европска мора: Атлански океан, Северно (Немачко) Море, Ла-Манш, Балтичко М., Средоземно М. и Црно М.; у III. европско земљиште: средња висина, планине, плато-и, равнице; у IV. клима и вегетација Европе; изономале, годишње варијације температуре, летња температура, зимња температура, изванредне температуре, кише и њихов распоред по сезонама и зонама, однос између климе и вегетације; у V-ој партији, текуће воде и језера; дужине неколиких река, класификација река по главним морфолошким облицима (неке реке добијају планинску воду, неке са висоравни, а неке из равница), пошто ови имају посебне услове за снабдевање река водом, за тим се говори о великим центрима речних, изворишта, о пловности и ушћима речним, на послетку о језерима; у VI. Становништво Европе: бројно стање, густина, расе и језици, језици и народности. После сваке ове партије долазе закључци и нарочито су лепо индивидуализана европска мора. Свако је море добило своју посебну карактеристику, било у погледу рељефа, било у погледу индификација, које је претрпавало.

За тим се прелази на специјални део. Европа је подељена на: Северо-западни део, ту долазе Британска острва, Скандинавске државе — Норвешка, Шведска и Данска; Средња Европа — Алпи, Швајцарска, Аустро-Угарска, Немачка, Белгија и Холандија; Јужна Европа — Иберско Полуострво, Италија и Балканско Полуострво; Источна Европа — Румунија и Русија.

Код свих ових земаља највећа је пажња поклоњена физичкој географији, а од ове опет највише рељефу земљишта, који је овде врло лепо и у главном прецизно изнет. Писац се није задржао само на главним планинским ланцима, који би се на први поглед могли лако схватити, али не би били довољни за одређенију пластику земљишта, већ су свуда описивати сви планински масиви који имају пресуднији утицај било на општу конфигурацију једне области, било да би се лакше објаснила хидрографија те области. Онај део земљишта, што није описан приликом третирања појединих планинских масива, дошао је у домен речних сливова. Тим је начином географија сваке области подељена на ситније области, које се могу сматрати као географске јединице. Према томе, изнете су две врсте географских јединица: или су те јединице *планински масиви* са својом хидрографијом, само што код њих орографски облици имају главни, а

хидрографски споредни утицај на општи изглед такве јединице; или су те јединице *речни сливови* са њиховом орографијом, само што овде речне долине дају главни, а орографски облици споредан утицај на општи изглед ове друге географске јединице. Што је нека земља подељена на више ових јединица (као Аустро-Угарска), то је знак да има мање географске целине, а где је ова деоба (Данска, Холандија, Румунија) незнатна, ту је већа целина.

Највише су планински масиви послужили при излагању географије Британије, Швајцарске, Аустро-Угарске, Шпаније, Италије. Напоре су послужили планински масиви и речни сливови за географију Немачке, а речни сливови узели су превагу у географији Русије, Белгије и Холандије.

Код многих ових географских јединица помиње се геолошки састав, за тим климатски услови, а нарочито се код сваке изучавају економско богатство, саобраћајна средства, једноликост или разноликост становништва, густина насељености, могућност за веће културне или трговачке центре и набрајање истих.

Тим је начином, у научној форми али за школску потребу, средио писац богати материјал који се тиче свих одељака европске географије. Уз ово долазе сви важнији статистички најновији подаци, многи закључци и резиме-и; за сваку државу има у тексту посебна картица, на крају књиге је азбучни индекс, у књизи, поменутих објеката.

У географији Балканског Полуострва није ништа новог изнесено, али бар нема ординарних грешака, какве се чешће налазе у свима страним уџбеницима. Веће су грешке у томе: што писац само Средњи Балкан, између Искра и Сливна, назива Стара Планина; што за предео између Софије, Призрена, Ниша и Касторије (Костура), који (предео) он назива Мезија, каже да је највише гранитног састава; и што Јужну Мораву зове Бугарска Морава. Сем тога, писцу није позната турска зулумћарска владавина нарочито против нашег племена и еројска борба наших предака против тих зулумћара. — Отуда су на страни 423. могли доћи онако изврнути појмови у погледу борбе за ослобођење Срба и Бугара.

Рад. Васовић.

Лекције из српског језика за II разред гимназије саставио Љуб. Стојановић, треће издање, издајом књижарнице В. Валожића у Београду.*) Државна штампарија краљевине Србије. 1894. Цена 1 динар.

*) И са овим рефератом се уредиштво не слаже. Пушта га у лист, да се види, како методичар цени овај уџбеник с методског гледишта.

Не са свим доследно принципу концентричних кругова, који је г. писац себи изабрао, израђен је граматички уџбеник српског језика и за други разред гимназије, чиј назив горе исписах, а који такође хоћу да прикажем.

Овде се говори опет шта је граматика, „из чега је састављен говор“, колико има гласова у српском језику и како се бележе, дакле, слова. О врстама речи и подели на променљиве и непроменљиве такође се понавља, као и о основи и наставницима: говори се о подели променљивих речи, о роду и броју, па се онда одређује, које су речи непроменљиве и зашто се тако зову, и тек онда долазе просте и сложене речи, корени и наставци за основу, док су у уџбенику за први разред променљиве и непроменљиве речи дошле пре основа и наставака. Одмах после овога долази опширније о реченици, стр. 4—18. али је ипак слагање прирока с подметом остало да се говори на крају књиге, стр. 93. На стр. 18—22 говори се о интерпункцији (и у књизи за I р. пред самогласницима), и онда о гласовима, прво о самогласницима, слоговима, о кратким и дугим самогласницима, акцентима и сугласницима. Од 28—56 стр. су именице I врсте, род, број, промена и употреба). О заменицама (и личним и придевним), стр. 56—73. говорено је једно за другим без одвајања и уметања, као у уџбенику за први разред. За овим долазе придеви и бројеви.

Овим је изнесено све граматичко градиво, које је овим уџбеником обухваћено, а види се сад и распоред градива, којим редом да се обрађује. По себи се разуме, да су поједине граматичке ствари, дакле, *не све*, овде опширније разрађене него у уџбенику за I разред. А у накнаду за то, изостављени су: глаголи, прилози, предлози, свезе и усклици. И према овоме, не претендујући да је математички тачно израчунато, држим нећу погрешити, кад кажем да се овим уџбеником за II разред тражи мање од онога, што се тражило за први, јер: 1, овде се неке ствари *дословце* понављају, као што су казате у уџбенику за I разред (о граматички, гласовима, роду, броју и појму реченица): 2, о сугласницима, именицама, заменицама, нешто о придевима и бројевима говорено је већ опширније, али ово *опширније* ипак мање износи од онога што је тамо било о глаголима, прилозима, предлозима, свезама и усклицима, чега овде никако нема. Самим овим и принцип концентричних кругова је поремећен и повређен, јер је по њему требало и овде говорити *о свему у ширем обиму*, о чему је говорено у уџбенику за I разред. Ученици би требали да уче овде само пространије све, што се учило

раније, као што је случај на пр. са реченицом. Г. писац заступајући, дакле, донекле један принцип, и игнорише га опет донекле, па је и мени у толико слободније и лакше устати против тих концентричних кругова. Осим тога не може се имати довољних разлога, што да се понављају неке ствари у оном обиму, у ком су већ раније долазиле, јер ни то није у духу принципа концентричних кругова. Овде мора бити предпоставка да су ствари, раније учене и научене, и да их овде треба учити опширније, а кад се тако не ради, значи де није бар у првом разреду требало о њима говорити, а још мање уносити их у уџбеник, кад се неће ту научити, већ се морају и овде да уче.

Неко ће, можда, у овоме и мени замерити, мислећи да се о оним стварима, које се овде, тако рећи, дословце понављају, нема шта више рећи, а потребне су целине ради, јер би иначе књига била крња или би се оба уџбеника морала спојити у један за оба разреда. Овакав би приговор био уместан, па морам на њ унапред одговорити. Књига не треба да је крња, то је истина, али се могу спојити обе у једну, у којој ће градиво бити изложено према стручном принципу, па онда први део нека буде подсетница за ученике првог, а други другог разреда, или, ако се неће то, нека се и одвоје уџбеници за I и II разред тако, да извесна граматичка грађа буде у првом уџбенику, која се има прећи у првом разреду, а друга опет за други разред. На тај начин неће бити непотребног понављања, па још и дословног, у уџбенику за други разред, и ако се каткад могу ученици пропитивати и о ономе, што су раније учили. А томе се онда не противи ни научна педагогика, која све раније учено сматра као аналитички материјал за даље учење новог.

Ну, овде има још једна ствар, које се морам дотаћи, а тиче се појединих дефиниција, искључујући унапред свако своје мешање у филолошке суптилности о њиховој тачности, јер је то ствар г. писца и других филолога. Дефиниција треба да тачно и јасно одреди појам, који се дефинише, а то се не може признати и онима, у којима се налази *и тако даље*, а тога има у г. писца, стр. 28 и 29 дефиниције о особним и мисленим именицама. Добра дефиниција мора, даље, бити, тако рећи, неприкосновена, то јест, ако је једанпут добра, она то мора увек и за свакога бити, нарочито кад је постави човек зналац, као што је овде г. писац. Међутим г. писац за исте појмове даје ученицима *различне* дефиниције. Ево неколико примера: „променљиве речи зову се оне које могу имати различан завршетак, а да им је значење исто“ (стр. 1);



2, „непроменљиве су речи оне које никако не мењају завршетак“ (стр. 2. уџб. за I р.), овде: „непроменљиве су речи оне које никад не мењају облик, него су увек једнаке“ (стр. 3.); 3, „именице су речи које показују имена животиња или ствари“ (стр. 28); 4, „стварне именице су оне које именују лица или ствари које се могу видети или опипати“ (стр. 8 уџб. за I р.), овде: „стварне именице су оне које показују имена ствари, лица или животиња“ (стр. 28), итд. итд. За вештаствене именице дефиниција је потпуно иста у оба учбеника. Исто је тако у обе књиге иста дефиниција реченице, а неједнака заменица подмета и прирока и придева; једнака описних а није и присвојних придева. У овоме су уџбенику са свим отпали градивни придеви, а ово је последица мењања дефиниције придева, јер то је учинило те је г. писац превидео градивне придеве... „Придеви су речи које стоје уз именице и показују какво је што, или чије је што, или од чега је што. — Према овоме придеви се деле на *описне, присвојне и градивне*“ (стр. 50 и 51, уџб. за I р.), а овде стоји овако: „придеви су речи које показују какво је неко лице или ствар, или коме или чему припада неко лице или ствар. — Према овоме придеви се деле на *описне и присвојне*“ (стр. 74). А кад се о истом појму у разна времена, па још у овако кратком размаку времена, дају две дефиниције, онда је или прва или друга погрешна или и обе, а погрешне дефиниције не смеју бити. И ја, ма да бих имао права а и могао говорити, да ли су ове дефиниције тачно одредиле суштину појмова, да ли су боље дефиниције у овом учбенику или у оном за I разред, ипак то не чиним, јер ми то није задатак.

Напоследку нема никаквих разлога да се утврђени ред (у уџб. за I р.) за обрађивање граматичкога градива мења, а овде је и тај ред мењан, што се лако види, нарочито кад се упореди све што сам о томе рекао у првом и овом приказу, или кад се упореде оба ова уџбеника.

Концентрични кругови сами по себи отежавају преглед градива због поцепаности и површности, које мора бити због њих самих и њихових захтева, а још више кад се и тај ред, који они траже, мења. Да ме не би ко погрешно разумео, као да сам недоследан, и да у неколико браним сад концентричне кругове, као што, можда, на први мах изгледа, напомињем, да је, како се мени чини, г. писац и сам осећао непрактичност њихову, па је, и против воље, подешавао распоред градива и по њима и против њих, само да би било лакше за схватање ученицима. А мени је дужност да то истакнем, па да ми и то послужи као један разлог

више против њих. Један принцип, који сам по себи није добар, боље је да се одбади и другим бољим замени, него да се крии, кад се не може честито закрпiti.

Концентричне кругове треба, дакле, сасвим одбацити.

* * *

И ова књига треба да послужи наставницима као методичко упуство, а то сведоче нарочито *питања за прошићивање на часу*, стр. 38. 72. 73. 74. 84. и 85. па за то све што сам односно тога казао за уџбеник г. пишчев за I р. вреди у свему и за овај. С тога о томе овде нећу ни да говорим. Само напомињем да и овде има доста задатака, које треба да раде ученици, а ја налазим да би било погрешно, бар кад би се радили у оноликој мери и на онај начин. Тако задатке 1. и 2. стр. 3. и 4. не треба ученици да раде писмено, па пр.: *наплатити*, сложена реч из предлога *на* и глагола *платити*, као што г. писац жели. Може се то усмено, јер се троши мање времена. Из истога узрока не треба писмено радити ни 5. и 6. задатак, стр. 6. и 7.

Чланак из *Читанке: корњача и зец* није велики, али је велика досада и умор да деца поделе све речи из њега на слоге, задатак 23. стр. 23. Обелсжавање дугих и кратких самогласника из *Молитве* и *Моје село*, задаци 25 и 27, такође би био монотон и досадан посао, а препун погрешака, кад се остави да то ученици сами раде, а потсећа на задавање деци у основним школима, да једног дана напишу 10, 20 па и 30 прописа! Ако и ово треба да се ради, па још у онако великом обиму, онда нека раде помало поједини ученици на школској табли пред наставником, па ће онда, чим се јаве погрешке, исправљати или остали ученици или наставник. Г. писац у опште готово све задатке тражи да се раде писмено (јер у почетку свакога стоји: *напиши*), а ја држим да је то погрешно. До душе нисам пробао, куд би то одвело, и ако сам предавао српски језик у II разреду, али, чини ми се, нећу погрешити, кад тврдим да би у томе случају цела школска година била мало, да се сврши само граматика, а сваки зна да осим ње има много других послова, који треба да се ураде, па да се одговори задатку наставе из српскога јесика и у овоме разреду. Зато бих ја препоручио, ко хоће да ради оне задатке, нека их ради у мањем обиму, него што г. писац жели, и нека их ради усмено а не писмено, јер ће мање губити време, мање ће ученици осећати досаде, мање ће бити погрешака, а у колико их буде одмах ће се испраћати, те ће баш ученици тиме само добити.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Намерних погрешака у задацима, које треба ученици да исправљају, у овој књизи има само на стр. 70. задатак 52. Овде има неких присвојних заменица, које треба заменити присвојном заменицом свакога лица. На основу онога што сам рекао о таквим задацима у реферату на учебник за I разред, боље би било да и овога задатка нема.

Моје је мишљење, дакле, да и ову књигу, као и ону прву, треба поправити.

Г. писац ово може лако и брзо учинити, а надам се да ће и хтети.

Љуб. М. Протић.

ПРЕГЛЕД ШКОЛСКИХ ЛИСТОВА

Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichts-wesen. Herausgegeben von *Dr. J. Wychgram.* Erster Jahrgang. Leipzig. R. Voigtländers Verlag 1895.—1896. Jährlich 4 Hefte. Preis 10 Mark.

Појава овога школскога часописа ретка је, ако није јединствена, појава у европској књижевности. За школскога радника не може бити пријатнијега уживања него да прати савремени живот и развитак школе у других, његову народу суседних народа и да тако увек има пред собом најновију слику данашњег школовања: тако само нема бојазни од застоја и лутања. У првој речи о овоме предузећу уредник овога часописа баш и наглашава да је немачко школство, које се признавало и признаје као врло савршено, па и најсавршеније, баш с тога што се није хтело обзирати на рад у околних народа почело изостајати у понечем иза других, и да би могло бити по њега од велике штете, када би и на даље остало при томе. Да тога не буде покренуо је овај часопис, „који има да буде средиштем за све оне, који се баве страним школством, који о истом могу дати обавештења и који упоредним посматрањем унапређују домаће установе“, не прецењујући никако вредност и значај туђега. И збиља овај постављени задатак овај је часопис изврсно извршио већ у првој својој години, као што ће се видети из приказа ових свезака.

I свеска. У одељку *расправе* долази на првоме месту чланак: „Школство у Швајцарској“ од др. Ларгиадера из Базела. Подељена на 25 кантона, који су слободни и независни у унутрашњем пословању један од другога у многим погледу; највише показује ту различност у школским уређењима. Савезно веће донело је само неке опште одлуке о школству, по којим оно издржава Циришку Политехнику (годишње троши на њу 800.000 динара), потпомаже трговачко, привредно и занатско-индустријско школовање по појединим кантонима (годишње са 957.000 динара) и има право и дужност да тражи од кантона да се старају за обавезну, бесплатну и довољну основну наставу за децу свих вероисповести без разлике. Иначе су кантони у свему скроз суверени и сами себи остављени. — Не узевши у обзир децја забавишта, која су махом приватна предузећа, сваки кантон има ове школе: 1. *Основне школе*, обавезне, бесплатне, под државним надзором и без обзира на верски карактер деце. Неки кантони дају деци и учила и остале потребе бесплатно. У неких кантона почиње обавезно школовање с навршеном 6., у неких с навршеном 7. годином. Исто је

тако различно и трајање ових школа. У неких је кантона 6, у неких 7, а у неких чак 8 година. Тако има разлике и у дужини школске године. У нешто мало кантона траје година 24 недеље, у већине 40 недеља. Максимум ученика у разреду креће се између 50 и 120 ученика. Велика је разлика у претходној спреми учитеља и њиховој награди. Плата се креће између 600 и 4340 динара годишње. — 2. *Више основне школе*, у којима се проширује претходно знање и уводи један страни језик (немачки одн. француски), обавезне су само у Базелу. У њих се ступа с навршеном 13. годином, а трају 2, 3 до 4 године. — 3. *Продужене школе* (за опште образовање, за занате, привреду и трговину) и *регрутске школе*, обавезне у трећини кантона, спремају за практични живот и за регрутски испит. — 4. *Приватне школе* на ступњу основне школе служе или за опште образовање (197) или за специјалне сврхе, као заводи за спасавање, за глувонеме, малоумне, а трају од мисеје и за музику (свега 184). — 5. *Учителске школе*, којих има 30 јавних и 8 приватних (на народ од три милиона), с различном годином примања (15. до 18.) и с различним трајањем (1½—4 године), те и с различном спремом кандидата. — 6. *Гимназије* и *реалне* за спремање за академско образовање постоје у сваком кантону. Тако има 27 гимназија и 25 реалака (или индустријских школа од којих много њих имају и одељак трговачке школе) а уз то и 28 прогимназија, техничких школа, виших девојачких школа итд. без непосреднога наслона на академско образовање. Уз то долазе још *технике* у Цириху, Винтертуру, Бургдорфу и Билу. — 7. *Универзитети* (5) и *академије* (2) највиши су заводи, који су у летњем семестру 1894. године имали заједно 3454 слушаоца (међу њима 417 женских). На послетку постоји још *богословски завод* у Луцерну (са 26) и *правнички школа* у Ситену (са 19 слушаоца). На све ове разне школе потрошили су 1893. године 37,495.517 динара, што код 2,917.754 становника значи да је на једнога дошло 12·9 динара.

„*Ecole Normale Supérieure*“ у Паризу, чланак од А. Ерхарда, износи у овој свесци у одељку I опис стогодишњице тога завода у априлу 1895. године, а у одељку II историју тога завода, коме је положен темељ одмах по изгнању језуита (1761), у чијим је рукама дотле била сва настава. Тежња је била да се у том интернатском заводу скупе сви разни питомци, да би ваљаном наставом и после строгах испита стекли

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

степен агрегације и заузели наставничка места, упражњена изгнанством језуита. Званично пак усвоји конвенат предлог о оснивању ове школе 9. бримера године II (30. октобра 1794.), те је с разним изменама и допунама дошла до данашњих дана.

„Заједничка настава“ од др. Ст. Вецола у кратким напоменама износи како се за заједничку наставу мушке и женске деце у Европи зна само у савним малим сеоским основним школама и у новије време прилично и на универзитетима. Иначе је настава и у основним и у средњим школама подељена. После тога прелази се на заједничку наставу у Америци, где је то готово искључиво свуде правило, јер је последица особености и друштвенога положаја америкашкога женскиња. У Америци нико више и не иштите питање, треба ли мушкој и женској деци дати образовање, већ се само гдешто јавља питање, треба ли настава да буде заједничка или подвојена. Жене, које су се одважиле на исељавање у Америку, биле су исто онако исељеничке природе: чврста срца, која су својевољно газила у борбу са усамљеношћу и дивљином, као што су и њихови мужевни, те је жена у Америци од првога дана навикла да се сматра равноправна и поштована и да стане на браник својих права. Таква је и данашња Американка, и у кући и ван куће, свесна своје надмоћности, свесна да би њен положај у друштву био уздрман, чим би се на њен штету одлучило питање о заједничкој настави у корист подељене наставе. Зато и јесу жене без изузетка најватренији поборници заједничке наставе. Гласови у корист подвојене наставе избијају с тога само у оним пределима, где је број жена већ приближно достигао број људи, те она више није општа маза, „народни луксуз“, али су и ти гласови безуспешни. Вашингтонски биро за наставу питао је, окружницом својом, први пут 1882. све више заводе, да му јаве како стоје по заједничкој настави. Од 196 већих места 177 сматрала су заједничку наставу као правило, а само 19 као изузетак. Од 144 мањих места већина се такође изјасни за систем заједничке наставе. Само се 12 места изјасни начелно против заједничке наставе, нешто из практичних, нешто из педагошких разлога. На другу окружницу истога бироа (1891. године) дошли су ови одговори: У 32 савезне државе заједничка настава је правило, у даљих 13 држава и територија је заједничка настава политички правац школи, али има неких изузетака. Од 628 градских општина њих 586 (дакле 93,3%) имају заједничку наставу на свима ступњима (од 6.—19. године), њих 4 имају подељену наставу у вишим школама; њих 6 имају и заједничку и подељену наставу. Од 393 мањих градских општина 287 (дакле 73%) имају заједничку наставу. На селима је заједничка настава правило. Од приватних школа преко две трећине има такође заједничку наставу, што значи да је и сам народ, и при слободном избору, претпоставља. Већ у 19 држава и 2 територије имају жене више или мање проширено активно или пасивно право бирања за градске и државне школске управе; у држави Мисисипи њихово је изборно право искључиво активно; а у Северној Дакоти женска је врховна школски представник све јавне наставе. Тако исто стоје ствари са заједничком наставом и на великим школама. Године 1880. било је 51,3%, а 1890. већ 65,5% великих

škola, које отварају своја врата и женскињу. Данас је свега 64 државних универзитета и 6 закладних великих школа, које примају и женскиње. Американци су за заједничку наставу: 1 што им је *јевтинија*, јер им је потребно мање школа; 2 што је у њима *школски ред* бољи, пошто оба пола у заједници боље пазе на своје понашање; 3 што је заједничка настава само продужење оних односа, који су почети већ у *иороници*, где је једно на друго упућено, те се једностраности губе а чвршћа узајамно поштовање; 4 што је *настава напреднија*, пошто се не употребљавају засебне методе за мушке школе (једностраност, сувишна научност, механично кључање) и засебне за женске школе (нетачност и непоузданост, сувишно истицање осећајнога, недостатак у стварноме); 5. што је *мањи полни осећај* тј. мање наклоности да се мисли на други пол у оним разредима где су оба заједно, јер навика свакодневнога заједничкога рада и живота чини другове хладнијим.

„Данашње стање васпитања у Енглеској“ од Х. Холмана износи прво кратак преглед рада на школству од почетка овога века, из кога се види да се за оснивање школа слабо бринула држава, већ су оне поникле као приватна предузећа, потпомогнута обилно од државе, задужбина и појединаца. Тако се и дошло до тога да се готово и данас сме рећи да Енглеска и нема праве васпитне системе, а да има само више или мање непотпуну и неделатну систему школа. Чињени су неки огледи да се школе изједначе, напуштене су многе ствари, само да главно јаче избије, али је ипак остала чудна мешавина. Ниједна школа не одговара другој или вишој; мало их је само, које подешавају свој рад за неку вишу; свака тежи да се чини целину, јер је готово правило, да и осредњи ученик доврши своје школовање у истој школи, у којој га је и почео. Уза све то има обиље стручних школа с нарочитим тежњама. На послетку је влада 1889. године још овластила грофовије да из порезе на алкохолна пића обилно помажу школе, те је, услед заинтересованости управитеља и незнања руковалаца тих прихода, помагањем најразличитијих завода, учинена још већа мешавина. Па и универзитети и колеџи дају сувише општег образовања, а мало научничке спреме. Они су застарели, с примитивним методама и само се врло споро прилагођавају новинама, крпорећи тек по нешто, а избегавајући сваку радикалну реформу. — Основна је настава уређена законом тек 1870. године и обавезна је. Учитељи у Енглеској добри су практичари, али недовољне научне спреме. Они обично почињу рад у 13. години као учитељски помоћници, а наскоро затим и самостално у разредима са 30—60 ђака. После четворогодишњег такога рада иду обично на који учитељски семинар, где теже поглавито за општим образовањем: стручно образовање и практично вежбање врло је скучено. Тако изостале добри учитељи а слаби васпитачи, који пролазе с механизмом добро, јер је надзор у рукама изабраних општинара и ређих доста неспремних стручних надзорника. Тек последњих година повело се старање о спреми стручних надзорницима, те ће они јамачно утицати на савремени напредак основне наставе. — На пољу средње наставе учињен је велики корак у Велсу; овде је заведен кроз један исти систем средњих школа, по нарочитом зах-

теву народном да се школовање тиме олакша. Сада се по овом примеру тежи у целој Енглеској за изједначавањем, на чему ради једна краљевска комисија, чији ћемо рад саопштити. Код универзитета значајна је појава, што су кембрички и оксфордски узели на се дужност, да спремају и учитеље основних школа, те је и годишњи збор енглеског учитељског удружења држан у просторијама оксфордског универзитета.

„Најновији покрети у настави у Северној Америци“ од др. Е. Шле-а износи тежње америчких школских људи, које су избиле за последње 3—4 године. У Америци је јавна настава ствар појединих држава, а не Савеза; а поред тога има и ванредно многих одличних приватних предузећа. У Вашингтону до душе постоји Савезни биро за наставу као одељак министарства унутрашњих послова, али он има само дужност да непрестано прати рад и кретање школско у разним државама америчког Савеза и целе Европе, па да о томе израђује и издаје годишња извешћа. Носилац пак нових тежња и претреса јесте Народно друштво за васпитање, које је основано 1871. године, састављено из наставника и наставница свих грана целокупнога школовања. Научни рад овога друштва врши одбор, подељен на десет одељака; а сваке године друштво у другој коме месту држи годишњу скупштину с истовременим предавањима у разним одељцима. Број посетилаца ових скупштина креће се између 5—15000. Пре 5 година одлучи ово друштво да предузме посао око средњошколске реформе и повери претходни посао *Комисији десеторице*, ставивши јој на расположење за потребне радове суму од 10.000 марака. Ова комисија изабра опет према појединим струкама 9 поткомисија по 10 чланова и изнесе пред њих 11 питања на свестрану обраду. Ове стручне комисије, на основу претходнога проучавања планова и мишљења од 200 средњих школа, држале су у децембру 1892. године тродневне састанке, па после предаше своја извешћа *Комисији десеторице*. Ова извешћа бише штампана и раздана члановима ове комисије, која их је после пет недеља у тродневним седницама прегртресла и заједно са својим извешћем штампала (1893.). Рад поткомисија и *Комисије десеторице* скоро је у свему једногласан, те је овај извештај (од 259 страна) верна слика садашњих гледишта и тежња у Америци. Рад те комисије изнесен је у другој свесци, те ћемо о њим говорити на своме месту.

У одељку *Саопштења* налазе се ови радови: „*Краљевска комисија за вишу наставу у Енглеској*“ од А. Цимернове износи узроке и повод постављању те комисије. Ми смо све то већ дотакли у горњем говору о Холманову чланку „*Данашње стање васпитања у Енглеској*“, те овде можемо само додати да у тој комисији има и три женска члана, које су прве женске што су икада од круне постављене за чланове парламентарних комисија. „*Медицински институт за женске у Петрограду*“ износи кратку историју постанка овога важног института, који ће проградити у току ове 1897. године, а на који ће се годишње трошити 63.000 рубаља. — „*Немачке школе у Коенхагену*“ износи у кратким цртама живот и стање четири немачке школе у томе месту.

У одељку *Преглед* има, по државама груписано, пуно крупнијих и ситнијих бележака из школе и о

школи. Ми смо у прошлом и у овом броју у одељку „*Гласови о школама*“ и довели из овога часописа такве белешке, по којима ће читаоци моћи пресудити колико је и ин-тересантан и важан овај одељак (који захвата стр. 64—93).

У одељку *Преглед књига* приказано је свега 14 књига, које се баве искључиво питањима из школскога живота. И овај је одељак изврстан.

У одељку *Књижевство* изнесена је библиографија нових дела о иностраном школству, која су уредништву послата на приказ. **Л.**

Журналъ Министерства Народ. Просвѣщенія. 1897. књига за јуни.

Ова је књига, као и прошле, богата разноврсном садржином.

У првом званичном делу заслужује пажњу *прва допуна покушају да се састави каталог за ученичке библиотеке у средњим заводима*. Овај је покушај изведен 1889, а у другом издању штампан 1896. године. У овој допуни обележене су књиге, које нису ушле у раније спискове, и подељене су по одељцима: I књиге религиозно-моралне садржине, II дела филозофска и правничка, III Историја (народна и општа), IV географија, V математика и јестаственица. Све су ове књиге даље разређене у књиге за депу нижих, средњих и виших разреда, и има их у овој само допуни 785. По овоме се види, колико се велика пажња поклања у Русији лектури ученика гимназијских. У нас је то остављено самим ученицима и њиховим дружинама, од којих свака има своју библиотеку. По извештајима о овим ђачким дружинама види се да се у њима доста чита, само што то читање није систематско и што се читају и књиге, од којих ученици имају мало користи. Време би било да се и у нас почне о овоме озбиљније мислити, те да се предузму мере, како би се уредило ово питање о ђачкој лектури.

У незваничном делу имамо леп чланак *Матица Српска у Будимину* (1847—1897), који је, поводом педесетогодишњице њене, написао *Вл. Францев*. У прогласу, којим је Матица прошле године позвала на упис прилога за подизање Народног дома у Будимину, овако се говори о задатку тога друштва:

„На крајњем Западу словенског света у Саксонској и Бранденбургу, саставним деловима сувремене Германије, на земљи својих словенских прадедова, на обалама реке Спреве, расејана су насеља старог народа Венда у области Лужици, станишта садашњих лужичких Срба, с градом Будиминном.

„По сведоџби старих летописа, од XI века, од времена распрострањења хришћанске вере, на обалама река Лабе и Одре, водили су Словени тих страна неједнаку борбу за свој оцстанак у току од седам векова. У XVII и XVIII не чује се више име Венда и Срба у историји, заостали су само остаци некада силнога народа на земљи која не привлачи више пажњу ратоборног суседа.

„Чувајући свој стари језик и словенске обичаје, остаци ових Словена, Лужички Срби, под добротворним утицајем свесловенске идеје и захваљујући учешћу првих филолога словенских, брзо су се осведочили о својој сродности с великом породицом словенских на-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

рода, те су, вођени својим првацима, приступили озбиљном послу — обнављању и развићу своје словенске писмености.

„Труд првих људи, уложен у разрађивање народног наречја, које је у многом погледу врло карактеристично, не гледајући на тежину те задаће посред туђинског, немачког живла, крунисан је успехом.

„Лужички Срби, (на броју не више од 200.000 душа) данас имају 9 својих периодских издања, а сем тога издане су књиге за основну наставу, за читање народа, зборници песничких производа, граматике, речници, црквене књиге, нови преводи, библије и др. Они имају три књижевна друштва за распрострањавање словенске писмености и просвете међу народ.

„До таког је резултата довело старање српских трудбеника, посвећено напретку народном.

„При свем том, Лужички Срби, живо острво посред бесних вала, морали су помишљати о још чвршћим бранама, којима би очували по скупу цену добивене успехе.

„Да би очували своју народну индивидуалност, Лужички Срби су осетили потребу да имају установу, која би својим изгледом и значајем утврђивала у срцу народном његову словенску свест посред победног германства.

„Срединтем и регулатором свих облика, у којима се појављивала народна радљивост Лужичких Срба, у времену од педесет година од како постоји, служила је и служи *Матица Српска*, која се, осим своје ближе цели — просвећивати народ на народном језику и одржавати у њему опште словенску свест, — брижљиво старала да подржава свезу лужичко-српског народа са књижевним друштвима свих словенских народа“.

Матица Српска основана је 1847. године. И пре ње било је друштва са сличним задаћама, али им је рад био много ужега обима и ниједно се није могло дуго одржати. Састављали су их већином, почевши од прошлог века, ученици гимназија, университета или семинарија. За постанак свој *Матица* има да захвали *Смолеру*, који је још 1845. год. изнео пред један скуп омладине, која се школовала, пројекат о стварању Друштва, коме би био задатак — издавати и распростирати у народу књиге и издавати научни Журнал. Пројекат је био примљен одушевљено, и одмах је организован привремени одбор да ради две године и за то је време првобитни пројекат претрпео извесне измене. Својим се заузимањем за његово остварење нарочито истакао Др. Адолф Клин, познати родољуб и јавни радник, коме се има поглавито да захвали, што је, у неколико измењен, овај пројекат био потврђен 26. фебруара 1847. год. Од тога доба се води постанак *Матице Српске*, чија је установа поздрављена са великим одушевљењем у целој Луцици. Одбор *Матице Српске* већ је у другој својој седници имао да расправља о овим питањима: 1) о издању дела Пфуљева о новом „аналогичном“ правопису српском; 2) о неопходности да се приступи издању двојаким правописом, у што краћем времену, морално-поучних прича за Србе обе вероисповести; 3) о издању научних и белетристичких производа; 4) о неопходности да се што пре приступи издању Журнала Матици; 5) о издању српско-немачког и немачко-српског речника. Али

да *Матица* настави с успехом рад, почет тако одушевљено, требало је много материјалних средстава, а у њима се баш осећала велика оскудица, јер је број чланова био доста мали, а мало је било и људи спремних за тако крувне послове. Па ипак је прва књига „Часописа Матице Српске“ изишла 1848. године с богатом и разноврсном садржином. Интересно је да је у тој првој књизи изишао и превод Велана наших народних песама из збирке В. Караџића. Осим тога Матица је већ у првој, 1847. години, издала „Jesus we Domi Pobožnych“, четири проповеди А. Љубенскога и раздала је својим члановима сто примерака „Одјеци руских песама“ Ф. Челаковскога у преводу на лужички-српски језик.

Бурна 1848. година имала је утицаја и на малену Луцицу.

Бројем слаба лужичко-српска народност није могла остати равнодушна према покрету, који је захваћно све народе око ње. С једне их је стране покрет у Чешкој, Познању, Галицији, међу Словацима у Угарској, међу Србима и Хрватима привлачио да се придруже заједници словенској; с друге опет стране доктрине немачких ултра-демократа мамиле су их да се одреку своје племенске индивидуалности и да се придруже покрету у Германији, који су они сматрали као дело опште-човечанско. Потребно је било вођама лужичко-српског народа много обазривости, да би та могли известити из та два супротна правца. Увиђајући да од демократа немачких, који су у то доба припремали револуцију у Саксонији, не могу очекивати никаква добра, Срби су пристали уз онај део становништва, који је остао веран саксонском краљевском дому. И то је било, по том, од корисног утицаја за лужичко-српски народ и његово даље развиће у народном правцу. Вође народне су израдиле и поделиле биле влади и краљу једну петицију, која је обухватала ове жеље народне: 1) у погледу школе — равноправност језика српског с немачким у народним школама и увођење предавања српског језика у будишинској гимназији и семинарији; 2) у погледу цркве — увођење проповеди недељне и празничне на народном језику у свима селима и употреба народног језика, кад свештеници имају да врше религиозне обреде, ако то зажеље Срби; да се у Дрезди служба божја врши на српском језику бар дванаест пута годишње, а проповеди да се држе бар четири пута на годину; да се нови свештеници заклињу на српском језику у селима, у којима је српско становништво у већини; 3) у погледу суда — да се уведе српски језик у судовима у Луцици, да се преведу на народни језик и издаду сви закони и наредбе, итд. Већи део ових жеља је и испуњен, те је тиме постављена поуздана основа за развиће лужичких Срба у националном духу. За 1849. — 1850. издала је *Матица* четири књиге свога „Часописа“, дакле по две на годину, а за 1851. до 1857. издала је по једну на годину. Тек од 1858. почео је „Часопис“ излазити редовно по две књиге на годину. До 1872. године, дакле за првих двадесет и пет година, Матица је издала 44 књиге својега „Часописа“, које су растурене у 11.500 екземплара, и много поучних књига за народ у 160.000 екземплара; међу поучним књигама за народ највише има прича, календара, школских књига, зборника песама итд.

Поред Смолера, који јој је био оснивач, од педесетих година све се више истиче у раду око унапређења Матичина, а од 1868. постао је и фактичким уредником „Часописа“ *М. Хорник*, с чијим је именом нераздвајно везана историја Матичина за више од четрдесет година. О радњи Хорника било је у „Делу“ опширно писано после његове смрти 1894. године.

Наставнике историје српске књижевности може интересовати опширна студија познатог византиолога *Васиљевскога* о *Синодалном кодексу Симеона Метафраста*, са чијом ћемо садржином упознати читаоце „Пров. Гласника“, кад буде завршена.

И остали су одељци ове књиге богати прилозима, који заслужују пажњу руских читалаца, али је у њима мало шта, на што би вредило скренути пажњу наших читалаца.

Свет.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von *H. F. Müller.* LI Jahrgang, der neuen Folge einunddreissigster Jahrgang. Berlin, 1897. (Weidmann).

а) Свеска за *април*.

Као и у свима свескама (од којих су овогодишње прве три приказане у мајској свесци Просветнога Гласника), тако и у овој већи део иде на приказ књига, а само мало страна посвећено је првом делу, *Расиравама*, од којих је овде: „Писмени радови из француског и испит зрелости у гимнасијама“ од Ф. Бекелмана. Наставни план тражи, да се у три виша разреда сваких 14 дана изради по један превод са францускога. Писац вели, да се човек мора запитати: *сui bono?* Овај захтев наставнога плана може послужити једино као контрола, да ученик покаже, у колико уме да преведе поднесени му француски текст. Ну те контроле имаде на часовима лектире, а стаје мање времена. Јер од четири недељна часа један до два часа мора овако ићи на ове писмене задатке, а тиме се свакако штети најважнија задаћа настави — лектира. Наставни план означаје као општу задаћу, поред разумевања дела, и извешаност у практичној усменој и писменој употреби језика. Ово је последње на горњи начин отежано. Превеђење на немачки не даје при том ништа у позитивном смислу; јер не само језик већ ни ухо за све то време не раде ништа. Писмени задаци прво ваља да су ређи; друго треба да служе општој наставној задаћи. С тога они морају бити не само контрола лектири већ и вежбање у усменој и писменој употреби језика. С погледом на ово, могло би се препоручити, да се сваке четири недеље ради по један писмени задатак и то превеђење са француског, али тако да се француски текст издиктује. Ученици треба текст да пишу на левој страни вежбање, а према њему после да дође превод. Оваки диктати веома помажу да се учениково ухо добро навикне на туђе гласове, те да се закони ортографије и граматике пред ученика јасно изнесу и да их он утврди. Разуме се, да ученика треба у овом постепено већати, још од нижих разреда. При том се препоручује, да се ученицима после неког времена цео текст полагамо и јасно прочита, како би они могли поправити погрешке, ако би их било. — С овим је у вези и испит зрелости. И овде би ваљало исто

овако поступати. Само на тај начин може се код ученика видети „из францускога језика поуздано разумевање и течно превеђење лакших дела, као и нека извешаност у усменој и писменој употреби језика.“

Од 30 приказа другога дела задржаћемо се само на приказу оних дела, која имају опште вредности или нас више могу интересовати. Тако, Херман Шилер приказује неповољно („тако се данас не пише историја педагогике“) Раувер-Лотхолцову „Историју педагогике“, а повољно Витштоков „Систем естетичког васпитања.“ Даље истичемо повољну оцену Х. Ф. Милера на Густафа Вента „Настава из немачког и философска пропедеутика,“ што чини Шз свеску Баумајстерова „*Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen.*“ — Г. Канцов препоручује и почетницима и знаоцима „Шилеров естетичко-морални поглед ва свет“ од П. Гајера (Geyer), а К. Молденке „Лесингову хамбуршку драматургију“, коју су према свом великом издању за школу удесили Ф. Шретер и Р. Тиле. — За класичаре, односно класичној гимнасији намењена су дела: „Повесница грчког и римског позоришта“ од ваљаног филолога Густ. Кертинга и „Препарације за Хомерову Илијаду“ од Х. Шмита, које повољно оцењује Хр. Муф. Овамо иде и приказ још неких дела, која нас могу мање интересовати, те и прелазимо преко њих.

У додатку је „Годишњи извештај филол. друштва“, где се налази кратки приказ 18 дела што се тичу Корнелија Непота (G. Gemss) и 12 дела о Тациту. (G. Andresen).

б) Свеска за *мај*.

На првом је месту *расирава*: „Културна историја у вишим наставним заводима“ од Ф. Најбауера. — Борба између два правца у историји, индивидуално-историског и културно-историског, постала је и школским питањем. При свем начелном слагању није се још дошло до принципа, по ком би у пракси ваљало изводити историску наставу. Овде ваља двоје имати на уму: метод и обим наставне грађе. Што се тиче метода, Карл Лампрехт од прилике овако вели: До сада је историја имала пред очима поглавито а готово и једино поједине личности, она је гледала на човека не као члана друштва, као екземплар своје врсте, и занемаривала је оно што је генерично, типско у човеку. Ако се хоће да историја испуни задаћу, мора поред индивидуалног схватања да дође колективистичко, генеричко, историско опажање. Ну, може се рећи, вели писац, да се и до сада у историји на ово у главном обраћала пажња; с тога он мисли да је у том погледу између старијег и новог правца разлика само у ступњу а не толико и у начину. Довођењем у везу социјалног и привредног живота са животом политичким постају јасним многи каузални односи од велике важности. — Друго је питање о обиму културно-историске грађе. Ако се под културном историјом не разуме, као што се то често догађа, скуп антиквитета, појединих notiца из приватног, привредног, литерарног и уметничког живота, већ историја човечанског културног развића у целини, то би она означавала највиши идеал историске науке; она би представљала историју људског умног живота у најширем смислу и у свима његовим гранама од религиозних и привредних погледа па до технике разних

заната; она би развијала умне струје које су владале и показивала, како појединце једна на другу утичу гране људске радности; она би чинила допуну филозофији: јер ако нам она показује вечне законе, на којима је све умно развиће, ова нам износи стадије самога тог развића. Ну, кад би и било овако универсалне науке (а ње још нема у потпуности, и ако има много стручних почетака), она не би могла пристати за школу. А први је захтев, који се ставља историској настави, да створи јасну представу о развићу државе, националне државе, као оне социјалне организације, која условљава свако даље културно развиће. Отуда је битна задаћа историској настави да даде јасну слику о држави, да утиче поред разума и на осећање и вољу, и да негује и развија мисао о националној заједници. Јер и сваки ученик има права да се поучи о државном развићу, нарочито у овако политичком времену, као што је наше; а и сама држава мора грајити, да се њени будући грађани упознају са основима њенога бића. Велика је тешкоћа наћи подесан пут у обрађивању културне историје спојене са политичком у средњошколској настави. На крају своје расправе писац поставља овај принцип: историска настава у првом реду има посла са историјом држава а не са културном историјом. Али унутарње развиће држава треба обрађивати онако исто брижљиво као и спољашње. Даље ваља узети оне факте из социјалне, привредне и књижевне историје и осталих грана културне историје, који стоје у унутрашњој вези са фактима из државнога живота и који су на њ имали утицаја. Ако историска настава избегава енциклопедиско нагомиланање појединости и ако се потруди да изнесе унутрашње односе културно-историских факата међу собом и према државном животу, сме се надати, да тиме унапређује и ојачава како разумевање историскога бивања уопште тако и интересовање и разумевање за политичко развиће с једне и културно-историско с друге стране. —

Према постављеном начелу, да истакнемо неке реферате и из ове свеске.

Х. Фриче оцењује „Латинску елементарну граматику“ (Лајпциг, 1896.) од К. Штегмана, коју је писац прерадио за два најнижа разреда, држећи се своје веће „Лат. школске граматике,“ и у којој је иста прегледност, тачност, јасноћа и збијеност, којима се одликује ова последња. — Наставницима и то наставницима која раде у школи са великим бројем часова француског језика, намењена је књига Х. Солтмана „Синтакса француског глагола I. Времена. Бремен, 1897.“ (O. Joseph). — Повољно се оцењује (S. Heudenberg) други део В. Мартенсове „Историје за средње школе“; за тим М. Мертенса „Помоћна књига за немачку историју“ (J. Asbach), као и Ф. Шулца „Уџбеник историје“ и „А. Цеа „Уџбеник историје средњег века“ (Max Hoffmann). — Макс Симон приказује исто издање „Равне геометрије“ од ваљаног математичара Г. Рекнагела.

У трећем је одељку занимљива белешка „Шта се тражило од абитуријента пре 200 година“ (Max Kahane); у четвртном је списак послатих књига; а у додатку „Извештаји филолошког друштва“ кратак приказ 31 дела о Тациту (G. Andresen).

Revue pédagogique, nouvelle série, tome trentième. № 3—4. (Mars—Avril) 1897.

Најважнији су чланци у ове две свеске они који говоре о кривицама у омладине. Један је од Tarde-а (мартовска свеска), други од Buisson-а (априлска). Tarde статистиком у руци доказује, да *преступи младежи, у свим културним земљама, расту сразмерно јаче но кривице одраслих*. Са чега долази ово наравствено опадање младежи? Tarde набраја више узрока а у првом реду опадање побожности, дух неверовања који руши традиционалне принципе морала и породице, не замењујући их ничим. За тим ватрена амбиција гони омладину ка несмишљеном грчању за срећом, и порађа у ње тежњу да дође до великих положаја, славе, богатства итд. Уз то долази сиромаштво и опадање богатства, те не допуштају средства за живот какав сувременост захтева. Најзад алкохолизам, правећи од правно одговорних лица психички скоро несвесна створења, повећава и онако велики број криваца.

Где је клица овим преступима? Tarde је налази у породичном васпитању, а пре свега у тежњи да се избегне брачне дужности и ограничи рађање деце. Где је једно дете, неизбежно је мажење; где их је више, дисциплина постаје сталнија и смишљенија. Породица, међутим, одриче своје погрешке и баца анатему на школу, и ако се ревностно — свесно или несвесно — стара да уништи или делимице паралише користан утицај школин. Статистика скида са школе незаслужене прекоре: кривци малољетници махом су из реда ђака који су напустили школу, а сем тога 8 % је из добрих породица, 38 % из рђавих а 54 % из врло рђавих. Сами наставници спадају у најморалнији део интелигенције, а њихов пример само је од користи деци. Ипак нагомиланањем деце у велике школске палате и мешањем из разних породица у неколико се потпомаже развићу страсти и лоших инстинкта.

Tarde се обрће друштву, и не без извесне јеткости, проткане тугом, устаје против разузданости журналистике и неморалности штампе у опште. Затим налази у ширењу религијских и политичких идеја подстицај за злочине, по свој прилици с тога, што се стари ауторитет губи а нови јачи не подиже. Најзад под утицајем песимизма скоро сличног Толстојеву, песимизма који је пола мода века а пола нервозност, Tarde немилостиво удара на резултате и закључке модерне науке, нарочито на принцип *борбе за опстанак*, јер му се чини да он уништава добре особине: оданост, смерност, доброту и др. а истиче и потхрањује: гордост, амбицију, хладноћу осећања итд. И у трећтку кад грми против сувременог друштва, он недоследно тражи појачање казни за злочине према том истом друштву. Најзад, завршујући чланак, жали што породица слаби по везама унутрашњим, што вера опада и родољубље се губи. Он се узда у будућност, и као и други филозофи моралисти очекује од ње спас друштва и породице.

У одговору на чланак Tarde-ов правда Buisson световни дух који провејава кроз наставу. Овај дух није узрок безбожности: вера је почела раније опадати у својим формалностима и наука је била дужна заузети њено место. Међутим, отргнути се од наметнутих догми, одбацити веровања у чуда, престати слу-

тавати се у хиљаде празних формалности, то није што и изгубити веру у Бога, а још мање одрећи се друштвених и националних идеала. Buisson не налази да су школа и црква у завади — оне су само подвојене. *Suam cuique!* Оставити свакој свој терен, то је не огласити рат већ га обуставити: што тачније границе, то мирнији суседи. Заразу скептицизма и клице неморала не развија школа: то је улица, кафана, тргови итд., где омладина налази хране својим страстима и побуде за свој атеизам. Ново друштво није неморалније од старог; криза морална била је пређе још јача само што је нико није бележио ни испитивао. Она данас није *увекана* већ само *уочена*. Друштво данас живи са свим члановима; некад је пред очима социолога и философа живео само скорун друштвени, а маса је била запостављена.

Говорећи о породици, религији и отаџбини, Buisson гледа весело и на садашњост и у будућност. *Религија* није више, или бар неће бити у празним формама и суровим догмама. То ће бити права вера у спас човечанства и у велике идеје Христове. *Породица* се отреса окупности, одбацује етикецију, у којој се кочило породично осећање, сагнуће оца к деци а пење децу к оцу, и ставља љубав место ауторитета и следе послушности.

А отаџбина? Већи идеали развијају се из мањих и као што је љубав породична ни мало не слабећи створила љубав к отаџбини, тако ће и ова последња појачати социалне симпатије и помоћи да нестане мржње међу народима.

*

Tarde говори више као журналист но као философ и социјолог: он оптужује онде где треба да тумачи. С тога његови закључци нису убедљиви, као што му ни разлози нису јаки. Његова идеја о опадању моралности и ширењу безбоштва нити је оригинална нити је правилна. Најпре за религију. *Елемент мисаони* хришћанске религије, сваке религије управо, своди се на признање да је сила чија је манифестација васељена потпуно непојмљива (Спенсер). Модерно време није напустило ову идеју; оно ју је још више учврстило. Материјалистичка философија пропала је у покушајима да реши крајња питања, као што је и религија бесплодна кад се њима бави. И у колико је наука била мудра да напусти некорисна истраживања, у толико је религија била нетактична хотећи их решити на штету научних испитивања и логичког мишљења. Она је увела Бога у дискусију, предузела да третира опасно питање о пореклу зла, створила читаву хијерархију светаца и ствари очигледне покушала да објасни радњом неке више силе. На том терену она се сукобила с науком и као слабија подлегла. И на што се онда љупити кад Дарвин разбија веру у прегрш земље из које је Адам створен и у ребро Адамово из кога је Ева постала? И зар је то опадање побожности, ако људи престају да метанишу, ако их наука разувери о чудима, ако их хиџјена одврати од многих постова, ако их напредак медицине заустави да не траже молитве болесницима итд.? Или зар би то био атеизам, ако људи престану да зидају палате црквене Богу, ослањајући се на Христову реч: где се вас два састанете у име моје, ту је црква?

Како је са *осећајним елементом* религије? Љубав према ближњима, велика морална заповест Христова, стоји данас боље но некада. Старије време показује религију, државу и племство као у неком несвесном комплоту против народа: монархија зла, аристократија без срца, свештенство немилосрдно. Црква је била заборавила свој први извор, те у место да брани потиштене, она је кокетовала с повлашћенима. Данас она стреса дух кастињски и трговачки, демократише се и постаје хуманитарна. У Француској се, колико јуче, она мири са републиком, као што ће доцније у свима образованим државама измирити и са социјалном демократијом.

Најзад да завршимо *акцијом* хришћанске религије. У прошлим временима она је била свирепа, данас је у главном умерена. Страшна борба верска огњем и мачем уступа борби речју и пером: секте које су се некад гониле до истраге, данас се трпе, и ако се попреко гледају.

*

Може ли се поклонити вера тврђењу Tarde-а да моралност опада? Такав закључак оптужује науку и вештину, он негира сва напрезања људска да створе савременију организацију друштвену. Ако би се примила ова идеја, друштвене и моралне науке морале би се кретати између Русо-а, који у примитивном стању види идеал друштвеног уређења, и Толстоја, који у будућности гледа потпуно моралну пропаст. Међутим еволуционистичка философија даје утешну реч брижним моралистима. Она двоји суштину моралности од појединах облика и шири границе добру и злу изнад полицијских билетена и законских одредаба. Права моралност састоји се у снажењу социјалних осећања, у хармонији егзистенцијских тежњи и алтруизма, у симпатији која везује чланове једног народа и спаја народе у заједнице. Како стоји прошлост у том погледу? Упоредите периоду канибализма, време роштва, епоху феудалну са данашњом слободом човекове личности, па ће се видети огромна разлика. Пред будућношћу, како је слика машта филантропа, пред уређењем, како га замисљају социјалне демократе, садашњост је још мрачна и неморална. Али према прошлости она представља прогрес, питомост осећања, интимитет друштвених редова, чвршћу везу интереса. У најближој прошлости, пре револуције, у средини једног народа, сталежи подвојени и стављени у непријатељски положај; срећа једних основана на пањни других; умни напредак мањине условљен огромним незнањем скоро целог народа. Споља борбе међу народима, час верске час политичке, крвави сукоби изазвати по изгледу незнатним узроцима, насртаји на светиње једног народа у најгрубљим својим облицима. Све је личило на огроман пожар, који се с времена на време стишавао и поново распаљивао. Данас извесно није то престало, али је ублажено. Народи се и страше и стиде међусобног истребљења; мисао о њиховој заједници, о удружењу култура све више узима маха; ратнички инстинкт онада. Борба за живот мање је сурова; тежња за изједначењем животних услова проширена је; идеја о солидарној друштвеној организацији добива све више присталица. Целокупна култура добила је извесан милосрдан карактер. И наука и вештина напуштају своју апсолутну слободу и везују се јаче за опште интересе друштвене. Појезија

данас говори и у корист потиштенних, роман износи на видик и најзабаченије елементе друштвене. Па ако још све није добро, све је боље по пређе, све је моралније.

Погрешка Tarde-а долази од гледишта на које се он ставио. Кад је реч о моралности, Tarde не говори ни као психолог, ни као лекар ни као социјолог. Његово је гледиште уже — домаћај закона и уредаба. С тог гледишта сувремена неморалност доиста је, и ако привидно, већа. У прошлости није било толико индивидуалних злочина, ни у тако разноврсним облицима. Али су злочини вршени у маси, инстинкт мржње и сва антисоцијална осећања налазила су одлуке у општим покретима народа против народа, у супротности сталежа, у небројеним гоњенима верским и политичким итд. Ако је убиство злочин — ја акцептирам мисао В. Хига — ратови су стотруко злочинство. Ако је крађа неморалност, то како да назовемо раскошан живот мањине на рачун већине, експлоатисање радника, па онда цео систем на коме се оснивао феудализам? Данашњи преступи имају и једну доbru страну: јачање индивидуалности, буђење свести, слободу човекове личности. Отимати на извешан начин својину огромног броја људи, то је по сувременом законодавству и допуштено и морално. А кад појединци, стављени ван могућности да осигурају опстанак при такој организацији, дођу у сукоб са законом, одмах лојални моралисти потржу питање о моралном опадању и предлажу, као Tarde, појачање казни, у место да раде на измени организације. У самој ствари тоје парадокс. Ако је данашње друштво неморално, нашто сурово поступати против оних, који се огреше о његове интересе?

Ја се не ћу више задржавати на закључцима Tarde-овим. Његова резоловања одају у њему буржоу, и ако би по самом положају и по огромној његовој спреми требало да буде прави моралист. То не долази као резултат студија, већ као оскудица храбрости, недостатак енергије, која би се развила у борби против сувременог социјалног уређења. Велики део научњака опажа добро друштвене невоље, зна им извор и лек, али се задовољава слабом протестима, палијативним лекцијама ила немим ћутањем. Јер дојста је тешко огласити рат установама, а бити принуђен живети у њима. И кад је реч о жртви, лакше је многим одрећи се извесних идеја но свих задовољстава што састављају срећу једног човека. За то су Галилеји ретки, за то је Христос за обожавање. За то су многи... али најбоље је прекинути.

* * *

У *мартовској* свесци интересантан је кратак чланчић о *домаћинским школама у Немачкој*. У њима се сиромашне девојчице уче кувању и кућним пословима, што не могу увек у кући научити. Прва је школа основана у Каселу (1889), а у Берлину тек доцније (1893). Кемниц троши на њих 10.000 фр. годишње, Карлсруе 7500, Келн 4750, Хајделберг 3750, Берлин тек 2610 и то на 6 школа. У Берлину је настава практична, с нешто теоријског излагања за време док се ватра не разгори и вода не угреје. Говорило се о предметима који се непосредно домазлука тичу и то кратко и елементарно.

Чланак *Настава у Египту* упознаје нас са просветним напретком ове земље. Основна је тежња *младих Египћана* да свој дар и спрему употребе у корист отаџбине и њеног ослобођења од туђинске управе. Они данас добивају довољно знања у школама своје отаџбине, што пређе није било. Прве школе, које је увео Мехмед Алија, биле су више за параду но за стварну наставу. Исмаил паша отпочео је да ради на организацији школа, и Египат их данас има за основну (41) средњу (3) и вишу наставу (политех. школа, медицинска, две правне, и војна). Данас има 10.000 ученика у државним школама и око 4000 у приватним. Остала деца уче само коран, а наставници су им урођеници. Женских школа нема. Турци и Арапи показују у школама појетски дар, а потомци старих Египћана одају се више озбиљним ученима.

У *литерарној козерији* приказује М. Pelisson књигу Непт-а о Рошфуколу, говори о Меримеу поводом издања његове кореспонденције, бави се списом Geoffroy-а о Бланкију и Guiraud-а о Фистел де Куланжу и најзад говори о Анатоли Франсу поводом једне његове нове приче. Козерија је и занимљива и корисна за читаоце коју познају француску књижевност и њене најважније представнике.

*

У *априлској* свесци на првом је месту беседа министра просвете Рамбо-а држана 26. марта 1897. год. у част Ф. Нанзена. У беседи се у кратко саопштавају резултати Нанзенове екенедиције на северни пол (о томе се исцрпије говори у *научној козерији*) и напомињу доживљаји овог храброг путника. Чланак се свршује поздравом Нанзену и као дописном члану географског друштва (које је и приредило овај дочек), и као Норвешцу, чија је отаџбина у пријатељству с Француском.

Чланак *Живе силе једног народа* набраја чиниоце који стварају прогрес у једном народу. То су у првом реду племство, за тим велики и мали сопственици; војска и црква ако њихов дух хармонира са општим осећањем бародним; разна просветна, уметничка и хумана друштва, штампа, ако је тоном, идејама и осећањем изнад вулгарности; породички и патриотски дух, који везује људе јачим симпатичким везама. Сам народ постаје жива сила кад постоји одабрана група која га води и на добро окреће огромну енергију његову. Ову одабрану групу треба школа да створи. Јер сем живих сила има једна *сила ствари*, тј. наслеђене умне и моралне тековине које упућују народ да мисли, осећа и ради у извесном одређеном правцу — да наставља прошлост. Те догађаје треба да измене живе силе, као што је мењају и социјални преврати, доктрине моралне и политичке, јаки карактери, светли духови итд. И школа треба да чини то исто, уздижући достојанство појединаца и нације, богатећи мисли и побољшавајући осећања, управљајући вољу дечју к самосталним акцијама.

Чланак Resaut-а, то морамо рећи, више показује изобиље фрази но богатство идеја. Он прима с мирном савешћу подвојеност сталешку и у место да у тој нађе камен спотицања напретку социјалном, толико је наиван да у томе гледа прогрес. Сем тога он је у место познатих појмова: *консервативне* и *прогресивне*

силе узео конфузијни израз: *живе силе и сила ствари*, што само може завести многе читаоце.

Извештај о интернационалном конгресу за децу наставља се у мајској свесци, те ће о њему бити реч у приказу те свеске.

У чланчићу *раздавање награда* друштва проф. наставе у Рони саопштавају се поред осталог и два говора у којима се уздиже приватна иницијатива у школским и просветним радовима.

*

Међу сталним рубрикама овог ревија на првом је месту рубрика: *штампана и књиге*. У њој има врло

лених реферата о делима која се односе на васпитање или су иначе од важности за омладину. Реферати су кратки, јер се мишљења о важнијим књижевним делима износе и у засебним чланцима.

У *хроници основне наставе и веснику из иностранства* износе се разне интересантне новине у настави Француске и др. држава; стварање разних школских и хуманитарних друштава, промене школских закона и уредаба, подаци о стању школа и наставе итд.

Ј. Прод.

К О В Ч Е Ж И Ћ

О НАСТАВИ МАТЕРЊЕГА ЈЕЗИКА

Од године 1886. излазе у Берлину *Годишњи извештаји о средњој школи*¹⁾ под уредништвом Conrad-a Rethwisch-a. У тим се извештајима бележи свака појава на пољу средњошколске наставе и васпитања. Прва два одељка говоре о школској историји и о школском уређењу, а затим има сваки средњошколски предмет засебан одељак, и ту се приказују све новине (уџбеници методска упуства, важнији чланци о предмету из појединих стручних листова и т. д.), које се у тој години појавиле.

Крајем прошле године изишао је Годишњи извештај за 1895. годину. Из тога ћемо извештаја извести, шта се данас захтева од наставе матерњег језика са особитим обзиром на лектуру у нижим разредима. Новине ћемо извести прегледно, без обзира на писца или оцењивача, а ко би хтео да се о том тачније извести, упућујемо га на поменућу књигу, без које по би требало да буде ниједна књижница наших средњих школа.

1. Ниједна настава није толико погодна, да допре у најдубље кутове народне душе и да узнесе дух до највиших висина човеког мишљења и осећања као настава матерњег језика.

2. Матерњи језик треба изучавати тако, да се разуме садржина речи и слика, којима се речи служе, и да се пробуди језиковно осећање, а не да за разумевање језика буде претежнија граматична настава. У језику треба садржином доћи до облика. Увек треба тежити за тим, да се пронађе смисао

речи и склопа речи, а не чинити спољашњи облик предметом наставе.

3. Ухо ученика треба образовати, *звук* је главна ствар у језику, *глас* образовати треба пре свега. С тога треба много говорити. Ученике морамо васпитати да виде и да чују, а за то су потребна вежбања у јасном, чистом и лепом говору.²⁾ Да се јасно и разговетно изговара, не треба тражити само у матерњем језику, но и у свим осталим предметима. Сви одговори треба да су потпуни и правилни. Да би се пак навикао ученик на складан говор, то га не треба прекидати ни код стварних ни код језиковних погрешака, те погрешке се изналазе тек после свршеног одговора, и треба да их сами ученици знају и исправе. Настав и матерњег језика пада у задатак да поучи ученике да не греше и изнесе разлоге, у осталим се предметима погрешка само исправља. Не само правилност но и извешаност у говору треба постићи, с тога морамо на свима степенима наставе највише времена и снаге на ово употребити.

4. Пошто се постигне потпуна извешаност у говору, прелази се на граматiku. Све што се год из граматике учи прелази се у реченицама. Граматична настава отпочиње реченицом и сви се облици преладе у реченицама. Све граматичне појаве треба ученик да сазна у практичној примени. Називи граматични треба да су сви латински. Граматички део иде као додатак уз читанку.

²⁾ За вежбања у говору препоручују се слике од *Hölzel*-a и *Übungen für die deutsche Sprechstunde nach Hölzels Bildertafeln* од *H. Wallenstein*-a. С помоћу тих слика и примењујући катехетски облик, изложен у вежбањима, ученици се уче да виде, чују и говоре. Ове слике и вежбања могу се у нас употребити не само за матерњи језик но и за живе стране језике.

¹⁾ Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Herausgegeben von Conrad Rethwisch. Berlin. R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. Hermann Heyfelder. S. c. W. Schönebergerstrasse 26.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

5. Све средње школе треба да имају једну заједничку читанку бар у нижим разредима. С помоћу читанке треба ученицима објашњавати односе човека према човеку, човека према природи и човека према богу.

6. Препоручује се, да се на крају појединих чланака додаду погодне пословице, да се доведу у везу градива исте садржине, те да се постигне што јача концентрација у кругу саме наставе у матерњем језику, да се чланци по садржини поделе на групе, и читанка по тим групама чита.

7. За избор градива су постављена ова правила (за читанке нижих и средњих разреда):

а, Читанка треба да доноси само оно градиво, које је занимљиво и од вредности;

б, Целокупна литература даје градиво читанци;

в, У читанци претежу епске ствари, као детету најприступачније;

г, Пошто је читанка васпитно средство, то мора имати етички карактер;

д, Само се погодно градиво сме узимати;

ђ, на распоређивање и извођење градива мора се пажња обратити.

8. Чланке, којима хоћемо да изазовемо јако чувство у ученика, не смемо анализирати. Никако, дакле, не треба анализирати (граматички) песме, а већ се јављају и гласови, да се ни прозни чланци из читанке на анализују.

9. Циљ песме је, да побуди у ученика уметничко уживање; ако се ово не постигне, лектира је на кривом путу. Песмом треба развијати фантазију ученичку и изазвати у њима иста чувства, из којих је и потекла. Пре но што се отпочне читати, треба изазвати у ученика *расположење*; да би се то дало извести, песма треба да је за њихово чувство разумљива. Не изазове ли се расположење, боље песму оставити, јер ако она остави децу хладну, свој је циљ промашила. Учитељ се мора сасвим удубити у песму и мора много времена утрошити за њезино приказивање у школи, а нарочито на то, како да изазове потребно расположење у деце. Наглити се не сме никако, јер сва у песми изнесена чувства морају и ученици сачувати.

10. Ваља се чувати, да припрема за читање песме или чланка не буде сувише велика, те да обиље изнесенога материјала не да ученицима много посла око његова савлађивања, пошто у оваким случајевима заинтересованост већ слаби. Стварна објашњења уз чланак су потребна само она, без којих се чланак не би потпуно схватио. И спољашњи облик треба протумачити, али пазити, да се у многим тумачењима не изгубимо (н. пр. код асонанца и алитерације у песама, прозодије и метрике). Увек

се пажња обраћа на целину и на већ стечена знања, то води ка поређењу.

11. Важно је градиво на нижем степену скаске из народнога предања, знаменити историјски догађаји и карактеристика најважнијих људи. — Сlike из живота људи и народа уводе ученике и у културну историју.

12. Подела песама у читанци треба да је по врстама песништва, и ако је сумњиво код многих песама којој врсти припадају. На крају читанке треба изнети имена песника са најважнијим датима.

13. За писмени задатак задавати само оно, што се скоро учило.

14. За сваки писмени задатак, на сваком степену, нарочито упућивати ученике, пре но што им се зада.

15. Пошто је главни циљ задацима да се постигне потпуна извезбаност у примени матерњег језика, то је очито, да граматични задаци том циљу не одговарају. Задаци су одређени већ самим градивом из читанке. Репродукција, из почетка готово сасвим верна, а касније све то слободнија, и описи онога што је ученицима најближе и што су сами могли проживети, — то су почетни задаци. Састави се узимају тек касније, и учитељи се нарочито опомињу, да не отпочну с њима сувише рано.

МОГУ ЛИ ДЕЦА БИТИ ЛЕНА ?*)

Зар је могуће и посумњати у то да могу деца бити лена? А како се у школама учитељи редовно жале на децју леност и бедеже им за то неповољне белешке? А зар родитељи не воде читав рат с децјом леношћу; час деца неће да се забављају, час неће да шетају, много леже, спавају итд.? Све мудре пословице о лености, као на пр. „леност је мати свију зала“, примењују се не само на одрасле, него и на децу; с њима упознавају се и деца. На послетку, ако се сумња да има лене деце, а за што се не сумња да има лених и одраслих? Онда излази да лености нема свуда, да су сви разлози против ње залудница, и онда од лености остаје само једна реч. А услед чега су људи измислили реч леност, ако сама леност не постоји? Не, одрицати егзистовање лености није могуће, није могуће одрицати и егзистовање лене деце, иначе упада се у противу речност и забуну.

Све је то прекрасно. Ну пре него што размислимо о ленима, да видимо шта се назива леношћу, тј. шта је то леност.

*) „Восп. и Обученіе“ Св. 3. 1894. г.

Леност је пријатно стање које се састоји у што мањој мери рада, а које није дошло услед претходног дуготрајног и тешког рада. У лености, пре свега, пази се поглавито на то, да се ништа не ради, а пошто ништа не радити, у буквалном смислу те речи, живом човеку није могуће, то се леност карактерише што је могуће мањим радом. Лени жели да буде у телесном и духовном миру, да не ради ни мускулима ни мозгом. Што више мира и мање рада, тим боље за његову угодност. Леност је дуготрајно стање, стално расположење. Уморан човек са задовољством ништа не ради, али такав човек одмара се, тј. поткрепљује се снагом за нови рад. Лени се не одмара, не поткрепљује се снагом за нови рад. Он не ради, не маљаксава, и неће радити. Леност није нерад сличан нераду кад се човек подиже, крепи од болести, јер лености није претходило трошење снаге, и што нерад при оздрављењу од болести јесте стање више или мање кратко, привремено. Леност није могуће мешати ни с флегматичношћу и апатијом. Флегматичност је општа тромост у раду, спорост у примању утисака и у реакцији на њих; и флегматичност је рад; и флегматичан може воleti рад, а не мир; само што је делателност његова особена — он је тежак у предузећу и у покретима. Апатија се изазива претходним неуспесима, несрећама и разочаравањем, којих нема у ленога; апатија је нерад после претходног безуспешног рада, који је скопчан с великим напорима; апатија је непријатно стање, апатичан човек не наслађава се својом апатијом, а међу тим лени се наслађава својом леношћу. Према овоме, *леност је стање минималног рада, стање дуготрајно, пријатно и које није дошло услед претходног напрезања снаге.*

Ако се овако стање може приписати деци, онда се добије потпуна противност између лености и децје природе.

Витни, карактеристични знак децје природе јесте потпуна покретљивост; неодржива наклоност к неком раду — колико телесном толико и душевном; немогућност бити у миру ни најкраће време. Физичка неуморност и немирноћа децја несумњиви су факти; родитељи и васпитачи, шта више, морају водити бригу и о томе, да тај децји вечити рад умање. „Да седиш макар мало!“ — често кажу родитељи деци. Децји шум, вожња, трчање врло много су узрок огорчења за васпитаче, и они предузимају извесне мере за то, да децју вредноћу доведу у потребне границе. У душевном погледу исто је тако. Деца редовно досађују одраслим разним питањима, моле их да се играју с њима, траже од њих ма каквог рада и занимања, плачу ако им се

то закрати, узјогуне се, тако да се одрасли морају бранити од досадног запиткивања за рад, те су, напоследку, приморани тражити да их оставе на миру, па нека се занимају чим знају.

Таква су деца, таква је природа њихова. Разноврсна радња — њихова је наслада, њихова животна потреба. Па како је могуће окривљивати децу леношћу? Леност и деца, то су два савршено искључива појма, као топло и хладно, вода и суша, итд. Дете увек воли рад, и леност не само да му не личи, по није му ни по нарави. Осудите дете на дуготрајни мир, и ви ћете увидети да ће дете плакати, противити се, па чак и разболети се, јер не подноси такво стање. Али опет питање: могу ли деца бити лена? није тако чудновато, као што се чини на први поглед. Зато сад треба истраживати доказе да је леност фактички својствена и деци, макар као изузетак.

Очевидно је, да у расуђивању о децјој лености има неке обмане, неког неразумевања, које је и потребно објаснити.

Не подлежи никаквој сумњи, да није могуће деци приписати леност потпуно у оном смислу, како је тај појам раније одређен, тј. као минимум сваког рада, сваке делателности; него деци приписују леност у ограниченом, ужем, смислу, тј. делимичну леност, која се тиче само неких облика и праваца радње. Ако се посматрају деца која се називају леном, лако ће се опазити да немају воље само за извесне радње, а у другим су потпуно радна, вредна. На пр. дете може бити врло лено за учење, а највећи љубитељ игре, којој се предаје до заборава. Оно је у игри вредно, досетљиво, врло живо, а на школском раду је мртво, сањиво, ништа не мисли, и неће да мисли. На самим предавањима дете може бити такође различито: лено је на једним предметима, а врло добро успева у другим; може бити врло живо код једног учитеља, а противник сваког учења код другог. Оваке комбинације могу бити врло различите. Овакви појави у животу деце називају децјом леношћу! Је ли то права, стварна, леност, или делимична? Не може овде бити ни речи о правој лености, јер је ово по крајњој мери делимична леност.

По неким знацима, истина, ова стања могу бити означена као леност. Напред наведени примери представљају знатно малу радњу, готово нерадњу, у извесном погледу, при чему је само то стање пријатно. Него овде као да нема једног веома важног и карактеристичног знака лености, а то је да одсуство рада није изазвано претходном дуготрајном радњом. Ако испитамо што је могуће брижљивије ове случајеве делимичне лености, ако се

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

потрудимо да испитамо њене узроке, свагда ћемо наћи у основи њиховој — несрећни покушај у том раду, значајне напоре у том правцу, и, кад су се они много пута свршили неуспехом, дошао је отказ даљег рада и решеност да се ни прстом не мрдне у том правцу. Узимамо за пример ма који специјални случај делимичне лености.

Неки дечко веома смотрено уклања се од учења рачунице, рачунске радње не воли, задатке рачунске не ради на часовима, не слуша објашњење њихово, расејан је, његова пажња посвећена је Бог зна чему. Једном речју, занимати се рачуницом, њему је то оштри нож, ништа не радити за то време, њему је непријатније. Од куд таква рачунска леност у овог дечка? Да л' се је он родио с њом, или је после добио? — Она је добијена.

Услед активне дечје природе дечко је у почетку предавања живо, радо, ватрено прихватао се за сва већбања која су му задавана; његова неуморна, енергична природа жуди за свестраном радњом, свих органа. Ако од тих тежња к свестраној, универзалној делатности дечко пређе ка појединој, отказујући рад у неком другом правцу, значи да је он на том путу срео озбиљне препреке, које није могао савладати, које су га надмашиле, и он се, услед тога, одрекао даље борбе у том раду. Тај се појав назива делимична леност.

Је ли то леност? Леност је мир који није изазван претходном радњом, а овде је мир изнуђен, нерад је дошао услед претходног неуспешног рада. Шта вреди чинити безуспешне напоре? Боље је са свим и не чинити их. Према томе, ово стање које смо овде разматрали није леност, тим пре, што дете овај свој изнуђени мир (нерад) испуњава опет неким интересним занимањем: деље нешто, чита нешто кријући, прта што год по књизи, итд. Дечко је радан, и он није крив што му је сузбијена воља за изврстан рад; зато он енергичније ради на другом.

Да ближе разгледамо те узроке од којих долази тако звана делимична леност.

Организам је човеков врло сложен, састављен је из врло много система, органа, костију, мишића и живаца. У свом раду сви ови органи могу се груписати врло различито, само ако то, пре свега, допуштају тешкоће у раду, њина енергија, снага или слабост. Да бисмо добили појам о огромној количини разноликог састава органа, да кажемо ове факте. Један одлични зубни лекар уверавао је Дарвина, да је у зуба готово толико разноврсности колико и у пргама лица. Мишићи су у већој мери разнолики; тако, мишићи ножни нису потпуно истоветни ни на два трупа од 50 трупова. Неке од тих

разлика су значајне. Професор Тернер, указујући овај факат, додаје да, према овим различитим изменама, мора се мењати и подобност за извесне покрете. Џон Вуд једном је посматрао мускуле у 36 лица, и нашао је да није било ни једнога на ком не би било одступања од опште признатих описа мишићне системе, који се налазе у анатомским уџбеницима. Један је труп имао необичну цифру — 25 — јасних изузетака. Један исти мишић мења се по облику на врло много начина. Тако је нађено не мање од 20 разних измена и додатака на мишици.

Унутрашњи органи променљивији су од спољашњих.

Само се по себи разуме, да у нервној системи постоји тако исто врло много разноврсних индивидуалних особености и разлика, које, на жалост, још нису похватане да се научно испитају.

Огромна разноликост у саставу свих органа тела и јесте, пре свега, основ различитој енергији и радљивости човечјој. Органи, који су лепше склопљени, који су јачи, могу дати више и бољег рада, него слабији; сметње енергичној радљивости човечјој често се налазе у самим његовим органима, или друкче речено, у њему самом. У неким правцима човек може бити, по самој својој природи, само лен, тј. показивати најслабију раденост, а то је са свим као и не радити; само у таквом случају, он се и може осећати добро, пријатно. Безуспешни напори у сфери слабог органа могу причинити само страдања, која су тим већа, што су напори већи.

Ка природним узроцима који ослабљавају радљивост у извесним правцима придружују се и васпитни утицаји. Васпитанику може бити усађена одвратност к раду у опште, или к неким његовим облицима, тј. према појединим радовима, као на пр. према физичком раду. Може се мислити да је рад — посао бедника и у опште оних лица која ниско стоје на друштвеној лествици. Обезбеђени људи ослобођени су од рада, особито грубог рада, као што је физички. Често се, у намери да се учини већа корист здрављу, васпитаник обилно храни. Насилно и хотимично храњење привлачи енергију тела једној системи, једном процесу, услед чега се појављује умањавање опште радљивости, и може бити као пример за веома значајно умањавање енергије у неким особеним пословима. Она племена, која се веома много одају једу, и која прекомерно претоварују свој желудац, обично се одликују веома малом живашћу, тешко усвајају културне новине, и у опште су крајњи ленивци. Лежати по вас дан без икаквог рада за њих је највише задовољство. На

послетку, тиха, једнообразна средина, физичка и друштвена, у којој радник човек гине и упропаштају се; средина, која не даје никаквих протеста ни потреса својим суседима и сународницима — такође је згодан услов за понижавање радљивости у многим правцима.

С тога, да би се ови општи услови умањавања радљивости развили у одређену делимичну леност, неопходан је услов, да се човек вежба и мучи радећи и да наилази на значајне препреке, које не само да отклањају свако задовољство него још причиншавају неугодност. Тада пониже савршено одрицање од такве радљивости и то се чини са извесним задовољством.

Према свему овоме, на питање: има ли лене деце — мора се дати негативни одговор. О дечјој лености, у потпуном смислу те речи, не може бити ни говора. Она је управо противност дечјој живој природи; делимична пак леност није права леност. Тим именом називају само малу енергију ма каквог правца радљивости, који је дошла услед особености организације индивида, која је прихваћена и потпомогнута неповољним васпитним утицајем, и која је ојачала после неуспешне борбе. Такав нерад, или мали рад, јесте изнуђен може бити, између осталог, и невештим радом васпитача и учитеља. По томе, називати ту малу енергију леношћу — погрешно је.

Сматрам за потребно овоме додати: да ми не одбацујемо екзистенцију лености код одраслих. По нашем мишљењу, леност је порок али не дечји но одраслих људи.

С руског превео
Б. С. Којић, учитељ.

ГЛАСОВИ О ШКОЛАМА

Немачке школе

Бројно стање немачких универзитета. — Париски „Revue internationale de l'enseignement,“ донео нам је у априлској свесци статистичке податке свих двадесет универзитета немачке царевине за зимски семестар 1896.— 97.

Берлин. Свега се уписало: 5.620 ученика. Распоред по факултетима: у теолошки (протестантски), 454; правни, 1.872; медицински, 1.313; философски, 1.981. Од целокупног броја ученика 4.776 су Немци, 884 странци. Наставно особље сачињавају 356 лица, од којих су 85 редовни професори; 13 хонорарни професори; 85 ванредни проф., 173 приватни доценти.

Бон. Свега 1.655 ученика. Распоред: у теолошки католички, 235; теолошки протестантски, 76; правни, 329; медицински, 269; философски, 683. Од целокупног броја, 1.613 су Немци, 42 странци. Наставно особље чини 139 лица, од којих су 68 редовни про-

фесори, 2 хонор. проф., 29 ванредни проф., 40 прив. доценти.

Бреслава. Свега 1.427 ученика. У теолошком католичком фак., 250; у теолошком протестантском, 87; правном 412; медицинском, 310; философском, 368. Од свих ученика 1.404 су Немци, 23 странци. Наставно особље чине 142 лица, од којих су 73 редовни, 29 ванредни професори и 40 прив. доценти.

Ерланген. Свега уписато 1.074 ученика. Распоред: теолошки протестантски, 252; правни, 186; медицински, 349; философски, 287. Немаца 1.042, странаца 32. Наставно особље од 60 лица, од њих су 40 редовни, 12 ванредни професори и 8 прив. доценти.

Фрајбург. Свега 1.065. У теолошком католичком 212; у правном, 242; медицинском, 324; философском, 287. Немаца, 970; странаца, 95. Наставног особља 100, од којих су 45 редовни, 5 хонорарни, 31 ванредни професори и 19 приватни доценти.

Гисен — Свега 626 ученика. Уписало се: у теолошки протестантски, 51; правни, 175; медицински, 139; философски, 261; Немаца, 609; странаца, 17. Наставног персонала 69, од којих су 44 редовни, 1 хонор., 13 ванредни професори, 11, прив. доценти.

Гетинген. — Свега 1017. У теолошком протестантском ф., 132, правном, 303; медицинском, 233; философском, 349. Немаца, 949; странаца, 68. Наставног персонала, 117. Од њих су 62 редовни, 2 хонор., 20 ванредни професори, 21 прив. доценти.

Грајсвалд. — Свега 793. У теолошком прот., 261; правном, 133; медицинском, 315; философском, 84. Немаца, 769; странаца, 24. Наставних лица 84, од којих су 46 редовни, 1 хонор., 16 ванредни професори, 21 прив. доценти.

Хале. — Свега 1501. У теолошком протестантском, 409; правном, 293; медицинском, 236; философском 563. Немаца, 1356; странаца, 145. Наставних лица 138, од којих су 58 редовни, 4 хонор., 29 ванредни професори, 47 прив. доценти.

Хајделберг. — Свега 1001. У теолошком протестантском, 47; правном, 340; медицинском, 180; философском, 434. Немаца, 858; странаца, 143. Наставних лица 126, од њих су 45 редовни, 9 хонор., 50 ванредни професори, 22 прив. доценти.

Јена. — Свега 705. У теолошком протестантском, 42; правном, 178; медицинском, 203, философском, 282. Немаца, 636; странаца, 69. Наставних лица 95, од њих су 37 редовни, 9 хонор., 27 ванредни професори и 22 прив. доценти.

Кил. — Свега 548. У теолошком протестантском, 55; правном, 120; медицинском, 244; философском, 129. Немаца, 539; странаца, 10.

Кенигсберг. — Свега 691. У теолошком протест., 85; правном, 220; медицинском, 237; философском, 149. Немаца, 648; странаца, 43. Наставних лица 105, од њих су 48 редовни, 27 ванредни професори и 30 прив. доценти.

Лајпциг. — Свега 3126. У теолошком протест., 343; правном, 1012; медицинском, 677; философском, 1094. Немаца, 2784; странаца, 342. Наставних лица 206, од њих су 66 редов. професори, 13 хонор., 63 ванредни проф., 59 прив. доценти.



Марбург. — Свега 871. У теолошком протестантском, 99; правном, 216; медицинском, 247; философском, 309. Немаца, 808; странаца, 63. Наставних лица 90, од њих су 47 редовни, 15 ванредни проф., 28 прив. доценти.

Минхен. — Свега 3706. У теолошком католичком, 146; правном, 936; медицинском, 1188; философском, 1436. Немаца, 3506; странаца, 200. Наставних лица 174, од њих су 71 редовни, 6 хонор., 22 ванредни проф., 75 прив. доценти.

Росток — Свега 499. У теолошком протестантском, 38, правном, 132; медицинском, 106; философском, 223. Немаца, 487; странаца, 12. Наставних лица 43, од њих су 32 редовни, 9 ванредни проф., 2 прив. доценти.

Тибинген. — Свега 1170. У теолошком католичком, 179; у теолошком протестантском, 230; правном, 264; медицинском, 221; философском, 276. Немаца, 1145; странаца, 25. Наставних лица 83, од њих су 50 редовни, 15 ванредни професори, 18 приватни доценти.

Вирибург. — Свега 1467. У теолошком католичком, 131; правном, 253; медицинском, 749; философском, 334. Немаца, 1402; странаца, 65. Наставних лица 80, од њих су 42 редовни, 1 хонор., 10 ванредни проф. и 27 прив. доценти.

Универзитет цара Вилема у **Штрасбургу.** — Свега 1013. У теолошком протест., 85; правном, 336; медицинском, 309; философском, 283. Наставних лица 134, од њих су 62 редовни, 4 хонорарни, 32 ванредни професори, 36 прив. доценти. Од целокупног броја ученика само их је 84 из осталих земаља, а не из Немачке.

Укуино, у двадесет немачких универзитета, уписало се за зимски семестар (1896—97), 29.575 ученика, од којих су 27.229 из држава немачке царевине, а 2.346 су странци. На свима универзитетима има 2.432 професора и приватних доцента, и то: редовних професора, 1.066; хонорарних професора, 71; ванредних професора, 558; приватних доцента, 740. Целокупни распоред по факултетима, овакав је: у теолошким католичким факултетима било је: 1.153; у теолошким протестантским 2.746; у правним, 7.952; медицинским, 7.849; философским, 9.182.

Р. В.

Жене на немачким универзитетима. — На универзитету у Јени почетком овогодишњег зимњег семестра допустиће се свима госпођама, које желе, да буду редовни слушаоци и у философском факултету; садашњег летњег семестра уписане су први пут женске за слушаоце, и то две учитељице основних школа и једна учитељица језика, из Нириберга, да, према одобрењу Министра просвете, посећују вежбања у романско-енглеском семинару. И на универзитету Албертини, у Кенигсбергу, налазе се у текућем семестру и женске. То су 8 младих дама, које, пошто су положили учитељски испит, хоће да се припреме и за новоосновани виши учитељски испит, и за овај циљ морају да слушају на универзитету предавања из историје реформације.

У прошлом зимњем семестру, школске 1896/7. год., хоспитоваху на 10 немачких универзитета 153 госпође, и то:

У Берлину	70,	У Халеу	1
„ Бреслави	14,	„ Хајделбергу	4
„ Фрајбургу	10,	„ Марбургу	3
„ Гетингену	32,	„ Ростоку	13 и
„ Грајсвалду	5,	„ Тибингену	1

А у Аустрији бејаше присутно предавањима разних универзитета укупно 18 слушатељака, и то у Прагу 4, у Черновицу 5, у Кракову 8 и у Лавову 1.

Illustr. Zeitung.

М. М. Т.

Школе мађарске

Будим-Пешта има сада; 2 реалке са 24 учионице, 39 професора и 1218 ученика; 3 више трговачке школе са 21 учионицом, 38 професора, 863 ученика; 2 више женске школе са 21 учионицом, 23 учитељске снаге и 397 ученица; 1 школу за занатлијске пртање са 21 учионицом, 17 учитељских снага и 710 ученика; 6 мушких грађанских школа са 50 учионица, 77 учитељских снага и 2331 учеником; 10 женских грађанских школа са 82 учионице, 128 учитељских снага и 3969 ученица; 69 основних школа са 795 учионица, 909 учитељских снага и 43.532 ученика и ученице; 3 школе за трговачке шегрте са 18 учионица, 22 наставничке снаге и 651 учеником; најпосле 23 школе за занатлијске шегрте са 175 учионица, 205 учитељских снага и 8894 ученика. Скупа се, дакле, школује 62.565 ученика и ученица.

„D. Z. f. A. U.“

С нем. Д.

Француске школе

У јануару 1896. године оспособљено је за академјске грађане:

8876 правника, тј.	1148 више него у 1891 год.
8485 медицинара, „	2273 „ „ „ „ „
3050 студ. прир. наука, тј.	1403 више него у 1891. години.
3457 студ. филос. наука тј.	810 више него у 1891. години.
3076 фармацената тј.	619 више него у 1891. год.

У кој (Француској) је било по извештају министарства просвете:

	1894.	1895.
Основних школа :	82.533	83.242
Од њих су светске :	60.554	61.609
Број разр. јавних основ. школа:	100.815	102.506
„ учитеља „ „ „	102.486	105.162
Дечјих башта :	5.411	5.608
Број учитељица у њима:	8.753	9.119
„ деце :	706.579	714.734

„D. Z. f. A. U.“

С нем. Д.

Нова врата доктората на француским универзитетима. — „Revue internationale de l'enseignement“, у мартовској свесци за ову годину, доноси извештаје комисија, које су биле одређене да начине и поднесу предлог факултетским седницама о уставној нових доктората за француске универзитете.

Ови нови докторати важиће само за странце. Циљ је овоме да се што већи број странаца привуче на француске универзитете, а средство им је да странцима за то олакшају добијање докторске титуле на својим универзитетима.

У извештају комисије научног факултета нарочито се наглашује, да су многи странци покушавали да се школују у Француској, али пошто већином нису били у стању да своје школовање униформишу докторском титулом, каква се до сада тражила, то су ови странци обично одилазили на друге (већином немачке) универзитете, где су до истих титула лакше долазили, те су и доцније, по повратку у своју отаџбину, немачки утицај, на штету францускога, јаче ширили и заступали. За то се сада увидела потреба да и француски универзитети буду, за странце, издашнији у давању докторских титула.

I. У научног факултету. — *Emile Picard* подneo је извештај, како нови докторат треба сматрати према староме. Досадањи начин добијања доктората биће и даље обавезан за Французе и он ће важити као државни докторат. За њега се тражи да је кандидат уредно свршио лисанс. Докторат се овога универзитета дели на: докторат математике, докт. физике и докт. природних наука. За сваки се докторат траже три групе, и. пр. за природне науке: ботаника, геологија, зоологија или физиологија. Теза мора излагати нове резултате.

Други докторат зваће се *универзитетски докторат* онога универзитета на коме се добија. За овај докторат могу се узети две са свим произвољне групе. Према томе може бити толико разлитих доктората, колико и комбинација од две научне групе. Теза је довољна ако излаже макар једну новост, било у резултату, било у методи, било у начину излагања.

На крају се каже да неће бити никакве сличности између ова два доктората. „Не само што се они разликују по претходним гаранцијама, већ и по самом оцењивању тезе, оуда: ни у којем случају универзитетски докторат неће моћи бити трансформован у државни.“

II. У *литерарном факултету*. — Известилац овога факултета, *Am. Hauvette*, већ је био прецизнији у излагању начина, којим се долази до новог доктората.

На универзитет примаће се странци са сведоцбom испита зрелости, па шта више, и са осталим сведоцбама, које потврђују свршено средњошколско школовање. У опште, са онаквим сведоцбама, какве странци буду доносили.

Право на докторат имају који су најмање четири семестра провели на универзитету, од којих се два морају провести на ономе универзитету где се тражи докторат, а друга два ма где. Уз ово се могу странци уписивати и на друге научне заводе париске.

За докторат се траже две дисциплине, које кандидат својевољно изабере. Теза се пише на француском или латинском, али факултет може увек, кад нађе за погодно, примити тезу и на другом модерном језику. На усменом испиту питања одређује факултет из оне две дисциплине, које је кандидат изабрао.

Цена докторату није велика: за упис плаћа се 240 фр.; за школарину сваког семестра по 60 фр.;

докторска диплома коштаће од прилике 240 франака. Свега, у средњу руку, 720 франака.

Ако би неки од Француза хтео да добије овај докторат, мора претходно свршити лисанс.

Оба факултета усвојили су ове извештаје.

III. *Правни факултет*. У априлској свесци истог часописа, донете су одредбе правног факултета о добијању новог доктората.

Тамо се каже да то неће бити државни докторат. Они који претендују на овај докторат морају доказати претходно школовање у Француској или на страни и показати пред факултетским саветом довољну спрему. Од кандидата се тражи да плати годишњу школарину од 100 франака. Школарина се полаже при упису, а испит се може полагати одмах после четири месеца, од почетка школске године (не рачунајући ферије), само не може пре.

Спрема се доказује испитом и тезом. Испит се полаже пред четворицом стручњака из оне групе из које је теза.

Докторат се дели на: правни (*juridique*), политички, економски и историски (*historique*).

Овај докторат неће никако моћи добијати Французи.

Ми се питамо: да ли су никоме потребни овакви докторати?

Рад. В.

Париски универзитет. — По извештају општег савета париских факултета¹⁾ 1886. године, имао је овај универзитет 171 катедру и 10679 ученика. За 10 година (1885.—1895.) увећао се број за 16 нових катедара, и то: за протестантску теологију уведене су још две катедре; — у правном факултету седам нових; — у научног факултету отворене су две нове катедре (хемија, 1886.; развиће организама, 1888.); — у литерарном факултету четири нове (санскритски и упоредна граматика, 1885; наука о васпитању, 1887; историја француске револуције, 1891; колонијална географија, 1893); — фармацејски (виша фармацејска школа) факултет добио је нову катедру аналитичне хемије (1894).

Уз ове сталне катедре појединих наука, отварају се по свима факултетима привремени курсови и држе се нередовна предавања из области појединих наука.

Највећи број курсова, за последњих десет година, био је уз научни факултет (13); за тим уз литерарни (11); уз правни било је 7; медицински 4.

Многе катедре долазе на буџет париске општине или су отворене о трошку појединаца. Катедра за Фр. Револуцију, у литерарном факултету, долази на буџет вароши Париза; тако исто катедра за развиће организама, у научног факултету, и социолошки курс у литерарном, издржавају се трошком грофа *Chambrun-a*. Уз ово постоји за универзитет тријестину легата и других посебних прихода, који се троше на штудије и путовања.

Број ученика, за ових десет година повећан је од 10679, колико их је било 1885, близу на 14.000, 1895 г. Од овога броја било је странаца 1500, од

¹⁾ Законом од 10. јула 1896. овај је савет постао: „савет париског универзитета“; тиме је изгубио стари назив — „општи савет париских факултета.“

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

којих је највећи број био из Русије, Румуније, Немачке, Удружених Држава, Турске и Швајцарске.

Универзитетска библиотека повећана је од 75.000 (колико је имала (1885) на 100.000 свезака. Сваке се године принови знатан број, било куповином, било поклонима и заменом. Године 1885—1886 приновљено је 5430; године 1894—1895, 13.604 свеске.

То је у кратко, само бројни, извештај десето-годишњег стања париског универзитета (од 1885 до 1895).

Прошле године, 1896, држато је поред свих сталних катедара, још 16 курсова уз разне факултете: уз теолошки 1; уз правни 1; медицински 6; научни 1; литерарни 6; фармацејски 1.

Број ученика стално се повећава; за ову (1896) годину било је овако бројно стање:

у теолошком факултету	63
„ правном „	4555
„ медицинском „	5175
„ научном „	1087
„ литерарном „	1095
фармацејском (виша школа)	1869

Свега: 13.849

Број слушалаца медицинског факултета смањено је због тога што не примају велики број странаца, као пре, и што се прва година придаје научном факултету.

Број женских и у опште странаца, за последњу школску годину, износио је:

	женске	странци
у правном факултету		283
„ медицинском „	182	810
„ научном „	39	90
„ литерарном „	361	129
„ фармацејском факул.	7	27
Свега:	589	1339

Броју женских ученика у медицинском факултету треба још додати 167 ученица за бабичкиук.

Школе италијанске

У Милану намеравају, да у више девојачке школе (scuola femminile superiore A. Manzoni) уведу поред францускога, немачкога, а у последње време и енглескога, још и латински језик, ради дубљег разумевања италијанскога језика.

У Неапољу треба да се сазида једна нова зграда за универзитет. Коштаће 6,800.000 лира без темеља и крова, која ће коштати 2,000,000 лира, а то даје држава на поклон.

Почетком школске године ступа у важност распис новог министра просвете, од 27. маја, по коме ректоре универзитета неће више бирати, као до сада, министарство, већ ће их бирати поједини факултети на две године.

Ове је године походило 21 универзитет 20.148 редовних и 369 нередовних студената; од ових се уни-

сало у Неапољу 4.956, у Турину 2.434, у Риму 1.911, у Падови 1.664, у Болоњи 1.375, у Павији 1.345, у Палерму 1.343, у Ђенови 1.089, у Пизи 1.066, у Катанији 890, у Месини 551, а у друге по испод 500. Од 4 слободна универзитета Перугија има 298 студената, Каморино 235, Урбино 92 и Ферара 87. Сада стоје на расположењу у Италији 5.996 адвоката, 6.787 лекара, 1.819 професора философије, 548 професора Математике, 575 за Физику, Хемију и природне науке.

D. Z. f. A. U.

С нем. Д. В. В.

Енглеске школе

Школске реформе у Енглеској. — Школе у Енглеској у почетку су биле установе приватне; њих су отварали и издржавали појединци или разни религиозни фондови. Тек од 1833. г. почела је влада новчано потпомагати неке школе. Потпора та расла је сваке године, а с њом је растао и владин утицај на школе. Год. 1870. установљени су у већине места, где није било школа, школски одбор, којима је био задатак да подижу и установљавају школе на рачун државне. Тим начином постале су две врсте школа: државне и приватне. Но и над приватнима држава води надзор преко свог инспектора, а даје им и потпору. Прошле године било је приватних школа око 14.000, а државних око 5000. Прве су имале 5 милиона, а друге 4 милиона фуната штерлинга. Неприлика је било у многим местима, где је било школе обе врсте, јер су тамо сви морали плаћати за државне школе, а многи од њих опет и на своје приватне. Прирези ти били су доста велики, а сем тога незадовољство је велико често и због тога, што је у Енглеској верских секата врло много, па многи протествују што се у школама, на које прирез дају, не негује довољно њихова религија. Да би се све те несугласности уклониле, одредила је влада у свакој провинцији нарочити одбор, коме је ставила у дужност, да, према приликама свога краја, удеси школе и распореди државну помоћ и помоћ приватну. Одбори ови обухватају државне и приватне школе ниже, средње и индустријске и привредне.

Школе америчке

У Њујорку се образује образује 20.000 деце у индустријским школама. које издржавају два друштва за помагање деце, и зову се American Guardian Society и Friendless Childrens Society.

У 24 основне школе и у другим заводима у Њујорку отворен је 1896. године други курс јавних предавања за народ. Први курс посетило је 50.000 особа.

Велика јеврејска школа у Чикагу. — У Чикагу постоји, од краја октобра 1890. године, једна велика јеврејска школа, која, по своје програму, полаже највећу пажњу на образовање. Њу је основало јеврејско друштво за образовање у Чикагу (Jewish Training School Society) и сада броји 900 питомаца. Школа није вероисповедна, прима бесплатно децу свију нација, а одређена је за сиромашну децу од 3. до 14. године. Има 8 разреда, трећина од те деце сврши целу школу, док у обичним основним школама једва

2—3% сврши осми разред. Поред школе има и једна дечја башта.

При бројењу деце, која су способна за школу, тј. од 4.—21. године, у Њујорку, нашло се, да такве деце има сада 423.164.

Школе у Јапану

Ово је мали извод из министровог извештаја за 1893. годину:

На 42,058.903 становника долази 7,263.202 дечета способна за школу, а од њих уче школу 4,265.590, дакле 50,73%. Број школа износи 23.960, и то: 23.398 јавних и 562 приватне, Потрошено је 10.693.150 долара и то: за основне школе 9,055.980; за учитељске школе 782.780; за средње школе 515.106; за више

девојачке школе 1.771; за техничке школе 216.938; за разне школе 15.027; за дечје баште 32.518; за библиотеке 731; други издаци 42.299 долара.

„D. Z. f. A. U.“

С нем. Доб.

Школе у Египту

У Египту било је г. 1880. само 12 државних школа, год 1893 увећао се овај број само на 18, и 1896. на 41. У тим школама раде већином француски учитељи. Држава даје на школе укупно 2,600.000 динара. Осим школе и учење у њима своди се само на учење неколико глава из корана, које се само читају и без разумевања. Осем тога вежбају се ђаци да умеју барем име потписати. Од 500.000 деце дорасле за школу, учи се само 14.000. Женска деца се уопште не уче нигде у школама.

ПРОСВЕТНИ ЗАПИСИ

Бројно стање ђака у основним школама у почетку 1895.—96. школ. године.

Број	у о к р у г у:	У Р А З Р Е Д У						Свега
		I	II	III	IV	V	VI	
1	Ваљевском — уписаних	1144	1215	1037	794	57	24	4356
	» — досељених	22	27	14	22	—	—	
2	Врањском — уписаних	1581	1125	967	749	231	74	4765
	» — досељених	9	14	10	5	—	—	
3	Крагујевачком — уписаних	2167	1916	1465	1385	73	16	7119
	» — досељених	32	25	25	15	—	—	
4	Крајинском — уписаних	2981	1503	954	718	—	—	6225
	» — досељених	30	16	14	9	—	—	
5	Крушевачком — уписаних	1482	1297	1137	969	—	—	4972
	» — досељених	17	25	32	13	—	—	
6	Моравском — уписаних	2278	1804	1493	1243	48	—	6977
	» — досељених	30	46	21	14	—	—	
7	Нишском — уписаних	1905	1445	1183	1201	221	99	6229
	» — досељених	50	41	47	35	2	—	
8	Пиротском — уписаних	1247	992	838	782	116	45	4076
	» — досељених	7	22	12	13	1	1	
9	Подрињском — уписаних	2339	1838	1614	1208	—	—	7129
	» — досељених	25	43	40	22	—	—	
10	Подунавском — уписаних	3414	2695	2092	1727	48	—	10.104
	» — досељених	41	39	20	21	7	—	
11	Пожаревачком — уписаних	3251	2181	1899	1538	—	—	8978
	» — досељених	28	28	33	20	—	—	
12	Рудничком — уписаних	1945	1522	1170	920	32	13	5677
	» — досељених	16	30	14	15	—	—	
13	Тимочком — уписаних	2617	1658	1265	921	—	—	6505
	» — досељених	10	10	15	9	—	—	
14	Топличком — уписаних	556	418	352	318	94	38	1805
	» — досељених	4	11	9	5	—	—	
15	Ужичком — уписаних	1155	996	999	729	—	—	3923
	» — досељених	13	9	10	12	—	—	
16	у граду Београду уписаних	1084	815	744	622	111	—	3827
	у » » досељених	102	118	126	105	—	—	
	Свега уписаних	31.146	23.420	19.209	15.824	1031	309	90.939
	» досељених	436	504	442	335	10	1	1728
	У к у п н о	31.582	23.924	19.651	16.159	1041	310	92.667

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



Бројно стање основних школа и учитеља и учитељица у месецу
јуну 1897. године.

О К Р У Г	Ш к о л а				Наставника		
	МУШКИХ	ЖЕНСКИХ	ЗАТВОРЕНИХ	Свега	УЧИТЕЉА	УЧИТЕЉИЦА	Свега
Ваљевски	43	3	2	48	52	34	86
Врањски	37	2	—	39	54	37	91
Крагујевачки	71	7	1	79	80	57	137
Крајински	66	41	1	108	77	68	145
Крушевачки	42	4	4	50	59	44	103
Моравски	63	4	3	70	82	72	154
Нишки	48	3	3	54	65	60	125
Пиротски	48	4	3	55	62	25	87
Подрински	77	5	3	85	82	57	139
Подунавски	113	3	6	122	127	98	225
Пожаревачки	107	19	5	131	118	100	218
Руднички	63	3	3	69	72	47	119
Тимочки	53	36	—	89	70	73	143
Топлички	18	2	2	22	25	12	37
Ужички	37	4	3	44	55	26	81
Град Београд	9	9	—	18	34	43	77
Свега	895	149	39	1083	1114	853	1967

ОСНОВНА НАСТАВА

1894.—1895. школске године.

О К Р У Г И	Број школа					Број наставника				У почетку школ. године			На крају школ. године					
	МУШКИХ	ЖЕНСКИХ	ВАРОШКИХ	СЕОСКИХ	У ОПШТЕ	УЧИТЕЉА	УЧИТЕЉИЦА У ШКОЛАМА			БИЛО ЈЕ У СВИМА ОСНОВНИМ ШКОЛАМА								
							МУШКИМ	ЖЕНСКИМ	У ОПШТЕ	УЧЕНИКА	УЧЕНИКА		УЧЕНИКА		УЧЕНИКА			
Ваљевски	42	3	6	39	45	50	26	9	35	85	3865	145	387	4397	3366	111	308	3785
Врањски	34	2	5	31	36	48	20	10	30	78	3822	55	527	4404	3071	48	427	3546
Крагујевачки	68	7	15	60	75	78	39	16	55	133	6105	217	718	7040	4824	175	589	5588
Крајински	61	37	11	87	98	67	23	44	67	134	4037	244	1632	5913	3498	172	1325	4995
Крушевачки	49	5	11	43	54	71	44	12	56	127	5447	138	665	6250	4535	109	550	5194
Моравски	65	4	12	57	69	82	54	15	69	151	6457	217	713	7387	5438	154	613	6203
Пиротски	41	4	8	37	45	56	11	8	19	75	3389	39	459	3887	2867	34	367	3268
Подрински	73	5	14	64	78	82	38	13	51	133	5828	231	572	6631	5088	187	469	5744
Подунавски	111	3	9	105	114	126	74	10	84	210	8669	513	472	9654	7423	436	366	8225
Пожаревачки	105	6	14	97	111	118	62	20	82	200	7700	279	702	8681	6673	233	566	7472
Руднички	56	3	7	52	59	68	25	8	33	101	4597	130	353	5080	3822	94	293	4209
Тимочки	22	2	4	20	24	28	15	6	21	49	2156	21	247	2424	1848	18	208	2074
Топлички	36	2	4	34	38	44	10	4	14	58	2702	49	214	2965	2255	45	178	2478
Ужички	33	4	10	27	37	51	17	8	25	76	3708	68	372	4148	2709	46	305	3060
Црноречки	39	33	4	68	72	53	13	37	50	103	3019	60	1488	4567	2730	46	1289	4065
Град Београд	9	9	18	—	18	25	18	36	54	79	2151	25	1644	3820	1758	14	1351	3123
» Ниш	3	1	4	—	4	14	9	12	21	35	1512	182	891	2585	1063	126	559	1748
Свега	847	130	156	821	977	1061	498	268	766	1827	75164	2613	12056	89833	62968	2048	9763	74779

Још једна лена појава. — Скупштина округа подринског, решила је на својој седници од 10 маја ове године, да се из окружног приреза изда 400 динара шабачкој гимназији, на набавку књига и учила. Ми се искрено радујемо, што Мачва на штеди онде, где треба потпомоћи просвету свога народа. Само ће тако богата Мачва бити и *просвећена Мачва*.

Срдачна хвала и са наше стране.

Заводи за поправку младежи. — У Енглеској расте број становништва, али број криваца и осуђеника рапидно *опада*. За ово Енглези имају да благодаре заводима где се напуштена деца поправљају, а таквих је завода у Енглеској 260 са 44.000 деце. Код нас ни једног таквог завода нема. Дом сиротне деце беше некада и дом за поправку напуштене деце, па се сад од тога одступило и тамо се чувају само сиротна а добра деца.

Угледајте се другови. — Заузимањем учитеља школе корбовске заснована је ђачка књижица, под именом: „Св. Сава“. Задатак је њезин да снажи љубав и вољу к читању код грађана своје околине, а нарочито код оних који су свршили основну школу.

Добри људи те школске општине дали су добровољних прилога близу 40 динара, те књижица већ броји 120 комада корисних и забавних књижица. Поуздано се може рачунати на успех, само ако буде истрајности. Желели бисмо да нас управа ове књижице извештава о напретку њезицу, о томе које се књиге најрадије читају, ко их чита, колико је читаца узимало књиге итд.

Заузимањем учитељеву у овом погледу можемо истаћи за углед осталим друговима, који треба озбиљно да пораве на засновању књижица за своју најближу околину. С радошћу бисмо обележили гласове о овим књижицама.

БЕЛЕШКЕ ИЗ НАУКЕ

Нестало језера. — У Прусској, недалеко од града Хала на Сали, до скоро су била 2 лена језера — *Мансфелдска језера: Слано и Слатко језеро*, која су, због своје особености у флори и фауни привлачила пажњу природњака, а због лепоте околине била обилато посећена. Последњих година на прибрежном месту Ober-Röblingen подигнуто је било и језерско купатило; мирну површину Сланог језера просецаху чунови, пуни весела света; и по језеру и на обалама разлегала се песма. Али се са Сланим језером догодило нешто, што нико није очекивао, а најмање становници околине. Истина Слано језеро понекада је и раније опадало, али се овој појави није поклањала пажња особита, и држало се, да опадање долази од јачег испаравања воде по површини и мањег притоцаја воде. Кад је писац ових редака први пут, у лето 1891. год., посетио Слано језеро, није се ништа необично опазило на језеру, али кад је, јуна мес. 1892. год., по други пут тамо отишао, онда се већ видело, да је језеро, у сравнењу са прошлом годином, јако опало. Брчама у Wansleben-у, која је 1891. год. била уз-а-

само језеро, остала је подаље, а језеро је у дубину спало за читав метар. Из воде су вириле мотке, на којима су околни становници са страхом прочитавали и гледали, како се њихово језеро све више и више губи. Сада се тражио узрок томе. Како су у исто време најнижи слојеви недалеких рудника у близини Eisleben-а били водом поплавлени, то се узимало, да вода из Сланог језера, подземним путовима, одилази у речене руднике. Воду су из поплавлених рудника непрестано црпili, али то није ништа помогло; она се све више и више у рудницама пела. Рудничком друштву није ништа друго остало него или да напусте руднике или да експропришу Слано језеро па да га вештачким путем исуше. Друштво је то и учинило (за експроприацију платило је близу 2 милиона марака; околна места снабдело пијаћом водом и у сваком прибрежном месту саградило водени басен за случај пожара). У пролеће 1894. отпочело се са вештачким црљењем воде, али су већ $\frac{2}{3}$ отишле у дубину. У пролеће 1895. год. није било више Сланог језера, осим што је остало воде на 4 места, где је раније било дубине преко 15 м. — И на месту где су пређе пролетали чунови пуни весела света, данас су тамо зелена поља и њиве. Сланог језера нема више, остало је само још Мансфелдско Слатко језеро. — Некадање Мансфелдско Слано језеро било је веће од данашњег Слатког језера; оно је било дугачко преко 6 километара, а широко у средњу руку $1\frac{1}{2}$ километар.

М. С.

Отров у човечјем зноју. — Белгијски апотекар Арлонг у једном апотекарском листу саопштава овај чудни утицај човечјег зноја. Он је узео доњу вунену кошуљу једног младића, који је целе ноћи играо на забави и метнуо је у дестилисану воду. После неког времена исцедио је кошуљу па је те воде ушприцао под кожу псима. Ове животиње у брзо су почеле малксавати, биле су дремљиве и угинуле су. Исто је тако било и кад је животињама дао да пију исте воде. Утицај ове воде сличан је, као кад се животињама под кожу ушприцају бациле дифтеричне. Кад су слични опити чињени знојем који из тела излази у топлим купатилима, није се показао исти утицај, те излази, да човек из свог тела лучи отровне материје само у зноју који излази од кретања и рада.

Нови фосили неких птица из реда Грабљивица. — Како ту скоро јавља „Illustr. Zeitung“, Carlos и Florentino Ameghino нашли су у најстаријој формацији терцијерне доби, у *coeenu*, остатке од: Phororhacos inflatus.

„ longissimus и Brontornis Burmeisteri.

Храћаху се од Dinosauriae, не могаху да лете, као оне и див птице, а грабљивице су. Можда им је предак ретки бразилијански Dicholopus.

М. М. Т.

С острва Јаве. — Познато је, како умиру Европљани у ваневропским колонијама, а нарочито у тропима, особито кад су далеко (за 50°) на истоку



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

или западу од њихова места рођења; нарочито подмладак не може да им се одржи.

Но како јавља „Illustr. Zeitung“, проф. D-r Bastian, директор берлинског музеума за етнологију и чувени Хекелов начелни противник, послао је 29. септ. 1896. г. из Батавије D-ru Baters-у, санитарском саветнику у Берлину, један рад капетана Schulze-a, у коме овај на основу генеалогских испитивања доказује, да су на азијско острво Јаву досељени Европљани издржали више генерација. Горњег дана отишао је професор Bastian на острво Ломбок.

М. М. Т.

ПРОСВЕТНИ ДОБРОТВОРИ

Да би се наградили књигама одлични ђаци основ. школе у Блажеву, свештеник, оба учитеља, председник и један члан суда приложили су 15'60 динара за књиге, на чему им се изјављује благодарност.

Г. Крста Павловић, трговац из Шапца, 12. ов. м. предао је Добротворном фонду шабачке гимназије сто педесет динара са жељом, да се упише за члана утемељача овога фонда.

Управни одбор увео је прилог у фондовске књиге и г. Крсту уврстио међу чланове утемељаче овог фонда.

И овим се путем г. Павловићу изјављује благодарност.

Г. г. Димитрије Димовић, Мика Миладиновић трговци и Стојан Ђорђевић, гостионичар из Параћина, поклонили су извесан број књига за поклањање ученицима параћ. основ. школа, а г. Милосав Грујић, трг., поконио је материје за одело два сиротна ђака, на чему се изјављује благодарност.

Г. Младен Јовановић, трг. из Петровца, изволео је поклонити осн. школи Трновачкој 30 разних препоручених књига за даровање ђака осн. школе трновачке.

Одбор школе трновачке изјављује му топлу благодарност.

Његово Преосвештенство Епископ Мелентије поконио је 25 примерака своје IV-те „књиге за народ,“ с тим, да се раздаду добрим ученицима зајечарске гимназије, на чему се Његов. Преосв. изјављује благодарност.

Г. Филин Ла Ренотијер од Ферари поконио је 300 дин. школи кладовској, да се за њ купе књиге за испит — да се даду одличним и врло добрим ђацима.

Г. Милан Марковић, ср. писар у Кладову, поконио је 30 таблица да се идуће шк. године раздаду сиротним ученицима и ученицама ове школе.

Г. г. дародавцима изјављује се и овим путем топла благодарност.

Исправка другог одговора / г. М. Лека

У другом г. Лековом одговору¹⁾ исправићу само оно, што заслужује пажње.

1. Најзад признаје г. Леко да се у универзитетској настави може одвојити општи део хемије од посебног дела, и ако је тај метод онако општо осудно. Да се пак и у многим гимназијама предаје хемија по том методу, потврдићу овим.

Е. Reynolds, професор хемије на дублинском универзитету, написао је експерименталну хемију за више средње школе. То је дело оцењено веома лепо и штампано је у новом издању на немачком језику. Читава прва књига тог дела од 96 страна посвећена је уводу, који обухвата све опште појмове. Рајнолдс је у исто време знатан наученик.

А. Ditte, професор хемије на факултету наука у Каени, написао је елементарну хемију за француске више средње школе, по којој се полаже и испит зрелости, на је и тај знатни наученик изложио сав општи део засебно.

А. Kaueг написао је хемију за аустријске ниже средње школе, па и он је изложио општи део у уводу.

Ово је довољно у потврду мога мишљења, а ваћи ће се, на сваки начин, још које гимназиско дело, где је општи део одвојен од посебног дела. Ја остајем при томе, да је прогресно мешати општи део са посебним.

2. Г. Леко је у своме реферату казао да он „у кратком приступу износи само дефиницију хемије, појам о сложеним и простим телима, о анализи и синтези, а остало оставља за доцније“ — за посебни део; по томе сам истину казао: да му је увод сведен скоро на нуду. Ни у једноме гимназиском делу, које сам видео, није тако кратак увод као у г. Лека.

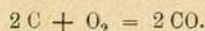
3. Кад сам казао да „стечено искуство“ г. Лека о предавању хемије не може бити меродавно, образложио сам тиме: „што је он готово све своје време, после школовања, посветио полицијској хемији;“ али ово, не знам зашто, није штампано. Не може бити г. Леко меродаван и у државној лабораторији и у школи, јер та два велика поља не може један човек савладати. Ко се растргне на више страна, није меродаван ни у једној.

4. Све моје наводе о горењу угљеника прелази г. Леко ћутке, а дотиче се само последњег, где сам се позвао на Муспратово дело. Замера ми што сам се позвао на то дело, јер је оно, вели, „значајно“ само „за примењену хемију,“ а „оваква питања, стварање угљен-моноксида, не траже се у Муспрату.“ Пре свега морам узети у заштиту дело, које се рачуна у најбоља. На насловном листу тог великог дела стоји да обухвата теориску аналитичну и практичну хемију, а израђује га читава гомила највећих стручњака неосредно по изворима. Зар такво дело не може показати један најобичнији процес — горење угља — које је питање обухватило у 540 страна. Довољно је било, дакле, да сам мој навод потврдио самим Муспратовим делом. Али ја нисам у том смислу навео то дело, већ сам га навео само као доказ: да и „боља новија дела“ узимају да угљеник сагорева у моноксид, кад нема довољно кисеоника, хотећи тиме да оборим тврђење г. Лека: да је такво схватање „избачено из бољих нових дела.“

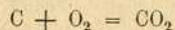
Ну г. Леко наводи у потврду свога гледишта два изворна рада: Лангов и Ледебуров. Али се у првом раду говори о другом питању — о дејству водене паре на усижани

¹⁾ Просв. Гласник. 1897. год. стр. 369.

угаљ. У другом се раду тврди да угаљ сагорева под извесним приликама у диоксид, а овај се за тим редукује усијаним угљем у моноксид. Ни тај рад не решава, дакле, спорно питање. Ну кад се г. Лeko лати изворне литературе, онда је требао да је пропрати до краја, нарочито да изнађе последње радове. Да је прегледао „Berichte d. d. chem. Gesel.“ (а има их), нашао би у 1890. год. Ленсијусов рад, где је волуметриски доказао да угаљ сагорева непосредно у моноксид. Тај је аутор упустио нешто кисеоника у нарочити евидиометар, који је имао угљене електроде. Електроде је усијао за тм струјом електричном и оне су сагоревале са кисеоником, а гасна запремина увећавала се јако од првог тренутка, док се није удвојила (вођен је рачун о ширењу услед загревања). То је доказ, вели аутор, да ту угаљ сагорева у моноксид:



јер се при том процесу увећава гасна запремина. Кад би ту сагоревао угаљ у диоксид:



била би гасна запремина, бар неко време у почетку, стална; јер овај други хемизам бива без промене гасне запремине.

Ето како најновији рад представља горење угља. Моје гледиште о том питању није, дакле, застарело, као што рече г. Лeko.

Размишљајући о хемизму горења угља, поводом ове дискусије, дошао сам до закључка: да угаљ у свима приликама сагорева прво у моноксид, а овај, измичући са места постанка и мешајући се са осталим гасовима, сагорева у диоксид, ако има слободна кисеоника. То изводим из тог факта, што се диоксид редукује усијаним угљем у моноксид. Угаљ сагорева по површини са кисеоником, који му прилази, и по томе ту је производ горења, у тренутку постанка, у додиру са усијаним угљем, а то искључује могућност постанка диоксида. Има и других сличних процеса. Кад преко усијаног гвожђа проводимо хлор, постаје феро-хлорид све докде, докле има металног гвожђа, и тек кад ово ишчезне, једини се феро-хлорид са хлором у фери-хлорид. Разуме се да и овде може постојати фери-хлорид још у оној првој фази, ако се награђени феро-хлорид измакне из сфере гвожђевог утицаја.

Ово моје гледиште о горењу угља не стоји у опрци са Бертоовим законом о максимуму рада, који гласи: „сваки хемизам, при коме не суделује никаква страна енергија, тежи образовању тела највеће утворне топлоте“. У усија-

номе угљу налази се та страна енергија, која спречава постанак диоксида, и ако је његова утворна топлота већа од монооксида.

5. Овај који није знао одакле почињу угљени хидрати, нити им је знао крсног имена, требало би да ћути о том питању. Г. Лeko је хтео у реферату да покаже „све“ угљене хидрате, па је оставио *биозе*, одакле они почињу, а *триозе* је назвао погрешно глицерозама, које су само једна врста триоза. Види се да г. Лeko није знао за онај други прегледни рад Фишеров (из „Berichte“), у коме је све угљене хидрате побројао. У мојој другој исправци казао сам зашто сам у оно мало делце увео само *гликозе*, *сахарозе* и *полигликозе*, са напоменом да би тако урадио и сам Фишер, који је главни творац нових угљених хидрата. Сад имам доказ за то. Пре неки дан изишло је треће издање познатог Шорлемеровог дела, које је написано за универзитетске ђаке, па и у њему је задржата она иста подела угљених хидрата, коју сам и ја увео.

6. И по трећи пут тврди г. Лeko јавно, да се платина не тони у обичном водоничном пламену, и ако се тони. Могао је г. Лeko не знати тај факт, али кад сам га ја онако позитивно тврдио, онда је требао да проговори или огледом или литературом. Кад није хтео г. Лeko да дође, по мом позиву, да види како се тони платина у обичном водоничном пламену, ја сам тај оглед извршио пред неколико сведока. Да је г. Лeko прегледао „Berichte“, нашао би у 1896. год. један рад његовог професора Виктора Мајера, у коме стоји ово: „Познато је да скоро у сваком пламену има један топли простор, чија је температура виша од тачке топљења платине — жица платинска длакине дебљине тони се и у пламену свеће“. Тај рад Мајеров лежао је на столу г. Леке, кад је писао реферат о мојој хемији, у коме ми онако пронички замераше што сам казао да се платина тони у водоничном пламену. Г. Лeko се није умео послужити литературом ни у једном од наведених питања.

7. О осталим тачкама г. Лekoвог одговора вреди оно, што сам казао у ранијим исправкама¹⁾. Побо сам му све замерке, а усвоио сам две допуне: реагисање „растворних“ база и киселина на лакмус и претварање црвеног фосфора у обични.

8. Овим завршујем дискусију са г. Лekom о овом предмету.

С. М. Лозанић.

¹⁾ Просв. Гласн. 1897. год. стр. 55 и 298.