



(337)

ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ

МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

ГОД. XXVI

ОКТОБАР 1905

БРОЈ 10

СЛУЖБЕНИ ДЕО

УКАЗИ ЊЕГОВОГА ВЕЛИЧАНСТВА КРАЉА СРБИЈЕ ПЕТРА I

ПОСТАВЉЕЊЕ ЕПИСКОПА ШАБАЧКЕ ЕПАРХИЈЕ

Превисоким указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 25 септембра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, а на основу чл. 25 и 26 закона о црквеним властима, постављен је:

за *епископа Шабачке Епархије* архимандрит господин **Сергије**, управник српског подворја у Москви.

МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 24 септембра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављен је:

у Министарству просвете и црквених послова за рачуновођу IV класе г. *Миладин И. Шеварлић*, писар прве класе истог министарства.

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 24 септембра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављени су:

у Министарству просвете и црквених послова за писаре прве класе г.г. *Василије Дамњановић*, писар прве класе Апелационог Суда и *Живота Бурковић*, писар друге класе Касационог Суда.

ПЕНЗИОНОВАЊЕ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 24 септембра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског

Савета, Министра просвете и црквених послова, а по саслушању Министарског Савета, одлучено је:

да се на основу тач. 2. §. 69. закона о чиновницима грађанског реда, господин *Никола М. Радојкић*, благајник треће класе министарства просвете и црквених послова, стави у стање покоја с пензијом, која му припада по годинама службе.

УВАЖЕЊЕ ОСТАВКЕ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 23 септембра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, решено је:

да се г. *Радоју М. Домановићу*, писару прве класе Министарства просвете и црквених послова, и г. *Радоју Дединцу*, супленту прве београдске гимназије, уважи оставка коју су поднели на државну службу.

УНИВЕРЗИТЕТ

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 1 октобра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављени су:

- у **Универзитету**: за сталне доценте у техничком факултету:
- за Технологију и Грејање с ветрењем г. *Душан Томић*, технолог треће класе царинске управе у Београду;
 - за Орнаментику, Моделисање, Декорације у боји и Уређење градова г. *Бранко Таназевић*, подархитекта Министарства Грађевина; и
 - за Геодезију, Геодетска вежбања и Топографско цртање г. *Драгомир Андоновић*, подинжињер Министарства Грађевина.

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 6 октобра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, и на основу чл. 182 Устава, постављен је:

- у **Универзитету**: за ванредног професора под уговором у филозофском факултету за Општу Историју Средњег Века г. д-р *Јован Радонић*, библиотекар Матице Српске у Новом Саду.

СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

ПОСТАВЉЕЊА И ПРЕМЕСТАЈИ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 6 октобра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављени су:

- у **Првој Београдској Гимназији**: за професоре: г.г. *Петар Протић*, професор крагујевачке гимназије, по молби; и *Петар Јанковић*, професор гимназије, по службеној потреби;

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

у Крагујевачкој Гимназији: за професора г. *Јосиф Стојановић*, професор Више Женске Школе у Крагујевцу, по службеној потреби;

у Пожаревачкој Гимназији: за професора хришћанске науке свештеник г. *Јордан Хаџи-Видојковић*, члан Тимочког Духовног Суда, по службеној потреби, са годишњом платом од 2400 динара, а по његову престанку;

у Пиротској Гимназији: за суплента г. *Петар Нешић*, свршени ученик филозофског факултета.

УВАЖЕЊЕ ОСТАВКЕ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 8 октобра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова одлучено је да се г. *Стевану Мачури*, вишем учитељу четврте класе Ужичке Гимназије, уважи оставка коју је поднео на државну службу.

ВИШЕ ЖЕНСКЕ ШКОЛЕ

ПРЕМЕСТАЈИ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 6 октобра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављени су:

у Вишој Женској Школи у Београду: за суплента свештеник г. *Милан Шиљак*, супленат прве београдске гимназије, по службеној потреби; и

у Вишој Женској Школи у Крагујевцу: за суплента г. *Стеван Стевановић*, супленат пожаревачке гимназије, по молби.

ВЕЛИКИ ДУХОВНИ СУД

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 4 октобра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављени су:

у Великом Духовном Суду: за секретара: г. *Милорад Стојковић*, секретар Београдског Трговачког Суда, и

за писара г. *Светолик Поповић*, писар Касационог Суда, с тим да обојица врше ову дужност поред своје редовне дужности.

НАРОДНИ МУЗЕЈ

ПОСТАВЉЕЊЕ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 8 октобра 1905 год., на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављен је:

у Народном Музеју: за помоћника чувара Народног Музеја у рангу професора средње школе доктор филозофије г. *Владимир Р. Петковић*, пређашњи супленат.



www.uns.rs

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

ОПШТА УРЕДБА УНИВЕРЗИТЕТА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 1 октобра 1905 године, на предлог Господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, и на основу члана 37 закона о Универзитету потврђена је ова:

ОПШТА УРЕДБА УНИВЕРЗИТЕТА

ГЛАВА ПРВА

Опште одредбе

Задатак Универзитета. Његов правни положај. Факултети

Чл. 1.

Универзитет је највише самоуправно тело за вишу стручну наставу и за обрађивање науке.

Чл. 2.

У имовноправном погледу Универзитет је самостално правно лице. Његов правни положај равна се положају обичних појединаца, у колико се не би од тога одступило у изричним наређењима ове уредбе.

Чл. 3.

Универзитет може прибавити како покретна тако и непокретна добра: било заживотним поклонима (доброчиним уговорима), било поклонима последње воље (завештањима).

Чл. 4.

Универзитет за сваки поклон мора имати одобрење Министра просвете и црквених послова. Ако Министар не одобри пријем поклоне, он ће бити дужан изнети разлоге за то, које ће доставити Универзитетском Савету.

Чл. 5.

Поклоне, учињене Универзитету, прима Универзитетски Савет. Ако Савет одбије поклон, што може бити само с мотивацијом, Министар просвете и црквених послова има право у року од месец дана тражити поновно решавање.

Ако и тада поклон не буде примљен, сматра се као сасвим одбијен.

Чл. 6.

Универзитетски се Савет може за Универзитет примити наслеђа само с пописом. Пријем наслеђа без пописа сматраће се као пријем с пописом.

Чл. 7.

Универзитет може прибављати за своје потребе покретна и непокретна добра и куповином; али ово може бити само из готовине

у новцу, ако би ове било. Уговор закључује Универзитетски Савет преко ректора. Ако је издадак већи од десет хиљада динара, уговор је свршен, тек пошто га одобри Министар просвете и црквених послова.

Универзитетска Управа може сама закључити уговор о куповини покретних ствари у вредности до хиљаду динара.

Горње одредбе о куповини примениће се и у случају прибављања разменом.

Чл. 8.

Ни једно добро Универзитета, било покретно или непокретно, не може бити ни у целини ни делимично отуђено, ма којим начином то било, без пристанка Универзитетског Савета. За свако отуђење непокретног добра Универзитета мора се добити одобрење Министра просвете и црквених послова.

Министрово одобрење није потребно, ако се тиче отуђења покретног добра, које не би вредело више од две хиљаде динара. Оваквих отуђења не може бити у току једне исте године више од два пута. За треће отуђење у истој години мора се имати Министрово одобрење.

Универзитетска Управа може сама отуђити покретна добра до пет стотина динара, али не више од два пута у години дана.

Чл. 9.

Универзитетска имовина не може се, било на општу било на посебну залогу (ручна залог или хипотека), задужити без пристанка Универзитетског Савета. Свако задужење веће од пет хиљада динара мора бити одобрено од стране Министра просвете и црквених послова.

Чл. 10.

Из универзитетске имовине не могу се ни у ком случају чинити поклони.

Чл. 11.

Универзитет не плаћа на своје имање никаквих јавних дажбина.

Чл. 12.

Целом универзитетском имовином рукује, према утврђеном буџету, Универзитетска Управа. Она прима приходе покретних и непокретних добара и издаје на њих квите.

Универзитетска Управа исплаћује редовне расходе Универзитета и одобрава издатке за обичне оправке универзитетских добара. Оправке од преко пет хиљада динара наређује Универзитетски Савет, чије решење има да одобри и Министар просвете и црквених послова.

Чл. 13.

Универзитетска Управа, у споразуму с факултетима, склапа годишњи буџет прихода и расхода Универзитета као правног лица. Тај се буџет најпре износи на одобрење Универзитетском Савету, а за тим Министру просвете и црквених послова.

Буџетска година траје од 1. јануара до 31. децембра.

Универзитетске власти морају бити готове са овим предлогом буџета, за идућу годину, до 15. јула и поднеги га до тога дана Министру на одобрење.

Чл. 14.

Према тако састављеном и одобреном буџету Универзитетска Управа чини издатке. Она не сме прекорачити буџетске границе, нити чинити измене у буџетским позицијама. У таквом случају они чланови Универзитетске Управе који су наредили дотични издатак, солидарно су одговорни.

Чл. 15.

У буџету Универзитета, као правног лица, стављаће се довољна сума за непредвиђене или недовољно предвиђене потребе.

Чл. 16.

Извршење годишњег буџета Универзитета, као правног лица, прегледа Главна Контрола, која даје дотичној Управи разрешницу.

Чл. 17.

Универзитет као правно лице представља, у колико је реч о управљању његовим добрима, Универзитетски Савет. Али и Универзитетска Управа и Универзитетски Савет ступају овде у односе, било с појединцима било с властима, преко ректора.

Универзитет има свој печат који се ставља на све исправе које издаје Универзитет. Облик печата биће округло и на њему ће стојати на средини српски државни грб, изнад грба реч *Универзитет*, а испод грба реч *Београд*.

Чл. 18.

Универзитет, као највише просветно тело, у управном погледу, налази се под надзором Министра просвете и црквених послова.

Тога ради ректор ће бити дужан, за сваки семестар, подносити Министру извештај о свима предметима који су прошли кроз ректорат, Универзитетску Управу, деканате, Факултетске Савете и Универзитетски Савет, као и о одсуствима и изостанцима наставника и другим важним појавима, који су се могли десити на Универзитету у току семестра. У последњем случају, ректор ће, по потреби, било сам било на захтев Министра, поднети и нарочити извештај Министру.

Овај надзор Министра просвете и црквених послова над Универзитетом не може бити вршен на штету самосталности Универзитета, у колико је ово законом о Универзитету и овом уредбом зајемчено.

Сваку наредбу коју би Министар упутио Универзитету противно овој одредби, Универзитет је дужан вратити му са својим примедбама. Ако би, и после овога, Министар остао при својој наредби, Државни Савет ће решити сукоб између Министра и Универзитета, а до решења сукоба Министрова наредба не може бити извршена.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А
Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

WWW.UNILIB.RS

Чл. 19.

Факултети нису правна лица. Ако је неки легат или поклон учињен којем од факултета има се сматрати да је завешталац, односно поклонодавац, хтео поклон учинити Универзитету, с тим да овај буде обавезан приходе од легата или поклова употребити искључиво у корист дотичнога факултета. Исто ће тако бити, ако је легат или поклон намењен унапређењу само једног одсека неког факултета или једне одређене катедре или установе.

Чл. 20.

Сваки факултет има свој печат сличан печату Универзитета.

Чл. 21.

У наставном погледу факултети су самостални, у колико се од тога не би одступило у изричним одредбама ове уредбе. Они се управљају по својим посебним уредбама, које доносе Факултетски Савети у споразуму с Универзитетским Саветом, а одобрава их Краљ на предлог Министра просвете и црквених послова.

Ове уредбе не смеју бити у противности ни с текстом ни с духом Опште Уредбе Али, ако је једна факултетска уредба правилно, с формалне стране, донесена, не може јој се одрећи обавезна снага по том основу, што би она била у противности са општом уредбом. Она се мора примењивати све дотле, док се не доведе у сагласност са општом уредбом, што ће се учинити, чим се утврди противност између факултетске и опште уредбе. Ово бива на исти начин на који се у опште чине измене и допуне у факултетским уредбама.

Чл. 22.

Тумачења опште уредбе од стране Универзитетског Савета, достављена факултетима, обавезна су за ове, док их Универзитетски Савет не би напустио. У току исте школске године Универзитетски Савет не може једно тумачење другим заменити.

Тумачење уредбе, које је потврђено и Краљевим указом, веже Универзитетски Савет. Дужност је Универзитетског Савета да после другог, различнога тумачења извесне одредбе, у општој уредби тражи горњу потврду.

Чл. 23.

Факултетске уредбе тумачи факултетски савет. Факултетски Савет не може у току исте школске године променити своје тумачење. Чим је једна одредба у факултетској уредби два пута разно протумачена, Факултетски Савет је дужан, у споразуму са Универзитетским Саветом, тражити од надлежне власти потврду другог тумачења дотичне одредбе факултетске уредбе.

Чл. 24.

Декани факултета дужни су пазити да факултети у својим одлукама не вређају општу уредбу или њено тумачење од стране Уни-

верзитетског Савета. Они ће сваки случај, где би приметили такве повреде, доставити Универзитетском Савету, који ће о том издати потребна упуства факултету.

ГЛАВА ДРУГА

Универзитетске власти. Канцеларијско особље

Чл. 25.

Универзитетске су власти: 1.) Ректор, 2.) Декани факултета, 3.) Универзитетски Савет, 4.) Универзитетска Управа, 5.) Факултетски Савети и 6.) Универзитетски Суд.

Ректор

Чл. 26.

Ректора бира крајем сваке школске године Универзитетски Савет, на годину дана, између оних својих чланова, који су служили у Универзитету (Великој Школи) као редовни професори најмање пет година. О избору ректора извештава се Министар просвете и црквених послова. Избор ректора објављује се у званичним новинама, али вредност избора није везана за ту објаву.

Чл. 27.

Професор, изабран за ректора, мора се примити ове дужности. Онај, који је претходне године био ректор, не мора се примити избора за другу годину. Један професор може бити највише трипута узастопце биран за ректора.

Ако би се у току школске године упразнило место ректора, најдаље у року од петнаест дана, изабраће се нови ректор, који ће вршити ректорску дужност до почетка нове школске године.

Чл. 28.

Ректор може дати оставку на своје звање, али му ову Универзитетски Савет не мора уважити, осим случаја слабости. Све дотле, док му се оставка не прими, ректор не може напустити своју ректорску дужност.

Чл. 29.

Проректор је професор, који је непосредно пре тога био ректор. Проректор замењује ректора кад је овај на одсуству или је болестан. Проректора замењује по годинама службе најстарији декан.

Чл. 30.

Ректор је представник Универзитета, као просветног надлештва, у спољашњим односима.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

Чл. 31.

Ректор води бригу о администрацији Универзитета као школе. Као административни старешина, ректор може казнити административно особље писменим укором и платом до петнаест дана (§ 41. зак. о чин. грађ. реда). Он чува печат Универзитета и издаје школске сведоцбе и исправе.

Чл. 32.

Ректор одржава ред у свима просторијама, у којима је смештен Универзитет. У том погледу он је овлашћен издавати потребне наредбе, које су обавезне за сва она лица која долазе у речене просторије. Ради одржања реда у школи и извршења таквих наредаба својих ректор може, по потреби, тражити непосредно од Министра унутрашњих послова потребну помоћ.

При већим ђачким нередима ректор може обуставити предавања, било у свима било у појединим факултетима, највише за три дана, о чему је дужан одмах известити како Универзитетски Савет, тако и Министра просвете и црквених послова.

Исто тако може ректор обуставити предавања на Универзитету за три дана и у другим случајевима, у којима би то било потребно.

Обустава предавања преко те границе може бити само одобрењем Министра просвете и црквених послова, који мора о томе претходно саслушати Универзитетски Савет. У хитним случајевима Министар само извештава Савет о обустави предавања.

Предавања се не могу преко три дана обуставити у току школске године, осим случајева нереди или случајева специјалним законима предвиђених (епидемија, рат, трошност зграде, и т. д.).

Чл. 33.

Ректор сазива седнице Универзитетског Савета. Он је то дужан учинити, ако три члана Савета затраже седницу, с тачним назначењем предмета за решавање.

Ректор утврђује дневни ред седнице, који се мора саопштити пре седнице члановима Универзитетског Савета. Дневни ред се не може мењати. Али пристанком Савета може се нека тачка сасвим скинути с дневнога реда или одложити за идућу седницу. Ректор одређује ред којим ће се о појединим тачкама решавати. Али, ако већина чланова Савета то затражи, нека тачка дневнога реда огласиће се за хитну, и о њој ће се на првом месту решавати.

Ректор даје реч и руководи дебатом. Он има право да, после две опомене, одузме реч говорнику, а нарочито ако би овај у своме говору вређао било чланове Савета било какву другу личност.

Чл. 34.

Ректор је дужан о сваком важнијем догађају на Универзитету поднети писмен извештај Министру просвете и црквених послова.

Чл. 35.

Ректор има даље ове дужности: 1, Потписује школске сведоцбе и службене акте; 2, извршује надлежно донесена решења; 3, прима

ученике у Универзитет и уписује их у главну књигу; 4, води надзор над свима заводима у Универзитету, над вршењем школских дужности од стране наставника као и над радом ученичких удружења; 5, прима и отпушта надзорнике и послужитеље школске; 6, саопштава, коме треба, сва решења надлежно донесена и 7, и остале дужности побројане у закону о Универзитету и овој уредби.

Декани Факултета

Чл. 36.

Све што је казано о избору и замени ректора вреди и за избор и замену декана. Декана замењује продекан. Продекан је претходни декан. Продекана замењује у Факултету по годинама службе најстарији професор.

Чл. 37.

Декани су дужни о свима важним догађајима у факултету, извештавати ректора.

Декани су дужни, крајем сваке школске године, подносити ректору извештај о раду у факултету у тој години, на основу посебних извештаја појединих наставника.

Декани воде надзор над администрацијом у факултету, и по административним предметима, за које не би било потребно решење факултета, доносе одлуке.

Универзитетски Савет

Чл. 38.

Универзитетски Савет састављају ректор и сви редовни професори Универзитета. Пословођа је један од чланова, кога Савет изабере на годину дана. Он се бира у исто време кад и ректор.

Чл. 39.

Поред напред означених дужности Универзитетски Савет врши још и ове послове:

1. бира ректора;
2. прима или с мотивима одбацује, јавним гласањем, изборе редовних и ванредних професора, изабраних у факултетским саветима;
3. бира у Универзитетски Суд тројицу редовних професора на годину дана. Један од чланова Суда мора бити професор правнога факултета. Универзитетски Суд бира се у исто време кад и ректор;
4. прописује дисциплинску уредбу за слушаоце и правила о давању државне помоћи сиромашним и ваљаним ученицима и подноси их Министру просвете и црквених послова на одобрење;
5. саслушава годишњи извештај декана о раду и стању појединих факултета и већа о питањима која се тада истакну;
6. већа о оним питањима, која се тичу целог Универзитета, а која му упуњује ректор или Универзитетска Управа или Министар просвете и црквених послова; и
7. предлаже тумачења, измене и допуне у Општој Универзитетској Уредби, као и у закону о Универзитету.

Чл. 40.

Универзитетски Савет не може ни дебатовати ни доносити одлуке по предметима који не спадају у његову надлежност. Он не може у таквим стварима подносити ма коме молбе, нити изражавати жељу. Иаузима се случај петиције.

Чл. 41.

Универзитетски Савет може пуноважно већати и одлучивати само тако, ако је седници присутно више од половине укупног броја чланова. Сматра се као одлука Савета оно, за што је гласала већина присутних чланова. Савет је дужан саслушати писмена мишљења одсутних чланова, ако би таквих мишљења било.

Ректор објављује у Саветској седници одмах резултат гласања.

Чл. 42.

Сваки члан Савета дужан је долазити редовно на седнице и узети учешћа у већањима и одлучивању Савета. Болест, одсуство или какав други, важан, узрок може извинити члана Савета од недоласка.

Чл. 43.

Чланови Универзитетског Савета имају право и дужност улазити само у оцену формалних и моралних квалификација кандидативних.

Универзитетска Управа

Чл. 44.

Универзитетску Управу састављају: ректор, као председник, и декани свих факултета.

Чл. 45.

Универзитетска Управа, осим послова који спадају у њену надлежност, у колико је реч о Универзитету као правном лицу, има још и ове дужности:

1. врши распоред кредита државним буџетом одобреног на рачун Универзитета, по претходном саслушању Факултетских Савета. Овај распоред ректор саопштава у седници Универзитетског Савета;

2. одлучује о давању државне и друге помоћи слушаоцима Универзитета, према прописаним правилима;

3. бира и предлаже Министру просвете и црквених послова указно канцеларијско особље;

4. предлаже плату (хонорар) за хонорарне наставнике, асистенте, кустосе, просекторе, преписиваче и остало помоћно особље;

5. стара се о одржању, у исправном стању, зграда, које су Универзитету дате на послугу, било од стране државе било од стране других административних јединица (н. пр. општине) или појединаца; и

6. стара се да могу држати предавања и друга лица ван наставничког тела, а по одлукама Факултескога Савета.

Чл. 46.

Универзитетска се Управа састаје на позив ректоров или кад то затраже два њена члана. Одлуке Универзитетске Управе вреде, кад су донесене већином гласова укупног броја чланова.

Пословођа је Универзитетске Управе секретар Универзитета.

Факултетски савети

Чл. 47.

Сви редовни и ванредни професори и стални доценти једнога факултета састављају савет тога факултета. Председник је тога савета декан. Пословођа је у факултету по годинама службе најмлађи професор.

Чл. 48.

Факултетски савети раде ове послове:

1. састављају програм и распоред предавања за сваки семестар, и утврђују број часова за свакога наставника;

2. старају се о попуњавању упражњених катедара, о начину тога попуњавања, као и о замењивању болесних и одсутних наставника, ако је ово потребно;

3. предлажу Министру просвете и црквених послова спајање и дељење катедара, замењивање једне катедре другом, отварање нових катедара и, у споразуму са дотичним факултетским саветом, премештање катедре из једног факултета у други;

4. бирају и с мотивацијом предлажу Универзитетском Савету редовне и ванредне професоре;

5. бирају и предлажу с мотивацијом Министру просвете и црквених послова остале наставнике. У оба ова случаја факултет мора узети у вид, поред квалификације односно спреме, и моралну страну кандидата;

6. одлучују по пријавама чланова Академије Наука и других стручњака, изван наставничког тела, који би желели бесплатно држати ванредна предавања;

7. одлучују о пријавама професора, који би желели држати и друга предавања ван свога предмета;

8. одлучују о мотивисаним предлозима, да се за науку заслужним лицима од стране Универзитета даду титуле почасних доктора;

9. одређују, који се радови ученика могу наградити;

10. одлучују о урачунавању семестара слушаоцима у ванредним приликама. Али не могу се ни у ком случају повратити семестри, изгубљени због осуде Универзитетског Суда, или због задоцњења уписа у семестар. Исто тако не може се повратити семестар изгубљен због непохађања предавања;

11. одлучују о распореду испита и о саставу испитних комисија; и

12. дају министру просвете и црквених послова мишљење по молбама наставника за одсуства дужа од месец дана. Једновремено не може бити на одсуству толико наставника, да настава и послови у саветима отуда трпе штете.

Без пристанка Факултетског Савета не може се ни један наставник упутити на неку дужност изван Универзитета за време дуже од месец дана.



www.unibg.ac.rs

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А
Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

За време краће од месец дана мора се имати мишљење надлежног факултета.

Чл. 49.

Седнице Факултетског Савета сазива декан сâм, или на мотивисан предлог двојице редовних или ванредних професора истога факултета. Све што је, у погледу руковања седницама Универзитетског Савета, казано за ректора, вреди и за декане, у колико је реч о руковању седницама Факултетског Савета.

Стални доценти имају права саветовања у факултету, али не могу гласати.

Привремени доценти и остали наставници, који не улазе у састав Факултетског Савета, могу се, по одлуци Факултетског Савета, у свима предметима, који се тичу наставе из наука које они предају, саслушати од стране факултета.

Избори наставника не могу се вршити у факултету, ако једна четвртина професора, који припадају томе факултету и који имају право гласа, болује или је на одсуству.

При бирању редовних професора, ванредни професори немају право гласа.

Чл. 50.

Факултетски Савет може пуноважно већати и одлучивати кад је присутна већина свију чланова савета, рачунајући ту и сталне доценте. Као пуноважна одлука сматра се оно, за што је гласала већина присутних професора, под условом да је на седници присутна већина од укупнога броја редовних и ванредних професора, који томе факултету припадају.

За бирање редовних и ванредних професора вреде прописи чл. 56. ове уредбе.

Канцеларијско особље

Чл. 51.

Канцеларијске послове врши секретар с потребним бројем писара и преписивача.

Секретар је шеф канцеларије ректората и као такав одговара ректору за све канцеларијске послове. Он распоређује канцеларијске послове на писаре и преписиваче Универзитета, и води надзор над њиховим радом. Исто тако он се стара: да отправљају своје послове тачно послужитељи Универзитета, и, у опште, сви они који би били најмљени за какав рад за рачун Универзитета, као школе.

Ако су писари или преписивачи одређени на какву дужност у факултетима, они и тада стоје под надзором секретара Универзитета.

Чл. 52.

Секретар мора имати факултетску спрему. Његов се положај равна са положајем секретара министарства.

Писари имају плату и положај чиновника Министарства просвете и црквених послова истога ранга.

Секретар и писари постављају се указом на предлог Министра просвете и црквених послова.

ГЛАВА ТРЕЋА

Наставници Универзитета

Избор и постављање наставника

Чл. 53.

Наставници су Универзитета: 1. редовни професори; 2. ванредни професори; 3. стални доценти; 4. привремени доценти; 5. хонорарни професори, и 6. учитељи

Професори могу имати асистенте.

Чл. 54.

За редовног професора Универзитета може бити позван признат научник или, по објављеном стечају, изабран онај, који је, поред своје докторске дипломе, својим научним радовима потврдио да самостално и с успехом обрађује струку за коју се бира.

За ванредног професора може бити позван или, по објављеном стечају, изабран онај, који, поред докторске дипломе, има и самосталних научних радова, али факултет још не налази да га ови радови довољно препоручују за редовног професора.

У техничком факултету могу докторску диплому заменити сведоџбе дипломских испита, а научне радове самостални стручни радови.

Упражњена катедра попуњава се избором признатог научника или стручњака, а, у случају потребе, и стечајем који расписује ректорат по решењу Факултетског Савета.

Чл. 55.

Факултетски ће Савет претходно одлучити: да ли ће се катедра попунити позивањем или стечајем. У првом случају, предлагачи су дужни поднети писмен извештај савету с подробним излагањем квалификација кандидата, кога, по њиховом мишљењу, треба позвати на упражњену катедру.

По прочитању овога извештаја и довољном претресу приступиће се гласању.

Ако Факултетски Савет, било одмах било пошто буде одбачен предлог да се катедра попуни позивањем, одлучи да се катедра попуни стечајем, он ће о томе известити ректора, који ће преко Српских Новина, објавити стечај

У објави се мора означити предмет за који се тражи професор, као и рок до кога се кандидати имају пријавити. Тај рок не може бити краћи од шест недеља, рачунајући од дана првога огласа у Српским Новинама. Стечај мора у овоме року бити објављен најмање три пут, али у размаку од најмање три, а највише осам дана

Садржину огласа утврђује Факултетски Савет, с погледом на горње одредбе.

Кандидати предају или шаљу своје пријаве ректору, са означањем да ли се јављају за редовног или ванредног професора. Њихове пријаве

ректор доставља факултету. Факултетски Савет одређује двојицу између својих редовних или ванредних професора за референте. Извештај референата мора бити писмен и садржавати предлог да се кандидат прими или одбије.

Пошто се тај извештај прочита у седници факултетског савета приступиће се претресу и гласању.

Чл. 56.

За редовног професора изабран је онај кандидат, који је у Факултетском Савету добио апсолутну већину гласова од укупног броја редовних професора који припадају том факултету.

Кад има више кандидата, па у Факултетском Савету, при првом гласању, ни један кандидат не добије потребну већину, гласаће се још једанпут.

Факултетски Савет је дужан саслушати писмена мишљења одсутних професора, ако би било оваквих мишљења.

Избор редовног или ванредног професора има још да буде примљен и у Универзитетском Савету. Ректор доставља тај избор Министру просвете ради потврде.

Ако за три месеца изабрани кандидат не буде потврђен, Универзитетски Савет може приступити поново потребним мерама ради попуњања упражњене катедре. Изабрани, а непотврђени кандидат, због непотврде не губи право да поново буде биран.

Чл. 57.

При постављању и бирању редовних и ванредних професора докторска се диплома неће тражити од оних лица, која су била наставници Велике Школе или су Велику Школу свршила пре овога закона, а испуњују остале законске погодбе

Чл. 58.

За доценте могу бити постављена, по избору Факултетског Савета, лица која имају докторску диплому — за технички факултет сведоџбу дипломског испита — и за коју Факултетски Савет налази већином одређеном у чл. 50. ове одредбе, да могу радити на којој науци или грани научној.

Доценти су привремени и стални. Привремени се доценти после три године подвргавају новом избору.

Привремени доценти, који су и по други пут изабрани и којима Факултетски Савет, налазећи да испуњују погодбе чл. 54., повери целу катедру, или важан део катедре, а не могу бити изабрани за професоре што су сва места попуњена, могу, на предлог Факултетског Савета, бити постављени за сталне доценте.

Чл. 59.

Ако се катедра не би могла попуњити редовним или ванредним професором или сталним доцентом, факултет може изабрати за хонорарног професора каквог признатог научника или стручњака ван Уни-

верзитета (Већина по чл. 50. ове уредбе). Избор хонорарних професора обнавља се на крају сваке треће године.

Чл. 60.

Доценти се бирају само путем стечаја.

Чл. 61.

За предавања вештина и живих страних језика, постављају се, на предлог Факултетског Савета, учитељи, који морају имати квалификације виших учитеља средњих школа (Већина по чл. 50. ове уредбе.) На исти начин се постављају и хонорарни професори.

Чл. 62.

Помоћно особље: асистенте, кустосе, просекторе, препараторе и т. д. бира Факултетски Савет на предлог надлежног професора (Већина по чл. 50. ове уредбе.).

Чл. 63.

Редовна предавања на Универзитету држе професори, доценти, хонорарни професори и учитељи, а ванредна предавања могу бесплатно држати чланови Академије Наука и друга лица, којима то Факултетски Савет, за одређено време, одобри. Универзитетски професори могу, с пристанком факултета, ванредно држати и друга предавања ван свога предмета.

Чл. 64.

Редовних професора може бити највише: у правном факултету четири, у философском десет, и у техничком шест.

Ванредних професора може бити највише, у правном факултету шест, у философском петнаест, и у техничком девет.

Доцентата не може бити у једном факултету више од укупног броја редовних и ванредних професора.

Универзитетски Савет је позван да, на мотивисан предлог надлежног Факултетског Савета, решава о томе: да ли је, с погледом на наставу и науку, потребно да се увећа у овоме члану предвиђени број наставника.

Решења савета доставља ректор Министру просвете и црквених послова ради доношења закона о повећању броја наставника.

Дужности наставника

Чл. 65.

Дужности су наставника:

1. да у року, који факултет одреди, почну предавања;
2. да према распореду, утврђеном у факултету, држе своја предавања и вежбања. Минимум је предавања и вежбања за редовне и ванредне професоре шест часова недељно, рачунајући два часа вежбања

као један час предавања. О изузетним случајевима, на предлог дотичног факултета, одлучује Министар просвете и црквених послова за сваку школску годину. У случају слабости може наставник изостати од предавања или вежбања; али тада је дужан известити декана свога факултета;

3. да долазе на састанке Факултетског и Универзитетског Савета и Универзитетске Управе;

4. да на крају школске године подносе извештаје о својим предавањима и о раду у семинарима, у лабораторијама и т. д.

5. да управљају кабинетима, лабораторијама, семинарима и специјалним библиотекама, које им Факултетски Савет повери, по правилима која ће прописати Универзитетска Управа, у споразуму с дотичним управницима;

6. одсуство до три дана, не рачунајући потребно време за пут, даје ректор, о чему извештава Министра просвете и црквених послова. У данима школскога одмора наставницима је допуштено отићи из места Универзитета, али морају за то претходно јавити ректору, са означавањем места где се, по потреби, могу наћи.

Дужа одсуства од три дана добива наставник од Министра просвете и црквених послова, на начин предвиђен у чл. 48. ове уредбе.

Права наставника

Чл. 66.

Наставници имају право :

1. на плату одређену законом о Универзитету;

Ректор и декани факултета имају, осим тога, и право на додатке, тим законом утврђене;

2. професори и стални доценти имају право на пуну пензију после навршених четрдесет година службе. У овом случају они такође могу бити стављени у пензију и на предлог управне власти (чл. 24. став 4. и чл. 25. в. закона о Универзитету);

3. професори имају право на пензију после навршених десет година службе, у случају ако толико ослабе, да нису у стању вршити своје наставничке дужности (чл. 25. г. зак. о Универзитету). Ово ће се утврдити лекарском комисијом, састављеном од три лекара, од којих једног бира наставник или, ако он не би могао, његова породица, једног Министар просвете и црквених послова, а њих двојица бирају трећег. На исти ће се начин поступити и онда, када управна власт налази да професора треба ставити у пензију због оболелости. Ако дотични професор или његова породица не би хтели бирати лекара, изабраће га ректор Универзитета.

За сталне доценте у овом случају вреде одредбе закона о чиновницима грађанског реда.

За учитеље Универзитета вреди став 6. чл. 24. зак. о Универзитету.

Чл. 67.

Изван случајева побројаних у претходном члану не може професор, редован или ванредан, бити стављен у пензију без предлога или пристанка Универзитетског Савета (чл. 25. зак. о Универзитету).

Чл. 68.

Професор, редован или ванредан, који нема десет година службе, не може бити отпуштен без предлога или пристанка Универзитетског Савета (чл. 25. зак. о Универзитету).

Чл. 69.

Универзитетски Савет може предложити, или на тражење Министра просвете и црквених послова, пристати, да се један професор отпусти или пензионисе само онда, кад се он својим неморалним и недостојним животом начини апсолутно немогућним за дужност наставника и васпитника универзитетске омладине.

Али ни у ком случају не може професор бити отпуштен или пензионисан због својих научних или политичких уверења.

Чл. 70.

Питање о пензионисању или отпуштању професора не може се изнети на дневни ред, ако би четвртина професора боловала или била на одсуству.

Чл. 71.

Универзитетски Савет не може донети одлуку о отпуштању или пензионисању професора пре него претходно учини потребну истрагу.

Тога ради Савет ће одредити тројицу од својих чланова, који ће, као истражна комисија, исцрпно иследити ствар. Најстарији по годинама службе члан је председник, а најмлађи је пословођа комисије. Комисија има права и дужност комисија, које се, по закону о чиновницима грађанског реда, одређују за ислеђење чиновничких дисциплинских кривица (§§. 48. и 49. зак. о чин. грађ. реда).

Чл. 72.

Комисија подноси извештај Универзитетском Савету, који ће, после довољнога претреса, донети одлуку. Ако би ислеђење било непотпуно, Савет ће наредити дослеђење. Окривљени професор има права своју одбрану и писмено поднети Универзитетском Савету. Савет не може приступити претресу и решењу, пре него је протекао рок, који је окривљеном професору остављен за подношај писмене одбране.

Чл. 73.

За време истраге професор може, по пристанку Универзитетског Савета, бити привремено удаљен од дужности. За то време има право на половину плате (§ 58. зак. о чин. грађ. реда). Ако не буде отпуштен или пензионисан и та ће му се друга половина дати (§ 60. зак. о чин. грађ. ред.)

Чл. 74.

Исто тако у случају да је професор оптужен за дело које се казни по општем кривичном закону, Универзитетски Савет ће одлучити о



његову привременом удаљењу од дужности, ако већ дело не би било тако, да повлачи притвор.

Чл. 75.

У случају чл. 73. и 74. одлуку Савета о привременом удаљењу професора од дужности има још да одобри Министар просвете и црквених послова.

Чл. 76.

Ни у ком случају професор не може бити премештен, без писменог пристања, у другу службу, па ма она била по рангу или плати и већа од службе универзитетског професора.

Чл. 77.

Професор Универзитета, који је престао бити активни професор, било да је ову службу заменио другом, било да није, не може се више вратити у Универзитет без новог избора, како у Факултетском тако и у Универзитетском Савету.

Ово исто вреди и за случај, ако је професор заменио овај положај министарским положајем.

Горње одредбе овога члана вреде и за сталне и привремене доценте.

ГЛАВА ЧЕТВРТА Слушаоци Универзитета

Чл. 78.

За редовне слушаоце Универзитета примају се они ученици, који донесу сведочанство о положеном испиту зрелости у средњим школама (гимназијама и реалкама).

Ни у ком случају не може се сведочанство испита зрелости заменити другим каквим сведочанством.

Изузимају се ученици који се уписују у апотекарски курс (чл. 38, став 2. закона о Универзитету).

Чл. 79.

Слушаоци, који су раније на страним Универзитетима учили, могу се, ако имају сведоштво о положеном испиту зрелости, примити на Универзитет по одобрењу Факултетскога Савета, који ће у исто време одлучити: хоће ли им се и који ранији семестар признати. Код доношења ове одлуке Факултетски Савет има да води рачуна о већој или мањој сличности у устројству нашега и страног Универзитета.

Посебним факултетским уредбама одредиће се максимум семестара, који се могу примити са страних Универзитета.

Чл. 80.

Својство ученика Универзитета задобива се уписом у главну књигу (иматрикулација). Затим је ученик дужан, у почетку свакога семестра,

записати, код појединих наставника, у своју уписницу предмете, које ће слушати у томе семестру, што ће декани факултета оверити. Са овако овереном уписницом иде ученик у ректорат, где се уписани семестар уводи у књигу. Ако ово не би урадио до одређенога рока, ректорат ће га позвати, да то изврши у поновном року, који ће му оставити, иначе ће му бити упис уништен.

Семестар ће вредети и даваће право на испите само тако, ако наставници, код којих се ученик уписао, утврде својим потписима на уписници, да је ученик уредно похађао предавања у томе семестру.

Ради контролисања уреднога похођења од стране ученика, наставници ће имати своје књиге, у које ће се ученици записивати пре почетка предавања. Ученик који би другога ученика потписао у ову књигу, или који, пошто би се уписао у књигу, не би присуствовао предавању, биће кажњен по дисциплинској уредби.

Слушаоци Универзитета дужни су, за све време школовања, становати у месту где се Универзитет налази.

Чл. 81.

Ученик, који је свршио редовно учење, има осам, односно десет семестара, а није продужио даље уписивање предмета, није више ученик Универзитета. Само у оном испитном року, у коме би полагао испите, потпада под прописе дисциплинске уредбе односно школских дисциплинских иступа.

Чл. 82.

Главни упис врши се 1., 2. и 3. септембра и 1., 2. и 3. фебруара

Чл. 83.

Ученик се мора лично уписати. Само болест или други какав важан узрок може оправдати упис преко другога, о чему ректор одлучује.

Чл. 84.

Рок за упис не може бити продужен ни из каквих разлога. Али, на предлог ректоров, може Универзитетска Управа допустити, било главни било семестрални упис, и оном ученику, који се задоцнио да се у горњим роковима упише због болести или због другог важног узрока. Против одлуке Универзитетске Управе не може бити жалбе.

Чл. 85.

Упис се врши у ректорату. Ректор извиђа да ли су испуњени потребни услови за упис. Теже случајеве ректор доставља Универзитетској Управи, било сам било на молбу дотичнога ученика. Универзитетска Управа о томе коначно одлучује. Она може претходно саслушати и мишљење Савета Правничкога Факултета, као и Савета онога факултета, у који се молилац жели уписати.

Чл. 86.

Формулар књига за главни упис, књиге за уписивање предмета, облик уписнице и ученичке карте, облик печата Универзитета прописује Универзитетска Управа.

Чл. 87.

Сиромашни а ваљани редовни слушаоци могу добити државну помоћ. Правила о томе прописује Министар просвете и црквених послова, по предлогу Универзитетског Савета.

Чл. 88.

За школске дисциплинске иступе, који ће се одредити у школској дисциплинској уредби, одговарају слушаоци пред Универзитетским властима.

Чл. 89.

Исто тако они одговарају пред тим властима и за обичне иступе, који се казне по трећем одељку кривичног законика (§. 322 тога законика и § 27. полицијске уредбе).

Како окривљени ученик тако и Универзитет, може у овом случају тражити од полицијске власти, да се огласи за ненадлежну и да ствар пошље Универзитету на ислеђење и пресуђење.

Полицијска власт може само, у погледу ученика окривљених за иступе, предузети потребне мере, како они не би, било бегством било прикривањем доказа, избегли казну.

Универзитет је дужан доставити, преко Министра просвете и црквених послова, Министру унутрашњих послова сваки случај, у коме би полицијске власти повредиле пропис првога става овога члана.

Чл. 90.

Надлежне су власти за суђење универзитетских ученика ректор и Универзитетски Суд.

Чл. 91.

Ректор има власт да за мање школске иступе казни, по саслушању, ученика опоменом или укором. Одлука ректорова извршна је.

У свима осталим случајевима једино је надлежан Универзитетски Суд.

Чл. 92.

Кажњени ученик, ако би казна била већа од једнога семестра, може се жалити, у року од петнаест дана, од дана саопштења пресуде, Министру просвете и црквених послова, који казну не може спустити испод губитка једнога семестра.

Одлуку, која би гласила на изгнање из Универзитета, доставиће ректор, по званичној дужности, Министру просвете на одобрење. У овом случају не може Министар спустити казну испод губитка два семестра

Пресуда Универзитетског Суда, која би гласила на губитак једнога семестра или на још мању казну, извршна је.

Чл. 93.

Ученици, кажњени за школске дисциплинске иступе, не могу бити помиловани.

Чл. 94.

Универзитетски Суд се састаје на позив ректора, који му подноси тужбу против окривљеног или окривљених ученика, с тачним назначењем дела за које се оптужују и докзима које би ректор имао.

Чл. 95.

Председник је Универзитетског Суда по годинама професорске службе најстарији члан његов. Пословођа је секретар Универзитета, и он има право саветовања.

Чл. 96.

Свака одлука Универзитетског Суда мора имати ове делове: кратко излагање тужбе ректорове и ислеђење, побуде и закључак. Одлуку потписују сва три члана Суда и секретар као пословођа.

Чл. 97.

Одлуку Универзитетског Суда ректор саопштава ученицима прилепљивањем на школској табли. Ни једна одлука Универзитетског Суда не може се извршити пре него што се на горњи начин објави.

Чл. 98.

Ближе одредбе о поступку код Универзитетског Суда, као и школским дисциплинским иступима, прописале се у дисциплинској уредби, коју ће издати Универзитетски Савет и Министар просвете и црквених послова (чл. 31. зак. о Универзитету).

Чл. 99.

Ученици Универзитета имају право удруживати се у циљу унапређења у наукама, књижевности и уметности, као и у циљу узајамнога материјалнога потпомагања и физичкога развијања.

Они се могу исто тако удруживати и ради неговања и ширења српске мисли.

Чл. 100.

Ни једно удружење универзитетских ученика не може се образовати, с погледом на чл. 98. ове уредбе, без претходног одобрења његових правила од стране Универзитетског Савета (чл. 34. зак. о зборовима и удружењима од 5. јуна 1903. год.). Ни једне статуте

неће Савет узимати у претрес, ако их није потписало бар десет ученика. Одобрење ће, у име Савета, ставити ректор на самим статутима.

Чл. 101.

Свако ђачко удружење, које Универзитетски Савет није одобрио, ректор ће привремено обуставити. Али ако би после ректорове забране ученици покушали да одрже такво удружење, ректор ће их оптужити Универзитетском Суду.

Чл. 102.

Пре објаве за држање састанка, председник или један члан управе дужан је предати ректору на одобрење дневни ред. Дневни ред, који је ректор одобрио, не може се мењати на састанку.

За повреду дневнога реда или прекорачење задатка удружења на састанцима одговараће председник састанка, ако није од своје стране учинио што треба, да се присутни чланови не огреше о ову одредбу. Затим је одговоран члан, или чланови удружења, који су поступили противно овој одредби.

Чл. 103.

Ректор и наставници имају право присуствовати седницама ученичких удружења; али само ректор или одређени декан може забранити седницу, ако би било нереда, или ако би се на седници радило противно одредби претходнога члана.

За сваки неред на седницама одговара, осим проузроковача, и председник, ако није предузео потребне мере, да не буде нереда.

Чл. 104.

Удружење, које би у току исте школске године било три пута кажњено, може на предлог ректоров, Универзитетски Савет, привремено обуставити.

Чл. 105.

Само по нарочитом писменом одобрењу ректора могу ученици, у просторијама које припадају Универзитету или које су Универзитету стављене на расположење, држати зборове, у циљевима који нису противни овој као ни дисциплинској уредби. На збору се може говорити само о оним предметима који су били унесени у дневни ред, који је ректор одобрио.

Они који противно прописима овога члана сазову збор, као и они који су на њему имали улогу часника, казниће се по прописима дисциплинске уредбе.

Чл. 106.

Они ученици, који су на седници удружења или на збору, па се не би хтели разићи на позив ректоров, казниће се по дисциплинској уредби.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Чл. 107.

Ученици Универзитета, који би на јавним зборовима, изван школе, држали говоре, имају се придржавати прописа дисциплинске уредбе о понашању универзитетских ученика, кад су изван Универзитета.

Чл. 108.

Ученици Универзитета, који би издавали политичке листове, не могу те листове представљати и означавати као органе одобрених ученичких удружења.

Ако би неки политички лист, који не издају ученици Универзитета, био означен као орган неког одобреног удружења универзитетских ученика, удружење ће, на позив ректоров, објавити да тај лист није његов представник.

Ако овакву објаву, у року који му ректор одреди, удружење не да, председник удружења одговараће по дисциплинској уредби.

Чл. 109.

Досадашња удружења ученика Велике Школе имају се за три месеца, рачунајући од дана када ова уредба задобије обавезну снагу, довести у сагласност с њеним прописима. У противном случају та удружења сматраће се за престала.

Изузима се само „Фонд за потпомагање сиромашних великошколаца“ који се овом уредбом преобраћа у „Фонд за потпомагање сиромашних универзитетских ученика“ без нарочитога одобрења.

ГЛАВА ПЕТА

Настава и испити

Чл. 110.

Наставници су слободни у излагању науке.

Чл. 111.

Наставници, поред дужности да држе предавања, имају и ту да уче своје редовне слушаоце, у семинару или институту, самосталном раду.

Чл. 112.

Предавања су јавна; али наставник има право да удали са свог часа лица која не припадају Универзитету, ако налази да би предавање могло штетно да утиче на њих.

Чл. 113.

Ред, којим ће слушати предмете у појединим семестрима, потпуно слободно бирају сами слушаоци.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

WWW.UNILIB.RS



Чл. 114.

У факултетским уредбама одредиће се минимум часова предавања, семинара а и вежбања, који је сваки ученик дужан уписати у једном семестру.

Чл. 115.

Редовно учење траје осам, а у медицинском факултету десет семестара.

Чл. 116.

Право на полагање докторскога и дипломскога испита имају само редовни ученици философскога, правнога и техничкога факултета.

Ученици медицинског факултета имају право само на докторски испит.

Чл. 117.

Погодбе које кандидат има да испуни за полагање докторскога или дипломскога испита, прописале се у факултетским уредбама.

Чл. 118.

Факултетски Савети одлучују о пријавама за испит и одређују комисије, које утврђују распоред испита.

Чл. 119.

Факултетске ће уредбе, у својим прелазним наређењима, одредити положај оних ученика, који су се уписали у Велику Школу или Универзитет пре ступања у живот ове уредбе, а тако исто решиће о полагању испита оних, који су ранијих година учили Велику Школу, а нису положили све испите.

Чл. 120.

Ова уредба важи од дана када је Краљ потпише, а задобија обавезну снагу од дана када се обнародује. Од тада престају важити привремене уредбе Универзитета и Факултета.

ПРЕТПИСИ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

НАРОДНЕ ШКОЛЕ

Претписима господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова премештени су ови учитељи:

ПО МОЛБИ

у окр. Београдском:

Исак Израилевић из Ресника (беогр.) на Чукарицу.

у окр. Ваљевском :

Рафаило Антонијевић	из	Бољковаца	(рудн.)	у	Д. Топлицу.
Светислав Гојковић	"	Бачеваца	(ужич.)	"	Делић
Јован Јанковић	"	Бајевца	(ваљев.)	"	Грабовац
Велимир Николић	"	Мар. Цркве	"	"	Боговаћу
Бошко Миловановић	"	Баталага	"	"	Осечину
Паун М. Протић	"	Осечине	"	"	Лесковину
Филип Радуловић	"	Грабовца	"	"	Звечку
Анђелија Радуловићка	"	"	"	"	"

у окр. Врањском :

Јован Тесаревић	из	Дединца	(врањ.)	у	Г. Присјан
Петар Стриковић	"	Бладурова	(пож.)	"	Реткоцер
Милан Живковић	"	Слишана	(врањ.)	"	Губеревац
Стојан Пауновић	"	Тибужда	(врањ.)	"	Нерадовце

у окр. Крагујевачком :

Драгутин Андрејевић	из	Маћера	(круш.)	у	Страгаре
Чедомир Ђорђевић	"	Маслошева	(краг.)	"	Винчу
Зорка Јовановићева	"	В. Село	(пож.)	"	Рогојевац
Јелена Милутиновићева	"	Д. Шаторња	(краг.)	"	Грошницу
Михаило Николић	"	Д. Милановца	(крај.)	"	Копљаре
Босиљка Павловићка	"	Лужнице	(краг.)	"	Јарушице
Недељко Степановић	"	В. Плана	(топл.)	"	М. Крчмар
Драгољуб Атанацковић	"	Вратне	(крај.)	"	Г. Трешњевицу

у окр. Крушевачком :

Војислав Вујић	из	Међуречја	(чачан.)	у	Стопање
Јован Грујић	"	Трнаваца	(круш.)	"	Плеш
Драга Грујићка	"	Трнаваца	"	"	Плеш
Марко Јевђевијевић	"	Звечке	(ваљ.)	"	Шанац
Христина Катгићка	"	Крушевца	(круш.)	"	В. Шиљеговац
Игњат Маринковић	"	Падежа	"	"	Читлук
Лепосава Павловићева	"	Опарића	(мор.)	"	В. Дренову
Даринка Спасићева	"	Стадаћа	(круш.)	"	Град Стадаћ
Станко Станојевић	"	Диновца	(ниш.)	"	Појате
Димитрије Тасић	"	Стадаћа	(круш.)	"	Гр. Стадаћ

у окр. Крајинском :

Евица Бугарска	из	Горњана	(крајин.)	у	Руд. Главу
Софија Ивановићка	"	Мариновца	(тимочк.)	"	Вел. Јасикову
Михаило Милосављевић	"	Јасенице	(крајин.)	"	Вељково
Гојко Петровић	"	Горњана	(крајин.)	"	Топоницу
Персида Симићка	"	Јошанице	(нишки)	"	Миханловац

у окр. Моравском :

Сава Ђурић	из	Јеловице	(морав.)	у	Драговац
Милорад С. Ђурић	"	Трепче	(рудн.)	"	Багрдан

Милан Михаиловић	у Планае	(морав.)	из Сулску
Драгутин Павловић	„ Власине	(врањ.)	„ Буљане
Ђакон Божићар Поповић	„ Г. Буковице	(подр.)	„ Бунар
Љубица Цвијовићева	„ Рановца	(пож.)	„ Свилајинац

у окр. Нишком:

Радоје Красић	из Влад. Хана	(врањ.)	у Ниш
Михаило Поповић	„ Св. Аранђела	(ниш.)	„ Црнољевцу

у окр. Пожаревачком:

Јован Богдановић	из Винаца	(пож.)	у Затоње
Милан Вељић	„ Шепшина	(беогр.)	„ Жабаре
Анђелија Вељићка	„ Неменикућа	(беогр.)	„ Жабаре
Чедомир Вучићевић	„ Пољане	(пож.)	„ Баре
Милутин Дедовић	„ Рашанца	(пож.)	„ М. Градиште
Даница Душановићева	„ Мелнице	(пож.)	„ Миријево
Вуксаса Здравковићева	„ Дубоке	(пож.)	„ Баре
Милутин Поповић	„ Ждрела	(пож.)	„ Стамницу
Јерина Ракићева	„ Злата	(тим.)	„ Кушиљево
Пантелија Поп-Ристић	„ Дољашнице	(пож.)	„ Д. Крушевицу
Вићентије Станић	„ Бановог Поља	(подр.)	„ Дубоку
Митар Трифуновић	„ Рама	(пож.)	„ Ракинац
Лепосава Ђурчићева	„ В. Јасикове	(крај.)	„ Кобиље

у окр. Подришском:

Славка Томићка	из Добрића	(подр.)	у Накучане
Деспот Станојловић	„ Драгинца	(подр.)	„ Свилеуу
Мирко Спајић	„ Дебрца	(подр.)	„ Јазовник
Зорка Поповићева	„ Врела	(ваљ.)	„ Липолист
Владимир Поповић	„ Врела	(ваљ.)	„ Липолист
Пелагија Нинковићева	„ Малајнице	(крајин.)	„ Јадр. Лешницу
Петар О. Миловановић	„ Шапца	(подр.)	„ Узвеће
Велимир Јоксић	„ Свилеуве	(подр.)	„ Лојаницу
Добросав Ивановић	„ Поповића	(беогр.)	„ Вукошић
Даница Ђурићева	„ Накучана	(подр.)	„ Добрић

у окр. Рудничком:

Живко Шорић	из Враћевшнице	(рудн.)	у Гукоше
-------------	----------------	---------	----------

у окр. Смедеревском:

Милица Глигоријевићева	из Ратаја	(круш.)	у Осипаоницу
Зорка Нинковићева	„ Дубоне	(смед.)	„ Рабровац

у окр. Тимочком:

Лепосава Бедринчићева	из Лубнице	(тимоч.)	у Криви Вир
Ђорђе Ђорђевић	„ Клисуре	(пирот.)	„ Балаинац
Манојло Ђорђевић	„ Подгорца	(тимоч.)	„ Злот
Никола Крстић	„ Ресоаца	(пирот.)	„ Бели Поток

Јеремија Маринковић у Тропоња (морав.) из Кривељ
 Милан А. Поповић „ Студене (пирот.) „ Злот
 Тодора Цокићева „ Тибужде (врањ.) „ Бели Поток

у окр. Тошличком:

Димитрије Димитријевић из Лапотинаца (врањ.) у Балајинац

у окр. Ужичком:

Божидар Мићић из Прилепца (чач.) у Годовик
 Видосава Керковићева „ Брекове (уж.) „ Сечу Реку

у окр. Чачанском:

Светолик Нешић из Бигренице (морав.) у Краљево
 Алекса В. Ђорђевић „ Читлука (круш.) „ Каменицу
 Светозар Кушић „ Атенице (чачан.) „ Ивањицу
 Иван Николић „ Рогачице (ужич.) „ Заграђе
 Олга Милошевићева „ Михаиловца (крајин.) „ Самаиле

ПО ПОТРЕБИ СЛУЖБЕ НА ОСН. ЧЛ. 34 или 37 ЗАК. О НАР. ШКОЛАМА

у окр. Београдском:

Живка Цветковићева из Баничине (смед.) у Неменикуће
 Владимир Сретеновић на Умци (беогр.) „ Бели Поток
 Срдан Новаковић из Кумодража (беогр.) „ Ресник
 Димитрије Милићевић „ Заклопаче (беогр.) „ Шепшин
 Аћим Секулић „ Кумодража (беогр.) „ Арнајево
 Никола Јовић „ Пиромана (ваљев.) „ Шиљаковац

у окр. Ваљевском:

Катарина М. Ђорђевић на Умци (беогр.) у Славковицу
 Милева Шкрљићка из Орида (подр.) „ Врело
 Десанка Трифуновићева „ Радљева (ваљ.) „ Осечину
 Милева Костићка „ Каменице (ваљ.) „ Грабовац
 Панта Вуловић „ Глушаца (подр.) „ Осечину

у окр. Врањском:

Добривоје И. Стевановић из Ореовице (врањ.) у Лапотинац
 Бакон Светозар Костић „ Турековца „ „ Бучумет

у окр. Крагујевачком:

Милева Лукићка из Баничине (смед.) у Стојник
 Лепосава Васовићка „ Дивостиња (краг.) „ Лужнице
 Ангелина Михаиловићка „ Дивостиња „ „ Десимиrowaц
 Илија Милосављевић „ Виткова „ „ Церовац
 Милица Јовановићева „ Рамаће „ „ Борач
 Светозар Ивашевић „ Црног Кала „ „ Маслошево
 Светолик Вуксанић „ Шума „ „ Љубичевац
 Даринка Атанацковићка „ Крагујевца „ „ Јовановац



WWW.UNI

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А
Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

у окр. Крајинском :

Стојан Стојнић	из Петровог Села (крај.)	у Манастирицу
Коста Спасић	" Кладушнице	" " Сип
Илија Симић	" Мокрања	" " Брестовац
Живојин Радовић	" Вајуге	" " М. Врбицу
Живка Пилетићка	" Кобишнице	" " Видровац
Олга Петровићева	" Букова	" " Корбово
Алек. Ђ. Лукићка	" Кобишнице	" " Самариновац
Дар. Борђевићка	" Кладушнице	" " Црнајку
Антонија Замбели	" Јабуковца	" " Слатину
Анка Бербовићева	" Кобишнице	" " Сиколе

у окр. Моравском :

Милан Весић	из Ратара (смед.)	у Плану
Бојин Живковић	" В. Орашја	" " Јовац

у окр. Пожаревачком :

Живота Говедаревић	из Баничине (смед.)	у Лесково
Полексја Савићева	" Кнежице (пож.)	" Мелницу
Милица Рајичићева	" Придворице (смед.)	" Лазницу
Петар А. Петровић	" Вл. Дола (пож.)	" Винце
Јован Петровић	" Милошевца (смед.)	" Кудреш
Милорад Анкићевић	" Скобаља	" " Кочетин
Војислав Младеновић	" Дугавчине	" " Мелницу
Љубица Видотијевићева	" Јелашнице (врањ.)	" Старчево
Милан Р. Бранковић	" Радинца (смед.)	" Рајово

у окр. Пиротском :

Милица Јанчић	из Љуберађе (пирот.)	у Стрижевац
---------------	----------------------	-------------

у окр. Подринском :

Анка Рафаиловићева	из Драгинца (подр.)	у Баново Поље
Марија Радивојевићка	" Голе Главе (ваљ.)	" Белу Цркву

у окр. Рудничком :

Драга Барјактаровићева	из Врдила (чачан.)	у Брезну
------------------------	--------------------	----------

у окр. Смедеревском :

Арсеније Шијаковић	из Касидола (пож.)	у Селевац
Андријана Обрадовићка	" Скобоља (смед.)	" Дубону

у окр. Тошличком :

Радован Кандић	из Блаца (топл.)	у В. Плану
----------------	------------------	------------

у окр. Тимочком :

Светомр Недельковић	из Шарбановца (тим.)	у Оштрељ
Светислав Ивковић	" Грљана	" " Метовницу
Живојин Ђорђевић	" Шарбановца	" " Оснић

у окр. чачанском :

www.unibg.ac.rs
 Љубомир Смиљанић из Ужица (ужич.) у Атеницу
 Периша Ђорђевић „ Горачића (чачан.) „ Међуречје.

РАСПИСИ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

Окружних школских одборима

Многи родитељи оних ученика основних школа, који су свршили IV разред, обраћају ми се молбама за одобрење: да се њихова деца поново упишу у IV разред било због тога, што су слабуљева и недовољно јака за даље школовање, било пак због тога што још немају довољан број година живота потребан за ступање у гимназију или на занат.

Да ми се и у будуће не би ученички родитељи оваквим молбама обраћали, наређујем да окружни школски одбори и сами одобравају овакав поновни упис само ако нема довољно јака у дотичном месту да би се према закону могао отворити V разред; ако су ученици, за које се моли, примерног владања; и ако IV разред, у који ће се ови ученици уписати, није препуњен редовним ученицима, који морају учити овај разред.

Препоручујем одборима да ово саопште свима наставницима основних школа у томе округу и свима школским одборима ради знања, и даљега управљања и потребног обавештења ђачких родитеља у датим приликама.

ПБр. 14919.

10 септембра 1905 год.

Београд.

Председник Министарског Савета
 Министар
 просвете и црквених послова,
Љуб. Стојановић С. Р.

Свима окр. школ. одборима; Школском одбору за град Београд;
 Управитељима учитељ. школа: Алексинац, Београд,
 Јагодина, Крагујевац

Сазнао сам да поједини месни школски одбори распуштају ученике према чл. 22. школ. закона за бербу. Овака њихова радња противна је закону, јер у споменутом члану вели се да ће *школска власт* моћи да распушта ученике и ученице старијих разреда два пута у години с обзиром на потребе пољских радова у појединим местима, и то на предлог месних школских одбора. Према овоме месни школски одбори не могу и предлагати и одобравати распуштање, па још и свих ученика а не само старијих разреда.

Да у будуће месни школски одбори и нехотично не би чинили такве погрешке, наређујем да они само подносе предлоге, кад налазе да, по чл. 22. школ. закона треба ученике распуштати. Ти предлози слаће се мени преко окружних школских одбора, па ћу ја по њима решавати треба ли ученике распуштати или не треба. Све док школски одбор не добије извештај да сам предлог усвојио, не смеју се ученици распуштати. Ко буде противно урадио, казнићу га најстроже. О овоме да се извести сви месни школски одбори.

ПБр. 15569

23 септембра 1905 год.
у Београду.

Председник Министарског Савета
Министар
Просвете и Црквених Послова
Љуб. Стојановић, с. р.

- 1) Свима окр. школ. одборима; 2) Управитељима учитељ. школа;
3) Школском одбору за град Београд

Неки школски надзорници, који су крајем прошле школске године извршили испите у основним школама, доставили су ми: да су у неким одељењима застали врло мало ученика са којима су дотични наставници радили целе школске године. Било је у почетку године доста ђака уписано, али нису редовно долазили у школу, па нису ни на испит дошли. Неки учитељи нису тражили да се родитељи казне што им ђаци неуредно долазе у школу, па их школски одбори нису ни кажњавали. Негде су родитељи кажњавани, али казне нису наплаћиване, јер окружни школски одбори нису приморали председнике месних школских одбора да и ову дужност према школи најтачније врше.

Напослетку десило се у једној школи да је сам учитељ без ичијег одобрења удалио неколике ученике из школе безразложно и противно закону.

На овај начин многи су учитељи радили са врло мало ученика, што се не сме од сад допустити у интересу доследнијег и бржег извођења чл. 4. школског закона.

Осим тога у неким местима радило је више наставника, а према броју ученика могло би да се буде са мање њих, и да се неки преместе у оне школе, које су без наставника или које имају према броју ученика мало учитеља.

Да би се овај неједнаки распоред наставника од сад избегавао, наређујем да крајем сваког месеца преко целе године управитељи основних школа подносе окружним школским одборима — Вам — табеларни преглед *редовних* ученика који су *редовно* походили школу.

Где окружни школски одбори — Ви — нађу да је у неком одељењу смањен број редовних ученика из буди каквих разлога, поднеће

— те — ми предлог да се изврши спајање одељења и да се та одељења са мало ђака укину.

Препоручујем томе одбору — Вам — да се стара — те да се ова моја наредба најтачније и најсавесније врши с тим да тај одбор — Ви — од своје стране све учини — те да председници месних школских одбора најуредније и на време наплаћују казне за неуредан долазак ђака у школу.

ПБр. 15810
23 септембра 1905 год.
у Београду.

Председник Министарског Савета
Министар
просвете и црквених послова,
Љуб. Стојановић с. р.





НАУКА И НАСТАВА

РАД У ДРУГОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

ОД

Ј. МИОДРАГОВИЋА

(НАСТАВАК)

*

— Саво, изиђи на таблу! — Напиши 25! — Од тога да изузмеш 12! — Колико ти је изишло? — Како си радио? — Напиши опет 25! — Одузми 15! — Колико је остало? — Како си радио? — Сад напиши опет 25! — Одатле да одвадиш 16! — Добро. То ти знаш на памет, по ономе како смо до сад радили. Но како би радио овде?... Узми најпре десетице! — Узми сад јединице! — Узми најпре јединице па десетице! — Како ћемо сад, кад се од 5 јединица не може узети 6 јединица?!... Колико се може узети? — Шта ћемо за ону једну јединицу? —

— Јесте. Због ње се мора узети једна десетица и променити у јединице. Онда ће се узети једна јединица и остаће још 9 јединица. А десетица више неће бити. Узми сад 17 од 25! — Одузми прво десетице! — Колико остаје? — Сад одузми јединице! — Може ли? — Шта ћемо да радимо? — Коју ћемо десетицу да мењамо? (Ону што је претекла). Промените је! — Шта смо добили? — Колико сад имамо јединица свега? — Може ли сад да се узме 7? — Узми, и колико ће да претекне или да остане? — То 7 могли смо узети и од оних десет јединица, што смо добили за десетицу, и остало би још 3 јединице. Онда би остало оних 5 и ове 3, свега 8 јединица. Изиђи ти, Симо, и од 25 одузми 18! Узимај ти најпре јединице! — Може ли да се узме 8 јединица од 5 јединица? — Шта онда да радимо? („Да узмемо једну десетицу и променимо у јединице“). Учини! — Можеш ли сад да одузмеш 8? — Одузми! — Колико онда остане јединица? — Овде 2 и оних 5 (од 25) колико је то свега? — Остаје ли која десетица? —

Славко, ходи ти, те од 25 узми 19! — Шта ћеш најпре: јединице или десетице? — Хајде, узми!... Дођи ти, Слободане, па од 25 одузми 20! — Шта ћеш најпре? — Учини! — Шта ћеш сад? — Колико је остало? — Огледај обрнуто!...

— Изиђи ти, Светозаре! — Напиши 56! — Од тога броја да одвадиш, изузмеш или одузмеш 24! — Колико остаје? — Како си радио? — Сад ти, Светомире, ходи и од 56 одузми 25! — Колико је остало? — Како си нашао? — Ходи ти, Светоличе, те од 56 узми 26! — Колико претиче? — Како си радио? — Узми 27! — Како ћеш сад? — Уради! — Светислав нек од 56 узме 28! — Како си радио? — Како може другојаче?... Извадите таблице! — Напишите 56! — Од тога узмите 29! — Сретене, како си радио? — Је ли свима изишло толико? — Ко је радио другојаче? — Напишите опет 56, па од тога да узмете 30! — Ко зна како ћемо сад? — Овде ваља да се одузму само 3 десетице, а ниједна јединица. Зато ће остати: 2 десетице и оних 6 јединица а то је 26. Јер кад се од 6 јединица узме „ништа,“ а то значи не узме ништа, онда опет остане свих 6 јединица. Пишите даље и рачунајте ово:

56 — 31 =	56 — 37
56 — 32 =	56 — 38
56 — 33 =	56 — 39
56 — 34 =	56 — 40
56 — 35 =	56 — 41
56 — 36 =	56 — 42 итд.

— Изиђи ти, Стеване! — Напиши 60! — Од тога да одузмеш 40! — Колико ће да претекне? — Има ли овде јединица? — Јесте; овде је рачун само с десетицама. Од 6 десетица кад се узму 2 десетице, колико ће да остане? — Напишите их! — А шта ћемо кад нема јединица? (То ћемо обележити „нулом,“ јер се иначе не би знало да су ово десетице, него би се мислило да су јединице). Пиши даље: од 60 да се узме 41. Како ћемо сад? Горе нема јединица, него су све десетице; а овај доле тражи 4 десетице и 1 јединицу?! Замислите овако: Неко има 6 десетица (златица или „банака“), а неко му тражи 4 десетице и 1 динар. Како ће да му да овај динар кад нема ситно?! — Јесте. Он ће да *промени*. Шта ће да промени? — Мора ли да мења *све* десетице? — Колико ће да му остане непромењених? — А колико ће да добије за промену? — Сад, кад има ситнине, може ли да да ономе 1 динар? — Колико ће њему да остане? — Иди на место! — Извадите таблице! — Пишите даље и израчунавајте сами:

60 — 42 =	60 — 45 =	60 — 48
60 — 43 =	60 — 46 =	60 — 49
60 — 44 =	60 — 47 =	60 — 50 итд.

4. Множење

WWW.UNILIB.RS

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

— Ми смо до сад рачунали овако :

$$10 + 10 = 20$$

$$10 + 10 + 10 = 30$$

$$10 + 10 + 10 + 10 = 40$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 50$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 60$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 70$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 80$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 90$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 100$$

Али то се може написати много краће овако :

$$2 \text{ пут } 10 = 20$$

$$7 \text{ пута } 10 = 70$$

$$3 \text{ „ } 10 = 30$$

$$8 \text{ „ } 10 = 80$$

$$4 \text{ „ } 10 = 40$$

$$9 \text{ „ } 10 = 90$$

$$5 \text{ „ } 10 = 50$$

$$10 \text{ „ } 10 = 100$$

$$6 \text{ „ } 10 = 60$$

— Је ли краће? — Је ли боље? — Но људи не пишу ни овако, него још краће овако: (Зна ли ко како?)¹ X. На шта ово личи? — Ходи га напиши и ти, Стојане! — Како стоје ове црте? — Је ли која већа? — Ево, ја ћу свуда да избришем „пута“ словима, а да напишем овако! — Извадите и ви таблице! — Напишите ово исто, овако кратко! —

— Избришите! — Сад преполовите таблице линијом овако! — Пишите с ове стране дугачко а с ове, десне, ћемо кратко!

$$11 + 11 = 22$$

$$2 \times 11 = 22$$

$$11 + 11 + 11 = 33$$

$$3 \times 11 = 33$$

$$11 + 11 + 11 + 11 = 44$$

$$4 \times 11 = 44$$

$$11 + 11 + 11 + 11 + 11 = 55$$

$$5 \times 11 = 55$$

$$11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 = 66$$

$$6 \times 11 = 66$$

$$11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 \times 11 = 77$$

$$7 \times 11 = 77$$

$$11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 = 88$$

$$8 \times 11 = 88$$

$$11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 + 11 = 99$$

$$9 \times 11 = 99$$

— Које је краће? — Које је боље? — Радите сад за 12! — Радите за 13! -- Сад радите за 14! — За 15!...

— Хајде да радите на таблицама овако :

¹ Неко ће дете помислити и предложити, може бити, да се овде пише и, скраћено „пута“ и то се може усвојити за неко време.

$1 \times 1 = 1$	Па онда $1 \times 2 = 2$	$1 \times 3 = 3$
$2 \times 1 = 2$	$2 \times 2 = 4$	$2 \times 3 = 6$
$3 \times 1 = 3$	$3 \times 2 = 6$	$3 \times 3 = 9$
$4 \times 1 = 4$	$4 \times 2 = 8$	$4 \times 3 = 12$
$5 \times 1 = 5$	итд. до 10 пута	итд.
и даље до 10		

Овако сваки број до 10 узети десет пута. А да би деца још боље увидела, да је ово донета много краће, могу ово радити упоредно са сабирањем.

— Један литар или килограм нечега (вина, гаса или чега другога) стаје 3 гроша. Колико ће да се плати за 15 литара или килограма? — Да то сад израчунамо на табли. Морали бисмо овако. За један литар да се 3 гроша, и за други 3, и за трећи 3, и за четврти 3, и за пети, шести и тако даље до 15. А то би било дугачко. Како можемо краће? Колико је 10 пута 3? — Колико је још 5 пута 3? — Свега, 15×3 ? —

— Овако може да буде, кратко, само онда, кад су *једнаки бројеви који се скупиљају или збирају уједно*. (А може ли краће ово: $10 + 11 + 12 + 13 + 14 = 60$? — Зашто не може? — А кад може?) —

— Колико беше редова цигала у нашем ходнику? — Колико је цигала у сваком реду? — Колико је то свега? — Хајде то да израчунамо на табли. Ко може?... Како може другојаче? — Може ли кратко? — Зашто може? — Ко ће да израчуна кратко? — — —

— Један човек погоди да ради *на дан* по 6 гроша. То му се зове *надница*; зато се и он онда зове *надничар*. Он је радио две недеље и сад газда треба да му плати. Да израчунамо, колико ваља да му плати. Колико је у недељи радних дана? — Колико ће изнети 6 пута по 6 гроша? — То је за једну недељу. Колико је недеља радио? — Колико ће имати да прими за другу недељу? — Колико је онда 36 и 36 гроша? — Колико је то динара? — Откуд знаш? — Изиђи ти, Славко, на табу! — Колико је зарадио тај човек за дан! — Запиши! — Колико за други? — Запиши! — За трећи? — Запиши! — За четврти? — Запиши! — За пети? — За шести? — Испод тога запиши за другу недељу! — Сад израчунај! — Израчунај кратко!...

*

— Сад пазите, да вам кажем како људи ово рачунају још краће и лакше. На пример, кад имају да израчунају колико је 6 пута по 16, они раде овако. Они не кажу овако: 6 пута 10 јесу 60, па после 6 пута по 6 јесте 36; 60 и 36 јесте 96, као што радимо усмено. Него они израчунају најпре за јединице па за десетице, овако: 6 пута по 6 јединица јесте 37 јединица. Сад кажу: овде има 3 десетице и 6 јединица. Јединице напишу, овде на њино место, а десетице оставе да

додаду или умешају у ове десетице. Сад рачунају за десетице: 6 пута по 1 десетица јесте 6 десетица, *и оне 3* од јединица јесу 9 десетица, и напишу их на њихово место. А где је њихово место? — Је ли овако лакше? —

— Томо, изиђи ти и израчунај овако колико је 3 пута 27? — Шта ћеш да израчунаш најпре? — Колико ти јединица изиђе? — Колико ту има десетица? — Шта ћеш да радиш? — Колико је јединица? — Где ћеш да их напишеш? — А колико је десетица? — Шта ћеш с њима да радиш? — Израчунај сад за десетице? — Колико их је свега? — Где ћеш да их напишеш? — Напиши! — Колико је изишло? —

— Уроше, изиђи ти и израчунај колико је 4 пута 28? — Само казуј све редом шта радиш?...

— Филипе, изиђи ти и израчунај колико је 5 пута 19?...

— Извадите сви таблице! — Напишите $5 \times 15!$ — Ради ти, Цветко!... Добро. Сад рачунајте, колико је $6 \times 16?$ — Ради ти, Авраме!... Сад сваки за себе нек ради ово:

$$4 \times 17 =$$

$$3 \times 24 =$$

$$2 \times 39 =$$

итд.

5. Дељење

— Ацо, изиђи ти на таблу! — Напиши 10! — То 10 да поделиш на двојицу. Колико ће свакоме да дође? — Сад то напиши!... Испод тога напиши 20 да се подели за двојицу. Колико сваком дође? — Напиши и то! — Сад напиши 20 да поделе четворица! — Колико ту дође сваком? — Напиши 40 да поделе четворица. Колико ће да дође свакоме? — — —

На табли ће дакле бити овако:

$$10 \text{ поделе}^1 \quad 2 \text{ сваком по } 5$$

$$20 \text{ поделе} \quad 2 \text{ сваком по } 10$$

$$20 \text{ поделе} \quad 4 \text{ сваком по } 5$$

$$40 \text{ поделе} \quad 4 \text{ сваком по } 10$$

итд.

— Овако би било добро. Али овако није кратко; овако је дугачко. Зато људи и не пишу тако, него овако:

¹ Или: „да поделе,“ подељено,“ „кад се подели.“

$$10 : 2 = 5$$

$$20 : 2 = 10$$

$$20 : 4 = 5$$

$$40 : 4 = 10 \text{ итд.}$$

— Је ли овако краће? — Је ли лакше? — По томе, како је боље?
— Хоћете ли и ви овако? — Онда извадите таблице! — Најпре да
напишете овако, дугачко, па после овако, кратко, како пишу људи!...

— Сад радите овако:

$$1 : 2 = \text{пола}$$

$$2 : 2 = 1$$

$$3 : 2 = 1 \text{ и по}$$

$$4 : 2 = 2$$

$$5 : 2 = 2 \text{ и по}$$

$$6 : 2 = 3$$

$$7 : 2 = 3 \text{ и по}$$

$$8 : 2 = 4$$

$$9 : 2 = 4 \text{ и по}$$

$$10 : 2 = 5 \text{ и тако даље да}$$

делите све бројеве до 100, или докле ја не кажем доста!...

— Извадите таблице! — Сад ћете све бројеве од 1 до 100 да
делите за тројицу или на три гомиле!...

$$1 : 3 =$$

$$2 : 3 =$$

$$3 : 3 =$$

$$4 : 3 =$$

$$5 : 3 =$$

$$6 : 3 =$$

$$7 : 3 =$$

$$8 : 3 =$$

$$9 : 3 =$$

$$10 : 3 = \text{итд.}$$

Овако други пут делити са 4, 5, 6 итд. до 10. Са бројевима
преко десет не треба делити у овом разреду.

*

— Ми смо до сад делили цео број, онако, како смо радили и
напамет, усмено. Али писмено, овако на табли, људи су измислили и
краће и лакше. Они не деле цео број, како се он изговара, него деле
најпре десетице па јединице, овако: $27 : 2 =$ Кад две десетице по-
делим на двојицу, сваком дође по једна десетица; а то се запише
овде. Сад даље. Кад 7 јединица поделе двојица, сваком дође по 3 и
по; и то се напише на своје место. А где му је место? — И рачун
је свршен. Могло би и обрнуто: да се поделе најпре јединице па де-
сетице. Али то није добро. Људи деле најпре оно што је веће, важ-
није, крупније, па после оно што је ситније; најпре наполеоне, ду-
кате, десетице („банке“), па после динаре и паре. Јер по нека десе-
тица (или златица) може и да претекне. Па шта мора да се ради
с њом? — А ако претекне који динар, шта се овда ради? — Јесте.
Ево, место 27 да узмемо 37, па да то поделе двојица. Поделићете нај-
пре 3 десетице, доћи ће сваком по 1 и 1 претиче. А кад претекне,
шта ће с њом да раде? — Колико ће јединица добити? — По колико

ће сваком да дође? — Али јединица има још. Колико? — Шта ћемо да радимо с њима? — Колико припадне сваком? — И, по колико су добили мало пре? — Колико је то свега? — Е, видите. Сад морамо да *избришемо* ових 5 јединица па да напишемо 8 и по. А то на табли и вашим таблицама и може да буде, али на хартији је тешко. С тога, да се не би брисало, људи и не деле ове јединице што добију за десетице одвојено, него их одмах умешају с овим јединицама, које су овде, и поделе *уједно*. Ево овако: $37 : 2 =$ Кад поделимо 3 десетице сваком дође по 1 и једна претиче. Ову ћемо променити у јединице и добићемо 10 јединица, и у овом броју имамо 7, то је *свега 17 јединица*. Кад их поделимо за двојицу, сваки ће добити по 8 (8 једном и 8 другом = 16) и по.

— Бранко, изиђи ти на таблу! — Напиши 47 па подели за двојицу! — Шта ћеш најпре да им поделиш? — Претиче ли која? — Шта ћеш сад? — подели! — Колико долази сваком? — Сад напиши, испод тога: 57 да поделе двојица! — Шта ће прво? — По колико долази свакоме? — Шта ће да раде с овом што је претекла? — Колико ће добити јединица? — Хоће ли сад одмах ових 10 јединица да поделе? — Зашто неће? — Колико ће онда бити јединица свега? — По колико ће доћи свакоме? — Напиши! — подели им 68! — подели им 79! — подели им 80! — (По колико десетица? — А по колико јединица? — Јесте, кад деле ништа, ништа ће сваком и доћи; и то се забележи). подели им 95! —

— Нек изиђе Будимир! — подели ти 27 на тројицу? — Шта ћеш прво да им поделиш? — Зашто? — подели им! — Има ли сваком по која десетица? — онда шта ћеш да радиш с десетицама? — Колико ћеш јединица добити? — И колико има овде? — Колико је то свега? — онда, јесмо ли морали да делимо десетице одвојено од јединица? — Напиши 36! — подели им то! — Шта ћеш најпре да им делиш? — подели! — Шта ћеш сад? — подели им! — По колико добију? — Напиши 45? — подели им то! — Шта ћеш најпре! — учини! — Шта ћеш да радиш с оном што је претекла? — Колико јединица добијеш? — Хоћеш ли одмах да их делиш, без оних 5! — Зашто? — него како је лакше? — подели 15 јединица! — кажи све! — подели им 54! — подели им 63! — 72! — 81! — 90! —

— изиђи ти, Вељко! — подели 45 за четворицу! — Шта ћеш најпре да им поделиш? — Зашто? — подели! — претиче ли која? — Шта ћеш сад? — По колико дође сваком? — подели им 56! — подели им 67! — подели им 78! — 89! — 90! — 100! —

— Извадите таблице! — Број 50 да поделите за петорицу! — Колико сваком? — поделите им сад 61! — Како сте радили? — Даље 72! — 83! — 94!.....

*

— Мајка има три детета па им да три прегршти ораха. Ко зна, шта је то прегршт?... Деца изброје и нађу да има 36 ораха. Шта ће сад да раде? — Можемо ли ми да им поделимо? — Подели им ти, Блажо! — Сад изиђи ти на таблу! — Напиши и подели им на табли! — Колико је ораха било? — Шта ће она да раде? — Како се то бележи? — Колико је деце? — Запиши! — Шта сад треба да се напише? — Колико дође свакоме? — Откуд знаш? — Шта се дели најпре? — Подели! — Шта ћеш сад? — По колико ораха дође сваком? —

— Трговац или књижар Н. поклонио је нашој школи 50 црта-нака, па казао, да се даду сиротним ученицима сва четири разреда. Колико ће да дође нашем разреду? — Како си израчунао? — Изиђи ти, Веселине, на таблу! — Напиши 50! — Шта је то? — Шта ћемо сад да радимо? — Обележи то! — Делимо на 4 разреда. Запиши то! — Шта ћемо сад да делимо најпре? — Колико има десетица? — Подели их! — Шта ћемо да радимо с овом што је претекла? — Колико ћемо добити јединица? — Има ли јединица овде, у броју 50? — (А да их има, шта би радио? —) Онда, кад нема више јединица, шта ћеш да радиш? — Подели! — Колико долази на сваки разред? — Шта ћемо с оне две што претичу?...

* * *

И толико је доста.

Све друго: колико има „видова“ или „врста рачунања,“ како се зову бројеви код сваке, како се врши тако звана „проба,“ како се множи и дели с двоцифреним бројем итд. то све треба или сасвим изоставити као непотребно и сувишно или оставити за старије разреде. Јер ко буде тражио више, тај неће постићи ни ово; а ово је основа свој даљој настави из овога предмета у свима вишим разредима и школама.

Остаје нам још да напоменемо о тако званој „таблици“ множења и дељења.

Кад се овако обраде количине, кад се овако јасно појме сви бројеви од 1 до 100, кад деца најпре очигледно *виде* све бројеве и разлике између њих, па се после усмено *вежбају* у памћењу њихову и рачунању с њима и најпосле науче и да *стављају на хартију* не само њих него и најважније одношаје њихове: онда је учињено готово све. Тако зване „таблица множења“ и „таблица дељења“ могле би сасвим и изостати. Али само зато, што се у доцнијем рачунању у старијим разредима и вишим школама, траже све веће олакшице и већа брзина, а деца особито после овака рада, није ни тешко запамтити ове таблице, оне им се сад могу и задати да их науче напамет.

За ово пак није потребно ни да их имају на прописима ни у својим „Рачуницама,“ него их могу саставити сама. Наставник ће казати, да донесу по лист хартије, па ће сутрадан у школи заједно исписати сву „таблицу.“

„Таблица множења“ може бити двојака. Прва је, да се с једним бројем множе сви други бројеви до 10, нпр. $5 \times 1 = 5$, $5 \times 2 = 10$, $5 \times 3 = 15$, $5 \times 4 = 20$, $5 \times 5 = 25$, $5 \times 6 = 30$, $5 \times 7 = 35$ итд. Друга је, да се са свима бројевима до 10 множи један број, нпр. $1 \times 5 = 5$, $2 \times 5 = 10$, $3 \times 5 = 15$, $4 \times 5 = 20$, $5 \times 5 = 25$, $6 \times 5 = 30$ итд.

Код „таблице дељења“ мора се досадањи израз: „10 подељено са 2 сваком дође,“ или: кад се десет подели са 2, изиђе, заменити речима: „2 у 10 налази се“ 5 пута. Али је ова таблица и тежа и мање потребна од горње. С тога би се могла сасвим и изоставити. А, место ње, добро утврдити ово:

— Колико двојака има у једној десетици? — Колико двојака има у две десетице? — Колико двојака има у три десетице? — Итд. Колико тројака има у једној десетици? — А у две? — У три? — Четири? — Итд. Колико четворака има у десет? — А у двадесет? — У тридесет? — Четрдесет? — Итд. Колико *шестица* има у једној десетици? — У три? — У четири? — Итд. Колико *шестица*... и тако даље.

— Да ми сад нађете: колико се седмица налази у 50? Како ћете то да нађете? — Колико је десетица у 50? — Колико је седмица у једној десетици? — А у две десетице? — А у пет десетица? — Јесте; и то одмах треба да знамо: *колико десетица толико и седмица*. Али од сваке десетице претиче још по 3 јединице. Колико онда претиче од свих пет десетица? — Колико ту има седмица? — Колико је свега седмица? —

— Колико се осмица налази у 60? — Како си изнашао? — Колико је осмица у једној десетици? — А у две? — У три? — У шест? — У свакој дакле по једна. Но шта је још остало? — Колико је то јединица? — А колико ту има осмица? — Колико је то свега осмица? — Колико се пута дакле налази по осам у 60? — Како смо нашли? —

— Колико се пута налази по 9 у 60? — Како сте нашли? — Колико се пута по 9 налази у 80? — А у 90? — Како си то нашао? — (Кад је у једној десетици једна деветица, онда је у девет десетица девет деветица. И од сваке је десетице остало још по једна јединица, то је девет јединица = још једна деветица. Свега је десет деветица).

— Колико се шестица налази у 45? — У свакој десетици има по једна шестица; то је 4 шестице. Сад од сваке је претекло још по 4 јединице; то је $4 \times 4 = 16$ јединица, и оних 5, то је свега 21 је-



WWW.UNI-LIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

диница. У њима је још 3 шестице и 3 јединице. Свега је дакле 7 шестица и 3 јединице.

Тако се без пб муке и без механизма за сваки број до 100 може наћи колико се пута који мањи број налази или „садржи“ у њему помоћу десетина.

Г

НАУКА ХРИШЋАНСКА

О овом предмету у опште

У свом „Раду у I разреду“ казао сам, да ми је у почетку најтеже било предавати овај предмет. Ово је долазило отуда, што ми је било тешко да измирим веру с науком или знањем, веровање с разумом и механизам, који провејава у овоме предмету по самој природи његовој, с разумевањем, које треба да провејава кроз сву наставу.

Кад сам доцније прочитао сва четири јеванђеља, на којима је засновано све хришћанство, видео сам, да учење Христово или наука његова не стоји на догмама и на веровању у њих него на *љубави*, на љубави према себи, према другим људима и према Богу, на безграничној љубави, која тражи да волимо и непријатеље своје. Па и ако ми ово данас не чинимо, и ако ће можда бити немогућно да се ово икад и оствари потпуно, ипак се мора признати, да је ово најчистија основа на којој постоји једна вера, и да је таква вера најидеалнија, најузвишенија. Зато се за хришћанство и може рећи, да је то религија далеке будућности.

Али, наше је, да се приближујемо томе идеалу и да примичемо ту далеку будућност колико можемо ближе. С тога и целокупно васпитање има дужност, да гаји у срцима омадине ову љубав према људима и према Богу, па отуда има ту дужност и васпитање школско. Ову љубав према ближњему и према ономе што је највише, васпитање је проширило и на оно што је лепо и добро. И овде се религија наша или Наука Хришћанска додирује с науком о моралу и васпитањем у ужем смислу. Она ће потпомагати ово васпитање и оно њу. С тога учитељ и мора најпре пазити, да живот његов и ученика његових буде чист, светао и моралан. И онда ће тек поуке ове врсте имати пуно вредности. У противном, оне ће бити празне речи, које казују оно што не чинимо.

Зато најпре, *да се волимо*. Да воли учитељ децу и да се деца воле међу собом. Да воле и родитеље своје и све људе. Особито истинити поштовање старијих, који су створили све оно што млад нараштај има. А у природи тражити лепоте и узвишености, која води непостижности и ономе што је вечно и највише.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBE.RS

Али љубав је без добрих *дела* мртва. Зато се морамо старати те и да „*чинимо*“ другима оно што желимо да нама други чине.“ И ово је тек *жива* вера она, коју исповедимо речима. А добра дела нису толико у давању дарова, у дељењу милостиње, у поклањању материјалнога блага: она су много више у доброј, љубазној и пријатељској речи, у лепом савету и упуту, у помагању другоме у послу и животу и у спасавању од пропасти. И баш ова врста добротинства много више и доликује узвишеном позиву васпитачевом.

Но веронаука наша, верозакон наш, тражи од нас још и то, да упознамо децу и са светитељима, светим местима и обредима који се врше при богослужењу, а овде по каткад провири и по која немогућност, по која натприродност, која ће се сукобити са здравим разумом нашим, ако не сад а оно мало доцније, па ће се васпитаници онда запитати: што су нас лагали? И онда, шта да радимо с овим?

Доиста, на ово је питање најтеже дати одговора. И оно ће за дуго остати отворено, нерешено педагошко питање. Представници вере и представници науке никад се у овоме сложити не могу. Први ће сматрати неприродности као одвише потребне и као основу религиозним осећањима и вери; други ће их сматрати за „глупости,“ које затупљују разум и коче напредак човечански. А шта овде да раде педагози? Они данас често прелазе једнима или другима. Старија струја предази првима и сматра заједно с њима, да би свет пронао ако би се из наставе овога предмета изоставило оно што је натприродно, немогућно (догме). А млађи иду уз друге и мисле, докле овако „лажемо“ децу да дотле не може бити правога васпитања.

Морам признати, да сам и сâм, необавештен о законима развитка човековога и човечанскога а у претераној ревности за напретком, припадао овој последњој струји. И мислио сам чак, да докле овако траје, дотле и не може бити напретка, јер оно кочи умни развитак и подржава предрасуде и сујеверице.

Данас не мислим тако. И човечански развитак у великоме прошао је и човек развитак посебице пролази кроз једну фазу, у којој му се и не може све објаснити, у којој су му потребне натприродности, чудеса, и он их воли, у којој оне не само замењују све више умне радње него му служе и за правац у управљању у животу. По томе, избацити њих значило би одузети души и човековој и народној велики део живота њена; а то опет не би значило васпитавати је, подизати је, него је убијати. И као што су у развиту човечанском науке изишле из примитивнога веровања, из религије, исто ће тако и разум појединих људи у своме развиту, ако се буде далеко развијао, сазнати шта је могућно а шта је немогућно и ствари ће му се поново објаснити у правој светлости. А ако узиде и даље, он ће најпосле посумњати и у ту светлост, да ли је и она права... Према овоме при-

мативно веровање не само што је неизбежно него је оно и потребно. С тога и по неко чудо, понека натприродност у овом предмету неће ништа покодити. Сад овако, а кад дете порасте, кад размисли „казаће му се само.“ Само једно ваља запамтити и настојавати да се изведе, а то је: да се омладина *не приморава* да верује, да се са слободнога мишљења о ономе што им се учини немогућно ни у ком случају не кажњавају.¹ У осталом права религија и није никад била ствар разума и мишљења него ствар срца и осећања. С тога ваља подстицати децу, да осећају зависност од онога што је највише и да га воле; а разуму оставити, нек расправља поједине ребусе о ономе што је невидљиво и надчулно како му је год воља.

Према овоме налазимо, да овај предмет ваља предавати с пуно пијетета, с пуно побожности и пажње да се сувишним објашњавањем и приближивањем разуму светиња обесвећује. Јер оно што се и може објаснити људима, не може се објаснити деци без штете за њихов душевни развитак. А представљање овога предмета у чисто историском облику, на натуралистичној, позитивној основи, само је профанисање овога предмета и убијање истинске побожности.

О наставном програму

Није ласно одредити *шта* из овога предмета да се учи у ком разреду. За сваки други предмет је ово лакше. Свуда је, у сваком наставном предмету лакше наћи основе његове и поћи од њих на ићи даље и даље, докле може дохватити задатак основне наставе. Међутим овде је то тешко с тога, што за основе узимамо час љубав а час

¹ Неће бити без интереса, да овде испричам једну анегдоту о пок. владици нишком Нестору (пре проти Николи) из онога времена кад је он био ректор Богословије. Једног дана на часу Догматике неки се ученик усуди да посумња у могућност зачећа Св. Богородице без мужа. Дотични наставник, без икаквог објашњења, шчепа „дневник“ и потрчи у канцеларију ректору на тужбу! На тражење његово ректор нареди да се одмах звони на излазак с часова. Звон о звонима и наставници излазе с часова и сви се чуде зашто је то звонило пре времена. Кад су сви дошли у канцеларију, ректор им изнесе, да их је сазвао у седницу на захтев тога и тога наставника и позове овога да ствар изнесе професорском савету. И настаде страшна оптужба, која се заврши предлогом: да се дотични ученик одмах отпусти из школе. За њим говоре и други, готово у истом смислу. Изређаше се већ сви и дође ред на г. ректора. И сви упрли очи у њега, да чују шта ће он да каже. Ректор се по обичају накашље, па, полако, с пуно такта, отпочне овако:

— Е! *Није ме што рече, него што изгоди!*... И онда отпочне читаву придику о томе, како догмати не треба да ратују против здравога разума, нити они могу ту борбу да издрже, него како ваља позивати омладину да *верује*, јер вера је „спасава;“ а ко не верује, њему нема помоћи: он нек мисли како хоће. И позове наставнике, да тако и поступају. И ствар се на томе и сврши, да ученика само оптмену, да таква питања не потежу на часу него после часа! Диван пример хришћанске толеранције!...

догме, а то су по све различне ствари, а за децу су обе тешке. Јер деца представљају примитивнога човека, у којег преовлађују еготи-стична осећања, а празне догме су мало погодне да пробуде она осећања, која желимо у овоме предмету. С тога се највише и лута при састављању наставнога плана и програма за овај предмет у основ-ној школи.

Почињало се обично с *молитвама*. Но оне не казују суштину овога предмета него само одношај наш према ономе што је више од нас, што је највише, што је над нама — према Богу. Узимало се мојсијевих, прехришћанских „Десет заповести,“ које хоће да регулишу наше владање, и „Вјерују,“ које хоће да нам каже у што и како да верујемо. Али и то није оно што чини суштину овога предмета. Говорити о „светим местима,“ „светим утварима,“ о обредима и значењу њихову, то је прво сувише рано и штетно, а друго ни то не чини језгро овога предмета. Деца се најпре морају упознати са самим тим стварима и чиновима па после, много доцније, са значењем њиховим. Остају нам још само *приче Христове*, из којих се види наука његова, и *приче о празницима*, из којих се види како је постало хришћанство и како се оно ширило. Па које од овога двога да изаберемо и узмемо најпре? Нема сумње, да је у науци Христовој много више једрине и грађе за буђење религиозних а особито моралних осећања; али не ваља сметати с ума, да у њој има и много филозофије, посве неразумљиве или тешко разумљиве за децу у овоме добу. Остају нам дакле за невољу, ипак приче о појединим празницима као најлакше и најразумљивије. Зато су, сасвим умесно, и наставним програмом одређене оне, и то за овај разред само неколике.

Ми ћемо изнети све њих овде и онако како мислимо да их ваља предавати.

3. Предавања

„Богородице дјево“

— Ви сте чули, кад се људи моле Богу да кажу: „Боже и *Света Богородице*, помози, помилуј и обрадуј!“ Зашто се она зове *Богородица*? — А зашто се и њој моле кад се Богу моле? — Где сте још чули да се помиње име Свете Богородице?... А ко зна како је њој било име? — Јесте, њој је било име *Марија* и била је девојка. Зато се зове и *Марија девојка* или *Марија дева* или по црквенски „дјева,“ „Дјева Марија“ или „Света Дјева Марија.“

— Ми се дакле молимо и Светој Богородици. Молимо јој се и код куће и у цркви. Само се у цркви понајвише каже „Света Дјева Марија.“ Молимо јој се и захваљујемо јој што нам је родила Исуса Христа. И у цркви има једна молитва само њој. У тој се молитви каже од прилике овако:

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

www.univ.rs

Богородице, дјево, радуј се, Маријо, ти што си нам толико добра учинила! Господ је с тобом, а ти си најбоља, ти си прва, ти си избрана међу женама! И предобар је онај што си га родила, јер је он спас и избавитељ нашим душама.

— Хоћете ли да вам покажем ову молитву?... Али она је на црквеном језику, као што су и све друге молитве и песме у црквеним књигама, па ће вам мало бити потешке. Али опет, ако је волите, ви је можете научити. Хоћете ли да вам је покажем?... Онда, ево слушајте: Богородице дјево! — Радујсја, благодатнаја Марије! — Господ с тобоју! — Благословена ти в женах! — И благословен плод чрева твојега! — Јако спаса родила јеси душ наших! — Ето, то је све. Ви видите, да по мало личи на наш језик, како ми говоримо. Како ћете сад да запамтите?... Ево слушајте да вам кажем брзо!... (Изговорити као молитву). Слушајте још једанпут!... Је ли ко запамтио?... Најбоље је, да то *запишете*, па да научите. Извадите хартије! Сад ћу ја да пишем на мојој табли, а ви прегледајте и само пазите да лепо препишете. Јер ко погрешни сад, он ће после погрешно и да научи.. (Настаје писање и место Науке Хришћанске час писања).

— Сад пазите да прочитамо, те да видимо, да није ко гдегод погрешно. Љубисаве, читај ти твоје, а ви други пазите да он није погрешно, или да ви не будете погрешили! Прочитај прво до занете! — Је ли у свих тако? — Де на слокове! — Је ли добро? — Хајде даље! — Д^е, још једанпут по слововима! — Је ли у свих тако? — Је ли добро? — Шта не ваља? — Хајде даље!... И тако даље, докле се не прегледа све. Сад могу измењати радове па прегледати још једанпут. Кад буду тачно преписали, учитељ ће казати да то чувају докле не науче.

*

— Ко се зове Света Богородица? — Зашто се она зове тако? — Шта значи „Дјева“? — Кога је она родила? — Ко је запамтио како се молимо Светој Богородици? — Кажи ти, Марко! — Де ти, Милане! — Хајде Милошу! — Итд.

— Шта значи „Богородице дјево“? — Шта то каже: „Радујсја, благодатнаја Марије“? — А шта значи „Господ с тобоју“? — А шта каже то: „Благословена ти в женах“? — А шта је то: „и благословен плод чрева твојега“? — А „јако спаса родила јеси душ наших“? —

Сад ћу да вас научим како се то *псва*. Слушајте добро! (Учитељ ће почети, али врло тихо, да се једва чује, и полако, да се сваки глас, сваки тон добро чује и разликује од осталих). Пазите још једанпут! — Хајдете још једанпут, па помажите и ви, ако ко зна! —

Од сад је и боље ово понављати као песму него као молитву. А кад је запамте, њоме се могу почињати или свршавати часови у дану.

* * *

Мала Госпођа

— Ви сте у првом разреду учили како је Св. Богородица родила Исуса Христа. Где је то било? — Је ли то било у нашој земљи? — А је ли та земља близу нас? — На којој је страни од нас? — Покажи руком! — Како се зове варош у којој се родио Исус Христос? — Како је било име Светој Богородици? — Откуд Дева Марија у Витлајему? — Где су преноћили? — Шта се десило ноћу? — По чему се сазнало, да се десило нешто необично? — Како су се звали они људи што су ишли с далека истока? — Ко је њима показивао пут? — Шта су говорили „мудраци од истока“? — Ко се од тих речи поплашио? — Зашто? — Шта је наредио? — А шта је било с Исусом Христом? —

— Е лепо. Сад знате како се родио Исус Христос. Али знам да не знате како се родила Света Богородица. Хоћете ли, да вам испричам?...

— У оној истој земљи, где се родио Исус Христос родила се и мајка његова Света Богородица, дабогме много пре но што се Христос родио. Тамо је живео неки старац *Аћим* или Јаћим и имао је жену *Ану*. (Ево да запишем да боље запамтите...) И Ана је већ била стара, а нису имали ни једно дете. Они су били добри и побожни, а било им је много жао што немају деце. И кад погледају, да сви други људи и жене имају деце а они немају, њих је било и стид, јер им се чинило да су грешни. Зато су се непрестано молили Богу, да им да макар једно дете. Бог им најпосле прими молитву и Ана роди женско дете, коме надену име Марија. Ето то је била Света Дева Марија, која је после, кад је порасла, родила Исуса Христа!...

— Ко уме ово да ми исприча?...

* * *

Вавеђење

— Кад су Аћим и Ана добили ово дете Марију, били су још побожнији. Они намисле, да то дете посвете или предаду Богу, па кад Марија наврши три године, они је поведу у цркву. Напред су ишле девојчице са свећама а за њима мала Марија с родитељима. Пред вратима црквеним стајали су свештеници и певали побожне песме. Кад су стигли до врата, најстарији међу свештеницима узме Марију за руку и уведе је у цркву. И Аћим и Ана уђу у цркву, помоле се Богу, па изиђу и оду кући, а Марија остане. Одатле је после одведу у једну црквену кућу, где је било још пуно таквих девојчица, које су побожни родитељи били довели ту као у школу. Ту је било и неко-

лико старих побожних жена, које су чувале и училе те девојчице и медале их као своју рођену децу.

— То је било *21 Новембра*. (Ево, да запишемо на табли!... И тај се дан после, кад је Марија порасла и родила Исуса Христа, прозвао *увод, уведене* или по црквеном *ваведење = Ваведење*. (Записати и ово).

— Како је било име родитељима Свете Деве Марије? — Где су они живели? — Какви су били? — Шта знаш о њима да испричаш, Миловане? — Како се зове тај празник? — Кад он пада? —

— Ко уме да исприча све о Ваведењу!...

* * *

Свети Никола

— Ко од вас слави Св. Николу? — Кад је Св. Никола? — Колико дана има до Св. Николе? — Ко има код куће икону Св. Николе? — Ко је видео у цркви икону Св. Николе? — Где стоји? — У каквом је оделу Св. Никола? — Кад људи помињу Св. Николу? — Шта још знате о Св. Николи?... Хоћете ли, да вам ја причам о Св. Николи? — Онда слушајте!

— И Свети Никола се родио на тој страни, где се родила и Света Богородица и Исус Христос, само у другој земљи која је више на југу од нас. Родитељи његови нису имали више деце, већ само њега једног. Зато су га много волели и молили се Богу да им буде жив и здрав и добар. Кад је дорастао до школе, они су га дали у цркву, јер онда није било других школа, овако као данас. Свети Никола дакле био је богословац, па се после заполио и доцније завладичио. И као свештеник и као владика он је чинио многа добра и учио људе како да се владају. Зато су га много волели.

— Једанпут пођу на лађи преко неког мора. На једанпут духне јак ветар, вода се усколеба и стану се дизати велики таласи, који лађу хтедохе да изврну, те да се сви подаве. Свети Никола клекне на колена, прекрсти се и помоли Богу и — бура одмах престане! Људи који су били на лађи и сваког часа очекивали да се изврну и да их за навек нестане у дубини морској, стадохе из свег срца захваљивати Светом Николи и чудеше се како Бог одмах послуша молитву његову и сматрали су га за праведника и угодника Божјега. То се чудо после на далеко чуло, и кад је Свети Никола умро, прогласили су га за свеца. Зато и данас наш народ, кад се моли Богу, вели: „Боже и Свети Никола *путнице*, помози на суду, на *путу* и на сваком страшном месту!“...

— Свети Никола је умро *6 Децембра*, и то се зове *велики* или *зимњи* Свети Никола; а после му је тело пренесено у друго једно место *9 Маја*, и то се зове *мали* или *летњи* Свети Никола.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

— Где се родио свети Никола? — Јесу ли родитељи његови као данас? — Шта су радили родитељи, кад је Свети Никола дорастао до школе? — Шта је био после? — Какав је био Свети Никола? — Како је чудо учинио Свети Никола? — Како народ помиње Светог Николу, кад се моли Богу? — Кад је зимњи а кад летњи Свети Никола? — Шта је било тада? — Нек опет дигну руку који славе Св. Николу! — Јесте ли ви добро запамтили ово о своме светитељу? — Онда сви да испричате ово код куће своје оцу и мајци, те да и они знају, ако не знају или буду заборавили...

* * *

Богојављење

— Скоро ће доћи један празник, када ћемо сви ићи у цркву а одатле се сав народ крене с црквеним баријацима и поповима на реку *Н... на лед*. Ту је направљен сто и крст од леда и чека да литија дође, а прапције пуцају... Који је то празник? — Кад он пада? — А знате ли, шта је било на тај дан и зашто празнујемо Богојављење? —

— Пазите, ја ћу да вам испричам.

— У оној земљи где се родио Исус Христос био је обичај, да се људи крштавају тек онда кад им буде тридесет година. А кад се крштавамо ми? — Ко је гледао кад се дете крсти? — Како се крсти? — Шта добијамо тада? — Ко нам надене име? — Е лепо. Онда слушајте даље. У оној земљи где је био Исус Христос кртили су се у тридесетој години. Кад је и Христу било тридесет година, пође и он на крштење. Он чује, да на некој реци *Јордану* (Зато се на Богојављење пева: „*во Јордане*“...) крштава људе неки особити човек, који људима говори: „Ја вас крштавам водом, а за мном ће доћи други, који ће вас крстити *духом светим*!“ А то значи, да ће их учити да живе како Бог наређује. И говорио им је: „Покајте се, грешници, јер је близу време, када ће доћи онај, који ће да суди свима људима, и живим и мртвим!“ И Христос пође њему. Томе необичном човеку било је име *Јован*. Христос приђе Јовану и понуди се, да га он крсти. Јован га загледа па виде да ово није обичан човек и рече му: „Ти треба да крстиш мене, а не ја тебе. Ја не заслужујем ни обуће да ти изујем!“ Христос га погледа и рече му: „Крсти ме и ћути!“ И Јован га крсти. Али за време крштења деси се нешто необично. Више Јордана небо се отвори, а озго сиђе голуб и чуој се глас: „Ово је *син мој*, којег ја много волим!“... Свет се запрепасти, и од то доба знало се, да Христос није обичан човек. И он је одмах почео да говори: „*Отац мој*, који је на небу“, и: „Ја сам дошао, да створим *царство Божије* на земљи“... И људи су ишли и слушали *науку* његову.

— Тај дан када се Христос крстио и Бог јавио људима из неба зове се *Богојављење*. Пред Богојављење или уочи Богојављења освети се у цркви *водица* и спреми за сутрадан. А шта ће нам та водица?...

— Богојављење, као што видите, пада зими, 6 Јануара (а Крстов дан 5 Јануара). Па, сад да ми кажете: како је могао Христос да се крсти у реци зими? — То не знате, и то ћу ја да вам кажем. У оној земљи, где се Христос родио и где је то било, нема овако љуте зиме као у нас, и тамо је зими овако топло као у нас лети.

— Кад пада Богојављење? — Колико дана има до њега? — Шта је било на тај дан? — Где је то било? — Ко је крстио Исуса Христа? — Шта је говорио Свети Јован? — Шта је рекао кад је видео Исуса Христа? — Шта му је рекао Христос? — Колико је година било Исусу Христу тада? — Шта се десило за време крштења? — Шта је свет од то доба веровао? — А шта је радио Исус Христос? — Кад се освећује водица? — Како се зове тај дан уочи Богојављења? — Шта се ради на Богојављење?

— Испричајте ми све како сте лане ишли с литијом на лед и шта сте тамо радили?... И ове ћемо године ићи на литију; само се добио обуците, да не озебете!...

* * *

Благовести

— Шта знамо о Светој Богородици? — Испричајте ми како се родила!... Испричајте ми како је уведена у храм!...

— Сад слушајте даље.

— Света је Дева Марија остала у цркви десет година. Онда је изишла из цркве и дошла кући. Али је и даље читала све оне свете књиге што их је учила у тој школи код цркве. Једног дана, баш кад је читала те књиге, јави јој се анђео и рече јој, *да ће она родити сина Божијег!* Марија се упропасти и рече: „Како ћу ја родити кад нисам удата?!“ А анђео јој рече: „Ако ниси удата; Бог је тебе *изабрао*, да ти родиш сина *његовог*. Зато се *радуј*, јер ћеш бити *најсрећнија међ женама!*“ И одлете; а Марија остаде у чуду великоме.

— То је било у овом месецу а двадесет петог дана његовога (25 Марта). А знате ли, како се зове тај празник? — Јесте. И сама та реч каже: благо — вест, благе — вести, а то значи: добре вести, добре новости или *добар глас*. А ко је донео тај добар глас? — Кома га је донео? — Шта је рекао анђео? — И, је ли то било истина? — Кад је било? — А колико је месеца од Благовести до Божића? — Хајде да рачунамо: од 25 Марта до 25 Априла колико има? — Колико је од 25 Априла до 25 Маја? — Од 25 Маја до 25 Јуна? — Од 25 Јуна до 25 Јула? — До 25 Августа? — До 25 Септембра? — До

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNI...

25 Октобра? — До 25 Новембра? — До 25 Декембра? — Да видимо, још једанпут, на табли!...

— Дакле од Благовести до Божића равно је *девет месеци*, и зато су *увек Благовести 25 Марта*, а *Божић је увек 25 Декембра*.

— Кад је уведена Света Дева Марија у храм? — Колико јој је тада било година? — Колико је остала у храму или цркви? — Је ли била сама? — Шта су радиле те девојчице? — Колико јој је дакле било година кад је изишла? — Куда је отишла? — Шта је радила код оца и мајке? — Шта се једном десило? — Је ли то истина и било? — Кад је било? — А како се назвао дан или празник кад је анђео донео Марији тај добар глас? — Кад падају Благовести? — Колико је од Благовести до Божића?

* * *

Спасов дан

— У првом разреду учили сте о Ускрсу. Шта је било на тај дан? — Уме ли ко да ми исприча како је то било?...

— Е лепо. То знате о Ускрсу, како је Христос васкрснуо или ускрнуо. Али Христос тада није отишао на небо, него се после тога још четрдесет дана јављао ученицима својим и учио их је, како ће, место њега, они да уче народ. Ко зна колико је било ученика његових и како су се звали? — Ученици његови или апостоли нису били овако мали као ви, него су то били одрасли људи. Они су опазили, да ће учитељ њихов скоро да их остави, па су на сваку његову реч добро назвали и слушали га.

— Једанпут Христос рече те се сви ученици искупе и пођу с њим на неко брдо. Ту их је опет pouчио како да живе и да уче људе, па се на једанпут промени у лицу и — несташе га! А ученици веле, да су га лепо видели кад је одлетео на небо!...

— Ето, тај се дан после прозвао *узнесење* или по црквеном *взнесењу* Христово; а другојаче се зове *Спасов-дан* и пада у четрдесети дан после Ускрса.

— Шта је било на Спасов дан?...

* * *

Велика Госпођа

— Имају два празника, који падају у оно време кад ви не идете у школу. Зато о њима морам да вам причам сад и ако они још нису дошли. Један је од њих Велика Госпођа. Но прво да ми кажете, шта оно беше *Мала Госпођа*? Шта је било тада и кад пада *Мала Госпођа*?...

— Е лепо. О Малој Госпођи причао сам вам још у почетку године, кад сам почео да вас учим у другом разреду. А сад, на крају године, пазите да вам причам о Великој Госпођи.

— То је опет о Светој Богородици. Оно је о рођењу њену, а ово је о смрти њеној. Слушајте како је то било.

— Знате (из првог разреда), да је Света Богородица била испод крста, кад су Христа разапели на крст. Знате, да је она гледала све његове муке и плакала. И знате, да је рекао Христос апостолу Јовану: „Ово је мајка твоја: гледај је место мене!“ А мајци је рекао: „Мајко, ово је од сад син твој!“ И Јован је доиста одмах узео Свету Богородицу за руку и одвео је својој кући. Од то доба он је гледао као своју мајку.

— Кад је Света Богородица хтела да умре, Јован позове све апостоле и они дођу сви. Једнога дана сви су били око њене постеље и певали су побожне песме, а на једанпут сва се соба засија од неке светлости и они погледаше, а Света Богородица — издахнула!...

— То је било *15 Августа*. Зато се и празнује тај дан и зове се Велика Госпођа.

— Шта је било дакле на Велику Госпођу? — А на Малу? — Којега дана пада Мала, а којега Велика Госпођа? —

* * *

Свети Јован

— Други је празник, који пада у распуст школски *Свети Јован*. То није *апостол* Јован, којега је Христос највише волео и којем је с крста наручио мајку своју; него је то онај Јован што је крстио Исуса Христа у реци Јордану. Зато се он и зове Јован *крститељ*. Шта сте запамтили за Светог Јована Крститеља онда, кад сам вам причао о Богојављењу? — Шта је говорио Свети Јован? — Шта је рекао Христу? — А Христос њему? —

— Од то доба Христос је учио људе, а свети Јован је допао тамнице и мало после, кад није хтео да се покори и призна оно што није, они су му и главу одсекли! То је било *29 Августа* и тај се празник зове Свети Јован Крститељ или *Ускеовање* (а то значи дан кад је Јовану одсечена глава).

— И за Светог Јована причају: да родитељи његови нису имали више деце, да су га зато много волели и пазили, да је он био добро дете и слушао своје родитеље итд. А кад је одрастао, он је отишао у пустињу. Ко зна шта је то пустиња?... Ту је живео у једној пећини и само мислио о Богу и молио му се да га научи како ће он да учи људе; а хранио се воћем и корењем од разног дрвећа. А кад му је било тридесет година, он остави пустињу, крсти се и пође да и сам крштава и учи људе. Како је он говорио народу? — Кога је он ту мислио? — Зато се он и зове још *Прстеца*, а то значи, онај који је

дошао пре некога. А зашто се зове Крститељ? — А зашто се дан смрти његове зове *Усековање*? — Кад то пада? — Шта се прича о детињству Јованову? —

4. Проширење програма

Овим је свршен програм овога предмета у овоме разреду, али да ли тиме и све?

По моме мишљењу, никако.

Као што видесмо, овде има свега десет комада. За сваки да кажемо треба три часа: један на припрему, други за предавање, а трећи за понављање и утврђивање онога што је ново. То је свега $3 \times 9 = 27$ часова. Међутим ми за овај предмет имамо за 40 радних недеља по један час недељно, то је 40 часова; а ако буде по 2, онда је по 80 часова. Већ дакле и по самоме времену може се узети *више нешто* по што је овде изложено. А шта је то, и је ли то потребно и могућно?

Не само што је по времену могућно, него је и за васпитање духовно, морално и религијско, и потребно нешто више од овога. А шта је то? То је, по моме мишљењу, на првом месту *оно што се лане прешло*. Не само што је потребно нову грађу овако *везивати* за оно што су деца учила у претходном разреду и знају, но је потребно то у згодно време понављати скоро онако исто као да га деца нису ни учила. Ово је потребно не само ради бољег памћења него и ради утицаја на срце, ради буђења и јачања религијских осећања. И ако је истинито оно начело: „мало али ваљано“, онда то вреди и овде. Не треба узимати више грађе; али ово што се прешло у овом и претходном разреду ваља утврдити што се боље може. Греше дакле они, којих се лањска грађа и лањски програм не тиче ништа. И ако би се та грешка провлачила кроз све разреде, онда би посејали на крај краја празнину и у уму и у срцу децјем.

ИЗ ИСТОРИЈЕ ПЕДАГОШКИХ ИДЕЈА НА ЗАПАДУ

— Л. Сињици —

Велики претходници савремене педагогике до Русо-а

Педагогика — то је теорија вештине у настави и васпитању. Први, који је озбиљно размишљао о тој теорији, био је *Платон*. И тај први теоретик педагогике расматрао је њу са *социјалне*, са друштвене тачке гледишта, поставивши учење о васпитању у свезу са науком о друштву и држави. Целокупно васпитање мора се изводити тако, како би од њега највећу корист извукло све друштво.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Историја је често заборављала те друштвене циљеве васпитања, али мисао, коју је бадио прво Платон све више улази у опште знање и данас се мисао о васпитању посебних личности свагда спаја у нашем уму са мишљу о срећи свега друштва. То, разуме се, не значи, да треба запостављати интересе посебних личности, да њих не треба ценити ни у шта; срећа свега друштва захтева, да законите потребе свих личности, које улазе у његов састав, буду потпуно подмирене. Интереси друштва само онда добијају, кад сви таленти појединих личности добију што је могуће потпуније развиће и кад не буде угушен ни један, стварно користан по друштво, дар или каква нарочита особина.

Практична вештина не да се ни замислити без научнога познавања предмета њезина. Не да се без тога замислити ни педагогика, исцрпно познавање човека и средине, у којој се он налази. Но упоредо с научним познавањем свога предмета, свака вештина претпоставља још и технику, извесне навике и правила. Таква техничка правила, традиционе форме зна и теорија педагогике. Но теорија се не може ограничити на мирно и ћутљиво примање утврђених формама. Истичући из циља васпитању, из познавања средстава, која су јој прируци, теорија се васпитачева мора критички понашати према предмету и задатку васпитања, она мора истицати нове, више идеале, а њима мора тежити сваки човек. Али при истицању тих разумних циљева, тих идеала, — не говорећи о традиционим формама, — људи нису потпуно слободни, они се не могу одвојити од утицаја прошлости и околне средине. Може се дуго говорити о теориској могућности издвајања од таквих утицаја, ну о стварној зависности од њих, историја уопште — а историја педагогике такође — сведоче и сувише јасно.

Карактер педагогике, као науке и вештине, налазећи се под утицајем сложених услова живота, огледа се и на историји њеној. С једне стране, историја тога предмета има специјалан интерес за педагоге, упознајући их са развићем *педагошких* теорија; с друге стране, она представља и *општи* интерес, као део културне историје уопште, јер питање о томе, како човек васпита своју децу, нема, разуме се, ништа мањи значај, него питање о томе, како он гради своја станишта, како прави своје одело итд. Као део културне историје јесте историја педагогике још и зато, што објашњује, уколико је дана теорија и практика васпитања последица и нужда историских захтева и историских момената, — објашњује, како се чак генијални новатори јављају као израз запажених потреба времена, које неодређено и мучно разумеју и сувише многи и многи. Што је генијалнији новатор, то он потпуније и јасније изражава идеале свога времена.

Како историја културе уопште, тако и део њезин — историја педагогике — допуштају, да се што боље позна истина, стварност, да се у њој издвоји оно, што је елементарно, што се је створило у времену и што се јавља као резултат разноврсних људских тежња, што се одржава само по традицији и што одговара правим потребама. Она учи, да се народ саживљује са својом културом и да му се њена добра и тековине не могу одузети чак ни најсилнијом вољом. А с друге стране, кад народ преживи извесну културну периоду, она се неизбежно мења, не гледајући на све напоре појединих бранилаца те периоде. Кад се сличан прогрес културе примени и на сферу образовања и васпитања, јасно је, да се и у тој сфери не може народу одузети оно, са чиме се он већ саживео или му натурати оно, што никако не одговара његовим склоностима и захтевима. Ну с друге стране, тај прогрес, не допушта да се одрже препоне, које сметају да се задовоље потребе времена, које су се јавиле или осетиле. Познавање историје не даје, да се немарно или презриво гледа на идеале и њихов значај за живот. Здрав се идеал не ствара ваздушном фантазијом, него се истиче као израз потреба једног времена, често као израз преких потреба. Радити за њега, удешавати сагласно са њиме живот — значи не игнорисати стварност, него рачунати с њоме, рачунати не само с оним, што је изишло на површину, него и с оним што се крије у дубинама живота.

За осветљење генезиса савремених педагошких идеја, за одређивање умесности и целисходности истих, најбољи материјал даје новија историја педагогике. На њој ћемо, у главном, и задржати своју пажњу, дотакавши се удаљеније прошлости само с неколико кратких црта.

Порекло многим од савремених педагошких гледишта ваља тражити у идејама из епохе хуманизма, ну с тога, што је то позитивно ново, што је дао хуманизам, израсло, у великој мери, на основици одрицања и сузбијања свега старог, то ради расветљења онога, што је створило хуманизам, ваља рећи коју реч о системи васпитања у средњем веку.

Школе у средњем веку, нарочито у првој његовој половини, јесу потпун производ цркве, која их је основала, пре свега, по својим властитим захтевима и делом по захтевима државе. По речима Н. В. Сперанскога, одличнога познаваоца средњовековне школе, те су школе, особито ниже међу њима — „школице,“ биле жиле на корењу, које је католичка црква пуштала у најдубље друштвене слојеве, да њима сиса отуда сокове, нужне за исхрану како црквене јерархије, тако и световне власти и редова људи, који су у служби науке („Цртице из историје народне школе у западној Европи.“ Москва 1896. год. стр. 179.).

Према томе су у тим школама давана елементарна знања те врсте. Учили су се на изузет латински псалми и уз то су читани у псалтиру; нарочито је изучавана калиграфија, да би се добили вешти преписачи, који су увек по манастирима имали посла. Затим су се учили црквеном певању, јер је оно свагда било потребно за црквене службе. Учила се је и аритметика, особито удешена за израчунавање покретних празника, нарочито ускреса. Доста се рано приступало учењу црквеног и говорног латинског језика. Латински је тада био језик богослужења, науке, судске праксе. И знање истога било је неопходно потребно за будуће службенике цркве, науке и суда.

Већина се ограничава на елементарно образовање. Виши се ступањ састојао у знању тако званих слободних вештина. То су биле: 3 језичне науке: граматика, риторика и дијалектика (тривијум), и 4 математичке: аритметика, геометрија, астрономија и теорија музике (тако звани квадријум). Основа свих наука била је граматика, разуме се граматика латинског језика; у свези с њом било је читање и тумачење писаца. Риторика због потпуног одсуства црквених беседа у средњем веку, а тако исто и због оскудице услова за развиће беседништва у световном животу, није имала готово никаква значаја и уместо ње предавала се је вештина писања и службених састава. Још је мање значаја имала дијалектика, али у другој половини средњег века, када се пробудила страст за знањем, тежња за изналажењем истине, она је добила прву вредност. Она је силно развијала мисаоне моћи ученичке. „Није наметно, вели Сперански, што се је на њу ослонио умни покрет друге половине средњег века, што је пробуђени људски разум узео њу за главно средство при реформи целокупне системе образовања и што је њу он ставио као камен темељац у нову универзитетску зграду“ (стр. 78—79).

Аритметика и астрономија предаване су, у главном, ради могућности вршења црквених прорачуна; музика је предавана теориски, геометрија савршено није ни предавана, а место ње, пружани су којекакви, често потпуно фантастички подаци из географије и јестаственице. Све, чему су учили у тој школи, било је туђе за живот, што је и разумљиво, пошто је школа имала циљ спремати не за живот, већ за манастир. Манастирском духу школском одговарала је и школска дисциплина. Батина и трска биле су главна средства, којима је учитељ будио вољу за учењем. Хуманисти су звали средњевековне учитеље „разбојници, тирани, касани, делати“ а школу „тамница и мучионица несретне заробљене младежи.“

Сва је наука тога доба била искључиво школска наука, *сколастика*. Под *сколастиком* су разумевали не само 7 слободних вештина, не само богословље и философију, него још и право, јестаственицу, медицину, — једном речју, све знање тога доба. Мртва по својој са-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

држини, схоластика је могла по каткад оживети бар споља. Неке школе беху чувене на далеко због својих талентираних наставника. И у њих се стицало мноштво слушаца. Изгледало је, као да у тим школама живот кључа, тако су вођени непрекидни одушевљени спорови, дијалектика је у њима била главни наставни предмет. По за дуго време спорови у њима нису прелазили извесне границе. На стражи је стајала црква са својом претњом одлучења, која у своје време није била само празна претња. Но и поред тога у самим је школама владало добровољно потчињавање непогрешивоме ауторитету традиционога учења, које је прелазило с колена на колена. Ауторитет цркве и њено учење сматрани су за непогрешне. Циљ спорова била је само систематизација, утврђивање и доказивање царујућег традиционога учења. Чак је и сами процес спора био одређиван не самосталним логичким закључцима, него одредбама и цитатима главнога логичкога ауторитета у средњем веку — Аристотела. Дијалектика јз, на тај начин, била слушкиња другим наукама, особито богословљу, јер је помагала рационализовању вере, радећи да се појми оно, у шта се верује (*intelligere quod credimus*). Тај рационалистички елеменат и учинио је схоластику тако заносном; он јој је и дао могућност, да тако дуго влада умовима. Но тај је елеменат на крају и поткопао схоластику. Ђудскоме разуму се не могу дуго стављати препреке, не може се он изазвати на рад и у исто време мислити, да ће он вечно застати пред једном ствари. „Каквим било узроком да буде почет умни рад, — лепо вели Сперански, — он ће полако освојити све биће човеково, неизбежно утичући у све његове односе према предметима, који улазе у сферу његова знања и у све области његове животне делатности. Тај органски карактер човечије природе био је врло често сметња, о коју су се ломили најсложенији и најдукавији системи васпитања. Тако су Фарисеји дали апостола Павла; тако су језуити створили Волтера и енциклопедисте. Ту је узрок, што је наивно-консервативна делатност средњовековнога друштва у области школе отишла до савршено неочекиваних последица“ (стр. 88.). — „Што је енергичније схоластика устајала око претреса верске садржине, то су све јасније излазиле пред њом несумњиве противречности. И кад се није дало, не гледећи на све старање, да се те супротности отклоне, морала се је мисао, напослетку обрнути самој садржини, и признати, да у њој има нерационалнога и непаметнога. Резултат схоластике био је, на тај начин, признање факта, да вера и наука не могу друговати, или, како је формулисано учење о двојакој истини, у теологији може бити истина оно, што би била лаж у философији и обратно“ (Циглер стр. 28).¹

¹ Овове је спису један од главних извора дело „Geschichte der Pädagogik“ von Dr Th. Ziegler (2. издање, Минхен, 1904. год.), из кога писац узима наводе при излагању свога предмета.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBE.RS

Центар више схоластичке науке био је Париз. У њега су се стицали са свих страна „сколари“ (школски људи), да би слушали каквога чувенога професора из школе Абеларове. Упоредо с париском поникоше и врло чувене школе у Северној Италији и Немачкој. Младеш жељна знања стално је чергарила од града до града, идући од једнога професора до другог. Те су сеобе страшно узнемиравале крајеве, у којима су вршене, и ови су се непрестано жалили на зулуме „баханата и голијарда,“ али су те сеобе биле и повод за стварање универзитета. Њихова је појава добила службено признање и ако су они поникли произвољно. На тим су универзитетима, нарочито на језичним факултетима, студенти добијали знање латинског говорног школског језика, основну логичку дресуру, добијали философско гледиште, које је почивало на учењу Аристотела и цркве, а каткад и скромна математичка знања.

Универзитет, који је у главном, спремао клирике, био је круна црквених и манастирских школа. Но с развићем градског живота поникоше још и школе за грађанску децу, неке приватне и неке градске, опште. У ствари, оне се нису разликовале од црквених школа, тако да се не могу ни издвајати од ових као световне школе. У њима се учило „мало и рђаво.“ За учитеље су се примали разни невољници. Зарада школскога управитеља, ректора, није била већа од зараде једнога надничара, а његови помоћници „школски подмајстори,“ којих је било много у свакој школи, добијали су плату, уопште трипут мању од оних, који су кирицијали са магарцима. Често ти „подмајстори“ нису могли издржати свој немогући живот, но су бегали, остављајући и ректора и ђаке њиховој судбини.

Ми смо поменули, како су у једном од елемената схоластике, у њеној дијалектици, били сви услови, који су на послетку морали довести до пропасти схоластичку науку. Други елемент средњевековнога образовања, који је скривао у себи голему опасност по сталност тадањег гледишта на свет, јесте познанство с класицима, које је за своје циљеве црква уносила у школу. „По својој умној немоћи и конзерватизму, стара школа, — вели Сперански, — није умела ни у чему одвојити потребне јој љуске грчко-римског образовања од чистих његових зрна и без рачуна је пронела кроз период варварства како његову плеву, тако и сама семена. Семена су ова дуго лежала у сувој земљи, не дајући од себе клице, али она нису губила своју плодност, и чим су осетила надолазак влаге, тог су часа пустила жите и потерала стабљику. Нова су растиња успела дати и цветове и плодове, и тек тада су строги чувари принципа традиције са ужасом видели, како су ти плодови за њих горки.“ (стр. 97.).

Богато цветање и зрење тога новог растиња попело се је у епоси тако званог *преиорофаја* (т. ј. новог повратка у живот класичке старине, повратка њеног духа, а не саме форме, као пређе), или хуманизма, т. ј. признања, на супрот средњовековном калуђерском гледишту, да је све људско потпуно правилно, да је оно најузвишеније у свету. Сви смо мање више познати са током тога новог покрета. Он је поникао у Италији, где је рођај нових погледа везан за имена знаменитих талијанских песника — Данта, Петрарке, Бокачија. Италија је постала колевка хуманизма, постојбина нових погледа на живот, нове уметности, новог државног живота, новог друштва. Овде је хуманизам ушао у живот, бар у живот виших класа. Ну стога што је се он већ прелио у практични живот, то о извођењу хуманистичких теорија у примени на школу није задавало много бриге. Хуманистичку педагогику не треба тражити овде, него с оне стране Алпа, највише у Немачкој.

Као покретач првих корака немачкога хуманизма сматра се Рудолф *Агрикола* (1443—1485), који је био, у исто време, и талијански хуманиста и прави Немац. Агрикола је осећао одвратност према школи. У њој, нисао је он, има нешто ужасно, досадно; тешко је и мучно видети је, а камо ли ући у њу; са својим свакодневним сликама батина, са својим сузама и плачем, она личи више на тамницу. Ну тај велики противник школе даје у једном од својих ситних списа („*De formanda studio*“) упуства за хуманистичку педагогику у Немачкој. За основна правила у настави, Агрикола сматра ово:

1) ваља најпре правилно разумети оно, што се учи и што се чита;

2) оно што се изучи, ваља добро памтити;

3) оно, што се научило, мора помоћи, да се створи штогод ново.

Најважнија је наука Агриколи философија. Све треба учити код класичких писаца, који су саопштавали све, достојно изучавања, у раскошној форми. Садржина и правилност речи, мора, по Агриколи, бити стављена на прво место, њена лепота — на друго. С Агриколом се отвара пространо хуманистичко деловање у Немачкој, које је постало, ипак, својином не целога народа, него појединих научара, универзитета, школа.

Није остао непознат за педагогику и знаменити хуманиста Де-зидерије *Еразмо* из Ретердама (1467—1536), који је оставио низ педагошких радова. У њима Еразмо нарочито истиче значај васпитања, чак га преувеличава, недовољно ценећи улогу природних утицаја. Родитељи су, вели он, дужни што раније дати се васпитања детета. Задаци су домаћег васпитања — узгодност и добре навике; у школи се морају истаћи на прво место „слободне дисциплине,“ темељно проучавање истих. На жалост, школе су, говори о њима по личним успе-

мен-ма Еразмо, рђаве до крајности. Он нема речи, којима би по заслуги осудио учитеље без спреме и воље и непрекидну тучу, коју они у школи врше. Он се заузима око преке потребе, да се спреме способни педагози и препоручује им да се, нарочито, побрину о томе, како ће учење бити пријатан посао и како ће се њихови односи с децом одликовати хуманомшћу. У свези с тиме стоје и његови савети — користити се сликама за очигледну наставу, а за савлађивање вештине читања помоћи се словима печеним од теста и томе сличним малим наградама (*praemiola*). Већ у седмој години, мисли Еразмо, дете мора почети латински, а такође и грчки језик. Тада се могу изучити само речи у језику; разумевање смисла, предмета и појава, које те речи означају, доћи ће после. Еразмо том приликом износи правило, неспорно у првој својој половини, али врло спорно у другој: *regum cognitio potior verborum-prior* (познавање је ствари важније, али знање речи мора доћи пре).

Ну учити језике, — вели Еразмо, — не треба само ради тога, да би се могли читати писци и из њих присти знања и разумевања ствари, — за шта су особито важни грчки писци, — латински ваља учити и зато, да би се могло самостално читати и писати латински. Учитељ мора говорити с ученицима латински и одабирати за то потребну грађу за читање. Та грађа не мора служити само као пример стила, него мора бити интересантна и пријатна лектира. За ту потребу Еразмо страшно препоручује појете — од грчких Аристофана, од римских — Теренција, чији је лаки и грациозни стил необично ценно тако фин стилиста, као што је био Еразмо.

Да би се обрадио сопствен добар стил, препоручује он у почетку подражавање (*imitation*), али само дотле, докле не ојачају довољно сопствене силе. При предавању се ваља, по могућности, старати, да буде што краће. Тако, граматику треба прелазити укратко и што пре прећи на читање аутора. Али је и тада учитељу нужно бити што краћим, да се ограничава само на мање приступе и само на таква објашњења, која су преко потребна за довољно разумевање речи и смисла. Велику вредност даје Еразмо и писменим саставима, али захтева, да вежбе те врсте имају унутарњу садржину. Он не допушта много писање, које може ослабити памћење.

Да би се могли, како ваља, оценити савети Еразмови, ваља знати, да латински језик, — на чијем је се тако раном и темељном изучавању он трудио, — беше у то време обичан језик образованих људи. Ваља знати, да је се све *cognitio regum* (познавање ствари) учило тада из књига, по списима Аристотела и Плинија. Нама, који на савремене потребе гледамо другим очима, може такво знање изгледати сувише штурим, са мало садржине. Али оно није изгледало таквим за људе онога времена. Класици су их освајали својом формом, лепотом

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

своје речи, која се тако оштро одвајала од варварске латинштине у средњем веку. Ну још их је више заносила дубина античке мисли, њена смелост, племенитост, култ човека, признање његових не само обавеза но и права, говор о томе, да је живот добар, да он има своје нарочите потребе и тајне, да ваља живети и борити се ради њих, ради тих тајни земаљскога живота, а не гледати на њега само као на неизбежну станицу на путу за небеско блаженство. Мисли су класика изазвале тада необично умно напрезање, високо цењење живота. Улрих Фон Хутен је био веран израз расположења тога времена, кад је говорио, обраћајући се Вилибалду Пиркхајмеру. „О ти столеће! О ви науке! Сада нам ваља радосно живети, а не предавати се спокојству, мој Вилибалде. Цвета знање, неуморно ради мисао; ти варварство, бежи сада далеко од нас!“

Ну несумњиво је, да је, чак и за своје време, Еразмо прецењивао значај форми, да је давао језику вредност већу, но што би он то заслуживао. Ну кад је така преувеличавања допустио чак тако велики мислилац, као Еразмо, то смо дужни чекати још веће преувеличање улоге формалне стране образовања у школама, које су биле проникнуте пресанистичким идеалом. Тако је и било у ствари, као што се може видети по школи Јована *Штурма*. Штурм је био један од најзнатнијих хуманистичких педагога. У 1538. г. он је постао ректор тада основане Штрасбуршке гимназије, која и данас постоји.

По мишљењу Еразма, ученици морају научити у школи eloquentiam и scientiam, т. ј. беседништво и реалне науке. За Штурма се све свело на једину eloquentia, беседништво, разуме се, латинско. Строго се мотрило на то, да се ученици разговарају међу собом само латински. И тако је већ велико зло, — вели Штурм, — што деца нису још из малена, у кући, слушала латински језик. То је велико зло за сву земљу и учитељи су дужни својим трудом то зло исправити. Штурм је тврдио, да ће језик ученика, ако буде довољно труда од стране учитеља, моћи достићи савршенство језика, који су имали писци бољих времена Атине и Рима.

Штурм је учио не просто латинскоме језику, него латинскоме беседништву. Као најважније средство за постигнуће савршенства у латинском беседништву морало је бити подражавање, и то највише Цицерону. „Подражавање“ се састојало у томе, што су се прибирали цицеронски периоди, и у њима, према истакнутој теми, правиле незнатне измене.

На изучавање језика, на подражавање Цицеронској латинштини одазило је готово цело време ученичко и за scientia, за cognitio rerum (за реалну науку, за „познавање ствари“) није било места. Не гледећи, сву дужину учења у Штрасбуршкој гимназији (9—10 година) ученици ни после тога, на крају, нису знали чак ни читати правилно. Тек у



WWW.UNILIB.RS

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

1566. г. уз стране утицаје, Штурм се беше решио, да уведе у програм своје гимназије и реалне предмете.†

Уз култ беседништва код Штурма ишчезла је неосетно и сама битност хуманизма, *humanitas*, ишчезла је садржина, дух хуманизма. Као велики техничар, Штурм је достигао пуно савршенство у обуци латинскоме беседништву, а тиме је доказао и могућност остварења задаће, коју је себи поставио. Тиме је он створио традицију, која се је у току векова очувала у гимназијама. Ове су налазиле циљ познања у ономе, што су прави хуманисти сматрали само као средство за постигнуће вишег циља — просвећености и облагорођења духа. У бољих хуманиста, — у Агриколе, у Еразма, у Меланхтона, у Хутена и других, — хуманизам је био живот, дух, знање; у гимназијама се он изродно у мртво, безживотно примање форама и фраза, у механичко подражавање, у бесплодну виртуозност у начинима усменога и писменога изражавања.

Није штетно утицао на школу само овај изврнуто схваћен смисао хуманизма, који су у њу унели педагози, него и правац протестантизма, кога су се држали следбеници Лутерови. Није, уосталом, без кривице ни сам Лутер, који је много изменио програм на крају своје делатности. У своје је време Лутер радио, да потчини школу само држави, после њега је саме црква понова узела школу у своје руке и преобратила је у приправни курс за богословске послове. Тако се грчки језик држи у школи само зато, што је потребан за разумевање Новог Завета, који је написан на грчком.

Па ипак, не гледећи на сва скретања у страну, не гледећи на сву пометеност, какву је претрпео хуманизам у школи и у животу, хуманисти, по мишљењу Циглера, нису радили залуду. Семе, које су бацили у земљу, никло је, ма и доцније. То, што се учило у школи, биле су ипак *humaniora*, „хумане науке.“ А при том се колико толико усисао дух класицизма, и ако су пружали само његову љуску, место зрна, по уз љуску се по штошта и од зрна лепило. Стога у 18. веку у Немачкој није био потребан никакав прелом, није требало ничега новог, само је потребан био рођај хуманизма, који је већ раније постојао, те да ново-хуманисти постану слободни мислиоци и доврше, најзад, дело, које је у пола било почето у 16. веку.

Хуманизму често стављају на терет површност, самовољу, шупљину и самољубље, неморалност некојих од његових представника. Није ништа чудно, ако је, у време буре и притиска, у време општег комешања и врења на судару старог и новог живота могло испливати на површину и много лаке пене. Није чудно, што је могло бити и скретања у моралу. „У низу векова, — вели Циглер, — црква је водила човека за руку. Шта је чудно, ако је он, отевши се, најпосле, од ње, одбацио пре свега поштовање њенога моралног ауторитета. Вековима

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

је прква говорила њему о малој вредности свега земаљскога; није чудно, што је он, видевши привлачност тога земаљскога, жудно ударио у браће запређених плодова.“ Не гледећи на поједине тамне пеге, покрет се тај уопште одликовао светлим карактером. То је била јутрења зора новога времена, зора смеле човечје мисли, која се је још дуго морала борити са маглом, што се не разбија лако и ако је светлост почиње гонити. Али и кроз маглу светлост се опет могла опазити, она привлачи к себи, оживљује, крепи. Настало је време, живети срећно и весело!

Но мрак се није одмах повукао испред светлости. Понова се шири магла и умотава густим велом Европу. Хладно је и мрачно било у доба *ешигона* хуманизма, особито у Немачкој. Смртна досада овлађује по школама, у којима се све своди на изучавање форама у језику. Није весело ни у животу. Протестантизам, који се је у прво време обраћао мисли човековој и ширио простор њеној саморађњи, узима све строжији црквени карактер. Све се више издижу на прво место у програму разноврсне догматичке шпекулације, у универзитетским учioniцама опет се разгоревају ватрени спорови поводом разних, највише потпуно безначајних, богословских питања. На место ишчезле старије сколастике оживљује нова. О богословским је питањима било разуме се, мучно говорити језиком Цицерона или Хорација, и на универзитетима се понова чула ружна, варварска латинштина. То исто, што у протестантским, било је и у језујитским школама, где су, такође, богословска питања заузела била прво место.

При тако конфесионалном правцу, који је имала школа, није ни чудно, што је се и избор наставника одређивао према расположењу духовнога поглаварства и умешности наставника, да задобију ово, а не према њиховим педагошким талентима, знању или моралним врлинама. Нису једанпут универзитети и средње школе отпуштале талентиране раднике само зато, што би месно духовно главарство — *pastor loci* — налазило, да ови нису довољно православни.

А после свега тога суђено је било Немачкој, да преживи 30 страшних година религиознога и грађанскога рата. У време тих страхова није било никоме ни до школе ни до науке. Људи су дивљали и постајали сурови, они су морали водити праву зверску борбу за опстанак, за комад хлеба, за живот, и не мислити о вишим културним питањима. За обдржавање школа није било новаца, њоме се није нико ни интересовао. По традицији је школа којекако таворила са својим животом, ишла старим путевима, учила грчком и латинском језику, била је „хуманистичка“ — разуме се, по имену, а не по духу. У њој се учило, но зашто и за кога, нису знали ни сами учитељи. Бедне,

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

забачене школе, изгубивши свако људско достојанство, у непрекидној кризи, да се угоди светским и духовним властима, у вечитој борби с глађу и нуждом, нису биле ни у чему срећније од бедних наставника средњевековне школе.

Па опет и у тако тешким временима нашло се је људи, који су размишљали о потребама школиним, и који су радили на увођењу преко потребних рефорама у школско уређење. У Немачкој су такви људи били Андреје и Шуп. *Андреје* је указивао на важност изучавања *реалних* предмета (сам се он живо интересовао за математику) и захтевао је *очигледност* у предавању. Он је сматрао као општу *болест* школу у то доба факт, што се у њима више веровало уву, него оку. Шуп се тужи на то, што се у школама учи много шта, што је савршено бескорисно. Обојица су, нарочито последњи, бранили право немачкога језика.

Такво реалистички-утилитарно гледиште поникло је много раније и показало се знатно снажније, но у Немачкој, — у Француској и Енглеској. У Француској је први представник тога правца био још *Рабле* (рођ. 1495.). У своме „Гаргантуа“ *Рабле* исмева васпитање, које су давали духовници и које се сводило на то, да су Гаргантуу терали да сваки дан одстоји по неколико служби и да на путу из цркве чита најмање 16 пута *Pater noster* (Оче наш). Отац Гаргантуин, Грангусије, видећи, да му син у рукама богослова никако не напредује, даје га на васпитање Понократу. Под надзором Понократа, Гаргантуа изучава класичне писце, бави се геометријом, астрономијом, певањем, свирањем на разним справама, живописом, скултуром, а такође се упознаје и с природом: у време шетње посматра склоп неба, дрвеће и биље, прави хербаре. Упознаје се он и са животом: одилази у радионице и заводе, на друштвене свечаности, слуша чувене беседнике и проповеднике. Понократ не заборавља ни телесне вежбе, у којима се највећа пажња поклања играма на чистом ваздуху. Тако Гаргантуа добијанострано васпитање. Он одрасте здрав и физички и духовно. Његова се мисао бавида постојано здравим пословима, који су се показали врло подесни за развиће њене *самосталности*.

Још бољи утисак по списи *Раблеови* учинили су „Опити“ *Монтења*. И он је био красноречив заштитник неопходне потребе развића *самосталнога* мишљења, поборник за *реални* карактер васпитања! У 25. глави своје 1. књиге, која је изашла 1580. г., он се обара на *идеализам*, на мртво знање, које пуни само памћење, а оставља разум без посла; на знање, које се црпи само из књига, а које не познаје живот, нити њему служи. Све се своди у школи, — вели он, — на примање туђих мишљења, на познавање речи из Цицерона, Платона и Аристотела и на потпуно одсуство својих сопствених мисли, на савршено папагајство. И с тога, што је у време *Монтења* цветало такво „знање“, које

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

је у човеку убијало личност, није ни чудо, што он гледа скептички на знање; оно слаби људе, вели он.

Исто, као и Рабле, Монтењ је — присталица васпитања помоћу гувернера, васпитача (стварне савете о васпитању даје он у 26. глави). Школа, затворена школа, не може дати потребно васпитање с тога, што се у њу скупља сувише много деце. Ту их неизбежно васпитају све подједнако, тада када се свако дете мора васпитати саобразно са својом индивидуалношћу. Не могу добро васпитати децу ни сами родитељи, стога, што су они обично пристрасни и попустљиви према својој деци.

Бавећи се умним развићем свога васпитаника, гувернер се пре свега мора постарати, да га научи мислити самостално. Задаћа васпитања не састоји се у томе, да се детету сипају у уши све новија знања и да се затим тражи, да оно понови све, што је чуло, већ у томе, да се да могућност њему самоме, да оно покуша, да оно избере. Не треба непрекидно деци давати тон, непрекидно им говорити. Ваља их са-слушавати, дати им прилике, да искажу, да се изговоре.

Монтењ даје међу наставним предметима првенство филозофији и осуђује уобичајени, у то време, занос за предавањем беседништва у школи, сматрајући да је смешна и детињаста потеря за китњастим фразама, у којима се скрива убога садржина. У вези с тим он даје своје мишљење и о предавању латинскога и грчкога језика. Несумњиво је то, да се може много лепога и великога добити при учењу тих језика, али се то све добија сувише скупо. Најважнија је ствар: матерњи језик и језик суседа, с којима постоје најживљи односи. Да би се језик добро изучио, ваља га непрекидно слушати. При том се Монтењ ослања на своје властито искуство. У првим својим годинама он је слушао латински језик. Латински су говорили с њиме не само његов васпитач, него и родитељи и слуге. А потом је, још у седмој години, читао Овидијеве „Метаморфозе“ и врло рано све појете. У игри је научио и грчки језик. Таквим природним методом, путем разговора, морају се учити сви уопште језици. Али је важније од знања језика, познавање људи и света уопште. У деци треба створити жеђ за запиткивањем о свему. Да би се познали људи, потребно је, пре свега, што више бити у њиховој средини. У већој су мери корисна за то путовања, која помажу, да се у исто време изуче практички и туђи језици. Потребно је упознати и људе из прошлости, због чега је нужно учити историју, и делом биографије великих људи (где нарочито препоручује Плутарха). Не сме се заборављати ни физичко развиће: игре и телесне вежбе морају бити уопште важан део васпитања. Тело се мора развијати исто тако, као и душа с тога, што је циљ васпитања свестрано, а не једнострано развиће човеково: „*se n'est pas une âme, se n'est pas un corps*“

qu' on dresse: c' est un homme* („не васпитавају једну душу и једно тело, већ човека“).

Све је то тако далеко од старе и нове сколастике, све је то већ близу погледима нашега времена. Али не треба заборављати, да на уста Монтењева није говорио сав француски народ, него цвет његова племства. Али на сваки начин његове су мисли биле израз правога хуманизма, његове активне суштине, а не једне спољне етикете, коју је била усвојила школска педагогика.

У борби с неосколастиком помогле су много и идеје *Декарта* (1596—1650). Тај савременик Галилејев високо је ценио не само умно продирање у унутрашњи свет човеков, но и познанство са спољном природом, објашњење њених закона, којима се трудио да даде механичко објашњење. Математика, идеалистичка филозофија и физика — знатно испуњена хипотезама, — то су три важна предмета, што заслужују по Декарту, првенствено изучавање. Тим се је идејама полако определио правац универзитетске науке и школске наставе у Француској, у оним, у главном, школама, које нису могли докопати у своје руке језуити. У језујитским је школама, разуме се, и даље без прекида царвала сколастика.

Слично место у историји педагогике, какво је у Француској заузимао Декарт, припада у Енглеској *Бекону*. Он се, као и Декарт, није бавио педагогом непосредно и о педагошким питањима у њега се могу наћи само узгред забележене напомене. Али је у то време он, као и Декарт, крчио путеве новим погледима и на тај начин, утицао, ако и споредним путем, али несумњиво, на школу. Он је позивао човека на саморадњу и да би га научио, да се ослони на своју сопствену снагу, покушавао је, пре свега, да свргне с престола идоле, којима се бесмислено дотле клањало. Нарочито се био окупио противу Аристотела, непогрешимога ауторитета сколастике. Један од најважнијих циљева изучавања јесте природа, и човек мора на њу гледати својим сопственим очима, а не очима Аристотела. За правилно њено познавање преко је потребан нов пут, пут савесног прибирања факата, пут индукције. Други важан начин за изучавање природе, осим посматрања, јесте искуство, опит. Сам Бекон није био истраживалац природе. Он је био само теоретик али не и практичар у изучавању природе, али зато је опет њему пало у део, да искаже такве идеје о вредности проучавања природе, о очигледности, о посматрању, које су постале лозинка доцнијих новатора педагогике.

Први по времену од њих јесте Волфганг *Ратке* (1571—1635), који се спремао да постане за Немачку оно, што је пошло доцније за руком Јану Амосу Коменском, да постане за цео свет. Ратке, Ратих или Ратихије (као што су хуманисти имали обичај своје презиме полатинијавати) био је неуморна природа, која је непрестано тражила одушке и

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

примене својој снази и била је без мира и спокојства. Он је дубоко веровао у свој високи позив, у то, што му је пошло за руком открити прави метод брзога учења. 1612. г. упути меморијал владоцима немачким, у коме је предлагао своје услуге, да би за кратко време лако научи свакога — и младог и старог, — јеврејском, грчком, латинском и другим језицима. Овај предлог није остао без последица. Неки од немачких кнежева беху се обратили за услуге Ратихију, чије се практичне подобности показаше далеко мање но његова обећања.

Свој је метод Ратке увијао у велику тајанственост, тражећи од својих помагача потписе за чување строге тајне, чиме је својим савременицима лично на алхемике и друге шарлатане, који су измишљали златна брда. Али при свој својој тајанствености Ратке је по некад и јавно износио своје идеје. Много се у њима показује утицај Бекона (тако, једно од правила Ратке-а гласи: „свако право знање постиже се помоћу посматрања и опита, ту нема места ни ауторитет, који се не ослања на разум и искуство, ни упућивање на старину мишљења“). Сопствена дидактичка правила Раткеова могу изазвати велико разочарање. Најнеобичније му је од тих: захтев од ученика да потпуно ћуте за време часа, забрана запиткивања учитеља, што стоји у правој противности са потребама саморађње.

Ратке је уверавао, да ће онај, ко усвоји његову дидактику, моћи научити потребан језик у току пола или највише целе године, учећи по 2—4 часа на дан. Благодаревши такој лакости учења, прекиратиће се, мислио је он, тиранија латинскога језика, против које је он, у теорији, устајао из све своје душе. Осим латинскога, треба учити и друге језике: грчки, јеврејски, халдејски, сирски, а нарочито матерњи језик, на коме се, а не на латинском, морају излагати све уметности и науке.

Практика Раткеова није одговарала његовој теорији. У његовим се школама све сводило на искључиво учење латинскога језика, тако, да су многи ратихијанци гледали на метод свога учитеља само као на метод лакшег учења латинског језика.

Несумњива је заслуга Раткеова, која га издиге у круг највиднијих немачких педагога та, што је под његовим утицајем, у Вајмару, најпре, у свој Немачкој, била узаконена обавезна (закон 1619 год.) настава за сву децу од 6 до 12 година. Пруска је чак после 100 година (1717.) пошла за примером Вајмара.

Многе је од идеја и мисли Ратихија усвојио и *Јан Амос Коменски*, један од највећих педагога, не само XVII века, у коме је живео и радио, него и свих векова. Коменски није само читао књиге Ратихија, него је одржавао с њиме и преписку о разним педагошким питањима.

Сваком су познате перипетије дугог и паћеничког живота Коменскова (1592—1670). Њему је пало у део борити се за школу и просвету у време ужаса 30-годишњег рата, стално присуствовати при пакосном, до истребљења, рушењу свега, што му је било најмилије, бити вечити туђин на земљи и наћи уточишта у слободноме Амстердаму тек на крају свога живота. Последњи епископ моравске браће, проповедник и духовник, практичан учитељ, Коменски је у исто време био један од најплоднијих књижевника. Међу његовим књижевним производима има их и богословских и педагошких. Нас у овом случају интересују само последњи, а нарочито његово главно педагошко дело „Didactica magna“ („Велика дидактика“), у коме се је, у духу Ратихија, Коменски трудио, да изложи „најстварнију вештину научити свакога и свему“, саопштавајући основна знања „у сажетом и пријатном облику“.

Почети васпитање, мислио је Коменски, ваља у најранијим годинама, стога што људи, тада још нежни и гинки, лакше подлежу утицају и стога, што примљено у то доба остаје трајно и дуго. Најприродније би од свега тога било то, да сами родитељи настављају децу у разумном, моралном и уљудном животу, но зато, што они немају довољно времена, ни вештине за тај посао, потребне су за образовање деце школе. У те школе морају ићи сви: и племићи и неплемићи, богати и сироти, дечасти и девојчице у селу и граду; чозек је човек и сваки, ко се родио као човек, родио се је само за један и то узвишен циљ — *бити човеком*.

Право женскиња на образовање Коменски је бранио врло постојано: „не може се, — вели он, — навести доказа, по којима би ваљало уопште одстранити женски пол од изучавања мудрости (па ма била она предавана на латинском или на матерњем језику), јер је женскиње, као и мушкиње, створено по образу и слици Божјој, и подједнако је оно с мушкињем саучасник среће и будућег живота, подједнако је оно обдарено живим и пријемљивим за мудрост умом (често чак и више него наш пол)“. „Коменски је био, на тај начин, вели Циглер, пионер у борби за свеопште људско право, његова је педагогика била социјална педагогика — и ово и оно у најлепшем смислу те речи“.

У школи морају сви учити све, т. ј. морају им се објаснити основи, узроци и циљеви свега важнога, што постоји и што се јавља на свету, да би они могли ступити у живот не као прости гледаоци, већ као учасници његови. Школе морају бити „радионице човечности“. На жалост таквих школа нема. Њих је уопште мало, а у онима, које постоје, знање се саопштава у нејасној и тешко разумљивој форми, нигде се не упознаје са самом суштином ствари, него се даје највише знањствена љуска, а не штогод од вредности. Помињући своје бављење у школи, Коменски зове тај период изгубљеним одсеком живота. Најгоре је од свега уређено предавање латинскога језика: за 15—20 година не научи

се ничему. Коњушар, трговац, занатлија уз своја занимања гредом уче, бeим матерњег, још и туђе језике куд и камо брже и боље, него младеж, која нарочито учи латински језик. То се објашњава рђавим методом предавања, и Коменски обећава дати такав метод, којим ће се лако, без принудних мера, моћи добити дубоко а не површно знање, за 4 часа учења дневно. По његову методу може један учитељ учити стотину ђака и достићи жељене резултате.

Основ за поправку школе мора бити брижљив поредак. Треба одржавати природну поступност — развијати ум пре језика, упознавати са стварима пре него с појмовима, примере низати пре правила; језик се мора учити не по граматици, него читањем писаца, који се могу разумети, који одговарају добу живота. Да би се предавање учинило лаким, ваља подстицати жудњу за знањем код ученика, како би се грабили, да уче, а не да им часови буду одвратни. Пријатности учења помаже „весео изглед школе“. Учионица мора бити чиста, светла, зидови да су украшени сликама. Уз школу мора бити дворште за игру и градина. Најважније је пак то, да учитељи буду дружевни и да имаду љубави према ученицима, пријатни и мили у односима с њима, да не буду скупни на похвали и да не туку за рђаво учење. Па и сами предмети морају бити привлачни. Треба уносити кратка, јасна правила, полазећи од лакшега тежем, излагати основе на матерњем језику и давати свему довољно објашњење.

Да би се дало *основно* знање, ваља створити могућност проникнути у саму суштину предмета. До данас је школа учила вештини личног украшавања, слично Езоповој свраци, туђим перјем. Она није разјашњавала, какве су ствари саме по себи, него је саопштавала само оно, што је поводом овога или онога мислио или писао један, други, трећи, десети; учила, на тај начин, гледати туђим очима и мислити туђом главом. Човек се мора трудити, да ради томе сасвим противно. Према својим силама, он мора бити паметан, али не из књига, него из непосредног познавања свега, што га окружава, т. ј. да разуме и испитује саме ствари, а не туђе речи о тим стварима. Доцнија знања се морају ослањати на претходна и све се мора утврђивати на тако јакој основи, да не би било места ни сумњи ни забораву.

Показавши тако опште принципе, Коменски прелази на излагање наставних метода. Као основ тим методама, он истиче „златно правило“ за ученике: учинити све приступним за што већи комплект (спољашњих) осећаја, другим речима, он уздиже принцип *очигледности* у настави. Ако се не може показати сам предмет, треба показати његову слику и то је довољно. Да би тој ствари што више помогао ученицима, Амос Коменски је издао у Нирнбергу (1658. г.) албум слика (*Orbis sensualium pictus*). Сlike су доста примитивне, али су за своје време биле веома красно средство.

Сав ток науке ученици морају изучити за 24 године. Тај се курс дели на 4 шестогодишња периода а то су: 1) материнска школа у свакој кући; 2) школа матерњег језика у свакој општини; 3) латинска школа за дечаке у сваком граду и 4) виша школа за младиће у свакој провинцији.

Извести у пракци такав свој курс образовања, Коменски је мислио да може у школи, коју је основао у Патаку. Школа је била са 7 разреда: 3 разреда граматичка и 4 хуманитарна, који одговарају курсу више школе (философски, логички, политички и богословски разреда). Но у ствари даље од трећег латинског разреда школа није пошла. Није се дало извести у пракци такође ни првенство матерњег језика, које је бранио Коменски; све се свело на учење латинскога језика.

Но тај неуспех са практичним покушајем ни мало не смањује огромне педагошке заслуге Коменскога. Широко замишљена органска система школскога образовања, коју је он створио, почевши од материнске школе и окончавши је са вишом научном; одбрана права на тако образовање свима и свакоме, без разлике стајежа, стања и пола, издизање очигледне обуке на прво место, ватрена борба речју и делом за школу и просвету у време опште суровости и мрака 30-годишњег рата, — све то чини, те у Коменском видимо једног од највећих друштвених педагошких радника свих времена и свих народа. Много шта од онога, што је Коменски замислио, није остварено, не само у његово време но и много доцније. Он је био човек будућности а не садашњости, човек, који је видео далеко напред, и који је обележио високе циљеве, који ће још дуго и дуго мамити људе к себи.

Ако не узмемо у рачун сопствене покушаје Коменскога, то би златно правило његове методике — наставна очигледност, остала у 17. веку само у теорији. Остварити очигледност у настави и на пракци пало је у део већ 18. веку. Њу су провели кроз своје школе *пијетисти*, представници протестантске секте, која је се јавила у 17. веку. Ова је секта хтела повратак ка простоти првих времена хришћанства, истицала је улогу срца на супрот господарењу разума у ортодоксном протестантизму.

У име одмора пијетисти су водили ученике својих школа по радионицама, да би они могли посматрати занатлије на самом послу и тако и сами учити овај или онај занат, нарочито радове од круге хартије, стругарско-токареки посао, глачање стаклета. Ми видимо, у томе зачетак ручнога рада у школи. Ради промене учили су се такође: музика, цртање, природне науке. Дети је највише изучавана ботаника, скопчана са радом у башти. При главној школи пијетиста („педагогијум“) у Хали био је добар природњачко-историски музеј, пун реткости,

које су скупили мисионари. Зими су парали животиње и пунили тице.

www.un Бавили су се такође опитном физиком и астрономијом.

Но не гледајући на огромне заслуге пијетиста у питању о увођењу принципа очигледности у наставу, може се рећи, да је општи утицај њихов на школу био крајње штетан.

Пијетисти су били сузили и искренули задаћу школе. Не само чисти хуманисти, но чак и тако видан црквени радник као Лутер, ставио је као циљ школе, да од младих хришћана ствара добре људе и корисне грађане. Пијетисти су створили школе зато, да би претворили грешне мирјане у пијетисте; место опште човечанског идеала зацарио се је уски, секташки.

Творац специјално пијетистичке педагогике био је Август Херман Франке (1663—1727), који је, отеран са професорске катедре у Лајпцигу и Ерфурту, нашао себи чврсто уточиште на универзитету у Хали. Овде је он основао дом за сирочад и латинску школу за грађанску децу.

И у сиротињском дому и у школи истакнут је био као циљ васпитачима „привођење деце к живоме познању Бога и Христа“. Није чудно, што је централни предмет наставе био закон Божји. Од 7 часова дневне наставе давано је само Закону Божјем 3—4 часа. Настава у Закону Божјем држана је чак и у празнике. Ваља додати, да су деца морала ићи у школу и у недељне и у празничне дане, распуста није такође било никаквог. Деци није било дато ни у чему могућности, да би се извукла испод надзора и утицаја школе. Но не само избор предмета у настави, — но и сам дух школин био је строго калуђерски. У школи су биле забрањене све игре и цитатима из Светога Писма доказивала се глупост и таштина свију задовољстава. Деци се причало, да „праву радост и слатко спокојство срца могу наћи само у свога милога и благодатнога Спаситеља, а не у земаљским стварима, чије се забаве најчешће завршују плачем“.

Лишена својих радости, деца су била потчињена строгоме надзору. Дисциплина је била до крајности сурова, телесне казне — врло честе. Добивши казну, дете је морало за њу још и захвалити васпитачу. То је водило, разуме се, притворству и лажи. Полазећи од догмата о апсолутној искварености човека по природи, пијетисти су подвргавали децу најпедантнијем надзору. Главно је правило за васпитаче гласило овако „деца се не смеју оставити сама никада“. Тај стални надзор био је неопходан, да би се њиме сломила рђава воља, да би се уништила свака самосталност и индивидуалност, да би се све утерало у пијетистички оквир.

Религиозним духом и строго аскетским правцем била је проникнута и виша школа — „педагогијум“ Франкеов. Одлика тога завода пред средњом школом главнога типа у то доба, била је само то, што

се је у њему поклањала пажња матерњем језику више но обично и што су у њему, осим језика, предавани још: географија, историја, аритметика и геометрија, а у неколико и природне науке.

Извесна симпатија за увођење реалних предмета у школу није била лична особина Франкеа. Она је била општа свима пијетистима. Њима је, у знатној мери, обавезна својом појавом реална школа у Немачкој. Прва реална школа у Немачкој основана је 1708. г., истина од непијетиста. Али она је живела мало, а прву велику реалну школу, која се показала за разлику од више ранијих, дуговечном, основао је пијетист Хекер (у Берлину, 1747. г.).

Даљи развој реалне школе ипак није изазван био пијетизмом већ новом струјом, која је била потпуно супротна њему. Та струја носи име *просвећење*. Један од првих навестилаца идеја и тежња тога новог умног покрета био је Енглез *Дон Лок* (1637—1704).

Као и Бекон, Лок сматра, да је главни извор знања искуство, опит. Без опита нема знања исто онако, као што нема урођених идеја. Човек је од природе — празна, неписана таблица. Само оно што приме осећаји, улази и у сазнање: *nihil est in intellectu quod non ante fuerit in sensibus*. Тим самим се већ опредељује могућност васпитања за човека. Јасно је, да је васпитање морало привући на себе Локову пажњу, тим више, што је и он сам био васпитач — сина и унука свога заштитника и пријатеља лорда Ешлија. Ослањајући се на своје лично искуство и на идеје Монтења, Лок у својим „Мислима о васпитању“ (*Some Thoughts concerning Education*) црта идеал тога, како треба васпитавати децу виших сталежа, васпитавати их код куће, уз припомоћ гувернера. Школско васпитање није ни Локу, као и Монтењу, рационално. „Школа уопште не васпитава, него само учи, а васпитање је важније од образовања“. Школа се не може сложити са индивидуалношћу својих ученика. Она их води све по једноме шаблону, склона је на дресирање свију по једноме начину. Само се у домаћем васпитању може правилно развити индивидуалност васпитаника.

Задаћа васпитачева није у томе, да дресира свога питомца, него у томе, да буде руковалац за њега у послу прибирања личнога искуства. Васпитачу мора бити тачно позната индивидуалност питомчева, т. ј. оне особине његове, које опредељују раса, породичне прилике, склоности и способности. Те се особине не смеју заборављати, напротив, потребно је свагда рачунати с њима, и према њима, водити ученика к вишем циљу васпитања. Тај циљ јесте: добродетељ, корисност по друштво и подобност за живот у људском друштву.

Главни принцип, који ће управљати радом васпитачевим, мора бити захтев: *mens sana in corpore sano* (здрава душа у здравоме телу).

Васпитаник се мора учинити снажним и здравим не само духовно, но и физички, мора бити прекаљен, одучен од сваке разнежености, из малена навикнут на непроменљиву правилност свих животних појава. Хигијенска правила — истинита уопште, па и у деловима и несагласна потпуно са савременима формулише Лок овако: „Чиста ваздуха у изобиљу, телесних вежби и сна; просте хране, ни вина, ни жестоких напитака уопште а мало лекарија, не одвише топло и уско одело; главу и ноге држати хладно, ноге чешће прати хладном водом и навикавати их на влагу“

Као најбоље средство за морално васпитање Лок сматра буђење осећања честољубља. Нека главна казна буде стид, ударце ваља употребити само у необичним случајевима. Чувати треба децу од залуднице и лоша рада, и за то им треба наводити довољно разлога. Уопште, ваља што је могуће раније почети расуђивати с њима. Што се раније будемо понашали с дететом као с човеком, то ће раније човек и бити. Ну уз то Лок условљава, да „ваља расуђивати само толико, колико то допуштају способности и ниво развића детињег“. Особито је нужно навикавати дете на — обуздавање самога себе, не ваља му испунити сваку жељу, сваки прохтев; у сваком случају ваља им одрећи, кад траже нешто у љутини, или за своју корист. Ваља се борити такође против тежња за влашћу, против склоности за љутину, за лаж и леност, треба будити љубав ка истини и искрености, доброту, милосрђу и храбрости. Васпитач у свему томе мора претходити личним примером.

О добијању знања Лок говори само на крају, стога, што по његовим речима „настава је део васпитања од најмање вредности“. Учити је, разуме се, потребно, али то има вредност другог реда, „моралан и мудар човек мора се ценити много више од великога научара“. Предавати децу настави и обуци у 7., 8., 10. години, у најбољим годинама живота, — јесте безумље. Родитељи, који приморавају своју децу на то, види се, не могу се ни сами још отрести страха од учитељева прута, који они сматрају за главно средство васпитања. Језик се може изучити веома лако, готово у игри. При настави ваља уопште избегавати свако приморавање, које претвара учење у деце мучење, и које изазива одвратност и гнушање према себи, због тих кратких а злих часова, за цео живот. Учење мора стварати такво задовољство, као и игра; рад и игра се морају измењивати. Кад му се досади игра, дете нек се прихвати учења, као нове игре (овде, разуме се, Лок пада у крајност, — и дете мора знати разлику међу радом и игром, — ма да је и сама мисао о томе, да и рад треба да изазива задовољство, а не одвратност, несумњиво, правилна).

Од страних језика пре свију треба учити француски, стога што знање истог даје могућност применити јединствено правилан метод — учити језик помоћу разговора а не граматичких правила. Латински

језик је савршено непотребан људима од практичнога занимања, а од учења његове граматике треба избавити свакога. Писмени радови на латинском, излагање мисли њиме, особито стихова, учење на изузет већих одломака из латинских аутора — савршено су излишни. Преводи се пак с латинскога на матерњи језик могу препоручити. Уопште, на латински језик треба гледати као на предмет другог реда. Грчки језик треба да уче само научари. Осим језика, ученик мора научити извесну количину реалних знања — из географије, аритметике, астрономије, геометрије, хронологије, историје. Мора се такође упознати с моралом и политиком и знати законе своје земље. Да би био у стању сам водити своје послове, мора знати такође трговачку аритметику и књиговодство. Риторика и логика нису потребне. Кудикамо је важније умети правилно се изражавати и написати добро писмо на матерњем, а не на грчком или латинском језику. Али, учило се ма шта, свагда ваља чувати строги поредак, прелазећи од утврђенога знања ка неутврђеноме, које за њим долази.

Од различних навика, које мора младић да усвоји, Лок напомиње вештину играња, цртања, јахања и борења. Музику, појезију, уметности уопште, овај поклоник утилитарно-реалнога и рационалистичкога васпитања, не признаје.

Велика погрешка Локове педагошке системе јесте то, што је из сфере васпитања искључио сав естетички елеменат. Једностраност, коју он у васпитању допушта, објашњује се само безграничном вером у снагу и вредност разума, и јединога искључиво разума. Том су вером били испуњени сви представници периоде „просвећења“. Али искључење естетике, не једначи се, разуме се, са одстрањењем идеалнога и идеалистичкога елемента из васпитања. Напротив, такав елеменат постоји у системи Локовој. То је идеализам добродетељи и дужности, који Лок ставља за основ својој системи.

С руског
Ст. С. Станишић
учитељ.

МОРАЛНЕ, ДРУШТВЕНЕ И ФИЛОСОФСКЕ СТУДИЈЕ СА НАЦИОНАЛНОГ ГЛЕДИШТА¹

Некада се од духовничког реда захтевало јединство наставе; сам учитељ, најчешће, бивао је свештеник; он је имао, дакле, у исто време, педагошки и морални ауторитет. Данас, професор је учен човек, науч-

¹ Пета књига из дела: „L'Enseignement au point de vue national, Alfred Fouillée“, Paris, Hachette, 1891.

њак и књижевник, који предаје оно што зна, не водећи бриге о својим суседима, вукући себи највише што може. Изјутра, предаје се латинска или грчка граматика: по подне, географија или историја; и сваки учитељ је ту, позивајући ученике, да иду за њим, не успевајући увек да их убеди. Један наш ученик, вели тулуски ректор у своме извештају министру, „може имати посла преко дана са пет разних наставника, а често и више. Осим тога, човек може да претпостави са Г. Марионом, да су половина тих наставника осредњи васпитачи: „Било би чудо кад би друкчије било, кад су питања о васпитању, питања тако деликатна, једина за која се не тражи да их знају“. Шта ће остати у духу ученика на крају дана, на крају недеље, месеца и године? Збркане и невезане мисли, без јасног закључка, осећање умора мозга, путовања кроз хаос. Отуда оно питање које ученици исказују сасвим тихо, а понекад сасвим гласно: „Зашто? На што?“ Једини категорички одговор, у садањем систему, то је завршна санкција испита зрелости, перспектива спасења или класичног проклетства; — бедан покретач за младе интелигенције, покретач у толико неизвеснији што човек може да буде спасен срећом, хоћу да кажем случајем. Наша деца тако раде — или не раде — осам или девет година, помишљајући само на ослобођење, јер немају посла са васпитачима, него са „професорима“, од којих сваки познаје само своју специалну струку. Колеж је нагомилаваће специјалности, док би међутим требало да је, сагласношћу професора и управљањем њихових напора ка једном општем циљу, мали „Универзитет“.

Ми смо већ рекли и поновили да, у свима стварима, првенство припада онима који умеју да организују и да у организам, једном створен, улију душу. Међутим, у васпитању, организаторско јединство може да дође од математичких или природних наука, које су веома удаљене од књижевности, и од уметности. Оно не може да дође ни од саме књижевне наставе, која, без идеја водиља и без идеја које стварају облик, личи на полипа без мозга. Покушајмо, дакле, испитати да ли оно не би требало да долази од наука које изучавају човека и људско друштво. Непрестано се говори да се настава подеси према потребама модернога друштва; ако класичка настава не жели да изгледа, у томе погледу, нижа од специјалне наставе, ако она не жели да сама припреми триумф своме такмацу под именом француске наставе, она мора и сама да користи тима моралним и друштвеним студијама, економним и правничким, које ће допринети да учине васпитање практичнијим и модернијим, повећавајући ипак своју спекулативну и васпитну вредност.

Моралне и друштвене студије, једино решење васпитног проблема.

У старо доба, имало се „много идеја за мало ствари“, док ми модерни имамо сувише мало идеја за веома много ствари. Однос обрнут. Субјекат који мисли, преплаћен је објектима, у место да их садржи у себи. Стари су били навикнути на концентрацију, систематизацију, синтезу: нас анализа цепка и расејава. У колико нам хоризонт постаје шири, у толико се треба више понети, да се њиме влада: бескрајно повећавање броја научних, историских и књижевних знања чини, дакле, потребном једну јачу философску културу. То је један закон, и то закон умне еволуције, од кога се модерна настава не може отети. Класичке студије могу се одржати само уздижући се и узимљући за центар перспективе моралну и друштвену идеју.

Уједначавање знања њиховим принципима и њиховим закључцима, нарочито је потребно у нашој земљи. Заиста, урођена је тежња француског духа да све посматра са једне опште тачке, да све аналише, да о свему размишља. Од Декарта и од XVIII-ог века ова је тежња све то више очевидна; немогуће је надати се да се она уништи нити да се измени наш национални дух. Она има без сумње своје незгоде, кад се човек задовољи апстрактном логиком — веома блиском геометрији — и површном или „симплистичком“ философијом; али лек злоупотреби налази се у бољој употреби нашег самог рационализма. Пошто француски народ, коме је мало стало до традиција, и који се све више састоји из „слободних мислилаца“, жуди за тим да о свему суди са разлозима и то универсалним разлозима, не остављајмо новинарима, адвокатима и политичарима старање да му дају философију: дајмо моралним и политичким студијама класа које управљају више солидности и више обима.

Са друштвене тачке гледишта, главни узрок нашег садашњег рђавог стања је антиномија идеја или праваца, било између различних друштвених класа, било између разних политичких странака; главни лек у свима наставама којима је циљ да органишу идеје, састоји се у циљу на крајну хармонију. Један нов разлог да се нашој омладини предају основи друштвених, економских и политичких наука. Различности у мишљењима, које ће постојати између оних који буду изучавали ове науке, биће несравњено мање но различности које се појављују данас између духова остављених само својим интересима, својим предрасудама, полуобразовању, које даје читање књига случајно узетих или новинама које годе вашим обманама. Осим тога, они који су методички изучавали верска питања, стекли су, тим самим, оно што је најдрагоценије и што недостаје другима, што недостаје нарочито младима и људима наше отаџбине, стекли су осећање тешкоћа. Само

изучавање духовних наука (Les sciences de l'esprit) предупредиће ону интелектуалну и моралну анархију, која прети да нас подели у фракције од којих ће свака, ограничена на своју себичну специјалност, завршити тиме што ће изгубити из вида интересе земље, однос између свих ствари према националном јединству. То се не може отклонити ни позитивним наукама ни чисто материјалним студијама. Науке заиста имају све то више центрифугалан правац, који ће, ако га филозофија не одржи у равнотежи, одвести духове у стање расплинуте и бесформне материје. Оне ће успети, ако иду саме, да нас створе, машинама у свему“. Познат је славан Паскалов рецепт за „савијање машине“ и за прекидање индискретних питања: „идите на службе, квасите се освећеном водицом, то ће вас заглушити“. Исто се тако може рећи: Радите, решавајте једначине, рецитуйте готове формуле и номенклатуре, то ће вас заглушити. И заиста, једини начин да се избегну философске реткости, да се избегну њене лудорије о унутарњем свету и о великом све, то ће бити или махинална вера, о којој је говорио Паскал, или та махинална наука, која ће, приближујући интелигенцију аутоматизму, бити сама у смислу старе речи, заглуђавање. Хоће ли се наћи довољан палијатив у једној књижевности која је и сама постала са свим формална: уметност због уметности, стил због стила? Не; правиће се стихови са богатим сликовима и сиромашним мислима, као што их већ данас видимо у Француској, и сама ће поезија постати мали механички таленат.

Са педагошке тачке гледишта, зло које нам прети, то је знање које плави васпитање, јачање реализма чак код омладине, њена пасивност духа, расејавање мисли анализом и прераном специјализацијом. Моралне и друштвене студије, чија организација мора бити главни посао будућега века, једино могу предупредити сва ова зла.

Пре свега, оне имају јединствену привилегију: оне садрже у исто време образовање најкорисније свима и најнезаинтересованије васпитање, оне дају на тај начин решење онога што би се могло назвати велика антиномија модерне наставе. Заиста, пошто је домаћај духовних наука универсалан, њихова корисност као *образовање* такође је универсалан. Психологија, логика, морал, право, политика и друштвена економија служе у свима струкама — научним као и у књижевним — ако не на што више, оно на ојачавање и префињавање онога што је, по Бакону, оруђе оруђа, то јест самога човека. Осим тога, те науке виде увек човека у његову односу са човечанством; међутим, ако се не може примити, да се не познају односи човека са спољашњим предметима природе, још се више не може примити, нарочито данас, да се не знају његови односи са оним другим светом, који непрестано расте, у коме је његова права отаџбина: људско друштво. Главна практична „потреба“ модерних друштава, то је управо да се

познаду. С друге стране, са гледишта васпитања, моралне и друштвене науке су одлични господари размишљања. У место да пренесе пажњу напоље, на материјалну страну факата, оне га навикавају да прелази од привидности на интимну реалност, на дух који одушевљава и оживотворава. Оне су тако рећи испит интелигенције и савести. Онај који се никада не повлачи у себе сама, живи само површном егзистенцијом, растуреном изван њега; он нема никако оно што би се могло назвати моралност интелигенције. Што више успевају природне науке и индустријске вештине, у исто време кад опада поситивна теологија, у толико више треба да психолошке, моралне и друштвене студије враћају модерни дух унутрашњем животу, да га мало по мало подигну на живот *ab exterioribus ad interiora, ab interioribus ad superiora*. У исто време, ове ће студије развити у највишем степену осећање стварнога, јер су оне једина наука која сама собом обухвата реалност. То не би требало заборавити у Декартовој отаџбини, унутарњи догађаји — мисли, осећања, волиције — *истоје* тим самим што се *указују*, и што је све њихово биће да буду примећени или боље да кажемо, да се примете. Кад трпим, нпр., ја не могу да се питам да ли нема иза мога трпљења, које се осећа, какво друго трпљење, сасвим различно, може бити чак задовољство. Ја могу рђаво анализирати сложене узроке свога бола, али тај бол је онакав какав се осећа. Рекло се са разлогом: и само небо једнога Лапласа, ма да истинитије од неба старих, ипак је само привидно небо, али свест и најнижега међу људима је непосредна представа реалног постојања, живота чије се биће састоји у томе да се осећа, унутарњег света који се ствара у тренутку када се види. Друге науке могу развити осећање истинитог апстрактног, ниједна не развија до те тачке осећање стварнога; међутим, осећање стварнога постаје све то више потребно у наше време. Али оно не мора да се примени на реалности физичког света; оно мора да се примени нарочито на реалности моралног и друштвеног света, које, својом сложености и својом безбројношћу, измичу нашим мерама, не измичући нашим судовима. Моралне и друштвене науке имају, дакле, ту особену вредност да нису ни чисто формалне студије ни материјалне студије; оне на тај начин, самом својом природом, измичу великим опасностима модерне наставе: заборављање стварности због облика или апсорбовање свих стварности у материју. Настава би престала бити класичка и либерална кад би се губила у особеним студијама индустрије, трговине, земљорадње, права, политике, али она не престаје бити либерална, она то чак још више постаје, постајући ипак практичнија, кад изучава велике економске принципе и друштвене законе који владају индустријом, трговином, земљорадњом, правом, политиком. Она се тада креће у једној средини у исто време веома позитивној и моралној. Као што је философија тако рећи мо-

ралност науке; тако је политичка економија моралност законодавства; друштвена наука је моралност историје и политике.

Моралне студије измичу, на другом месту, оном прекору пасивности, коме се излаже настава других наука, пасивност нарочито опасна за нашу француску децу. Ту је ученик приморан на унутарње размишљање, да би разумео оно о чему се говори. Он је чак приморан да створи за себе лично мишљење о многим питањима, јер му се не дају сасвим готова питања, нити апсолутне догме. Позван је да сам истражује, да оцењује за и против; изазивају се његове примедбе, у њега се вежба, једном речи, дух финоће, и то о највећим проблемима моралног и друштвеног реда. Никакве студије хемије и ботанике неби се могле поредити ни у погледу развијања интелигенције ни у њену одгајивању. Једино су моралне науке у исто време вежбање способности у субјекта и познавање објеката; оне пружају једини пример коинциденције између два израза, оне дају младим људима познавање самих способности које они развијају у изучавању књижевности и науке, и, изучавајући те моћи, оне их развијају. Ако је срамота за каквог природњака да се служи микроскопом, не познајући његов механизам, исто је толико срамота за човека XIX-ог века служити се интелигенцијом не познајући њене законе. Метод свестан, смишљен, који даје рачуна о себи самом, то је најбоља гимнастика за дух. Кад се примећује, са Г. Фраријем, да није потребно познавати мишиће или кости на телу, да се иде, нити мишиће размишљања, да се размишља, забравља се да, у ходу, познавање начина не измењује ни у колико резултате, док, међутим, кад се изучава мисао и размишља о својим начинима сазнања, примена се врши на њој самој, не пак на каквом страном предмету. Мисли ли се, зар, да је било некорисно Декарту, Лајбницу — или ближе нама, једном Клоду Бернару —, анализати њихове процедуре и философски изложити своје методе?

На трећем месту, философске студије су једине код којих се дух не губи неминовно у појединостима: оне су, дакле, лек његовој расејаности. Ова превага долази од природе њихова предмета. Њихов предмет, ма како богат да је, чак неизмеран, ипак је зато један: то је дух, то је оно што чини наше ја и што, мењајући се вечито од једнога до другога, остаје ипак идентично у својој основи. За тим, философске науке имају ту одлику да не могу никада да обухвате делове до ли у њиховим односима са целином; философија је систематска по битности и она не налази истинску координацију и субординацију ствари; потребно је да измисли неку привремену, потребно је да извуче из себе везу која ће обухватити све ствари. Како је њен циљ јединство, њен метод неминовно је уједињавање. Два битна проседеа овога метода су проседеи концентрације: то је, на првом месту, унутарње посматрање, које упућује дух на њега сама; то је, на другом

месту, спекулација, која је битно конструктивна и генералистичка. Описервација прикупља факта, спекулација налази идеје које их везују, али било да се тиче факата или идеја, философија се увек служи концептрацијом. Са друге стране, различне моралне науке су тако зависне једне од других, да је ту немогућа претерана специјализација. Може ли се замислити један моралист, један логичар, један естетичар, један космолог, који не би био психолог, или пак један психолог који не би био ни моралист ни логичар ни космолог?

Ма да се данас хоће да се психологија упути, да се затвори међу четири зида, као да је она наука тако специјална као метеорологија или етнологија, наука се не би могла тако изолисати од човека нити психологија отргнути из срца опште филозофије, да се од ње начини апсолутно „независна“ студија. Дух се изучава док живи, а он живи својим односом према целој свету, чије загонетке испитује са човечанским друштвом, чији је члан; он тако исто живи стављајући само себи изврстан циљ да постигне, и по том је његов живот битно моралан.

Да се неће приметити да ће нам филозофија и друштвене студије донети нову интелектуалну преоптерећеност? Добро организоване, оне ће бити, на против, упрошћавања и сређивање знања. Њихови опити и синтетички погледи даће модерном духу помоћ која се може упоредити са схематичким сликама у изучавању физиологије. Кад би требало пратити крв у свима гранањима од малих вена ка артеријама, то би било без циља; важно је знати како она циркулише, од срца ка глави и од главе ка срцу. Узрок преоптерећености код омладине није разумевање великих закона, нити стицање синтетичког знања појава материјалног или људског света; узрок је изучавање различитих наука, у њиховим безбројним особеностима, примењивања рачуна на ту студију појава, продирање, једном речи, у сложеност ствари. И зато Гијо с разлогом тврди да, ако је студија принципа корисна вишим духовима, она је још кориснија онима који су неподобни да сами собом даду себи полета. Осредан дух може да запамти изврстан број појединости, али оно што му измиче, то су велике линије, које везују факта једна за друга, то су оквири у које они улазе, то је општи систем у коме они налазе своје јединство. Те велике линије, тај систем, у исто време, прост и богат, научна настава, чак дубља у извршном одређеном питању, неће им их показати: откриће им их само филозофска настава, развијајући духове. Ако је, дакле, потребно олакшати у наше дане рад ученицима, олакшавање треба да се изведе на специјалном и описном делу модерних наука, а не на њиховом општем и филозофском делу, не на њиховој моралној и друштвеној улози; додати, овде, то је у ствари, умањити посао, упрошћавајући га и уређујући га. Мисао је, вели Аристотело, као натерана у бегство множином

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

факата. У рату, зауставља ли се какав бегунац, други се такође задржава, за тим још један, и од тих лица, мало час растурених, образује се читава војска. Слично томе, опште знање утврђује успомене; групишући идеје и оријентишући их, оно спречава бегство мисли. Филозофија, која своди све истине на њихове принципе, и све их гони ка њиховим закључцима, уписује их истим ударцем у разум и памћење: она ствара памћење рационалним, а расуђивању не да да буде заборавно; она је, у исто време, логика и мнемотехника.

И тако, са свих тачака гледишта, било да је у питању да се вежба дух или да се негује, да му се да васпитање у облику или у садржини, да се прошире њихови хоризонти или да се уједине у њиховом правом центру перспективе, да се доведе у склад посматрање стварнога са полетом ка идеалу, визија онога што јесте са концепцијом онога што треба да буде, посматрачки дух са спекулативним духом, смисао индивидуалног живота са смислом колективног живота, „модерне потребе“ са универзалним потребама, — моралне и друштвене, студије треба да имају прво место у васпитању, нарочито у француском васпитању; на то треба све то више сводити и све остало; треба, тако рећи, морализовати и социализовати не само изучавање природних наука, него и само изучавање књижевности и историје. Отуда и овај проблем: које су разне моралне науке које би требало да буду предложене француској омладини, да их изучава? У ком реду, када би требало да се предају?

ДРУГА ГЛАВА

Морална и грађанска настава

Између моралних и друштвених наука, наука најпотребнија васпитању наше деце, је она у којој образовање и само васпитање највише теже да се сједине: моралне науке. Извесни васпитачи више воле да се у томе ослоне на спонтано дејство читања, разговора, прилика: они се боје да поставе правила, да размишљају о добром, мисле да се морал пре надахњује, удише у неку руку, него што се учи; да васпитање треба само да створи неку врсту атмосфере, моралног климата изван кога постаје немогуће живети. Због тога се у нашим школама потпуно ослањају на литерарне и историјске студије: сматра се да ће бити довољно прочитати, код класичких писаца изван број лепих страна, или чути, из уста историка, причање догађаја час јуначких, час злочиначких, па да се код наших ученика развије, са књижевним укусом, морално осећање. Овај емпирички поступак довољан је, може бити, код народа који добијају са друге стране јако верско образовање и који су сачували теолошку веру; је ли то до-

вољно у земљи као што је Француска, где се вера постепено губи? Ако су свака идеја, сваки пример, свака прочитана ствар, сугестија, може ли се рећи да књижевност и историја не садрже, поред добрих сугестија, велики број рђавих сугестија? Све те идеје без везе, често противу-речне, сва та неразвијена и често супротна осећања, комбиноваће се на крају са природним склоностима различних карактера, са утицајима средине или прилика; али да ли ће крајња резултанта бити добра или рђава? Час једно, час друго. То је стварање моралности остављено провиђењу и случају. Ми не увиђамо да су, у нашој отаџбини, резултати тога спонтаног стварања моралности задовољавајући; сувише често тај систем, или боље та оскудица система завршује се у Француској спонтаном деморализацијом. Додајте томе замену породичног живота интернатским животом, и запитајте се да ли ће бити довољни Вергилије, Хорације, Цицерон и Тит-Ливије за васпитање француске омладине. Да морална атмосфера постоји, требало би на неки начин створити извесну организацију сугестија; треба бити сигуран да ће се оне у место да буду нејасне, несвесне, уредити саме собом у категорије потпуно оделите, различне и следствено упоредне међу собом: из поређења рађају се избор, преовлађивање [*la prédominance*] и ред. Ако је међутим млади Француз, већ по природи лак, остављен сваком ветру, сваком нагону добром или рђавом, не водећи рачуна ни о чему; ако он не уме нити одупрети се нити вољно пристати на моралне утиске, који му долазе с поља, његова ће се воља образовати на начин непотпун, покретан и несталан; нашој се деци неће дати она чврстина карактера која је основ моралности и најсигурнији ослонац једнога народа.

У осталом, како су ретки у нашој земљи професори који мешају моралне рефлексије са литерарним, граматичким или историским рефлексијама! Г. Марион је с правом приметио у своме извештају: извесна чисто француска плашљивост задржава израз моралних истина на устима „оних са најбољим намерама, најбољих међу васпитачима.“ У место да сматрамо за своју срамоту да кажемо ма шта иморално, ми сматрамо за срамоту да „моралишемо.“ Један од наших писаца изјавио је, ту скоро, да није, за све време свога учења у гимназији, никада чуо да се поменула једна једина реч о моралу, изузев у филозофском одсеку. А наше универзитетлије протестују. Ми, међутим, можемо да кажемо исто толико о томе. Ми нисмо никада чули да се изврши једна једина морална рефлексија, чак ни на преводу *de Officiis*. Пошљите своје дете у основну школу, оно ће тамо слушати о моралу; пошљите га у гимназију, оно ће чути да се говори о моралу тек пошто буде дошло у класу философије — ако буде у њу дошло. И тако ће бити све дотле док наши професори језика или књижевности не буду у исто време моралисти, дотле док не буду претходно они сами слу-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

шали предавања из морала примењеног на педагогију, док не буду добили добру филозофску културу, која би се доказала строгим испитом. Сматра ли се да ће професор филозофије поцрвенети, са аутсритетом који даје наука, што ће говорити о моралу и грађанском васпитању француској деци, што ће их учити томе шта дугују својој породици и својој отаџбини? Наонака срамежљивост, о којој смо мало час говорили, у ствари је, код наших професора граматике, књижевности и историје, срамежљивост незнања. То је њено једино извињење.

Ми тражимо да се сумњива срећа спонтане морализације књижевношћу и историјом замени тачном доктрином о животу, научном наставом морала. Постоји распрострајена предрасуда да морал није довољно научан да се може предавати. На целокупни морал пренесе се неизвесности које се могу тицати апсолутног или релативног карактера његових метафизичких принципа, као кад би се на целокупну геометрију и на све друге науке пренеле неизвесности које се тичу природе и објективног или субјективног карактера простора, времена, покрета, силе. У ствари, у моралу има један позитиван и сасвим научан део, као што има један метафизички део. Овај последњи, који није најмање важан део, треба да буде остављен за класу филозофије; други се може и треба га предавати раније. Научни део морала садржи, на првом месту, оно што је Гијо назвао правила „најинтензивнијег и најекстензивнијег живота, било за појединца, било за друштво.“ Постоје закони личног одржања и напретка, који се дају доказати; постоје исто толико извесни закони друштвеног одржања и друштвеног напретка. Заједнички живот има своје потребне услове који се могу научно одредити; потчињавање личности групи чији је део, народној општности, је један од ових услова. Позитивистичка, утилитарна, еволуционистичка школа могу овде да даду богато обиље факата и закона, да се одреди позитивни део морала, наука о нравима [la science des moeurs], тачно названа, и наука о друштву. На друго место треба да дође оно што смо ми баш овде назвали *естетика нарави*, то јест размишљање о добру под видом лепоте, не само, дакле, о користи и о друштвеној потреби. Најзад, то изучавање треба да се заврши, у класи филозофије, *оштом филозофијом нарави*, која истражује последњу основу добра у односима човека са васељеном и начелом, ма којим то било, универсалне еволуције. Има дакле, једном речи, у моралном добру, лична и општа корисност, естетичка лепота, филозофска рационалност који могу бити предмет предаје другоме: у овом смислу, као што је говорио Сократ, „врлина се може предавати.“ Да ли ће какво дете бити толико склоно себичности кад му дете показали што су му све његова породица, његова отаџбина, цело друштво дали, још му дају у сваком тренуту, и све шта им он, са своје стране, дугује? када оно буде добило јасан појам и живо осе-

Ћаће народне и међународне солидарности? Када оно буде у исто време дубоко ушло у идеју о људској личности и о његовом сопственом достојанству? Пошто је свака идеја сила — нарочито у Француској — идеја о томе што има најбоље да се изврши имаће очевидно највишу снагу остварења. Идеал, самим тим што се зачиње, већ се остварује у нашој мисли. Јамачно, нисмо сигурни да ће се он остварити у нашим делима зато што друге идеје и нарочито друга осећања или тежње могу да ступе у борбу са њим; али, у колико више идеја о *бољем* буде јаснија, у толико ће више она имати изгледа на победу у унутарњем сукобу. Аутосугестија идеје је један од битних чинилаца крајње одлуке. Несвесни чиниоци, који скупа сачињавају карактер, јесу без сумње од велике важности, и могло би се казати да је волиција у разуму састављена: 1. из несвесних фактора; 2. из свесних фактора; 3. из садашњих прилика. Али свест реагује на несвесне силе које раде у нама; она их оцењује и, оцењујући их, она их модификује. Интелигенција није нека врста суда изван нас, коме је потребно, да изврши њене одлуке, да врши апелату каквој страниј сили; судити сама себе, то је већ награђивати се или кажњавати се, то исто тако значи отпочети поправку свога сопственог карактера: треба само управити добрим правцем, да извесне црте моралног лица постану истакнутије, док ће, међутим, друге опасти. Интелигенција, као све наше моћи, тежи за тим да себе задовољи, и, ако у томе не успе, у нас се рађа осећање унутарње несагласности, које може да иде до бола. Интелигенција, дакле, има карактер универсалности и имперсоналности; она види ствари под извесним општим изгледом, незаинтересованим, као око које нас преноси и против наше воље изван нас самих, да нам изнесе неодређен хоризонт, осветљен светлошћу која се победнички намеће погледима. Интелигенција почиње, дакле, да отвара *ја*: она је, као поглед, битно алтруистичка. Она је, такође, према Кантовим речима, законодавна. Она тежи да све подигне на закон, јер је њена природа да ухвати закон који је једини може задовољити. Та тежња тако је природна да ми подижемо своја дела на степен максима, теорија. Ми налазимо правила да објаснимо и оправдамо чак и погрешку. И зато тобожња народна мудрост даје „максиме“ за рђаво као и за добро. Једном речи, ми вечито хоћемо да подижемо факат на достојанство идеје. Погрешка понашања је софизам у акцији и, по Дантеовим речима, и сами ђаво је „добар логичар.“ Морал, озбиљно изучавањ, моћи ће сам заменити софизме срца истином; он ће једини моћи уздићи мисао младића до разматрања његових универсалних циљева, да смишљене свести о његовој народној функцији — била она научна или књижевна — као и односа који постоје између те функције и добра отаџбине, целога човечанства. Требало би, дакле, увести у грађанску наставу оно што се употребљава у верској настави:

сталну акцију на осећања, и, такође, сталну акцију на идеје, све то дубљом студијом моралних принципа и њихове примене.

У основним школама предаје се морал, и програми се разликују према томе да ли се тиче основног, средњег или вишег курса. Млада деца наших лицеја, на против, не добијају никакву наставу те врсте. Је ли довољно, међутим, да је неко варошански син, а не сељачки, да има уливен морал? Или да нису професори лицеја мање подобни да предају деци морал, од обичних учитеља? Ученици нарочитог курса добивају од треће године моралну наставу; ученици девојачких лицеја добивају такође ту наставу. Једино се, дакле, у тако званим „хуманим“ класама говори о свему, изузевши о људском моралу, личном или јавном. Ми тражимо да та аномалија престане.

Рећи ће нам се, може бити, да ће настава морала у колежима наићи на исте тешкоће као у школама: професор неће знати да ли треба да изговори пред својим ученицима Божије име, да ли има право да предаје бар спиритуалистички морал. Али, зар ми не видимо, још данас, у програму специјалне наставе ову напомену: „Религијозне дужности и одговарајућа права; улога верског осећања у моралу. Санкције морала: однос између врлине и среће. Будући живот и Бог.“ У самом програму испита зрелости из књижевности, читамо: „Верски морал; дужности према Богу. Бог, његово биће и његови атрибути. Бесмртност душе.“ Ми, дакле, не видимо зашто се не би смело изговорити Божије име пред младом децом наших колежа, пазећи у осталом на оно што је препоручено програмом основних школа: „Учитељу није дужност да предаје *ex professo* о природи Бога и о његовим атрибутима; он тесно везује у ученичком духу за *идеју* праузрока и савршеног бића осећање поштовања и уважавања, и он навикава свакога од ученика, да окруже истим поштовањем ту *ноцију о Богу*, чак и онда кад би му се она појавила у облицима различним од облика његове сопствене религије.“

Са извесних страна, нападало се, на ту, тако резервисану и међутим, тако мудру, редакцију, која истиче не какву догму, него *идеју*, *ноцију* о Богу; требало би, може бити, очекивати какве нове нападе, кад би се завела морална настава у колежима. То је за то што се овде не праве потребне разлике. Морална настава не треба да буде „конфесионална“, јер би она тада повредила слободу савести у једној земљи, тако подељеној као што је наша, али отуда не следује да морална настава треба да буде апсолутно страна свакој философској доктрини нити пак треба свака алузија на *идеју* о Богу да буде из ње искључена, као име Богородице, светаца, Лутера и Калвина. Шта више, узевши у обзир садашње стање духова у Француској, далеко од тога да буду противне давању грађанског облика настави, веома опште ноције о пореклу и улози идеје о Богу јесу једно од најсигурнијих

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNI.PG.S

редстава, да одрже грађански и да бију клерикални дух. У ствари, баш да би се идеја о Богу ослободила својих конфесионалних дода- така, треба говорити деци о њима у широком и либералном правцу. Треба им објаснити да та идеја о Богу или ако хоћете, „та хипотеза“ то веровање, није неопходно везано за догме исповести, причества, проклетства итд. Тиме ће се дух трпљивости [толеранције], тако ре- дак код нас, унети мало по мало у нашу омладину. На против, пре- ђите сасвим ђутке преко свих тих питања; учинићете да се сматра да су она не философска, него јединствено теолошка. Тим самим раз- вићете у срцу наше отаџбине сваки фанатизам, било верски, било протугверски. Сами противници позитивних религија иду, дакле, про- тиву свога циља, хотећи избацити из наставе оно што они називају „природна религија“ и навикавајући децу да мешају (као што, у осталом, чине то они сами) философска мишљења са теолошким догмама. Ма шта се мислило о позитивним религијама и чак о „природној рели- гији,“ различни облици које вера узима за начело више од васељене имају заједничку основу добру или рђаву, а та основа је моралног реда. Не може се, међутим, примити да млад Француз не познаје *раз- логе и осећања* који су заједничка основица различних религија у свима цивилизованим земљама. Избегавајући догматички облик, битно је одвојити те разлоге, чију ће апсолутну или релативну вредност деца, доцније када постану људи, имати да оцењују — ако буду то могли. Таква настава даје се у толико пре примити што је у свима религијама и, такође, у свима философијама од Канта, ноција о Богу представљена као предмет чистог веровања или „вере,“ у првом реду *моралне* вере, никако као предмет *науке* или *доказивања*. Било би исто толико противно религиској ортодоксности, колико сувременој фило- софији, тежити доказивању Бога као какве геометриске теореме или каквог физичког закона. Не може се идеја о Богу ослонити на нашу „науку;“ него на против на наше теориско непознавање тајне бића и на схватање које ми себи стварамо о нашем практичном идеалу. Непоз- знавање онога што је у основи ствари, заједно са мишљу о ономе шта би *требало бити* и шта ми хоћемо с наше стране да остваримо, ево два философска принципа сваког веровања у Бога. Ми не велимо да ови принципи неопходно повлаче за собом то веровање, као што премисе једног силогизма повлаче закључак, пошто то не би било више „вољно веровање;“ али ми велимо да та два разлога, до- вољна или не са гледишта чисте логике, треба сви да познају, и да настава која их не би излагала, не би била потпуна. Философија ре- лигија, на крају крајева, и сама је део философије, ма какав био за- кључак који се узима за или противу „безверја будућности.“¹

¹ Писац *Безверја будућности* дивно је рекао: „постоји антирелигиозни фана- тизам, који је готово толико исто опасан колико и религиозни фанатизам. Свако

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILJ.RS

Нека, дакле, филозоф и свештеник врше у нашој земљи оно што мисле да је најбоље, али нека се њихова утакмица не изроди ни у мржњу ни у узајамни рат. Филозоф сме мање него ма ко други да заборави да је истина увек релативна, нарочито у ономе што се тиче последње основе бића, тајне егзистенције и највишег циља живота. Ако има мита и симбола у религијама, филозоф и научењак морају признати да има симболичног, имагинативног, рецимо реч, митског, чак и у најапстрактнијим метафизичким или научним концепцијама. Па и материалистичке концепције не измичу томе; оне измичу још мање од других. Оне заиста везују све за атоме, т. ј. за врте зрнаца ситних као прашина, која имају облике који се могу представити, и за које они уче да се окрећу у простору као у каквој огромној руни. Зар то није митологија првога реда, и зар се може порећи да треба бити јединствено наиван, па да се мисли да је та игра малих кубова или малих сфера сам основ бића, живота, осећања, мисли? Ако религије стварају антропоморфизам, материализам ствара хиломорфизам, и сумњиво је да је он због тога ближи тајанственом жртвенику бића. Научењаци, метафизичари и свештеници могу да кажу заједно са песником:

Ми посматрамо мрачно, непознато, невидљиво;

Ми испитујемо стварност, идеал, могућност;

.....

Ми гледамо како дрхти неодређена сенка.

Ако је, дакле, људски дух неопходно у домену релативности, апсолутизам је злоупотреба још несноснија и нелогичнија код филозофа, који, ма да се сматра ближе истини, мора ипак признати да је он увек изражава људским језиком и, истину да кажемо, у сликама. Супстанција, узрок, сила, циљ, биће, суштност, душа, Бог, сама материја, — све су то слике, метафоре, симболични изрази текста у који се не може продрети. Будимо, дакле, толерантни и немојмо покривати лице када се, без икакве верске исповести, неодређено говори фран-

зна да је Еразмо упоредно човечанство са цијаним човеком на коњу, који, при сваком покрету, пада час десно, час лево. Веома често, непријатељи религије грешили су што су потцењивали своје противнике: то је најгора погрешка. Код образованих лица, јавља се по кад што јака реакција противу религиозних предрасуда, и та реакција траје често до смрти; али, код извесног броја, ту реакцију прати са временом, контра-реакција; само онда, као што је то приметно Спенсер, када је та контра-реакција довољна, могу се, са потпуним познавањем ствари, формулисати судови мање обилни и пунији, о религиозном питању. Све се шири у нама са временом, као концентрични кругови које је покрет сока оставио у стаблу дрвета. Живот ублажава, као смрт, мири са онима који не мисле или не осећају као ми... Зар нема за нас нечега братског у свакој мисли човека?"

(Гијо, *Безверје Будућности* стр. XXVI).

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBE.BE



пуској деци о оној ноцији о једном Богу у кога се нада људски род, у место да им се говори о првој материји, која није ништа разумљивија, или о супстанцији или о сили. Чак и за атеисту, *идеја* о Богу остаје још највиши симбол моралног идеала који је на путу остварења у свету и у човечанству. Шта више, апсолутно порицање сваке моралне моћи која постоји у свету и даје му извештај праваца, то је обрнути догматизам, који се у основи исто тако не да доказати као теизам. Ко може тврдити да у универсуму нема никаквог моралног покретача, да је свет, ма да је успео да произведе морална бића, у своме начелу *аморалан* или чак неморалан? У одсуству какве истине или какве извесности које би се могле доказати, да ли ова доктрина даје толико личних или јавних користи, да је треба уносити у душе још од детињства? Лепо откриће за децу, лепо охрабрење за учитеље, рећи им одмах у почетку: — Васељена је подложна сукобу бруталних сила, којима не влада никакав морални покретач; наш идеал о неограниченом добру, то је шимера коју природа не познаје и неће је никада остварити; у самој природи налази се одсуство моралности, а наша тобожња моралност, то је само друштвена корисност, сасвим релативна за човекове идеје? — Јасно је да васпитач не може предавати, у име Државе, једну такву доктрину. Супротно веровање, идеалистичко и деистичко, је веровање готово свих Француза, са изузетком извесног броја филозофа или духова напојених филозофским идејама. Ови последњи нису приморани да шиљу своју децу у државне колеже. Зашто би се, у осталом, у овим школама или колежима, морале поштовати искључиво личне идеје оца, док, међутим, идеје и општа осећања целокупног народа немају права ни на какво поштовање? Од две ствари једна, или ће се дете васпитати са свим само, и тада његова „слобода савести“ неће претрпети ни најмање „повреде;“ или се дете не може васпитати само, и онда како прећи ћутке преко свих идеја које су традиционалне са генерације на генерацију у заједничкој отаџбини? Свако треба да пристаје да његова деца, ако он повери Држави бригу да их васпитава, претрпе општи утицај. Што се тиче оних који могу да их васпитају сами, нека их образују према својој савести, али нека признаду да они, на тај начин, у ствари, само замењују један утицај другим.

(Наставиће се).



ИЗ МОРАЛНОГА КАТИХИЗИСА У ФРАНЦУСКИМ ШКОЛАМА

WWW.UNILIB.RS

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

Ужој, за педагошки развитак последњих деценија заинтересованој читалачкој публици, биће познат наставни програм у француским школама, па ће јој без сумње бити и то познато, да је тамо учење науке вере факултативно и облигатан је предмет, који га замењује, наука о моралу, која егземпларно, дакле индуктивним путем објашњава деци појмове о човечанству, отаџбини, породици, грађанском поносу, дужностима појединаца итд., а сврха је те науке, да још из најранијег доба усади у младу душу све оне врлине, које су потребне ваљаном грађанину.

Такав катихизис моралне науке написала је поред осталих и чувена француска списатељица Алиса Марија Селести Диран позната под псеудонимом *Анри Гревил*. Њен је катихизис јединствен колико због свога садржаја и распореда толико и још више због патриотског жара, којим је он писан. То је дело наградила француска академија првом наградом и оно је најбоље дело ове врсте у француској педагошкој литератури, због чега и данас служи француским наставницима као подлога и кажинут у моралној настави, премда само дело није новина јер је већ 1884. год. дочекало 20 издање. О томе делу које носи у оригиналу наслов: *Instruction morale et civique des jeunes filles* par Mme Henri Gréville, и сами се Немци са највећом похвалом изражавају, и ако се зна да се ова два велика и најкултурнија европска народа баш не радо гледају.

Катихизис је подељен у три главна одсека, који се деле на краће одсеке или главе, као што ћемо видети у току овога извода из реченога дела. Ми смо ексцирпovali поједина места, која су нам се и за наше прилике подесна указала не можда због тога да реметимо данашњи наш наставни план, него да у првом реду укажемо на основ образовања француске деце, која у познијим годинама баш због овог и оваквог образовања удивљују свет својим пожртвовањем и љубављу према отаџбини, а тек у другом реду да препоручимо позваним, да скрену пажњу своју на ову врсте наставе, која у осталом ни код нас није страна, јер — ако се не варам — у нашој војсци се такође предаје морална наука. Французи пак почињу са овом обуком још у основној школи.

А сада, да пређемо на појединости и да чујемо неколике речи о човечанству, отаџбини и породици. Ево шта вели ауторка: „Земља је насељена људима, женама и децом, који сви сачињавају оно, што ми називамо човечанством. Свако поједино између ових људи, жена и деце зове се индивидуа тј. биће са особитим карактером и особитим наклоностима. И ако је поједино индивидуа врло слична другој, ипак ни

једна није с другом једнака. Учитељ је једна индивидуа, писмоноша друга. Сва деца, која иду у један разред, индивидуе су; свако од ових лица има своју индивидуалност тј. ово је црномачасто, оно добро, једно лепо, друго пакосно итд.

Индивидуе, које се покорављају истим законима и које иду у војску под истом заставом сачињавају *један народ*.

Земља, у којој живи један народ, зове се његова *отаџбина*.

Али под отаџбином не смемо ми подразумевати само земљу, у којој народ живи, него отаџбина је скуп свега онога, што народ воли и поштује. Језик, којим говоримо; тробојница и тробојна застава, која се лепрша на јавним здањима и коју ми о државном празнику истичемо на нашим домовима; наша војска, која нас чува и брани од непријатељи; земља, на коју стајемо, по којој се крећемо и коју својим рукама обрађујемо, која нам даје хлеба и вина, воћа и цвећа, из чије утробе добијамо угаљ и руде — све, све то је наша *отаџбина*.

Али осим свих ових добара отаџбина је у нашу душу усадила сасвим особито чувство: сваки поједини, који њој припада тесно је везан уз другога; свака варош и свако село не чини ваљда за себе неки одвојени свет, који живи за свој особени рачун, а да се о другима не брине, или да се друга села и вароши о њима не брину. На против, чак на другом, противном крају Француске, врло далеко одавде од нас има Француза, који нас истина лично и не познају, али свакога тренутка, свакога дана, мисле на нас и у нашој невољи узимају учешћа када нам нпр. град убије винограде или нас вода поплави. Исти ти Французи радују се са нама, када у срећи цветамо и напредујемо. Они нас, као што рекох, нису никада видели, па нас можда неће никада ни видети, али они имају с нама исту отаџбину, па се брину због тога, како је нама. Они су грађани Француске, као и ми или ми смо између себе суграђани, а та међусобна брига, која се међу нама стално одржава, зове се *солидарност*.

То чувство, то осећање за отаџбину, за домовину тако је јако, да нас веома дирне, када се у туђем свету сретнемо са својим земљаком или опазимо, да се у туђини залепрша наша народна тробојница.

То се зове *љубав према отаџбини*, а такво чувство је једно од најплеменитијих, које се у опште може појавити у човечјој унутрашњости.

Симпатија, коју човек осећа према својим саплеменицима, узрок је, што се ми радујемо, када нпр. у другом делу света, рецимо у Америци, угледамо Европљанина. Када какав путник, Европљанин у црначкој земљи наиђе на белога човека, он исто тако осећа. Најзад, када у каквој још дивљој земљи нападне тигар на човека, одмах му човек прискаче у помоћ, да га одбрани од *животиње*.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

В
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

Због тога се може рећи, да је целокупно човечанство једна врло велика породица.

А сад ево, како госпођа Гревилъ говори о дужности.

„Да би и од другогa и од самогa себе био поштован, мора човек своје дужности потпуно испунити, јер само на тај начин може срећно живети. Дужност свакогa човека обојегa пола састоји се просто у томе, да не чини ништа рђаво ни зло. Зло је красти, зло је ништа не радити, не бити никоме од користи, лагати итд. Наше прве дужности су: бити поштен, радити свој посао, говорити истину итд.

Када човек испуњава тачно своје дужности, тј. када се стално уздржава од зла, то он још не заслужује хвалу због тога, јер није ништа више учинио, него што је био дужан и што је морао да учини. Он је због тога истина стекао признање својих суграђана, али да стекне и хвалу, он мора много теже ствари посвршавати нпр. учинити какво јуначко или племенито дело.

Јован је добар пливач. Једногa топлогa дана он се купа са својим другом у дубокој реци. У један мах ухвати овогa грч, он се збунује, изгуби присуство духа и потоне. Јован му брзо прискочи у помоћ, прогњура, дохвати утопљеника за косе, извуче га из опасности и довуче га до плићака и на тај начин спасе један живот од неизбежне смрти. Јован је учинио своју дужност и због тога ће му свако признати да је честит човек и поштоваће га.

Али да он ову дужност није испунио, да је пустио, да се његов пријатељ удави, и ако га је он без по муке могао да спасе, онда би га свако осуђивао и свако би рекао, да је Јован последња кукавица.

Петар не зна пливати, а сем тога је и болешљив. Једногa вечера враћа се он кући а сав дрхће помодришви од љуте зиме. Пролазећи поред језера виде малогa Марсела како ужива тоциљајући се на леду. У тај мах пуче лед под Марселом и њега нестаде испод леда. Петар помисли у себи да ће се и он *можда* удавити, ако притекне у помоћ маломе Марселу, јер има тешке чизме на ногама, а није пливач, али, Марсел се *мора* удавити, јер сем њега нема никога да му помогне. Петар заборави на самогa себе, заборави на последице и несрећу која му прети као непливачу, јурне у воду за Марселом и извуче дете. Он је учинио племенито дело, свако му честита на његовој храбрости и признаје му, да се сам не би усудио да под личном опасношћу живота, спасава другоме живот, а свој меће на коцку.

Петар је учинио више, него што је морао, више него што му је дужност прописивала. Он је испунио вишу дужност.

Нема сумње, да је сваки човек дужан да испуњава своје дужности, али кад и када врло је тешко испунити и најобичнију и најпр стижу дужност, јер човек подлежи страстима које га наводе, да зло чини или ако не то, а оне га уздржавају и не даду му да чини добро.

У животу човек често има наклоности да учини нешто, што му се допада на рачун онога, што *мора* да учини. То се зове *искушење*. Ако се потрудимо да се навикнемо на правило, да све своје дужности морамо испуњавати, то ћемо све ређе падати у искушење, јер нам неће бити ништа толико на руци као навика на добро.

Нека се свако дете сети, колико је муке имало, док је научило читати и писати. Али када је већ једанпут научило, њему ће тешко бити, да не прочита оно, што буде пред собом видело. Тако је и са *вишим дужностима*, које ће човек најзад из навике испуњавати, и онда му неће бити ни тешко.

Али ако и после овога будемо долазили у искушење, да идеја о дужности није доста јака, то помислимо на наше миле и драге, које ћемо јако ражалостити, ако своје дужности не будемо испуњавали.

Када би пак у свима случајевима идеја о љубави према онима, који нас љубе, била нераздвојни пратилац идеје о дужности *живот људски био би много лакши а људи много бољи.*"

За вежбање:

Шта је неминовна дужност? Шта је то виша дужност? Кажите по један пример за дужности обе ове врсте. Је ли дужност лака? Шта управо чини лаким испуњавање дужности?

О поносу и о хероизму

„Понос је нешто више него пристојност, више него просто испуњавање дужности. Он је чувство, које чини, да човек не може ништа рећи, чинити или трпети, што би могло повредити његов осећај нежности, који је један од најплеменитијих у човека.

Понос је то, када ћутимо и нећемо да именујемо кривца, који не сме сам да се јави, па због њега ми неправедно трпимо.

Понос је и то, када због учињене погрешке сами себе казнимо и ако о тој нашој погрешци нико ништа не зна, него нам је само наша савест пребацује. Због те погрешке ми немамо мира ни покоја за све време док је испаштамо.

Понос је, када не допуштамо, да се рђаво или с нисхођењем говори о ономе што нам је драго. Због поноса планемо и разгневно се при најмањој увредљивој речи, која падне против наших родитеља, пријатеља и другара. Ми смо у том случају куд и камо узрујанији и увређенији, него кад би увреда против нас самих била управљена.

Понос чини то, да војник у рату, погођен смртоносним куршумом притисне заставу на своје срце; посада на ратном броду баца брод у ваздух, јер из поноса неће да се преда непријатељу.

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIJR.RS

Понос наређује официру, кога у рату заробе, да свој мач пребије о колено, па да га тако не преда непријатељу и да се не да разоружати.

(Овде је додана једна слика која представља францускога официра, кога су опколили Немци, а један га је немачки официр ухватио за мишку. Француз неће да преда оружје него ломи мач о колено).

Једном речи *понос* усађује у нашу унутрашњост величанствене замисли и даје нам снаге, да их остваримо.

Све за понос! То вам мора бити лозинка, јер та реч понос садржи у себи све оно, што нам је драго на овом свету и на што ми своје очи са страхопоштовањем униремо, а то је: дужност, отаџбина, породица.

Нема те жртве, коју не би принели због поноса, јер само понос може захтевати, што је величанствено и племенито. Увек када нас наше жеље и природне наклоности терају, да учинимо нешто, што се не слаже са нашим поносом, увек онда знајмо, да је то нешто неваљало, па оставимо то, ма нас и главе стало.

Реч понос често значи што и част, а сем тога има још и других знамења. Тако се говори о части заставе, о добром гласу нашег суседа, о поносу једне породице. Али у ствари све је то један и исти појам поноса, све је то исто чувство, које се јавља у различитим облицима, који су условљени друштвеним положајем. Према томе не може бити говора о два разна поноса, као што не може ни о два сунца. Жене као год и људи морају чувати тај понос т.ј. обоје су дужни, да буду правични, нежни, да поштују све, што је поштовања достојно и осветљано. Они се морају не привидно него искрено клањати пред свим оним, што сачињава моралну величину појединог човека и циљ отаџбине. У погледу части и поноса човек не мора много разбијати главу, али дужну пошту човек ће јој увек пре указати повученим и мирним понашањем него кићеним речима. Нису оно највећи покајници који највише плачу. Ми морамо знати савладати наше осећаје и не показивати с поља никакво узбуђење. Тиме ћемо показати да се умемо достојанствено држати, а и наши осећаји биће зрелији и искренији.

Хероизам је брат части и поноса. Често иду заједно једном етапом, само хероизам истиче понос у таквом облику пред јавношћу, који је сваком разумљив. Није оно *јунак*, који хоће да је; за то треба дуготрајне вежба у свима врлинама или боље рећи за то је потребно *велико кретање душе*, које за један тренутак уразуми и онога, који никада није ништа учио, а то постигну мудраци тек за цео један живот.

Пре неколико година експлодовала је машина на палуби једног брода. Машиниста на броду јурне у једно одељење, које је било препуњено горућим димом, да спречи, да и друга машина не би експлодовала. Он затвори дотични апарат и сруши се на земљу угушен

од дима. Тај машиниста био је на чисто са тим, да мора погинути, али он је исто тако знао, ако не оде у оно одељење и не заврне вентил да ће се несрећа и код друге машине обновити, а то ће бити пропаст за све на броду. Кад човек овако жртвује свој живот за своје ближње, онда је он јунак — херој... Хероизам се појављује и у мање критичним приликама. Тако нпр. Мартин иде преко дворишта, а на плећима носи мотку. Уз пут наиђе на свога синчића, кога не опазн и тако га јако удари мотком у плећа, да се дете на мах сруши на земљу. Из повређеног места липти крв, а мајка испира рану бледога синчића. Ожалошћени отац, мртав од страха, пита своје дете: „Како ти је, мора да те страшно боли, ја сам те тако несрећно ударио.“ „Уверавам те оче, да баш никаква бола не осећам,“ одговори дете с осмејком, премда га је рана љуто пекла.

Мартинов син је мали *јунак* на свој начин, и ако тако продужи и даље у животу, његови ће се вршњаци поносити њиме.“

У првом делу својега дела обрадила је г-ђа Гревил све дужности једне индивидуе (доброту, услужност, сношљивост, радиност итд.), у другом пак делу износи она пред децу у живим цртама слику државе, њених јавних органа и положаја њиховог према појединцу. У другом делу је оваква подела: I. Француска. II. Цивилизација у Француској, III. Народна одбрана. IV. Грађанство. V. Својина. VI. Слобода, једнакост, братство. VII. Организација државе. Министарства: правде, унутрашњих послова, војно, моринско, спољашњих послова. VIII. Јавни послови, трговина, привреда, пошта и телеграфи. IX. Јавна настава, лепе вештине, црквени послови. X. Финансије. XI. Општина, кантон, округ и срез. XII. Влада. Свршетак.

Из другога дела изнећемо шесту главу: *Слободу* нам даје држава. Слобода је право појединца, да по слободној вољи располаже својим временом, својом личношћу и својом имовином. Он се може задржавати, гдегод хоће; може путовати куда хоће; може куповати, продавати, трампити; једном речи он може чинити све оно, што не угрожава слободу његовог ближњег.

Врло је важно, да будемо на чисто са тиме, да се слобода састоји у томе, да нико никог не може спречавати, да чини оно, што хоће. *Ну ми смео само под тим условом чинити оно, што хоћемо, ако од наших радњи неће нико бити оштећен.*

Ево једног примера. Сваки грађанин има право, да се креће по улицама, али ако би се некеме прохтело, да улицу затвори и да ту кућу сазида, јер му се баш то место допада, то би он тиме повредио слободу других људи због чега би опет власт била приморана, да га спречи у његовом предузећу.

Мартин не зна куда ће са водом, коју је у своме домазлуку употребио, него хајд, да је сручи у општински бунар, јер му је он најближи и

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

најнедеснији. Цело се село дигне против њега, а и право је. Зар да један безуман човек отрује воду, коју пију неколико стотина људи.

Нашу личну слободу као да су испрекрштале хиљаде препрека. Али баш те препреке су *гарантије за нашу личну слободу*. Ми морамо водити рачуна о ономе што не смемо чинити, јер ако тако не учинимо, ми ћемо се стално клати и крвити између себе. Они који буду *јачи постаће наши господари, а ми њихови робови*, те ћемо се ускоро наћи у стању дивљаштва. Али ова мала ограничења у слободи, која су само тако настала, што ми не осећамо да треба да поштујемо слободу нашега ближњег и ако се тиме наша слобода сужава, тако су незнатна, да нам ни за час не могу бити досадна или несношљива. Велика вредност наше слободе баца у засенак ове ситнице. Када би завладало ропско стање роб се не би могао мицати ни од свога господара, а не би се смео удаљавати ни од земљишта, које би морао обрађивати. Роб су продавали заједно са земљом, одузимали су му жену и децу, и за то му нису ништа договали, често су га спутавали у окове, да не би побегао а и батинали су га сваком даном приликом. Због тога се и догађало, да су робови сами себи главе долазили, *јер им је и смрт била милија него овако страشان живот*.

Ми не можемо бити доста правични и захвални према нашем времену, ако се не сетимо прошлости, када су људи, који су живели у ропству, свакојаке муке трпели. Много је векова протекло, док су богаташе оствестили, да сиромаси имају једнака права са њима и односно сунчане светлости и односно слободе тела и душе, од којих је потоња за развитак човека исто тако потребна као и она прва за развитак биља и растиња.

Слобода, коју ми уживамо, гарантује нам потпун развитак наших физичких и моралних способности. Наша прва дужност захвалности према отаџбини, која нам тако велико добротинство указује, мора се на тај начин испољити, што ћемо своје способности уложити за благостање отаџбине и ставити се њој у службу. То пак значи: Свако је од нас дужан да се брине, да отаџбина цвета и да према својим силама ради на томе.

Али закони земаљски могли су не знам колико наређивати, да људи буду слободни, они то не би могли бити, када у исто време не би били између себе једнаки. И збиља, од какве би користи били човечанству закони о слободи, када би сиротиња за извесне преступе исплаћала казне, а богаташи не би!

Потпуна дакле слобода иде руку под руку са једнакошћу. Велика револуција 1789. год. — то ви већ знате — изрекла је велико начело једнакости свију Француза. Добро утувите ту реч. Она значи, ако један човек убије другог, па био он кнез, милионар, министар, он мора да одговара пред истим законима, пред којима би одговарао



www.unb.edu.rs

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

и последњи сиромашак. Богаташа ће исте судије судити као и сиромашка, изрећи ће му исту казну као и овоме, затвориће га у исту тамницу или га послати у прогонство, да тамо испашта казну, као и најбеднијег сиромашка.

Била је дужност, да се успостави *једнакост пред законима*, али нико не може и неће моћи издејствовати, да људи буду међусобом једнаки, ако не буду имали исте дужности и грађанске врлине. Говора дакле може бити само о једној и искључивој једнакости односно права и дужности.

Петар и Симеун близнаци су и тако су слични један другом, да их ни рођена мајка није могла разликовати, када су још мали били. Када им је било 19 година, умре им отац, а они поделе наследство на два једнака дела. Мајку оставише да станује у очинској кући, да би имала више мира, а они сваки себи сазидаше кућу за становање и тада се оженише. Петар је изродио са женом једнога сина, а Симеун је имао шесторо на врату. И шта сада? Петар постаде неуредан као и његова жена, која је до душе била богата али лепа и велика распикућа. Његова кућа сва је зачадила с поља као да није нова. Петар добро једе и пије и већ је половину имања заложии, а његов јединац већ је момак, али где га посадиш ту и остане. Ништа од њега.

Симеун пак оженио се сељанком, која му није донела ни пребијене паре, али зато је била врло вредна и чистенита. Кућа је до душе тесна за њих осморо, али зато је у кући све у најлепшем реду, и свако има доста места у њој. Наследство, које је Симеуну од оца остало није окрњено, напротив он га је још и повећао купивши комад земље. Синови му се већ момче и помажу оцу у пољским пословима. Сваки од њих биће богатији него Петров син.

Оба ова човека и Петар и Симеун беху кроз 19 година једнаки између себе, сада то више није случај. Због неупутног опхођења онај први пао је у очима јавнога мњења, другоме је на против скочила цена. Симеун је постао богатији него што је био, а Петар се скоро упропастио. Где је сада једнакост?

Једнакост дакле може постојати само у моралном и интелектуалном погледу. Од два човека, па ма ко они били, увек ће онај *одскочити* који своје дужности испуњава са више *савесности* и *окретности*.

Али ни сама савест, па ма она не знам колико велика и лепа била, није доста, да створи савршено биће, њој мора помоћи интелигенција. Због тога је *настава* ту, која буди интелигенцију и усавршава је. Она је једини пут, који води *правој једнакости*.

Нема смисла и бескорисно је тежити за каквом другом врстом једнакости. Чак и када би било људи са истом интелигенцијом и истим имањем, што је у осталом немогуће, то ипак стари и болесни не би

могли бити једнаки са младим и здравим. У место да се изједначите са онима, који су нижи од вас, ви се паштите, да се још већма уздигнете, а то ћете само тако постићи ако будете што више учили. И своје тело јачајте радом и ви ћете се тако изједначити са свима честитим људима.

Овакво схватање *једнакости* води нас ка *братству*, којим се завршава наша лепа републиканска девиза. *Оставите нас, да се љубимо*, тако гласи једна друга изрека, коју никада не пуштајте из вида. Као деца једне отаџбине ми смо браћа и због тога у свакодневним приликама и односима према нашим суграђанима, с којима слободни и једнаки, морамо се трудити да порадимо на општем добру, јер ће од тога и сваки поједини од нас црпети велике користи. Ти осећаји, који сачињавају братство, олакшаће нам наше грађанске дужности.

Главни одсек завршује се општим посматрањем овог садржаја: „Када смо видели да је целокупна управа Француске створена избором, почевши од најсиромашније општине па до највиших положаја у земљи, онда ми немамо права, да будемо равнодушни према ономе, што се догађа у земљи, а најмање пак да кажемо: то ме не интересује.

Као год што немамо права, да се извлачимо од неплаћања порезе или служења војске, исто тако немамо права да пренебрегавамо она питања, која се тичу величине и благостања наше отаџбине.

Премда не постоји закон, који би казнио онога грађанина, који не учествује у изборима, то је ипак сваки така грађанин грешник, јер његовим баш гласом био би можда осујећен избор каквога непријатеља републике, који је заузео место у администрацији државној. Непријатељ, који гласа, па баш ако гласа и против интереса републике, бољи је грађанин, него онај, који из лености или равнодушности у опште и не долази да гласа. Непријатељ је на рђавом путу и чини нам штете, али пред својом савешћу он је испунио своју грађанску дужност, коју су други, који не гласају, занемарили.

Француз мора републику љубити, не само због тога, што нам ју је револуција оставила 1789. год. у аманет, иста она револуција, која нам је донела права и слободе, него и због тога што је она такав систем владавине, при коме се свачије мишљење чује и уважава, а да се тиме поредак не нарушава. Министри се мењају и земља је тиме мање или више задовољна, јер она сама долази до уверења, да ју коморе нису онако заступале, како је она хтела. Али то у осталом није никаква реткост, јер људи имају много муке, да дознаду, шта сами хоће, па им онда није лако да знају, шта и други хоће. Али те промене иду својим током и унутрашњи мир од њих ништа не трпи тако, да стране државе немају права, да се мешају у наше ствари под изговором да ми другоме стварамо немир.

Пошто ми љубимо републику, то морамо уложити сву нашу снагу и сву нашу вољу, да се она одржи и да њеним непријатељима не дамо прилике, да се ма у чему на њу потуже. Само великом мудрошћу у свршавању наших грађанских послова моћи ћемо створити углед и себи и од нас изабраној влади. Немају они право, који се највећма деру, напротив могло би се рећи, да баш они понајвише неправо раде. У свима нашим размирицама морамо чувати наше достојанство, а своје назоре морамо са највећим стрпљењем и сношљивошћу протурати, сношљивошћу која се не противи поштовању закона или срећи и угледу земље не шкоди.

Систем већине, који код нас у опште влада, триумф је сношљивости, али само с том претпоставком да мањина драговољно своје ништавило и пораз признаје. Ако једном дође случај да идеје, које ми заступамо, пронађу за неко време код владе и ми се узморамо покорити закону већине, то се онда и покоримо, па нас ма и гааве стало, јер увек морамо имати на уму, да силом нећемо ништа постићи. Поред наших грађанских дужности имамо ми да испунимо још једну велику дужност, а то је она да нашем осведочењу обезбедимо опште поштовање. Када се буде свако осведочио, да смо ми разумни, опрезни, сношљиви и умерени и на делу и у речима, да поштујемо законе, да у својој породици све оне врлине негујемо, које и изван ње проповедамо, онда ће у нама свако поштовати и љубити *децу републике*.

Последњи, трећи главни одсек овог катихизиса говори о дужностима женскога пола: „Млада девојка и жена у друштву.“ У уводној глави ауторка нам говори, како је напредо са образовањем људскога друштва и положај женскиња кренуо на боље. Томе је много допринело и хришћанство. Али што је женскињу већма растао углед, тим су и дужности женске бивале веће. Од савесног испуњавања тих дужности зависи напредак једне куће и породице, па индиректно и државе. У даљим одсецима списатељка нам говори о дужностима жене у разним фазама њенога живота. Тако се нпр. каже у другој глави: Скромност, повученост и пристојност, то су услови, које не сме ни једна жена пренебрегнути. Што људи у првом реду захтевају од жене то је, да она има женске врлине и женску спољашњост. Најмања разуданост опасна је за женску. Алкаво девојче стиди се својих скромно али укусно обучених другарица и прибегава мушкарачком коду. Али зар оно мисли, да ће га мушкарци другим очима гледати него другарице? Боже сачувај. Такво ће девојче сав свет да осуђује па и сами мушкарци, који ће се испрва смејати а после ће га презирати. Најсавршенија жена, која је мушкарача, исто је тако одвратна људима као и женама. Због тога треба пазити на одело и на своје држање. Никада не бити поцепана и прљава. Ред и чистота то су основни

захтеви од једне женске. Неуредност значи велики губитак у времену. Непамештена соба увек је мала.

У Ш. глави говори се о благиости, о љубазности и о неговању љубави према ближњему, јер без тих врлина женскиње би било без своје битне чари. Без благиости и узајамне сношљивости не би било могуће кућом управљати. Жена мора увек бити спремна, да помогне, да дели милостињу, али и та милостиња треба тако да буде пружена да сиромашак осети радост, а не обвезу. Највеће је доброчинство дати некоме посла.

Глава IV. Жена треба да је енергична и да се брзо рени на намишљени корак. Време је једно од њених најбољих имања; употребите време.

У V. глави говори се о свима оним врлинама, које Француз назива једним именом *la discrétion*, коју реч ми на жалост не можемо да преведемо, јер немамо за њу израза. Дискреција је украс Француза и под њом се подразумева скуп свију врлина, које стоје између обичне друштвене пристојности и дубљих особина карактера. За немачки народ не би било од штете, када би у раним годинама скренуо своју пажњу на ове врлине.

Глава VI. Брига за будућност. Штедионице и осигурања. Вредност ових понаособ за женскиње.

Глава VII. говори, како женска, која се не уда може такође бити користан члан људскога друштва, особито ако се посвети служби других људи, љубави према ближњему. Из врло карактеристичне VIII главе, у којој се говори о браку, изнећемо неколико одломака.

„Праћени сродницима и пријатељима Цецилија и Петар, који ће јој бити муж, иду до председника своје општине.¹ Пошто су јавно прочитана акта, која се односе на склапање брака, председник изговара чланке из закона, који се односе на брак: Човек је дужан да помаже својој жени и да је штити, жена пак да слуша и да је покорна своме мужу. Када је председник на тај начин вереницима објаснио услове брака онда пита свако поједино од младенаца да ли допушта да га венча. Они обоје рекну, да допуштају и да хоће. Тим актом они су венчани и само смрт или недостојност једног дела може их раставити. Овај тако прости обред најважнији је акт у животу једне женске. Човек са женидбом прима на себе нове дужности. Он је према жени дужан да је храни, да јој стан даје, да је одева, наравно увек у оној мери, како то његова средства буду допуштала.

¹ У Француској је легитиман само грађански брак, који се врши пред грађанском влашћу.

Али због ове промене није он престао да ужива своја дојакошња права, његов живот није ни најмање измењен. Али са женом је сасвим друкчије. Цецилија улази у кућу свога мужа и чим се дигла свадбена трпеза, она је почела да премишља о своме новом положају.

Још пре неколико часова она је била госпођица Леноар, а сада је госпођа Рено. Она је променила свој *положај* и своје *име*. То име, које је од свога мужа добила, може она носити са поносом. Она може то име новом светлошћу озарити, а племенитим својим радом и узорним опхођењем може постићи, да свако то име са особитом чашћу спомиње. Али она може то име и умрљати и дотле дотерати, да се на мужа једне распуштене жентурине с презрењем прстом показује. Часно име, које је муж од својих родитеља наследио, које је он увек без мрље носио, она може то име блатом укаљати... Колика је само ту одговорност. Лепо и мило је носити часно име свога мужа. За верну и честиту жену то није терет него је круна. Али још више, него када је била девојка, мора Цецилија бдити над чашћу, која сада није само њена лична, него која је постала и част њенога мужа од оног још тренутка, када се она мужу на верност заклела.

У дубини свога срца, пред својом савешћу Цецилија се заклиње, да ће чувати част тога имена и да ће га својој деци неукаљано предати.

Одавна су већ прошли свечани дани веселе свадбе. У лепо намештеној соби у својим колевкама спавају двоје деце. Цецилијин израз лица озбиљан је, а то јој у осталом лепо стоји. Са њеног лица може се лепо читати, да се она већ навикла да сматра живот као веригу дужности. Обадва детета доста требају, а то осећа очев дец, али они су тако љупки и Петар их веома воли. Чим се врати кући са своје дужности његово је прво и највеће уживање, да се поигра са својим малишанима.

Вечерас је дошао снажден и жалостан. Цецилија чека, да јој штогод проговори, јер она добро зна, како су мучна запиткивања за онога, кога нешто тишти. Са извесним страхом чека она, да чује, шта је у ствари. Посао гледа да што брже доврши. Данас је вреднија него обично, да само мужа што боље задовољи, њега, који од јутра до мрака ради, да може збринути све, што је потребно деци и жени. Најзад му се отворише уста. Фабрика више не ради — нема више посла. Док други посао не добије, шта да се ради?

Цецилијино срце као да притисну млински камен. Фабрика затворена, то значи другим речима хватати се у коштац са оскудицом. Али зар да му то Цецилија сада спомене? Зар онако растуженом? Дужност женина није ограничена само на то, да се ропски и механички покорава своме мужу, она је њему обвезана још на нешто више, она му дугује *утеху*.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

В
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

WWW.UNIBERZITETSKA

„Умири се, драги Перо“, рече она, „ја сам сваки дан уштедела по нешто. Док ти не нађеш друго место, имаћемо од чега да живимо. За два месеца имаћемо доста, а за то ћеш време и ти штогод наћи“.

Да честите жене! А можете мислити како је Петру одлакнуло на срцу. Он је знао, да Цецилија оставља новац на страну, да штогод уштеди, али за тај новац требало је купити зимње одело целој породици. Сирота Цецилија баш би требала једну хаљину! Ова што је сада има, поред све пажње, већ је издала и на више места је закрпљена. — Али она већ не мисли више на ново одело, и ако је мислила, да се понови о божићу. Сада је прва брига, да се подмире животне потребе!

Петар је погледа, а она са веселим осмејком и душевном мирноћом прича о сасвим обичним догађајима и дневним новостима као да се ништа и није догодило. Поред све своје забринутости Петар заспа задовољно, а кроз сан зачу како се његови суседи свађају. Сусед, што одмах до њега станује, заједно је радио с њиме у фабрици. И он је сада остао без посла, али његова жена није ни близу што је Цецилија, због тога је целу боговетну ноћ и трајала свађа, јер због рђаве кућевне економије није било ништа заштеђено.

Петар и Цецилија — нема сумње — морају се добро стегнути, али за месец дана фабрика продужује рад и Петар ће поново почети да ради. Тада ће малишани добити топло одело и чизмице, да могу и по киши и по улици ићи.

Прође и опет једна година, а мајка Петрова умре. Он је био добар син и веома је волео своју мајку, за то му је овај губитак сада врло тежак. У вече се ни о чем другом и не говори него о драгој покојници. Са мајком су син и снаха увек у љубави живели. И ако је имала по неку погрешку, Цецилија ју је воледа и никада се није с њоме свађала. Млада жена знала је добро, да мора по коју од старице и прогутати, ако хоће да одржи мир и ред у кући, а то је дужна већ и према своме мужу. А и како би друкчије она могла потврдити и посведочити своју љубав према мужу, ако не на тај начин, што ће за његову љубав да сноси погрешку од лица, које је њему тако мило и драго.

Он зна да је Цецилија увек била блага и трпељива, чак и онда када је морала од старице неправду подносити. Због тога са поштовањем, са захвалношћу према жени сећа се он оних радосних дана, које је његова мајка са њима провела, утешен, што себи нема шта пребацивати, јер је уверен да је мајку до гроба неговао онако, како захвалном сину и увиђавној снаси приличи.

И још неколико година. Деца пођу у школу. Увек су пристojно одевена и чиста, а марљиво уче па су понос разреда, као што је и Петар понос фабрике, у којој ради. Сви који га познају, признају да

је Цецилија и жена и мајка, каквој равне нема. Она прва устаје а последња леже. Суседи је предуретају са највећим поштовањем, а кад куда оде она буде прва послужена, јер свак зна, да је њено време скупоцено.

Већ два дана, како Петар има страшну главобољу. Трећи дан дође он кући о подне, сав црвен у лицу, са очима мутним и крвавим.

Болестан сам, рече он.

Цецилија одмах спреми постељу, јер је видеала да се живот њеног мужа налази у опасности. Али она мора имати храбрости.

Збиља свака болест изгледа да дуго траје, јер се у човеку помеша страх са надом. Кад је она била болесна, њу је Петар неговао, сада је ред на њу. Деца, умивена и очешљана са добрим доручком у торби одлазе у школу, а Цецилија остаје уз болесничку постељу свога мужа, који је од тешке болести и не познаје више, али када се освети преко лица му пређе радостан осмејак, а то је за Цецилију велика награда. Већ два дана, како не долази к себи, па Цецилија не сме да запита лекара за његово мишљење. Срце јој се скупило, али она само ћути. Од уштеђеног новца још је врло мало остало, шта сада? Најзад дође и последња ноћ страшнија од свију до сада. Деца спавају. Да ли да их пробуди, да се опросте са оцем. Не, ваљда још није све пропало... Када је свануло, Петар се пробуди и Цецилија одмах виде, да ју је познао.

„Моја добра жена“, рече он.

Он је спасен! Он ће оздравити! Али сада треба почети док се постепено буде опоравио, а она нема ни паре више, а овамо треба јаја, меса, вина.

И све то вредна жена набавља поштенем својом зарадом, а поред тога ни деца не оскудевају. Све се може, кад се хоће.

„Ти ми и сувише много пеглаш, ти друго ништа и не радиш“, рече Петар једнога дана.

„Е драги мој, да ја нисам ово последње време пеглала, не знам, куда би се дела“, рече Цецилија са радосним осмејком. „Још као млада девојка изучила сам ја ту вештину, па видиш, како нам је она сад добро дошла.“

Петар загњури главу у јастуке, јер га је било стид, да се заплаче а Цецилија се начинила, као да ништа од свега тога не види, али када му се приближила, да му да воде, он јој стисне руку у знак захвалности, што је она врло добро разумела.

Због тога је она и ослабила, што је по читаве ноћи радила, док су њени спавали!. Али кад оздрави, он ће све надокнадити, што су се за време његове болести натили. И најзад Петар оздрави и

они поносити изиђоше у природу, срећни што смеју уживати у њеним благодатима.

И опет прохуја неколико година. И деца су бивала болесна, али сада је било њих двоје, који су децу неговали. Отац и мајка ноћу су наизменце бдили над постељом своје деце. Изгледа, да им је сада добро у кући. Цецилија није више млада, али је ни старост не тишти. Они су прекужили тешке часове у животу, и када на њих помисле, они верују да ти тешки часови ипак нису били тако тешки, јер су они сав чемер тих дана заједнички подносили, делили су зло. „Помоћ и заштита — послушност и покорност“, те речи из закона изменили су они у своме животу у блажија правила: „Поштовање и поверљивост — нежност и пожртвовање“.

То и јесте прави закон брака, само закон не може прописивати нежност и пожртвовање. Али зар је могуће, да двоје који су кроз дуг низ година испуњавали дужности живота, зар је могуће да они не буду прожети нежношћу и самопрегоревањем. То је награда у браку, који је пун горких часова и страховања, али када муж и жена достојно поделе сва та искушења, тада и њима сине сунце среће и задовољства кроз сав остали живот.

Петар је био слабе грађе. Он се поново разболе, али га сада више не подиже нега женина. Цецилија се мораде растати са својим другом.

Ко да опише њену голему тугу и бол? Деца разумеју тај бол и она га деле са мајком, или бар мисле, да га деле, али они су још млади и пред њима се тек отварају врата живота. Они ће тек да имају жену и децу, али Цецилији не може више нико дати друга, кога је изгубила. Синови су још млади, а њина је младост велика опасност. Удовица Цецилија мора сада бити и отац и мајка. Она мора да соколи децу, да их кара и најзад по потреби и да их казни. У сваком таквом случају она се у мислима винне на њиховога оца и помисли да је он у њиховој средини. Шта би он у том случају радио, то и она чини.

Најзад је постигла свој циљ. Синове је оженила, а деца њене деце ваљухкају се у бабину крилу и веру јој се око врата. Она добро пази, да децу не прекори, као што је своју децу по потреби прекоревала и кажњавала, јер то је дужност и право само дечјих родитеља. Она као баба само је због тога ту, да децу развесели, охрабри, утеши, али никако да их коре, јер би тиме осуђивала начин, како њена деца своју децу образују, а за то она нема права. Често помишља, како би Петар био срећан, када би се сада нашао у средини својих ученића и она благосиља успомену на свога доброга друга, који јој је дао снаге, да своју тешку задаћу сврши. Само његовој искрености и љубави има да захвали на енергији, која ју није никада остављала, и помоћу које је



своју децу на прави пут извела. Цецилија може сада спокојно умрети, Она је своју задаћу решила, добро ју је решила и зато ће их и бити, који ће је оплакати и њен гроб сузама искрене захвалности оросити“.

Из главе о рату изнећу нека и за нас важна места.

Списатељка у уводу ове главе вели, да је рат велико зло, па онда расправља, какав положај треба францускиња да заузме у случају рата. Она овако каже:

„А шта раде жене?

„Некада, док још нису знале, шта је то отаџбина и држава и шта јој дугују; када су још биле равнодушне према свему, што је дело мушкиња, тада су седећи крај огњишта плакале и са чежњом очекивале, док се војаци не врате својим кућама. Својим сузама разнежавале су људе и утицале су на њих да буду кукавице, молећи их, да се што пре врате, као да је повратак из рата зависно од људи и као да су они имали права, да за време рата на друго шта више мисле, него на отаџбину. Али данас, данас је сасвим друкчије. Данас жене знају своје дужности човека грађанина, оне знају да грађанин мора доказати своју захвалност према држави, која га стално обасипа разноврсним благодатима. Па зар сада да буду жене слабе и равнодушне као пређашњих времена?

Не! Оне су училе, да морају имати толико храбрости и снаге, да се раставе са својим синовима и да их пунте, да одговоре војној дужности. Оне знају, да је то безусловна потреба отаџбини, па да би лудо било извлачити се из те дужности. Оне су виделе, када су њихова браћа и мужеви, који припадају резерви, пошли на двадесетодневну већбу и оне су ту обвезу вољно прихватиле, јер добро знају, да је то све за срећу и благостање отаџбине и да се тиме хоће да спречи повратак несреће, која нас је већ задесила.

Мајка је сада већ остарела. Последњи пут, када је непријатељ прешао нашу границу била је она јака и снажна, она је и мужа у рату изгубила. Међутим њена обадва сина нарасла су. Мора ли их она изложити опасности непријатељских куршума? — Деца ће осветити свога оца, тако јој рекоше.

Али није тако. Нема потребе светити мртве, јер када би то случај био, онда би они остали код куће, који немају кога светити. Рат није света, он не сме да буде чак ни одмазда, јер када би сваки побеђени чезнуо за осветом, онда земља не би ништа друго била, него позорница сталних покоља. *Рат није ни света ни одмазда него повраћање наших права.*

Наша су права ногама згажена, ми смо побеђени и сада — тражимо ми, да нам се врати наше право и слобода. Ми се бринемо за праведну ствар, а правичност је тако величанствена, да се не сме каљати осећајима злоће и пакости.



WWW.UNILIB.RS

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

Али када синови не иду због тога у рат, да освете оца, да ли да им онда мајка допусти, да иду?

Она се колеба, плаче... страшна је то жртва. Али када то не би жртва била, где би онда била заслуга? Она ће пустити синове. Жена најстаријег и вереница најмлађег пустиће свога мужа и вереника да иду на свету дужност и неће бескорисне сузе пролевати. Напротив, оне ће слати својим мужевима, који стоје пред непријатељем поздраве, који ће их храбрити, увести им срчаност и сталност у љубави према отаџбини.

А шта ће ове три жене радити код куће за све време док рат траје?

Сваки дан нека говоре деци о онима, који се боре за отаџбину. Нека дечацима у селу кажу, шта треба да ради грађанин, који љуби своју отаџбину. Нека деци причају о онима, који су часно погинули за отаџбину а и о онима, који су се срећно вратили ма и као богаљи али са почасним крстом на јуначким грудима. Нека даље рекну, да рат, ма он сам по себи и био нечовечан, у праведној ствари није за осуду, јер само ратом могу да се врате крваво стечена па онда од непријатеља подмукло отета права. Храбрије жене треба да теше оне које су мекше и осетљивије, треба да им кажу да не гине свако, ко оде у рат, а најзад и ако погине, погинуо је за свету ствар и захвална отаџбина неће ни њих ни њихове заборавити. Грбове њихове ките цвећем и они, који их никада не познаваху, а име њихово остаје стално у историји отаџбине. Они, који погину од непријатељског куршума, то су мученици отаџбине, то су светитељи новог времена.

Ну поред свега тога не треба седети забадава и само се речима сећати храбрих бораца. Старо платно треба чијати и правити шарпију за рањенике. Платнене врпце, по неколико метара дугачке, треба уколутати и њима пунити корпе. Све је то потребно за превезање рана, па ће се рањени борац онда запитати, није ли ту шарпију његова мајка или сестра чијала и биће му одмах лакше.

Ако дакле случај усхте, да непријатељ још једанпут упадне у наша села, зар би будуће жене смеле бити мекшије него њихове претходнице. Не! Онако, како су њихове мајке радиле, тако морају и оне радити па у случају да кукавички непријатељ захте од њих, да им по неку тајну издаду, оне то неће учинити, него ће се радије испрсити пред куршумима непријатељских пушака.

Узвишена над сваким кукавичлуком и страховањем од рата ле-
прша се застава Француске и спаја сва одважна срца у једно, а на
њој се блиста натпис: Понос и отаџбина⁴.

Универзитетски Библиотекар
Београд, 1918.



WWW.UNILIB.RS

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

Из овога извода може читалац јасно разабрати у каквом духу и на који начин су састављени уџбеници за моралну науку. Најзад још да споменемо, да морална наука није можда због тога увучена у наставни план француских школа да потисне науку вере, него просто из потребе, коју свако мора увидети. Нашло се до душе писаца моралних катихизиса, који су садржај зачињавали субјективним антирелигиозним рефлексјама и примедбама, али таква дела као што је н. пр. оно од Монтења строго су забрањена у француским школама и то баш и доказује потребу ове наставе, која је скроз и скроз идеална, па би на њу са разлогом могли скренути пажњу наших учитеља и педагога.



„Просветни Гласник“ излази у месечним свескама од 6 и више табака, на великој осмици. — Стаје годишње: за Србију 12 динара, за друге земље 15 динара (франака). — Претплата се шаље Управи Државне Штампарије Краљевине Србије у Београду. — Рукописи се шаљу уредништву (Министарство просвете и црквених послова у Београду). Они се, на захтев писаца, враћају.

Одговорни уредник **ВЛАД. Т. СПАСОЈЕВИЋ**
Краљице Наталије ул. бр. 82.

ШТАМПА
ДРЖАВНА ШТАМПАРИЈА



WWW.UNILIB.RS

ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ

МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

ГОД. XXVI

НОВЕМБАР 1905

БРОЈ 11

СЛУЖБЕНИ ДЕО

УКАЗИ ЊЕГОВОГА ВЕЛИЧАНСТВА КРАЉА СРБИЈЕ ПЕТРА I

ОДЛИКОВАЊЕ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 14 новембра 1905 године, на предлог Господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова одликован је:

Орденом Св. Саве IV реда:

Господин *Раја Павловић*, стални члан Народног Позоришта у Београду.

УНИВЕРЗИТЕТ

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 28 октобра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, а на основу чл. 39 закона о Универзитету, постављен је:

у **Универзитету**: за редовнога професора Геологије с Палеонтологијом у философском факултету г. д-р *Светолик Радовановић*, министар на расположењу.

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 14 новембра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављен је:

у **Универзитету**: за ванредног професора у техничком факултету за Историју Архитектуре, Византијску Архитектуру и Архитектонске проблеме г. *Милорад Рувидић*, архитекта министарства грађевина.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 21 октобра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављени су:

у Богословији Светог Саве: за сунлента г. д-р *Недељко Кошанин*, пређашњи асистент Велике Школе;

у Ваљевској Гимназији: за сунлента г. *Коста Марић*, пређашњи сунлент исте гимназије; и

у Јагодинској Гимназији: за сунлента г. *Вићентије Ракић*, свршени ученик философског факултета.

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 14 новембра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, постављен је:

у Трећој Београдској Гимназији: за професора, доктор философије г. *Јован Ердељановић*, државни питомац, пређашњи сунлент.

ПЕНЗИОНОВАЊЕ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 14 новембра 1905 године, на предлог господина Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова, а по саслушању Министарског Савета, решено је:

да се г. *Димитрије Алексијевић*, професор прве београдске гимназије, на основу § 70. закона о чиновницима грађанског реда стави у стање покоја с пензијом, која му припада по годинама службе.

РАСПИСИ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

1) Управитељима учитељ. школа. 2) Свима окружним школским одборима...

Готово сви моји изасланици, који су прошле школске године прегледали наше основне школе, доставили су ми да је и сад још врло слаб успех из вештина. Ученици не умеју лепо да пишу, не умеју да певају, не умеју да цртају. Верује се да су вештине споредни предмети, па им се у настави обраћа мање пажње и отуд је слаб успех.

Што су учитељи запоставили поједине наставне предмете пређе је узрок било и само министарство просвете, које је без оправданих, педагошких разлога истицало да су у основној школи најважнији предмети: српски језик и рачун. На основи таквога мишљења, које и данас преовлађује, ови се предмети и сад највише обрађују. Тек после њих долазе други наставни предмети, а вештине увек још на последњем месту, у колико наставник стигне или управо уме и хоће да их обрађује.



Поједини школски надзорници и сами су усвојили ово погрешно гледиште, па и они на годишњим испитима по успеху из српског језика и рачуна цене: какав је и колики је васпитни успех постигао учитељ у свом раду и према томе дају оцене успеха и рада у настави.

Овако од сад неће и не сме бити. У основним школама нема главних и споредних предмета. Сви су они важни, па зато се свима и мора обратити подједнака пажња. Већи успех из једнога не може правдати недовољан успех из ма кога другог предмета. Стога ћете Ви препоручити свима учитељима и учитељицама у Вашем школском округу да најмарљивије обрађују и све вештине, јер ће се од сад ценити подједнако успех из свих наставних предмета,

У смислу овога расписа ја ћу издати потребна упутства и својим изасланицима, који ће прегледати основне школе и оцењивати рад и успех у њима.

Наредбу ову извршите одмах.

ПБр. 16535

1 октобра 1905 год.
у Београду.

Председник Министарског Савета,
Министар

Просвете и Црквених Послова

Љуб. Стојановић, с. р.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А



РАДЊА ГЛАВНОГА ПРОСВЕТНОГА САВЕТА

913. РЕДОВНИ САСТАНАК

29. јула 1903. год.

Били су: потпредседник **Ст. Ловчевић**; редовни чланови: **Ср. Ј. Стојковић**, **Васа Димић** и **Јован Н. Томић**; и ванредни чланови: **Сима Златичанин**, **Никола Лазић**, **Михаило Р. Живковић**, **Урош Благојевић**, **Д-р Светозар Марковић** и **Михаило Милошевић**.

Пословођ: **М. И. Шеварлић**.

I

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 9. овога месеца ПБр. 10541, којим се пита Савет за мишљење: да ли г. Благоја Илића, учитеља из Алексинца, према поднесеном лекарском уверењу и његовој молби, треба ставити у пензију.

По прегледу поднесенога лекарскога уверења, а на основу 10. алинеје чл. 33. закона о народним школама, Савет је са 8 против 3 гласа дао мишљење: да г. Благоја Илића, учитеља из Алексинца, треба ставити у пензију.

II

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 27. овога месеца, ПБр. 11190, којим се пита Савет за мишљење: да ли г-ђицу Марину Мил. Поповићеву, учитељицу из Прокупља, према поднесеном лекарском уверењу треба ставити у пензију.

По прегледу поднесенога лекарскога уверења, а на основу 10. алинеје чл. 33. закона о народним школама, Савет је дао мишљење: да г-ђицу Марину Мил. Поповићеву, учитељицу из Прокупља треба ставити у пензију.

Овим је завршен овај саветски састанак.

914. РЕДОВНИ САСТАНАК

24. августа 1908. год.

Били су: потпредседник: **Ст. Ловчевић**; редовни чланови: **Ср. Ј. Стојковић**, **Васа Димић**, **Јован Н. Томић** и **Љуб. М. Протић**; и ванредни чланови: **Никола Лазић**, **Милутин Б. Драгутиновић** и **Михаило Ј. Ђорђевић**.

Пословођ: **Миладин И. Шеварлић**.

I

Прочитан су и примљени записници 912. и 913. састанка.

II

Прочитано је писмо Г. Председника Министарског Савета, и Министра просвете и црквених послова од 31. јула ове године, ПБр. 11667, којим се извештава Савет да је указом Његовога Величанства Краља од 30. јула ове године уважена оставка досадашњем Министру просвете и црквених послова г. Јовану М. Жујовићу и да је постављен за Председника Министарског Савета и Министра просвете и црквених послова г. Љуб. Стојановић, министар на расположењу и народни посланик.

Савет је ово саопштење примио к знању.

III

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 22. овога месеца, ПБр. 13223, којим се пита Савет за мишљење: да ли има разлога, да се непотпуне четвороразредне средње школе, — у колико их још има и где има могућности за то — подигну на непотпуне шесторазредне средње школе у истим местима.

Савет је већином гласова дао мишљење: да за сада не треба непотпуне четвороразредне средње школе подизати на непотпуне шесторазредне средње школе.

IV

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 17. овога месеца, ПБр. 12197, којим се пита Савет за мишљење: да ли г. Радосав С. Зотовић, свршени ученик академије уметности у Лајпцигу, има прописне квалификације за учитеља цртања у нашим средњим школама.

Пошто је г. Зотовић накнадно поднео сведочанство о свршеном IV разреду гимназије, Главни Просветни Савет, у вези са својом одлуком са 886. састанка (тачка VII.) по прегледу молиочевих докумената а на основи чл. 64. закона о средњим школама, дао је мишљење: да г. Радослав С. Зотовић има прописне квалификације за учитеља цртања у средњим школама.

V

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 24. овога месеца, ПБр. 13181,

којим се пита Савет за мишљење: да ли г-ђица Анђелија Т. Орешковићева, која је у Швајцарској свршила учитељски семинар и положила државни испит, има прописне квалификације за учитељицу језика у женској гимназији, женској учитељској школи и вишој женској школи.

Савет је одлучио: да г.г. Васа Димић и Љуб. М. Протић, редовни чланови Савета, прегледају молбу и документа молићкиња и да о њима Савету реферују.

VI

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 14. јула ове године, ПБр. 10715, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Борђа Трифуновића, свршенога уметника живописа и скулптуре, који је молио за место учитеља цртања и лепога писања у средњим школама.

Савет је одлучио: да се умоли г. Живко Југовић, виши учитељ цртања, да прегледа документа молићкева и да о њима Савету реферује.

VII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 9. овога месеца, ПБр. 12089, којим се пита Савет за мишљење: да ли г. Василија Љубичића, учитеља у Заблаћу, по његовој молби а на основи поднесеног уверења лекарске комисије, треба ставити у пензију.

По прегледу поднесенога лекарскога уверења а на основи тач 10. чл. 33. закона о народним школама Савет је дао мишљење: да г. Василија Љубичића, учитеља у Заблаћу, треба ставити у пензију.

VIII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 18. овога месеца, ПБр. 12841, којим се спроведе Савету на оцену сви акти о кривици г-ђице Милеве Лазићеве, учитељице у Годачици, с питањем: да ли ова учитељица, према природи учињене кривице, треба и даље да остане у учитељској служби.

Савет је одлучио: да г. д-р Чед. Митровић, редовни члан Савета, прегледа све акте о кривици ове учитељице и да Савету реферује.

IX

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 2. пр. месеца, ПБр. 10169, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Светислава С. Поповића, учитеља из Београда, који је молио за одобрење да његов превод књиге „Методика Рачунице“, од Н. А. Бобровникова, могу употребљавати наставници основних школа као помоћну књигу при предавању рачуна и да се у том циљу може набављати за школске књижице.

Пошто се Савет уверио, да је г. Поповић овај свој превод поправио према ранијим напоменама г.г. референата, одлучио је: да ову „Методику Рачунице“ могу употребљавати наставници основних школа

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

као помоћну књигу при предавању рачуна и да се у том циљу може
 www.unnabavljati за школске књижнице.

X

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 14. пр. месеца, ПБр. 10686, којим је спроведена Савету на оцену молба г-ђе Емилије, удове пок. Косте Ф. Ковачевића професора, која је молила да се откупи за школску потребу књига: „Основи математичке географије“, од д-ра Мих. Гајстбека, коју је превео њен муж.

Савет је одлучио: да се умоле г.г. Риста Т. Николић и Радоје Дединач да прегледају ову књигу и да Савету поднесу заједнички реферат о томе: да ли се она може употребљавати као уџбеник у средњим школама.

XI

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 23. овога месеца, ПБр. 13335, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Јована Вадемлића, који је молио да се његов превод књиге: „Бактериологија у сликарству“, од д-ра Ед. од Фрајденрајха, откупи и употреби за књижнице народних и средњих школа и за поклањање ученицима виших разреда мушких и женских средњих школа, учитељских школа и богословије.

Пошто је ово дело сувише специјалне природе, Савет је одлучио: да се оно не може употребити у ономе циљу, којем га је преводилац наменио.

XII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 23. овога месеца, ПБр. 13392, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Милана Ј. Мајзнера, професора, који је молио за одобрење, да се његов лист: „La Petite Revue“ препоручи као школска или домаћа лектира за ученике оних школа у којима се предаје француски језик.

Пошто је овај лист познат члановима Савета, Савет је одлучио да се он може препоручити за лектиру ученицима оних школа, у којима се предаје француски језик.

XIII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 22. овога месеца, ПБр. 13333, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Стевана Станојевића, професора I београдске гимназије, који је молио за одобрење да се његове књиге: „Уџбеници француског језика за VI разред гимназије. Први део — Фонологија; Други део — Лексикологија; и Трећи део — Морфологија“, које је у рукопису поднео, могу употребљавати као уџбеници у VI разреду гимназије.

Савет је одлучио: да се умоле г.г. д-р Јован Скерлић, Милан Вујановић и Тјешимир Ј. Старчевић да ове уџбенике комисијски прегледају и да о њима Савету поднесу заједнички реферат.

XIV

Прочитано је писмо г. Министра просвете и црквених послова од 13. прошлог месеца, ПБр. 10258, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Димитрија Шумкарца, учитеља у пензији, који је молио да се поврати у учитељску службу.

Савет је одлучио: да г. Ранко Петровић, редовни члан Савета прегледа ову молбу и да о њој Савету реферује.

XV

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 9. овога месеца, ПБр. 12150, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Глигорија Јовановића, учитеља у пензији, који је молио да се поврати у учитељску службу.

Савет је одлучио: да г. Ранко Петровић, редовни члан Савета, прегледа ову молбу и да о њој Савету реферује.

XVI

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 9. овога месеца, ПБр. 12175, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Михаела Карића, пређ. учитеља, који је молио да се поврати у учитељску службу.

Савет је одлучио: да г. Ранко Петровић, редовни члан Савета, прегледа ову молбу и да о њој Савету реферује.

XVII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 17. овога месеца којим је спроведена Савету на оцену молба г. Милутин В. Жујовића, пређ. учитеља, који је молио да се поврати у учитељску службу.

Савет је одлучио: да г. Ранко Петровић, редовни члан Савета, прегледа ову молбу и да о њој Савету реферује.

XVIII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 20. овога месеца, ПБр. 13126, којим је спроведена Савету на оцену молба г-ђе Јелисавете (Вучковићеве) Катанићке, пређ. учитељице, која је молила да се поврати у учитељску службу.

Савет је одлучио: да г. Ранко Петровић, редовни члан Савета, прегледа ову молбу и да о њој Савету реферује.

XIX

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 6. овога месеца, ПБр. 11710, којим је спроведена Савету на оцену молба г-ђе Анђелије (Младеновићеве) М. Јовановићке, учитељице у пензији, која је молила да се поврати у учитељску службу.



Савет је одлучио: да г. Ранко Петровић, редовни члан Савета, www.unibg.ac.rs прегледа ову молбу и да о њој Савету реферује.

XX

Саслушан је реферат г. Васе Димића, редовног члана Савета, о квалификацији г. Димитрија Андрејевића, учитеља цртања у шабачкој гимназији, који је молио за место вишег учитеља у средњим школама.

Према реферату г. Димића, а на основи чл. 65. закона о средњим школама, Савет је дао мишљење: да се г. Димитрије Андрејевић може поставити за вишег учитеља средњих школа.

Овим је завршен овај саветски састанак.

915. РЕДОВНИ САСТАНАК

1. октобра 1905. год.

Били су: председник: **Сава Урошевић**; редовни чланови: д-р **Чед. Митровић**, **Љубомир М. Протић**; и ванредни чланови: **Павле Аршинов**, **Никола Лазић**, **Мирко Поповић**, **Милутин К. Драгутиновић**, **Урош Благојевић** и **Михаило Милошевић**.

Пословођ: **М. И. Шеварлић**.

I

Прочитан је и примљен записник 914 састанка

II

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 22. прошлог месеца, ПБр. 15760, којим извештава Савет да је указом Његовога Величанства Краља од 21. овога месеца постављен за председника Главног Просветног Савета г. Сава Урошевић, професор универзитета, на место г. д-ра В. Бакића, досадашњег председника саветског, који је од ове дужности разрешен.

Савет је ово саопштење примио к знању.

III

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 21. пр. месеца, ПБр. 12992, којим је сprovedена Савету на оцену молба г. Војислава Бошњаквића, кандидата богословља Кијевске духовне академије, који је молио за место суплента веронауке у средњим школама.

Према реферату г. д-ра Чед. Митровића, редовног члана Савета, а на основи чл. 7. закона о богословији и у вези са чл. 1. закона о допунама у чл. 8. закона о установљењу богословије од 1898. године, Савет је дао мишљење да г. Војислав Бошњаквић има прописне квалификације за наставника богословских предмета у богословији.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

IV

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 26. пр. месеца, ПБр. 15874, којим су спроведени Савету на оцену сви акти о кривици г-ђе Јелисавете (Живановићеве) Маринковићке, учитељице у Тропоњу, с питањем: да ли и каквом казном треба казнити ову учитељицу и да ли она, према учињеној кривици, треба и даље да остане у учитељској служби.

Савет је одлучио; да г.г. Сава Урошевић, д-р Чед. Митровић и Михаило Милошевић, проуче све акте о кривици ове учитељице и да Савету реферују.

V

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 23. прошлог месеца, ПБр. 15881, којим се пита Савет за мишљење: да ли би г-ђу Јелену Караматићку, учитељицу из Шапца, требало пензионисати према извештају лекарске комисије и поднесеног лекарског уверења.

По прегледу поднесенога лекарског уверења а на основи тач. 10. чл. 33. закона о народним школама Савет је дао мишљење: да г-ђу Јелену Караматићку, учитељицу из Шапца, треба пензионovati.

VI

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 29. прошлог месеца, ПБр. 16216, којим се пита Савет за мишљење: да ли г. Сретена Васиљевића, учитеља у Новом Селу (крушев.), због болести треба ставити у пензију.

По прегледу извештаја управника окружне крушевачке болнице од 19. јуна ове године, Б№ 1131, и извештаја управе болнице за душевне болести у Београду од 15. овога месеца, Бр. 2009, а на основи тач. 10. чл. 33. зак. о народним школама Савет је дао мишљење: да г. Сретена Васиљевића, учитеља, треба ставити у пензију.

VII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 10. пр. месеца, ПБр. 15034, којим се пита Савет за мишљење: да ли г-ђу Станиславу (Јевтићеву) В. Катунца, учитељицу у Вед. Дренови, према поднесеном лекарском уверењу треба ставити у пензију.

По прегледу поднесенога уверења лекарске комисије а на основи тач. 10. чл. 33. закона о народним школама Савет је већином гласова дао мишљење: да г-ђу Станиславу В. Катунца, учитељицу, треба ставити у пензију.

VIII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 13. прошлог месеца, ПБр. 15155, којим се пита Савет за мишљење: да ли г-ђицу Бисенију Терзићеву, учитељицу, према поднесеном уверењу лекарске комисије, треба ставити у пензију.

По прегледу поднесенога уверења лекарске комисије а на основи тач. 10. чл. 33. закона о народним школама, Савет је већином гласова дао мишљење: да г-ђицу Бисенију Терзићеву, учитељицу треба ставити у пензију.

IX

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 29. прошлог месеца, ПБр. 16228, којим се пита Савет за мишљење: да ли г. Николу Ђирковића, учитеља у Пироману (ваљев.), према извештају управе болнице за душевне болести у Београду од 24. пр. месеца, Бр. 2056, треба и даље држати у учитељској служби.

По прегледу горњег извештаја управе болнице за душевне болести и поднесенога лекарског извештаја о природи болести овога учитеља, а на основи тач. 10. чл. 33. закона о народним школама Савет је дао мишљење: да г. Николу Ђирковића, учитеља у Пироману, треба ставити у пензију.

X

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 24. августа ове године, ПБр. 13610, којим се пита Савет за мишљење: да ли г-ђу Зорку (Митровићеву) С. Ковачевићку, учитељицу у Сукову, према поднесеном уверењу лекарске комисије, треба ставити у пензију.

По прегледу поднесенога уверења лекарске комисије, а на основи тач. 10. чл. 33. закона о народним школама Савет је дао мишљење: да г-ђу Зорку С. Ковачевићку, учитељицу, треба ставити у пензију.

XI

Прочитан је реферат г. Живка Југовића, вишег учитеља, о квалификацији г. Ђорђа Трифуновића, свршенога уметника живописа и скулптуре у Москви, који је молио за место учитеља цртања у нашим средњим школама.

Према реферату г. Живка Југовића, а на основи чл. 64. закона о средњим школама, Савет је одлучио: да г. Ђорђе Трифуновић има прописне квалификације за учитеља цртања у средњим школама.

XII

Прочитан је реферат г.г. Васе Димића и Љубомира М. Протића, редовних чланова Савета, о квалификацији г-ђице Анђелије Орешковићеве, која је свршила женску учитељску школу у Менцингену у Швајцарској и положила учитељски испит, а која је молила за место учитељице језика у Женској Гимназији, Женској Учитељској Школи и Вишој Женској Школи.

Према реферату г.г. Васе Димића и Љубомира М. Протића Савет је дао мишљење: да г-ђица Анђелија Орешковићева има квалификације за учитељицу језика у Вишој Женској Школи.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

XIII

Прочитан је реферат г. д-ра Чед. Митровића, редовног члана Савета, о кривизи г-ђице Милеве Лазићеве, учитељице у Годачици, окр. крагујевачког.

Према реферату г. д-ра Чед. Митровића Савет је дао мишљење: да г-ђица Милева Лазићева, према природи учињене кривике, не треба више да буде учитељица у народној школи.

Овим је завршен овај саветски састанак.

916. РЕДОВНИ САСТАНАК

12. октобра 1905. год.

Били су: председник Сава Урошевић; потпредседник Ср. Ј. Стојковић, редовни чланови: Павле Ј. Поповић, д-р Чед. Митровић, Јован Н. Томић, Љубомир М. Протић и Ранко Петровић; и ванредни чланови: Павле Аршинов и Милутин К. Драгутиновић.

Пословођ: Миладин И. Шеварић.

I

Прочитан је и примљен записник 915. састанка.

II

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 3. овога месеца, ПБр. 16295, којим извештава Савет да су на основу чл. 8. закона о уређењу Главног Просветног Савета постављени за ванредне чланове Главног Просветног Савета за школску 1905—1906. годину господа:

Миливоје Симић, директор крагујевачке гимназије;
 Михаило Бобић, директор нишке гимназије;
 Сретен Адић, управитељ мушке учитељске школе у Јагодини;
 Стеван Веселиновић, ректор Богословије Св. Саве;
 Љубомир Миљковић, директор шабачке гимназије;
 Сима Златичанин, директор врањске гимназије;
 Никола Ракић, директор пиротске гимназије;
 Никола Лазић, професор реалке;
 Михаило Р. Живковић, професор ужичке гимназије;
 Мирко Поповић, професор II београдске гимназије;
 Милутин К. Драгутиновић, професор реалке;
 Михаило Ј. Ђорђевић, професор прве београдске гимназије;
 Д-р Светозар Стевановић, професор прве београд. гимназије;
 Урош Благојевић, учитељ, председник Учитељског Удружења;
 Д-р Светозар Марковић, школски лекар из Београда; и
 Михаило Милошевић, учитељ из Београда.

Савет је ово саопштење примио к знању.

III

Председник Главног Просветног Савета, на основи чл. 4. Пословника Главног Просветног Савета, предлаже да Савет једног од својих редовних чланова избере за потпредседника Савета на место г. Ст. Ловчевића, досадашњег потпредседника саветског, који је променом положаја престао бити чланом Савета.

Савет је изабрао за потпредседника Савета г. Ср. Ј. Стојковића, свога редовног члана.

IV

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 6. овога месеца, ПБр. 16610, којим је спроведена Савету на оцену молба г-ђе Марије Т. Радивојевићке, учитељице у Голој Глави, која је молила да се стави у пензију према поднесеном уверењу лекарске комисије.

По прегледу лекарских уверења о стању здравља ове учитељице, Савет је одлучио: да г.г. д-р Чед. Митровић и Јован Н. Томић, редовни чланови Савета, прегледају сва лекарска уверења, која је ова учитељица поднела министарству пре ступања у службу и за време службовања и да Савету реферују; да ли је треба пензионovati према поднесеним лекарским уверењима.

V

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 8. овог месеца, ПБр. 16716, којим се пита Савет за мишљење: да ли г-ђици Катарини Гавриловићевој, учитељици у Рготини, према поднесеном уверењу лекарске комисије треба дати одсуство или је ставити у пензију.

По прегледу поднесенога лекарског уверења Савет је дао мишљење: да г-ђици Катарини Гавриловићевој учитељици не треба одобрити ни одсуство од дужности, јер није толико болесна да не би могла вршити службу.

VI

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 8. овога месеца, ПБр. 16808, којим се пита Савет за мишљење: да ли г-ђицу Видосаву Обрадовићеву, учитељицу у Нишу, према поднесеном лекарском уверењу, треба ставити у пензију.

По прегледу поднесенога лекарског уверења а на основи тач. 10. чл. 33. закона о народним школама Савет је дао мишљење: да г-ђицу Видосаву Обрадовићеву, учитељицу, не треба ставити у пензију.

VII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 5. овога месеца, ПБр. 16606, којим је спроведена Савету на оцену извршна пресуда апелационог суда о кривици г. Светомира Т. Недељковића, учитеља у Шарбановцу,

с питањем: треба ли овај учитељ и даље да остане у служби према природи учињене кривице за коју је осуђен.

По прегледу аката по овоме предмету Савет је дао мишљење: да г. Светомир Т. Недељковић, учитељ, према природи учињене кривице за коју је и осуђен, не треба више да буде у учитељској служби.

VIII

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 3. овога месеца, ПБр. 16185, којим се, поводом молбе г. Томе Јовичића, мајора у пензији, од Савета захтева начелна одлука о томе: да ли се и они ученички родитељи, који имају троје деце у средњим приватним и државним школама, могу користити одредбом чл. 24. закона о средњим школама те да плаћају половину школарине.

На основи чл. 24. закона о средњим школама Савет је дао мишљење: да се овом одредбом чл. 24. закона о средњим школама могу користити само они ученички родитељи, који имају троје деце у државним средњим школама, и да г. Јовичић треба да плати потпуну школарину, пошто нема троје деце у државним средњим школама.

IX

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 5. ов. месеца, ПБр. 15975, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Драгољуба Маринковића, свршеног правника и досадашњег питомца фонда владике ужичког Вићентија Красојевића, који је молио за одобрење да му се изда благодетељање из ове задужбине и за септембар ове године.

Савет је одлучио да се ова молба упути на оцену и мишљење надзорном одбору ове задужбине.

X

Прочитано је писмо г. Председника Министарског Савета, Министра просвете и црквених послова од 5. овог месеца, ПБр. 15976, којим је спроведена Савету на оцену молба г. Драгољуба Маринковића, свршеног правника и питомца задужбине владике ужичког Вићентија Красојевића, који је молио за одобрење да и даље остане питомац ове задужбине, пошто је намеран да продужи и даље школовање.

Савет је одлучио: да се ова молба упути на оцену и мишљење Надзорном Одбору ове задужбине.

Овим је завршен овај саветски састанак.





НАУКА И НАСТАВА

РАД У ДРУГОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

ОД

Ј. МИОДРАГОВИЋА

(НАСТАВАК)

Д

ВЕШТИНЕ

І

Цртање

1. О важности ове наставе

Извесно је, да у свој настави и васпитању школском нигде не чинимо веће грешке но што је та, што овоме предмету, тако важном за културу духовну и материјалну, поклањамо тако мало пажње. Ово по свој прилици долази отуда, што се и у вишим заводима нашим овој настави поклања мала пажња, особито у учитељским школама, те и учитељи изиђу с мањом спремом из овога предмета. А ако се још и у предавању Методике не сврати ученицима ових школа и нарочита пажња на васпитну важност овога предмета, онда је мала пажња која му се поклања сасвим природна и неуспех у њему потпуно разумљив.

Било једно или друго, или обоје уједно, тек је непоречна истина, да се данас овај предмет најмање може похвалити успехом.

Неуспеху овоме можда доприноси много и рђав начин предавања, а тако исто и лош прибор за овај посао, а гдегде га деца никако и немају. А давно је речено: „Без алата нема заната“.

Како тако тек нама је озбиљна дужност, да злу отворено погледамо у очи и да се постарамо да га отклонимо.

О важности ове наставе данас не може бити спора. Данас је цртање потребно не само појединим научницима, него су основе његове,

и геометриског и слободноручног цртања, потребне и свакоме занимању у животу. Нема заната, којему не би било потребно и једно и друго цртање, ако желимо да тај занат напредује. У материјалној култури данас се све измери, обележи, нацрта, па се онда по сигурном путу сече, реже, кроји и прерађује. И ко боље умедне ово да врши, томе ће посао бити савршенији, тај ће претицати остале, тај ће побеђивати у борби за олстанак. А ко умедне мање или не умедне никако, тај ће назадовати и пронасти. И већ и с те стране цртање је од велике важности за сâм живот.

Али је оно још од веће важности за живот и напредак *душевно*. Оно на првом месту *вежба вид* у тачнијем посматрању, а то је од највеће важности за развитак духовни или умни. Оно за тим *буди и јача осећања* за оно што је лепо и правилно. Оно јача у нама и *вољу*, да то и *стварамо* или *производимо*. Оно развија у нама безбројне *вртине*, које су нам тако потребне и које бисмо доцније куповали по много већу цену, а то су: пажљивост, промишљеност, издржљивост, радљивост, марљивост, тачност и тако даље. И ниједна друга настава није кадра да утиче на наш душевни развитак ни приближно оволико колико то чини цртање.

2. О наставној грађи

Велики енглески филозоф Херберт *Саенсер* вели: Што све више преотима мах мишљење, да је цртање важан васпитни елемент, то доказује, да све више преовлађују паметнији погледи на развијање духовно. А то значи, да учитељи све више усвајају начин, који им сама природа пружа непрестано.¹ И доиста је тако. Данас се у подизању омладине све више приближујемо природи; а што то више чинимо, то више увиђамо не само вредност ове наставе него и пут којим нам ваља ићи у предавању њену.

Налазимо, да и оскудица у прибору цртаћем није толико узрок неуспеху ове наставе по нашим школама колико лош, неприродан, посве неподесан *начин* предавања.

Идући за природом ја сам још у првом разреду основне школе, пре тридесет година, запазио, да деца необично много воле да цртају с природе, те с тога сам и пустио, да цртање у том разреду буде чисто цртање слободном руком. За то сам нападао, да предајем без „системе“, да деца просто „шарају“ и тако даље. Али ја сам био потпуно задовољан двојачко: прво, што су то били најслађи часови и мени и деци, а друго с постигнутим успехом, јер су мала деца првог разреда дотеривала дотле, да нацртају приближно тачно дрво, кућу, човека (Краљевића Марка) на коњу, кола и коње с кочијашем итд. А геоме

¹ Види *О васпитању умном, моралном и телесном* од Х. Спенсера, стр. 107.

тријске правилности су више апстрактције, које долазе у даљем развоју и нису за децу. И ко не верује, нека покуша само па ће се одмах уверити, да деца не само што немају никакве воље за ово, него не умеју ни да повлаче поједине црте, јер нити уопште умеју још да повлаче црте нити знају шта је неправилно; а из неправилнога ваља да изађе оно што је правилно и из хаоса закон. Деца дакле ваља најпре да „ослободе руку“ и извежбају је да слуша. То је први захтев од ове наставе, а то може бити само у слободној настави, где свако дете црта што хоће и како уме.

Други је захтев од сваке наставе па и од ове: да је деца заволе. А како ће је заволетити, ако се не слаже с природом њиховом, ако је против ње? Оно што модерна Педагогија зове интерес у настави, то је сасвим пропало код овако неприродног и наопачког предавања, како се овај предмет предаје данас, барем у почетку своме, у основној настави. А како ће се онда пробудити у деце воља да се сама усавршавају?...

Онда о ономе утицају што би га цртање имало на душу и њен развој, о оним многим и толико важним врлинама што их оно развија, не може бити ни говора; и онда је цртање промашило свој циљ.

Отуда ја и данас мислим, да ваља ићи за природом и да цртање и у овом разреду ваља продужити онако како нас упућују дечје наклоности, а то је: да деца цртају слободно, без прегледа и без геометријске правилности. А ако хоће и могу, нек им је слободно употребити и боје. Јер „право цртање долази после живониса“, као што вели Спенсер. А нимало не треба да нас плаши и буну то, што ови почетнички радови неће бити лепо. Јер нама овде и није главно, да они буду лепо, него да њима развијамо способности дечје. А то ћемо чинити само тако, ако своје поступање подесимо према природном развијању духа дечјега.

3. О данашњем програму

С тога је непотпун и данашњи наш наставни програм који тражи само ово: „праве линије, основни облици ствари с правим линијама“. Ово је вештачко *дресирање* духа, исто онако као и оно у рачуну по Грубеовој методи, да код сваког броја представимо све четири рачунске радње и очигледно и усмено и писмено, или као у Хришћанској науци да какву молитву деца науче напамет. А то није развијање. И до правих линија и до правилних фигура мора се доћи цртањем предмета, снимањем или прецртавањем самих ствари на којима се оне налазе. А да је и то дресура узимати само „праволинијске“ предмете, и то се разуме по себи. Јер у „основне облике ствари“ долази и круг, кугла, ваљак и конус, а то су све *криве* линије.

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

На првом месту дакле: цртање *предмета*, без обзира на праве и криве линије, па онда упознавање с *правилним* фигурама и телима и цртање њихово.

Који ће се предмети цртати, то стоји до прилика у којима се налази шкода и деца. На селу су други предмети око деце а по градовима други. Најпоследње, то је остављено њихову *избору* и није потребно да им то ми одређујемо.

Од правилних облика деца могу по угледању цртати само: *угао*, прав, оштар и туп, *троугао* равностран, равнокрак и разностран, разне врсте *четвороуглова* без њихових имена, *круг*, јајасту и пужну линију. На послетку дошле би *комбинације* од ових слика: кругови у троуглу и четвороуглу и троугли и четвороугли у кругу с правим линијама. А све ово деца треба да виде својим очима како учитељ изводи, те да би после и сама могла измишљати такве комбинације.

Овде се дакле поступно изводи оно што је правилно из онога што је мешовито, помешано, различно, неправилно. И то је природан пут, који не треба напуштати ни по што.

О цртању правилних тела не може бити ни говора, јер их деца још и не познају. Тек кад умедну да их направе од картона, моћи ће и покушати да их цртају. Али то мора доћи у старије разреде.

Толико о наставној грађи и избору њеном.

Остаје нам још да учинимо неке напомене за само предавање учитељево и рад деџи.

4. О предавању

Данас нема крупније грешке у самом предавању овога предмета но што је та, што се *много говори* а мало ради. Неке „припреме“ и велики уводи редовно односе по половину часа а каткад и више, те за само цртање остане веома мало времена. А те припреме или нису никако ни потребне (него све оставити посматрању деџем и саморадни њиховој), или их ваља свести на минимум, на оно што је најбитније. На што *говорити* деџи о ономе, што треба *сама да виде*? Цртање и има баш ту превагу над осталим наставним предметима што најбоље изоштрава чуло вида. И, место да пустимо деџу да *посматрају*, ми им *говоримо* и радњу чула вида замењујемо и овде чулом слуха. А од вежбања руке, од самог цртања, одузмемо пола времена!

Одмах дакле на посао. Нек се деца уче да посматрају, да гледају и да се домишљају *сама*!

Друга је грешка, што се не спреми све што ваља за цртање. То је, прво довољно светлости. Цртање не треба ни узимати онда, кад је време мутно и кад се добро не види. Ако је за ово тешко учите

љима гимназијским, који имају своје одређене часове и не могу их мењати, барем је лако по основним школама, где учитељи сами могу распоређивати своје часове. Наше су учионице у великој већини с ове стране испод сваке критике. Зато баш и лежи на наставницима већа дужност, да пазе на време, те да лепим временом додају оно што учионице својом неподесношћу узимају. Они су дужни прво узимати часове онда, кад је више светлости. Друго, они и тада треба да подесе завесе тако, да не пада јака светлост и да она не долази косо, хоризонтално, него колико је могућно више озго, отвесно, и мало с леве стране.

За овим ваља прегледати цртаћи прибор и како деца седе. На седење ваља нарочито пазити. Ако деца не седе добро, усправно и правилно, онда не само што ће кварити вид, кривити кичму, слабити дисање и крвоток, него неће ни цртати лепо. А да зло буде још веће, ово неправилно седење пређе у навику и после га је теже исправити него у почетку упутити.

Од прибора цртаћег најглавнија је писаљка. Она мора да буде добро заштиљена, а по тврдоћи најбоља је Hardtmuth број 2.

Онда једино ваља децу упутити, и стално упућивати, на то: да не критискују, да не повлаче одмах пуне црте, него благе, танке потезе као паучина, докле се најпре не обележи где и што треба, па ће се после лако подебљати што и колико затреба. Најпре дакле просту мрежу, па после цртеж, који ће личити на предмет. Овако ће се најбоље избећи и она најобичнија мана у деце, да *брљају* и непрестано *бришу*. Онда се неће морати деци закраћивати употреба гуме, као што данас чине многи наставници, да би спречили ово.

При самом раду најбоље је да учитељ иде од ученика до ученика и да им прегледа. Том приликом даваће им и упута у ономе што у кога опази као најкрупније. Један потез његовом руком, једна једина црта повучена пред очима детињим како ваља, једна једина напомена ма о чему може учинити преврат у души дечјој.

На послетку ваља упућивати децу, да *чувају* своје радове, да их чешиће прегледају и поправљају. Лош је знак, ако деца своје цртеже не воде и једва чекају да их се курталишу. Она треба да их воде, да се њима поносе и да их чувају за спомен. У овоме им и школа може помоћи, чувајући им најбоље радове. А приликом испита они ваља да буду изложени, те да их и публика види. А најбоље пртаче ваља нарочито и потпомагати.

Наглашујем наставницима још једном: негујте ову уметност, јер што више негујете њу, то више спремате децу за практичан живот и више негујте и саму душу њихову.

II

Певање

1. О певању у опште

„Ко пева, зла не мисли“ — тако је давно рекла мудрост народна. А она је изведена из искуства, из самога живота људског. И доиста, кад певамо искрено и од срца, ми у том тренутку нисмо расположени ни за како „зло“. И срце које воли оно што је лепо и у царству тонова, душа која воли песму, никад не чине зла дела. Стога је и певање као васпитно средство с правом ушло у наставни план основне школе.

Ми певамо или да веселимо себе или да веселимо другога. У школи да певамо најпре рад овога првога па после рад онога другога. Сва мука дакле, која се опажа докле деца не науче песму, ваља да отпадне. Она треба да се заслади милином саме песме и радом што ће се она научити.

Песма дражи лепом садржином својом исто тако као и лепим гласом, аријом или мелодијом. Цела је истина, да ми боље уживамо у песми кад разумемо садржину њену, а исто је тако истина, да ми каткад уживамо и у самој арији какве песме, којој не знамо садржине. А ово је доказ, да ми у настави морамо пазити на обоје ово: и на садржину и на арију. А нема смисла процењивати које је важније од овога двога.

Много би било умесније питање: које пре да дође? Велика већина методичара данас је за то, да се прво објасни садржина, па онда да се покаже глас и да се пева. Међутим, има пуно разлога и за обрнут поступак. Прво, он је много природнији, јер ми у већини случајева најпре чујемо глас какве песме, па онда разабрамо за садржину њену. Друго, у песме и јесте главно оно што слушамо, оно што *чујемо*, па тек после долази оно што имамо да *знамо*. Треће, сваку песму деца треба најпре да заволе, треба да им се она допадне, а то ће пре бити ако им се она лепо *отпева* него ако им се она исприча или објасни.

На послетку како било, нама је само главно, да признамо важност и садржини и гласу и да признамо умесност и обрнутом поступку у предавању. Може се, дакле, једна песма, било црквена или световна, најпре отпевати, полако и лепо, да деца запазе и осете сву лепоту гласа њена, па онда објаснити, исто тако као што се може најпре испричати у прози па после изнети у слику (стиху) и тек онда певати. Можда би се овде могло поставити неко правило: да дође напред оно, што је где важније и лепше,

2. Наставна грађа

Наставним програмом одређене су двојаке песме за овај разред: *црквене* и *народне*, световне. Да ли је наставни програм учинио баш најбољи избор при овоме, то је сасвим друга ствар. На послетку ваља

знати, да су наставни план и програм само главно обележје, стожер око којег ће се врти сви учитељи те да настава у једној истој земљи, у једним истим школама не буде дијаметрално различна; а наставницима је свуда допуштено, да одступају од главног нацрта, где би год имали пуно уверења да би се нешто могло боље извести. Отуда и у наставном програму за овај предмет наставници могу, према приликама, узимати и нове песме, које боље знају, а мисле да имају довољно васпитне вредности.

Од *црквених* песама одређене су: *Свјати Боже, Милост мира, Имами ко Господу, Оца и сина, Тјело Христово, Буди имја Господње и Господ воцарисја.*

Од *световних* одређене су: *Челица, Киша, Четири годишња времена, Јеленс, Моје село и Поштала Царица Милица.*

Ради олакшице наставницима ми ћемо укратко прећи све ово онако како мислимо да је најбоље.

3. Црквене песме

„Свјати Боже“

— Кад се молимо Богу, ми онда кажемо: *О, Боже, и Свети Никола, Свети Аранђеле, Свети Томо...* и тако даље. Особито људи воле да помену онога свеца којегла славе. Али тако може да се каже и Свети Боже или Боже *свети*, јер је Бог највећа светиња. А има ли ко јачи од Бога? — Зато се и каже: Боже *силни*, моћни, јаки или крепки. Ова последња реч *крепак* и *крепост* данас се ретко говори. Само се каже: „Јеси л' се *окрепио*?“ кад је неко био слаб па оздравио. А пре се та реч много говорила, и у црквеним књигама и песамама и данас је има. Шта значи дакле: Боже *крепки*? — А ко је *смртан*? (Онај, који *мора* да умре). А мора ли Бог да умре? — Онда је ли Бог смртан као човек? — Онда се за Бога каже да је *бесмртан*. Можете ли сад да ми кажете све какав је Бог?...

— Има једна црквена песма, која се пева и у цркви и на пратњи, кад ко умре, и у којој се за Бога вели исто то: „Свети Боже, силни или крепки, и бесмерни, помилуј нас!“ Али се оно „свети“ говори уза сваку реч овако: „Свети Боже, свети крепки, свети бесмртни, помилуј нас!“ Црквени или словенски се то каже овако: „Свјати Боже, свјати крепки, свјати бесмртни, помилуј нас!“

— То се пева овако: — — — и отпевати што лакше, тише и лепше. Онда позвати и њих да помажу, док не науче.

— Но од те песме има још. Каже се даље: Нек се слави или нек је слава Богу *оцу* и његовome *сину*. А који је то? — Дакле, да се слави или нек је слава и Исусу Христу и Свегом Духу. А црквени или словенски се каже овако: „Слава оцу и сину и свјатому духу!“

А то се пева овако: — — — (Отпевати на после позвати и децу да помажу док не запамте).

— Она песма о томе да се слави Бог и његов син и свети дух још није свршена. Још има о томе *кад* да се слави, па се каже: „— — — и сад и после и навек“. Али то се словенски или по црквеноме каже овако: „и ниђе и присно и во вјеки вјеков“. Ово, да напишем на табли... Још запамтите, да се на крају каже: *амин*. А шта то значи? — Сад пазите, како се пева.... Хајдете и ви!...

— Хајдете све: „Слава оцу!...

— Хајдете „Свјати Боже!....

— Ко може сам? — Ко још? —

— Хајдете опет сви, али сасвим полако!...

„Милост мира“

— Кад нас неко воли, он хоће да нас помиљује. Кога милујеш ти? — Ко милује тебе? — Зато се и каже: милост материна. Које дете не зна за материну милост? — Тако се каже и Божја милост. А кога Бог воли? — Кога не воли? — Онда на кога Бог „излива“ милост своју? — Тако и људи опет могу да показују своју милост или љубав према Богу. Љубав је у срцу нашем, па се не види. А кад хоћемо да се види, ми је казујемо речима, да свет чује, или дајемо дарове. Добивате ли ви дарове? — Од кога? — А зашто вам дају дарове? — Даје ли вам онај, који вас не воли? — А ко даје? — Тако и људи исказују своју милост или љубав према Богу или *речима*, у молитви и песми, или *даровима*. А шта људи могу да дају Богу? — А треба ли то Богу? — Јесте; Богу ништа не треба ни тамњан, ни зејтин, ни свеће, ни паре. То треба *црквима*, те да хвале и славе Бога. А људи онда мисле, да дају Богу. У старо време су доносили и по које јагње, овна или овцу, па наложе велики огањ и баце то јагње или овна на тај огањ или ватру, те све изгори. То су звали „жртва“. Било је случајева, да су људи и децу своју овако „приносили на жртву“, и то се сматрало као највећи дар Богу. Оно место, где се ложила ватра (и бацали јагањци или деца) звало се „жртвеник“. Ево, да напишем на табли обе те речи... Шта је „жртвеник?“ — А шта је „жртва?“ — Е, добро. Онда запамтите и кад год у цркви чујете те речи, особито ону прву „жртва“, или по црквеноме „жертва,“ онда да знате шта је.

— Има у цркви једна песма, која се пева сваке службе и у којој се каже: да Бог погледа и види како га свет воли и како му даје дарове и хвали га. Али на оном црквеном или словенском језику то се каже много, много краће, само са четири речи. Каже се овако: „Милост света, жртву хваљења.“ Ништа више. А мисли се, да Бог *прими* ту „милост“ или љубав света и „жртву хваљења“ његова. По црквеном

језику свет или народ каже се: „мир“ Онда песма гласи овако: „Милост *мира*, жртву хваљења“ — прими Господе! Или на словенском: „Милост *мира*, жртву хваленија“. Зна ли ко, како се то пева? — Кажи ти, Симо! — Ево пазите како ћу ја! — Хајдете сад полако и ви!..

— Коју смо црквену песму научили прошли пут? — Шта је то милост? — Шта је то „мир“? — Шта је то „жртва“? — А шта је то „хваленије“? — Ко кога хвали? — Зашто хвалимо Бога? — Чиме га хвалимо? — Да певамо опет ту песму!...

„Имами ко Господу“

— На једном месту у цркви на служби свештеник каже, да *сриа* своја *подигнемо* Богу. А шта то значи? Ми онда за певницом одговарамо: „Имамо га према Господу“. Али ми то кажемо словенски или црквеним језиком овако: „Имами ко Господу.“ Ко уме ово да пева?... А шта то каже? —

„Оца и сина“

— На једном месту у служби свештеник нас позива, да кажемо: *кога* у песмама и молитвама својим хвалимо и величамо или узносимо? А ми за певницом одговарамо: Оца и сина и светога духа — ту *тројицу*, који чине *једно* и који се *не могу одвојити*. А ко је то „отац“? — Ко је „син“? — Шта је то „свети дух“? — Јесу ли они одвојени? — Како се зову једним именом? — Слушајте ту песму: „Оца и сина и свјатаго духа, тројицу јединосутнују и неразделанују.“ (Отпевати полако, а гласно и јасно). Пазите још једанпут!... Пазите, да вам напишем на табли!... Хајдете сад опет!... Може ли ко сам?... Ко још може? —

„Тјело Христово“

— Док смо се онамад причешћивали, певали су неки ђаци за певницом једну песму „Тјело Христово“. Зна ли који од вас ту песму? — Ево да вам отпевам ја: — — — (Отпевати сасвим полако једанпут на и двапут. Затим позвати и децу да и она помажу).

— У тој се песми пева: да примимо Христово тело, а то је причешће. Но знате ли шта каже оно: „источника бесмртнаго укусите“? То значи: да „окусимо с извора бесмртнаго.“ А шта то окушамо? — Одакле? — А шта је у путиру? — А шта означава причешће? — Зато како се пева кад се причешћујемо? — Певајте!...

„Вуди имја Господне“

— Има једна лепа песма, која се пева у цркви при крају службе. У њој се каже, да буде име Господње *благословено* од сад и до века. Ко зна ту песму? — Де, да видимо!... Пазите, да вам отпевам ја! — Хајдете сви полако!...

„Господ воцарисја“

— Друга једна песма, опет при крају вечерње, пева се за певницом. У њој се каже, „да се Господ — а то је Исус Христос — зацарио и у лепоту обукао.“ Зацарио се кад је отишао на небо, а „обукао се у лепоту“ кад је око њега засијала велика светлост. Слушајте ту песму: „Господ воцарисја в љепоту облечесја!“... Слушајте још једанпут! — Хајдете сад и ви!... Ко уме сâм?...

*

Са сваком новом ваља овако понављати и оне што смо прешли. За ове песме најзгоднија је субота, особито кад деца хоће да иду у цркву.

4. Световне песме

„Челица“

— Видите ли ову челицу!¹ — Шта ради на том цвету? — Откуд она зна, да ту има меда? — Куда ће после одавде? — Има ли меда у сваком цвету? — У који цвет иде чела? — А кад набере доста меда, шта ради онда? — Што ће им мед? — Шта би било од чела зими, да немају у кошници меда? — Ко учи челе да беру мед и да га чувају за зиму?

— Има једна лепа песма за челе, у којој се каже овако :

„Лети чела малена
Око цвећа шарена;
Нити стаје нити седа,
Док не скупи доста меда. —
Ко јој рече, Боже мој,
Да остави мили рој!
Ко је учи где ће стати,
Где ће с' меда насисати? —
Бог је учи, зато зна
Где је башта шарена,
У ком цвету има сласти,
Где ће проћи, где ће пасти...“

— Пазите још једанпут! — Је ли ко запамтио?² — Ко још зна? — Ко уме да пева? — Хајде полако да пробамо! — Хајдете још једанпут! — Сад пека помажу, полако, сви који знају! — Још једанпут! — Ко може сâм? — Ко од вас пева најлепше!...

¹ Најбоље у пролеће у пољу.

² Обично деца добро памте песме. А пошто су разреди у близу, те нижи разреди слушају шта старији певају, а први је обично с другим заједно, то ће се више деце јавити да зна.

„Киша“

— У јесен и у пролеће нама се чини, да пада више кише но што треба. А шта пада зими? — А како је лети? — Шта раде људи, кад киша не пада дуго? — Зашто моле Бога за кишу? —

— И, како је лепо кад киша падне! Она залије жедно цвеће у градини, које је већ почело да вене. Она залије и жедна поља и ливаде; жито и траву, па чак добро залије и шуму. Све, све се окрепи, све оживи. Онда и потоци и поточићи оживе и потеку брже, те се боље чује њихов жубор. А прашине, која нас је пре гушила, нестане и с улица, и с лишћа по дрвећу и цвећу, и из ваздуха који удишемо. Све се опере, све се очисти, и после кише као да другојаче мирише. Тај мирис осећају и животиње и биљке све, само не умеју то да кажу. А човек не само што може да каже речима него и песме пева ономе што му се допада.

— Тако, има песма и киши. У њој се каже: „Кишо, *мати благодати*.“ Знате ли, шта је то „благодат?“ — То је словенска реч, из црквених књига и значи добро или добротинство, доброта; а „мати благодати“ значи, да она *даје* или чини то добро, као што мајка даје или роди дете, овца јагње итд. Онда се каже: „*Дај живота гори, доли!*“ Шта је то „доли?“ (То је *долу* или *долини*). А шта је то „гора?“ (То је *шума*). Па шта ће да ради киша шуми и долини? — Како ће то да јој да живота? — Даље се каже: „(Кишо, *мати благодати*), покваси ми цвеће мило, не би л' јоште *лепше* било!“ Кажи то ти, Перо! — Ко још може? — Још? — Још? — Затим се још вели: „(Кишо, *мати благодати*), и поток те чека *вити*, па ће боље жуборити.“ Зашто се за поток каже „вити?“ (Зато што није прав него савијен, кривудава). А зашто ће „боље жуборити?“ —

— Пазите сад целу песму: — — — (Казати је речима што се лепше може). И на послетку се завршује опет исто овако како се започела: „Кишо, *мати благодати*“... итд. Зна ли когод како се пева? — Хајде, покушај ти, Милане! — Хајдете заједно, сви који знају (а који не знају нек ћуте и нек слушају)! — Још једанпут!...

„Четири годишња времена“

— Једна је песма опевала сва четири годишња времена. А која су то четири годишња времена? — Шта бива са цвећем у пролеће? — А шта раде тице по шумама и у пољу? — Зато се у песми и каже за пролеће:

„Кад пролеће мило дође,
Онда биљке цветају,
А птичице по шумама
Лепе песме певају.

Ко може овако да каже? — Ко још?... А за лето се каже овако:

„Кад настане жарко лето,
Пресушују воде често,
Ал' сазрева воће, жито,
Прикупља се зрно чисто.“

— Шта пресушује у лето? — А шта бива са житом? — Ко може да запамти овако, слично, као што је у песми: „Кад настане жарко лето... итд? — Ко још? — Још? —

— А за јесен се вели:

„У *богатој* јесени
Орачи су весели,
Јер имају доста жита,
Не боје се глади ништа.“

— Ко је весео? — Зашто? — А зашто се каже: у *богатој* (јесени)?
— Ко уме да каже овако?... А за зиму се каже:

„У зимње доба завеје снег,
Од многог снега направи се брег,
Сваком је мила загрејана соба
До новог пролетњег доба.“

— Шта уради снег? — Шта се направи од многог снега? — Где онда волимо да смо? — Докле то траје? — Ко уме да каже овако слично, као што је у песми? — — —

— Слушајте сад, како се то пева!.....

„Јеленче“

— Ко је био у шуми? — Ко је видео јелена? — Ко зна како се зове женско? — Ко је видео кошуту? — Шта има јелен што кошута нема? — Како се зове младунче њино? — Ко је видео *јеленче*? — Оно се још зове и *лане*. Но зато, што нисте видели сви истинског јелена, кошуту и јеленче, ево ја сам вам донео слику њихову. Њих има само по великим шумама. (Зато их ви, где нема великих шума, никад не можете ни видети). Сад слушајте, да вам нешто причам.

— Било једно јеленче у шуми са својом мајком. Једног дана оно спази у ливади извор и изиђе да пије воде. Тада га нико није видео и оно срећно прође. Но оно се ослободи, па од сад стаде да излази сваки дан. Кошута се опет бојала, да јој неко јеленче не види и не убије. А ко то може да га убије? — И, зато је једнако звала *лане*,

¹ Ова песма није Бог зна како лепа, и ја не знам зашто је ушла у наставни програм? —

да не излази. Али оно није хтело да слуша мајку, него је непрестано излазило, па је још почело да се бави по ливади и да бира траву. Тако му се пролазило много пута. Али једнога дана туда је један ловац ловио и у трави јеленче спазио. Одмах се *стрелом* бацио и јеленче погодио посред срца. А шта је то стрела? — Јеленче побегне у шуму и стаде да јауче од бола. Мајка му чује, па се уплаши и стане га питати, колика му је рана. А јеленче јој рече: „Не питај ме већ ме умори!... Бог нека момче (а то је ловца) убије, кад му не знам другог судије! Зашто ме тако ранило, кад му нисам ништа скривило? Срцу ћу наћи ја лека, ал' остаће рана до века.“

— Не зна се, је ли се то јеленче излечило и је ли остало живо... Али је један човек, који је то гледао, спевао песму о томе, те да је деца певају и да се уче да слушају своје родитеље и своју мајку. Ево, како каже та песма: — — — (и казати је целу речима). Слушајте, још једанпут!... Сад да видите како се пева. (Отпевати лагано и лепо сву). — Хајдете сад и ви, али где год не знате добро, а ви полако!...

„Моје село“

— Ми сви волимо оно место где смо се родили; и ма куд да одемо после кад порастемо ми га се сећамо с радошћу. А ко се роди и одрасте на селу, он га воли још више.

— Један је човек толико волео *своје* село, да му је спевао песму. У тој песми својој он каже:

„За гором је село,
Ту се српски дише,
Српски збори, пише —
То ми омилело.
Мило моје село,
Буди ми весело!“

— Зашто вели: „За *гором* је село?“ — Зашто вели, да се у њему „*српски дише*?“ — То је зато, што тамо нема друге вере, других народа и другога збора; него су само Срби и све је српско. Српски се, вели, и збори и пише, а он то воли. Зато и каже: „*Мило* моје село, буди ми весело!“ Онда каже:

„*Ред* је душа туна;
Врти пуни воћа;
У *дому* чистоћа —
Срца су нам пуна.
Мило моје село,
Буди ми весело!“

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

www.unijr.rs

— Шта је то врт? — А шта каже за вртове? — Шта је то дом? — Шта каже за кућу? — Је ли у свакој кући чистоћа? — У којој кући има реда? — А у ком селу има реда? — Је ли боље кад има реда? — Шта то значи: „Ред је душа туна?“ — А шта значи: „Срца су нам пуна?“ —

— Онда каже овако :

„У моме сеоцу

Задруга је сложна;

Чељад су побожна;

Син покоран оцу.

Мило моје село,

Буди ми весело!“

— Шта је то задруга? — А шта је то „сложна?“ — Шта је то чељад? — Шта се каже за чељад? — А ко је побожан? — Шта вели за сина? — „У моме сеоцу син покоран оцу“ — је ли то лепо? — Зато он опет вели: „*Мило* моје село, *буди* ми весело?“ А би ли га волео, да син није покоран оцу и да чељад није побожна и сложна? —

— Најпослед¹ каже:

„Добри Бог ће дати:

К'о што ј' моје село,

Биће *Српство* цело!

А ја ћу певати:

Српство моје цело,

Буди ми весело!“

— Шта то каже? — Шта је то Српство? — Шта жели он Српству целом? — А кад ће онс бити тако срећно? — Како ће он онда певати? —

— Сад слушајте, како се та песма пева!... (Отпевати прву строфу полако једанпут, па после још једанпут итд. Кад свикну глас на једној строфи онда ће лакше ићи на осталима. А певајући деца ће је боље памтити него да сад памте сâм текст).

„Пошетала Царица Милица“

— Ви сте мали, али сте чули за Краљевића Марка, за Милоша Обилица, како је убио турског цара Мурата на Косову, о кнезу или цару Лазару и Царици Милици, Југ-Богдану и његовим Југовићима,

Вуку Бранковићу и тако даље. Ви сте до сад само чули за та имена а доцније, кад порастете, ви ћете и учити о њима много више. Учите и о *Крушевцу* и о Косову. Крушевац је у Србији, а Косово је у

¹ Од ове песме има још четири строфе, али је то много за децу овог разреда.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Старој Србији, у Турској Кал је била страшна и крвава битка на Косову, Србијом је владао онда Цар Лазар и седео је у Крушевцу. А турски цар био је *Мурат*. Мурат крене силну војску на Лазара, а Лазар се крене с војском из Крушевца и сретну се на Косову. Турска је војска била много већа. Али су се Срби борили као лавови, а Милош Обилић се са своја два побратима пробије до шатора цара Мурата, па уђе у шатор и распори Мурата ножем, и опет би победили да није издао Вук Бранковић. Вук је имао најбољу војску и да је одмах ударио, Срби би надјачали. Али он је мислио да је све изгубљено и да је залуд да гину, кад је већ и цар Лазар погинуо. Зато је остало проклетство на Вуку, да је он издао

— Кад је војска отишла из Крушевца, у Крушевцу је остала сама Царица Милица. После неколико дана она је изишла „испод града бијела Крушевца“ да се са своје две ћери прошета, а отуда угледала јунака на коњу добре. То је био Владета Војвода. Он је ишао с Косова, да донесе царици глас о несрећи на Косову. Чим га је познала, Царица Милица га је запитала:

„Ој Бога ти, кнежева Војводо,
Што си тако коња ознојио?
Не идеш ли са поља Косова?
Не виде ли честитог кнеза,
Госнодара и мога и твога?“

А Владета Војвода јој одговара:

„Ој Бога ми, Царице Милице,
Та ја идем са поља Косова,
Ал' не видех честитог кнеза,
Већ ја видех кнежева зеленка,
Терају га по Косову Турци,
А кнез мислим да је погинуо.“

Царица Милица се заплакала, па после обрисала сузе и запитала га:

„Још ми кажи, кнежева војводо:
Кад си био на Косову равну,
Не виде ли *девет Југовића*
И десетог *старог Југ-Богдана*?“

— А знате ли, зашто је питала за њих? То су била *браћа* њена, а старац Југ-Богдан био јој је *отац*. Владета јој је одговорио:

„Та ја прођох кроз Косово равно,
И ја видех девет Југовића,

И десетог старог Југ-Богдана :

Они беху у *пола Косова,*
Кржаве им *руке до рамена*
И зелени *мачи до балчака;*
Али су им *малаксале руке,*
Сијекући по Косову Турке.“

— Где их је видео Владета? — Шта то значи: у пола Косова? — Какве су им руке биле? — Од чега су биле кржаве? — А шта су имали у рукама? — Шта је то мач? — Какви су им били мачеви? — А шта значи оно, да су им руке „малаксале?“ — Од чега су им се умориле? — А кад су им се много умориле, могу ли онда још да секу? — Шта ће онда да буде?...

— Царица Милица је већ помислила да су до сад и изгинули, па је заћутала и поново се заплакала, а Владета пође даље. Зато је она рекла:

„Стан', почекај кнежева војводи!
Не виде л' ми још два зета мила:
Бранковића, Милош Обилића?”

А Владета војвода јој одговори:

„Та ја прођох кроз Косово равно,
И ја видох Милош Обилића:
Он *стајаше* у пољу Косову,
На бојно се коље наслонио,
Бојно му се коље преломило,
А на њега *Турци навалили:*
До сад мислим *да је погинуо.*
Ал' не видох Бранковића Вука.

— Шта је казао за Милоша? — Где је стајао? — Зашто је стајао? — Шта је то коље? — А кад му се оно преломи, може ли онда да се бије? — Шта су радили Турци? — А шта је рекао за Вука Бранковића? — Зашто вели: „не видело га сунце?“ — Како је Вук изадао? — Воли л' га народ за то? — Како га назива у песмама?...

— Та лепа песма о Царици Милицы и Владети Војводи може и да се пева. Је ли ко од вас чуо како се пева?¹ —

— Ево, слушајте, ја ћу вам отпевати!... Хајдете још једанпут, па помажите помало и ви!...

¹ Наставник може покушати да ли које дете зна и како. Али може допустити да је пева целу само оно дете, које би имало необично леп глас и певало би је боље од њега.

Сад се може прелазити одељак по одељак, те да деца лакше
запамте.

*

Толико о Певању.

Још бих само имао да напоменем: да би се при марљивијем раду могао учинити *бољи избор* песама за овај разред и да би се и међу народнима нашло још zgodнијих и садржином пунијих но што су многе ове вештачке.

(СВРШИТЕ СЕ)

УПОТРЕБА ИНФИНИТИВА И ПАРТИЦИПА У ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ КОМПАРАТИВНА СТУДИЈА ОСНОВАНА НА ЛАТИНСКОМ ЈЕЗИКУ

I. Инфинитив.

Неодређени начин је једна од најдрагоценијих форми говора људског. Ова форма, прва коју деца науче, прва којом се странци један другом обраћају да би се разумели, не датира од најстаријих времена. На против, она је производ спорог одабирања, плод позног изједначења извршеног између именице и глагола.

Неодређени начин представља глаголску идеју лишену свију елемената помоћних и случајних. Он не зна ни за лице ни за број. Идеја стања (радног, средњег, триног) у основи непозната му је; он није ни начин. Он је најопштија форма глагола, име радње: он има у себи и глаголских и именских особина, без гломазних дометака којима су оптерећене ове две врсте речи.

Имајући велику сродност са именицом, он може вршити исте улоге као и ова. Зато га је стари француски језик и конструјисао са чланом мушког рода. Паскал још у XVII столећу говори: *les marchers, les toussers, les éternuers*, а Лафонтен: *le manger, le dormir, le boire*, од чега се још и данас виде сачувани остаци у речима: *un être, des vivres, le devoir, le repentir, le souvenir, le parler, le savoir, le savoir-faire, le rire, le sourire, le vouloir, le dire* итд.

Инфинитив као подмет и прирок.

Збој своје велике сродности са именицом инфинитив се често употребљава као подмет или прирок.

Као **подмет** инфинитив се увек налази у почетку реченице. На пример: **Voler est une action injuste. Le Sage — Ne pas réussir était un supplice. P. Bourget — Médire de ses bienfaiteurs est un acte infâme.**

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Као **логички подмет**, објашњавајући граматички подмет **il**, инфинитив се често употребљава после безличних глагола:

il faut треба, мора.	il semble изгледа.
il vaut mieux боље је.	il fait bon добро је.
il vaut autant толико исто вреди.	il fait beau лепо је.

Напомена. После *il vaut mieux, il vaut autant*, други инфинитив, пред којим стоји веза **que** (него), има пред собом предлог **de**.

Примери: Il ne fallait pas renvoyer ma voiture (м. *Renvoyer* ma voiture ne fallait pas). Augier. — Il paraît qu'il fait bon fournir la république (м. *Fournir* la république fait bon). Ponsard. — Qu' il fera beau chanter tant d'illustres merveilles! Racine. — Très souvent il vaut mieux se taire que de parler. Académie.

Vaut-il mieux en rempant déshonorer sa vie
Que de la prodiguer pour sauver la patrie. C. Delavigne.

Као **прирок** пак инфинитив долази после глагола:

c'est то је, то значи.	se trouver налазити се.
sembler изгледати, личити.	être censé бити сматран као.
paraître изгледати.	être supposé бити сматран као.

Ce serait la tuer d'une autre manière. Th. Gautier — Son oeil semblait regarder en dedans. J. Lemaitre — Il paraît dormir debout. Le Figaro. — Il paraissait méditer profondément. C. Mendès. — Si le prince est prisonnier, il est censé être mort. Monesquieu.

Инфинитив може бити у једној истој реченици и подмет и прирок: Pardonner n'est pas oublier. J. Lemaitre — Souffler n'est pas jouer. Darmesteter.

Главна правила за употребу неодређеног начина као додатка, који стоји место целе реченице.

Према општем правилу, неодређени начин који стоји као скраћена реченица, треба да се односи на неко име или заменицу, изражену у главној реченици.

Примери: Nous voulons travailler (*que nous travaillions*). — On lui a ordonné de partir (*qu'il partît*). — Sans doute on m'envie de lui voler une heure (*de ce que je lui vole une heure*). — Je consens à me perdre (*à ce que je me perde*).

Од овога се правила одступа врло ретко и то само у случају кад јасност реченице од тога ништа не трпи.

1. Дешава се кашто да инфинитивна реченица, која игра улогу предмета, нема видног подмета, али међутим он се мора односити логички на подмет који је одређен главном реченицом или самим текстом. На пример у реченици: *Un bonheur exceptionnel attend sa vie pour avoir sauvé l'honneur d'une pauvre fille*, пређутани подмет инфинитивне реченице **avoir sauvé** је очевидно заменица трећег лица **il**, која се налази у присвојној заменици главне реченице **sa**.

2. Каткада пак подмет инфинитивне реченице није одређен и не налази се у главној реченици ни у ком облику. Он је тада раван неодређеној заменици *on*.

Примери: *J'ai commendé de défendre (qu'on défendit) ma porte. — Je dis qu'il faut pour que l'État prospère, civiliser (qu'on civilise) le riche autant que l'indigent.*

Дакле, као што смо видели, употреба допушта неколике повреде општег правила кад јасност говора од тога не трпи. Али када ум не схвата лако прави однос неодређеног начина са главном реченицом, конструкција је погрешна и треба је напустити. У реченици: *On le renvoya sans avoir rien obtenu*, има нејасности, зато што су онај који тера и онај који није ништа добио две разне личности. Дакле конструкција је погрешна. Треба рећи јасније: *On le renvoya sans qu'il eût rien obtenu*, или употребити пасивну форму: *Il fut renvoyé sans avoir rien obtenu*, где су подмети исти у обе реченице, главној и инфинитивној, и према томе смисао сасвим опредељен.

Иста је ствар и са реченицом Госпође *de Sévigné*: *Après l'avoir été voir, elle viendra ici*, зато што је подмет инфинитивне реченице *avoir été je* (Mme de Sévigné), док *elle* означава госпођу *de Chaulnes*. Требало је рећи: *Après que j'aurai été la voir, elle viendra ici.*

Латинска традиција.

И ако је развитак аналитичког духа француског језика сасвим изменио латинске конструкције, дух традиције ипак је сачувао неке од ових и у данашњем француском језику. Истина је да се оне не могу познати одмах због њихове доста велике измењености, али ипак има их и таквих чије нас црте врло лако потсећају на дотичне латинске конструкције.

Неодређени начин као предмет.

Остаци латинске традиције виде се нарочито у употреби неодређеног начина као предмета, чију ћемо употребу као таквог сада изложити.

1. Латински глаголи који изражаваху идеју *речи, мисли, жеље, моћи, радости, срама* конструјисали су се са неодређеним начином који је представљао прави предмет радње претходног глагола: *vincere scis, tu sais vaincre; proficisci volo, je veux partir*. Ова је конструкција прешла и у француски језик.

Глаголи *vouloir, savoir, laisser, faire, paraître, sembler* и сви они који изражавају неко мишљење схваћено или изражено, као: *dire, prétendre, croire, penser, espérer, annoncer, assurer, affirmer* итд. конструју се са глаголом у неодређеном начину који им служи као прави предмет. Овај неодређени начин стоји место допунске реченице

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

www.un

која би почињала са везом **que** и која има исти подмет као и главна реченица. Место да се каже: *il croit qu'il le peut faire*, каже се: *il croit le pouvoir faire*.

Примери: *Il dit m'estimer et il croit m'aimer.* J. Lemaître. — *J'ai voulu vous expliquer tout cela.* P. Loti. — *Je ne pensais pas être connu de lui.* Scribe. — *Voyons, repandez, comment comptez-vous le recevoir?* Sandeau. — *Je souhaite vivement vous retrouver un jour.* J. Lemaître. — *Le vieux tonnelier crut remarquer qu'il était préoccupé de pensées étrangères.* E. Chatrian.

У српском имамо ту исту ствар. — Глаголи чије је значење недовољно да да потпун смисао реченици, морају се допунити. То се чини кад се после једног таквог глагола дoметне неодређени начин.

Ево листе тих глагола који се најчешће употребљавају: *хтети, моћи, морати, вољети, знати, рећи, почети, стати, престати, смети, имати* итд.

Примери: Јер ти дуго боловати нећу. — Цар зажели дознати. — Умећу ја то урадити. — Мислиш ли ме мртва пожалити, пожали ме док сам у животу. — Почеше га молити. — И не могаше му одговорити на то.

Напомена. — Ова употреба неодређеног начина, у улози правог предмета, место допунске реченице, најчешће се употребљава, у српском језику, после безличних глагола, и после упитне и одречне форме глаголске, у уобичајеним изразима, у изрекама, а нарочито у народној појезији.

Примери: Ваљало му је отићи. — Видиш ли шити? — Нијесам видео ни јести. — Пути хоће а радити неће. — Волим с драгим по гори ходити, но с недрагим по двору шетати.

Али дух српског језика овом начину изражавања претпоставља, барем у прози, аналитички начин изражавања с помоћу допунске реченице, и ако су подмети главне и споредне реченице једнаки. На пример: Можеш, вели цар, да отвориш три-четири одаје.

Из овог што наведосмо види се јасно да је употреба неодређеног начина после глагола које мало час споменусмо, готово иста у сва три језика: латинском, француском, српском: *Ire volo; je veux partir; хоћу поћи.*

Остаци инфинитивне реченице.

Прелазни глаголи који изражавају реч или мисао, били су пражени у латинском неодређеним начином и именом у четвртм падежу, које је било подмет неодређенога начина. Ова се конструкција звала *accusativus cum infinitivo* (l'accusatif avec l'infinitif). У почетку стварања француског језика овај је обрт био сасвим непознат француском језику. Француски језик прилагођавајући се све више и више аналитичкој методи, одбацио је ове инфинитиве замењујући их целим реченицама, које су почињале везама и имале свој подмет и прирок.

Место: *audio te dicere* (је т'ентендс диге), говорило се *j'entends que tu* — конструкција аналитичнија, која се већ налазила у поквареном латинском језику.

Али ипак остаци инфинитивних реченица су се сачували у француском језику. Преводиоци латински пренели су овај обрт у књижевни језик. У седамнаестом веку његова је употреба била врло ограничена, премда много чешћа него данас.

У данашњем језику инфинитивна реченица се сачувала после глагола: *voir, regarder, entendre, écouter, ouïr, laisser, faire, mener, sentir*, па ма какав био подмет инфинитива, именица или заменица.

Примери: Polyeucte a regardé mourir le courageux Nerarque sans aucun trouble. Levrault. — Le fils du roi la prit pour la mener danser. Ch. Perrault. — Il laissa condamner et bruler les Provinciales. Levrault. — Le sultan craignait de voir s'élever des troubles dans son empire. Michaud. — Avec ta façon de rire, tu me fera partir de ta maison. E. Chatrian.

Исту конструкцију имају прилози **voici** и **voilà**, који садрже глагол *voir*: *Voici venir le printemps; le voilà revenir*.

Напомена. Место заменице као правог предмета је испред главног глагола који захтева такву конструкцију, изузев случај кад је реченица заповедна; место пак именице као правог предмета (акузатива) јесте после инфинитива.

Примери: Très souvent on l'a vu manger avec de simples soldats. Le Figaro. — Le roi, qui avait fait préparer une fête magnifique était inconsolable. Perrault. Али: *Laissez-les pleurer, mon ami, ils ont perdu leur père.* C. Mendès.

Ретко се тада чини повреда овога правила стављајући именицу-предмет између главног глагола и инфинитива. Пр.: *La reine sentant sa dernière heure approcher dit à son époux.* Charles Perrault. — *Tout son corps tressautait et l'on entendait ses dents claquer.* H. Malot.

Као и у латинском, средњи француски језик употребљавао је ову конструкцију после глагола који значе реч или мисао. Данашњи француски језик не употребљава више ову конструкцију после горе помених глагола, изузев у реченицама које почињу релативном заменицом. Па чак и тада та конструкција није неопходна и врло се ретко налази.

Примери: *Qui est cet homme qui parle si souvent à vos ministres qu'on me dit être d'un accès si difficile.* Montesquieu. — *Nous n'entrevîmes au lagre qu'un nuage sombre qu'on crut être l'île d'Ambre.* B. de Saint-Pierre. — *Mon père souhaite que je lise ce livre, qu'on lui a dit être fort intéressant.* Noël. — *Ils aiment Dieu dans chacun de leurs concitoyens qu'ils savent n'être grands que par lui.* Bossuet.

Преображај инфинитивне реченице.

Облик инфинитивне реченице, преклом из латинског језика, дао је у француском језику још један обрт инфинитива, друкчији од првог, где логички подмет није више у акузативу (прави предмет) него у

датуиву (неправи предмет). Ова конструкција потпуно непозната у латинском језику објашњава се на овај начин: Један глагол може имати два додатка: један у акузативу (додатак ствари), други у дативу (додатак лица). На пример: *Faites la lecture de cette lettre à notre père*, или *laisser leur rôle aux Dieux*. Кад се прави предмет поменутих реченица замени са инфинитивом *lire*, на пример, у првој реченици, а *faire* у другој, горе наведене реченице гласиће овако: *Faites lire la lettre à notre père*; *laissez faire aux Dieux*, где су речи *notre père* и *Dieux* логички подмети наведених реченица.

По аналогiji глагола *faire*, глаголи: *écouter*, *laisser*, *voir*, *regarder*, *ouïr*, *entendre* конструишу се доста често с инфинитивом и именом у дативу, нарочито кад је глагол праћен и правим предметом: *Laissez-lui faire son devoir*; је *lui* vois commencer un grand travail.

Примери: Je lui avais vu faire tant de tours de souplesse pour prendre des rats et des souris. Ch. Perrault. — Molière dut le tirer par le pan de son habit pour lui faire entendre ce qu'il criait depuis cinq minutes. — La garde nationale fit tourner tête aux nobles assallants. P.-Louis Courier. — Des paroles singulières qu'on lui a entendu dire sur la religion nous ont été répétées par des témoins dignes de foi. Guizot.

Уз пркос двосмислици која често настаје из оваке конструкције, употреба ју је ипак углавном усвојила за глаголе мало час побројене, али само не увек са ма којим инфинитивом. Тако, на пример, каже се: *Je lui avais vu faire tant de tours de souplesse*, али само: *je l'avais vu partir pour l'Amérique*; каже се: *je lui ai entendu chanter une jolie chanson*, али само: *je l'ai entendu gronder tout le monde*.

У случају да датив употребљен с овим глаголима прави двосмислицу, с овим глаголима треба употребити двогуби акузатив или аналитички обрт, као што се то ради у српском језику. Рећи ће се дакле: *Je lui ai vu remettre la lettre*, само онда кад му је неки други писмо предао; *je l'ai vu remettre la lettre* или *j'ai vu qu'il a remis la lettre* када је онај који говори сам лично извршио радњу.

Ове две конструкције инфинитива са акузативом и дативом не постоје у српском језику. Француски инфинитиви после истих српских глагола: чути, видети, слушати, гледати, итд. преводе се на српски језик реченицама названим *приповедним*, које почињу везама: **да, где, како**. То увек бива када прави предмет главне реченице врши радњу или подноси стање приповедне реченице.

Примери: Чуо сам га да (он) долази (je l'ai entendu venir). — Видим га где (он) силази низ брдо (je le vois descendre la montagne). — Слушам вас како (ви) певате (je vous écoute chanter).

Али ипак има у српском језику нечега што унеколико личи на ову синтетичку конструкцију латинску. То је случај где се подмет споредне инфинитивне реченице која казује циљ, налази као прави

предмет у главној реченици. Овај неодређени начин употребљава се после глагола за кретање, или оних који су употребљени у том значењу.

На пример: И пусти је ружу *брати* (место: *да она ружу бере*), et *la laissa cueillir des roses*. — Посла *драгог* у млин *млети* (место: *да он меље*), elle envoya son *amant moure* dans le moulin.

Али то су реткости. Увек је боље и јасније, а и саобразније духу српског језика, кад се таква инфинитивна реченица искаже допунском реченицом за намеру, која почиње са везом **да**.

Неодређени начин место акузатива за правац или циљ.

За означање правца у ма каквом смислу, латински језик се служио акузативом, који је назван акузативом за правац или циљ: *Hinc sunt Noviceriam* meilia L; hoc iter *Elysium*; *venum* ire (aller en vente); eo *Romam*; eo *lusum* (je vais jouer); *conveniunt spectatum* ludos (ils viennent voir les jeux).

У овим последњим примерима *lusum* и *spectatum* јесу акузативи глаголских именица који су одвучени у механизам коњугације. Латински граматичари не разумевајући га, прикрили су га чудноватим именом супина (*supinus*, начин за намеру). Овај супин био је каткада замењиван, али изузетно, неодређеним начином. И овај инфинитив пошто је постао редован у поквареном латинском језику, прешао је у француски језик, где се и до данас сачувао.

Глаголи који казују кретање: *aller, être* (у значењу *aller*, ићи), *venir, envoyer, entrer, mener, monter, descendre, courir, accourir* не мењајући своје властито значење, добијају место правог предмета неодређени начин који стоји место латинског супина.

Приљубљујући неодређени начин непосредно уз глагол, изражава се у исто време циљ и извршавање факта, док међутим ако се неодређени начин стави предлог, смисао реченице постаје друкчији: *Il viendra vous consoler* изражава извештај резултат, онако исто као кад би се рекло: *il viendra et vous consolera*; *il est venu pour vous consoler* казује један поступак без одређених последица, као год кад би се казало: *il est venu pour qu'il vous consolât*, не знајући да ли ће у томе успети или не.

Примери: *Les medecins l'avait envoyée prendre* les eaux. A. de Musset. — *Allez boire* un verre d'eau claire. Molière. — *La voilà cette France*, assise par terre, entre ses amies, les nations, qui *viennent* la *consoler*, l'*interroger*, l'*améliorer*, si elles peuvent, *travailler* à son salut. Michelet. — Au lieu de me comprendre, *Mattia alla s'asseoir* sur une chaise. H. Malot. — *Je le fus voir* alors: Si j'étais de toi, je me plaindrais, lui dis-je. P.-L. Courier.

У српском имамо исту конструкцију. — Неодређени начин стоји доста често место реченице која казује циљ, намеру. То бива у слу-

чају када се подмет главне реченице налази као подмет и у подређеној реченици. Овај неодређени начин употребљава се после глагола за крстаће или оних који су употребљени у том значењу.

Примери: Идем, царе, у Косово равно, за крст часни крвцу *пролевати*. — Као да си дошао ватре *узети*. — Дигоше се свати *путовати*.

Ова се конструкција употребљава нарочито у поезији. Проза и обичан породични говор замењује ове неодређене начине целим реченицама које казују циљ: Дошао сам *да видим* шта радиш; идем *да се известим* шта је са мојим братом.

Описна форма од глагола *aller* и *venir* са неодређеним начином.

Овде треба приметити врло честу употребу средњих глагола *aller* и *venir* праћених неодређеним начином, где они губе своје властито значење и постају као нека врста помоћних глагола.

1. *Aller* са инфинитивом.

Садашње и пређашње несвршено време показног начина од глагола *aller* с неодређеним начином садашњег времена после себе, казује акт који ће се десити у истом тренутку када се говори, акт који је неминован. За будуће време које има тек да се догоди употребљава се сад. време глагола *aller* са неодр. начином, а за будуће време у прошлости, дакле које је имало да се догоди, употребљава се пређ. несвршено време глагола *aller* са неодр. начином.

Овај обрт назива се још и *le futur prochain*, и одговара по смислу латинској конструкцији: *coniugatio periphrastica activa*: *Bellum scripturus sum, quod populus Romanus cum Jugurtha gessit*.

Примери: Junie reçut l'ordre de rompre avec Britannicus, qui va venir. Fleury. — Il savait bien que les conspirations contre lui *allaient continuer*. Le Figaro. — *Je vais tracer* rapidement l'histoire de la révolution française. Mignet. — Je n'avais pensé qu'au magister qui *allait se noyer*. H. Malot.

Овака конструкција блиског будућег времена не постоји у српском. Она се преводи на српски будућим временом пред којим се згодно може употребити прилог *сад*: је *vais repondre*, *сад* ћу одговорити, итд., или са глаголом *хтети*: *j'allais repondre*, *хтедох* одговорити.

Изрази: *идемо да видимо* итд. којима се ова конструкција врло често у новинарству преводи, нису за подражавање.

2. *Venir* са предлогом *de* и инфинитивом.

Садашње време и пређашње несвршено од глагола *venir* праћено неодређеним начином пред којим стоји предлог *de*, изражава радњу која се десила истога тренутка. У том случају предлог *de* назначује као неку полазну тачку.

Примери: D'où venez-vous M. Paul? *Je viens de sortir* de chez mon oncle F. de Sicile. — Quand il passait la frontière de sa terre natale, son père *venait de mourir*. Le Temps. — Nous *venons de répéter* notre leçon. — Alors je lui fis le récit de ce que mère Barberin *venait de me rapporter*. H. Malot.

Овакав обрт, који представља најскорију прошлост, преводи се на српски с неким од прошлих времена показног начина пред које се згодно може метнути неки од израза: *тек што, само што, сад баш, мало час*: Il *vient de sortir*, **сад** је баш изишао; il *venait de venir*, **тек** беше изишао.

3. Venir са предлогом à и инфинитивом.

Садашње и пређашње несвршено време од глагола *venir*, праћено неодређеним начином пред којим стоји предлог à, употребљава се најчешће у погодбеним реченицама које почињу са si (ако, кад). Ако се радња односи на садашњост или будућност употребљава се садашње време; ако се пак односи на прошлост употребљава се пређашње несвршено време од глагола *venir*.

Примери: Si je *viens à mourir*, vous aurez la bonté d'avoir soin de ma femme et de mes enfants. Le Journal. — A Rome, lorsqu'on menait un coupable au supplice, il était absous si une vestale *venait à passer*. B. de S.-Pierre. — Si Paul *venait à se plaindre*, on lui montrait Virginie. B. de S.-Pierre.

У српском језику овај се неодређени начин преводи личном конструкцијом инфинитивне реченице пред којом кашто стоје врло згодно прилози **случајно** или **нешто**: S'il *vient à passer*, ако он *случајно* прође; s'il *venait à passer*, ако би он *случајно* прошао.

Одвајање од латинске традиције.

Латинске конструкције нису све прешле у данашњи француски језик, јер је и закон надживљена имао својих гранаца. Кад је једна синтактичка конструкција била сведена на врло мали број случајева који су се и сами тешко распознавали, ум француски био је лишен правца, не знајући чега да се прихвати. Навоно су почели да праве сличне конструкције, али нису успели. Онда је нека инстинктивна мудрост налагала да се напусте конструкције које су постале врло тешке за разумевање: били су приморани да их предаду заборавау, да их преобразе или да праве нове.

Међу ове тесковине треба уврстити употребу неодређеног начина као предмета с предлозима à и de. У овоме случају француска синтакса потпуно је се издвојила од синтаксе латинске, јер онде где је латински језик употребљавао неодређени начин као предмет, француски језик употребљава неодређени начин са предлозима à и de. Латинска реченица *amo cantare* преводи се на француски са: *j'aime à chanter*; *evitat loqui* са: *il évite de parler*. У овим реченима улога неодређених

начина *cantare* и *loqui* је иста као и улога француских инфинитива *chanter* и *parler* пред којима стоје предлози **à** и **de**.

Неодређени начин као прави предмет са предлогом **à** пред собом.

Предлог **à** који одговара латинском *ad*, казује кретање ка неком месту, неком предмету: је *m'en vais à ma terre natale; il vient à Belgrade*. По аналогiji **à** значи тако исто у фигури, у истом смислу, моралан правац и меће се пред речи које значе циљ, намеру, опредељење. Каже се: је *vous forcerau au travail, cela vous conduira à la gloire*, итд. Неодређени начин имајући велику сродност с именицом на крају крајева почео се употребљавати место именице, одакле су у овом случају постали изрази: је *vous forcerau à travailler, cela vous conduira à faire votre gloire*. Мало по мало ова конструкција је узела шири обим. Место да се тачно одреди резултат акта, радије му се одређује тежња и означава циљ, што се у француском чини, као што то мало час видесмо, с помоћу предлога **à**. Данас се каже: *il aime à chanter, vous enseigner à bien vivre, il cherche à se quereller*, као кад би се казало: *il aime, vous enseignez, il cherche la chose qui mène à la chanson, à la querelle* etc. Неодређени начини: *à chanter, à bien vivre, à se quereller* играју улогу правог предмета. У тој улози употреба неодређеног начина пред којим стоји предлог **à** је доста честа у данашњем француском језику.

Глаголи *avoir, aimer, apprendre, chercher, haïr, attendre, montrer, enseigner, forcer, obliger, contraindre, donner* итд. захтевају после себе неодређени начин пред којим стоји предлог **à**. Овај неодређени начин у том случају игра улогу правог предмета.

Примери: *Mais, aujourd'hui nous n'avons rien à nous dire. J. Lemaitre. — L'homme n'aime point à s'occuper de son néant et de sa bassesse. Massillon. — La religion nous apprend à obéir à la puissance. La Rochefoucauld. — Le geai est un oiseau auquel on apprend à parler. Larousse. — Il y a des hommes qui attendent à être dévots que tout le monde se déclare impie ou libertin. La Bruyère.*

Неодређени начин као прави предмет с предлогом **de** пред собом.

Историју увођења предлога **de** пред неодређени начин још је теже објаснити. Међутим с погледом на број реченица у којима се ова конструкција сусреће, ова употреба предлога **de** јесте једна од најважнијих. У исто време она је и најкарактеристичнија, јер су се у том погледу синтаксе латинска и француска сасвим мимоишле. Латински се говорило: *Turpe est mentiri*, а француски се каже: *Il est honteux de mentir*.

Ову нову тековину у француском објасниће нам стари француски језик.

Онде где данас Французи кажу: *La paix est une belle chose, le mensonge est une chose honteuse*, стари француски језик је говорио: *Bonne chose est de paix*, сматрајући *la paix* као порекло, као извор добра које из њега излази; говорило се дакле *bonne chose est de paix* као *bonne chose vient de paix*, међући пред подмет предлог **de**, који казује порекло, почетак. Како пак именица може бити замењена неодређеним начином, стари је језик говорио: *Chose honteuse est de mentir, Honte est de mentir*; а међући уз глагол *être* плеонастички атрибут *ce* добило се: *C'est honteux de mentir*; *ce* је пак ускоро замењено са *il*, одакле је изишло: *il est honteux de mentir*.

У овом последњем случају првобитни смисао конструкције инфинитива са предлогом *de* слабио је у мери у којој су се ове конструкције умножавале. Услед тога је језик у овом обрту почео гледати једну сасвим нову конструкцију, тако да је постао као неки обичај стављати пред инфинитив-предмет предлог *de* који је изгледао као да је везан уза њ; и док се именица-предмет стављала непосредно после глагола, пред инфинитив-предмет метао се предлог *de*: *craindre Dieu, craindre de périr; cesser son ouvrage, cesser de travailler*.

Према броју примера употреба неодређеног начина као предмета с предлогом *de* пред собом, је врао честа у данашњем француском језику.

Глаголи *achever, finir, cesser, conseiller, éviter, ordonner, pardonner, permettre, proposer, défendre, souhaiter, promettre, enjoindre, écrire, dire, reprocher, craindre* итд. итд. захтевају после себе, као прави предмет, неодређени начин с предлогом **de** пред собом.

Примери: *Après que j'eus achevé de boire et de manger, je témoignai que je souhaitais de me reposer. Le Sage. — Qui t'a dit, misérable, de me parler ainsi. Delavigne. — Je vous promets de ne pas oublier votre numéro d'aujourd'hui. Scribe. — Qui me reprochera de choisir un gendre en état de me dédommager de mon sacrifice. Augier et Sandeau. — Il commande au soleil d'animer la nature. Racine. — Ne craignons pas de regarder quelquefois l'intérieur de l'instrument. Bréal. — On me permettrait bien de le voir aussi sans doute. H. Malot.*

Српски језик не зна за нијансе значења неодређеног начина употребљеног с предлозима **à** и **de** пред собом. Ови неодређени начини с предлозима **à** и **de** пред собом, преводе се на српски језик каткада просто са неодређеним начином, а много чешће аналитички, према духу језика, са потпуним реченицама.

Из овога што доведе изложисмо види се јасно да има само три могуће конструкције неодређеног начина као правог предмета: *Je veux savoir, j'aime à chanter, il évite de parler*. Ове три конструкције су већ одавно у утакмици. Прва је се повукла испред друге две. Што

се тиче ових двеју, оне су између себе поделиле врло велики број француских глагола међу којима има и таквих који су сачували обе конструкције. Каже се *tâcher à* и *tâcher de*, *commencer à* и *commencer de*, *continuer à* и *continuer de*; и употреба је најзад створила разлику у значењу између ове две врсте обрта, — разлику коју је доста често врло тешко разумети. Ова двогуба конструкција долази отуда што су предлози *à* и *de* много изгубили од свог првобитног значења. Доста често они (нарочито последњи) стоје као граматичка речца, која служи на то да означи да две речи стоје у међусобној вези без икаквог нарочитог значења. Неодређени начин се конструише с предлогом *à* у реченицама у којима су циљ или намера у мањој мери истакнути, а каткада нису никако ни истакнути: предлог *à* у том случају служи само зато да објави неодређени начин, као што је то у Боаловој реченици: *Tel qui hait à se voir peint en de faux portraits, sans chagrin voit tracer ses véritables traits.* — Тако исто употребљава се неодређени начин као прави предмет с предлогом *de* пред собом, где предлог *de* ниуколико не казује почетну тачку радње главног глагола, као што то видимо у Масијоновој реченици: *Les peuples regretteront de n'avoir pas vécu sous son règne.*

Неодређени начин као неправи предмет.

Неодређени начин садашњег или прошлог времена може стојати као неправи предмет у реченици.

Као такав он се конструише после извесног броја предлога као што су: *à, de, par, après, sans, pour, jusque* итд. и после врло великог броја предложних израза као: *loin de, à moins de, au lieu de, faute de, à force de* итд.

Немамо намеру објашњавати све могуће случајеве, јер они нису тако значајни. Само ћемо напоменути да сви неодређени начини као неправи предмети стоје место потпуних реченица које имају свој подмет и прирок. Већ смо раније рекли да се подмет инфинитивне реченице мора односити на подмет или предмет главне реченице, или на подмет који се подразумевањем и прећутно налази у некој другој речи у реченици.

Примери: *Mais, sa conduite ambiguë finit par soulever contre lui tout le monde. Julleville. — Je vous prie de m'excuser, ma belle. Racine. — Ce peuple s'éveille sans penser à Dieu. V. Hugo. — Gardez pour vous servir les muets seulement. V. Hugo. — Ils ont péri sans avoir combattu. Le Journal. — Il était réduit jusqu'à avoir dû nous laisser faire. La Patrie. — Et nous nous mettions à jouer avec des mouvements si ralentis que c'était à fendre le coeur. H. Malot. — Il ne songera qu'à se remplir la pause. E. Chatrian.*

Неодређени начин који игра улогу неправог предмета не постоји у српском језику. Он се увек замењује целом реченицом, која има као

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

подмет било подмет, било прави или неправи предмет главне реченице. Ова се реченица везује за прву помоћу какве везе или предлога као што су: *да, јер, зато што, док, а, а да не*, итд.; *пошто, кад* итд.

Врло ретко ова конструкција се налази и у српском језику, и то нарочито после глагола *клетн се, кајати се* и то само у појезији: Кледа се ђевојка в'јенца *не носити*, каја се ђевојка в'јенца *не носити*, док се у прози такве инфинитивне реченице увек изражавају аналитички: Куне се *да зна* ту ствар; каје се *што се није наносио* лепе одеће.

Неодређени начин као неправи предмет после предлога *sans, après, pour* и *par*.

1. Неодређени начин садашњег и прошлог времена с предлогом *sans* пред собом (*sans penser, sans parler; sans avoir vu, sans être arrivé*) преводе се на српски са дотичним одречним прилозима садашњег и прошлог времена (не мислећи, не говорећи; не видевши, не приспевши), или аналитички са садашњим или прошлим временом показног начина, пред којим стоји одречна речца **а не, а да не**.

На пример: Il le fait *sans penser* à Dieu, он то чини *не мислећи* на Бога, или *а не мисли* на Бога. — Il est mort *sans avoir vu* sa patrie libre, он је умро *не видевши*, или *а није видео*, своју отаџбину слободну.

O Dieu vivant, pourquoi avons-nous été si longtemps *sans vous dévouer* nos affections? Bossuet. — Madame, *sans mentir*, j'étais de vous en peine. Molière.

2. *Инфинитив прошлог времена* с прилогом *après* пред собом (*après avoir passé, après être venu, après s'être baigné*) преводи се на српски глаголеским прилогом прошлог времена: *прешавши, дошавши, окуцавши се*; или са прошлим временом показног начина: *пошто је прешао, пошто је дошао, пошто се окуцао* итд.

Ова конструкција инфинитива прошлог времена води своје порекло из латинског језика: она стоји обично у почетку реченице ако је подмет заменица, или одмах после подмета-именице: César, *après avoir pourvu au plus nécessaire*, courut xhorter les soldats (Caesar *necessariis rebus imperatis, ad cohortandos milites decucurit*).

Примери: *Après avoir dîné*, nous allâmes le voir. — *Après s'être baigné*, il alla se promener. — Napoléon, *après avoir passé* la Marne, s'attacha à poursuivre Blucher. Thiers. — Et ils meurent tous les deux trop tôt, *après avoir tracé* d'un rayon brillant leur apparition dans la littérature (И обојнца умиру врло рано, обележивши (или: пошто су обележили) сјајном пругом појав свој у литератури). Св. Вуловић.

3. *Pour* са *инфинитивом садашњег времена* употребљава се место *pour que* са савезним начином: J'ai fait cela *pour tout savoir* (*pour que je tout sache*, да бих све сазнао).

Pour са *инфинитивом прошлог времена* употребљава се место *parce que* (зато што, јер) са показним начином: Vous avez été puni *pour*

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

avoir été insolent (parce que vous aviez été insolent, зато што, јер сте били безобразни).

Je ne l'écoute plus que *pour la consoler* (pour que je la console). Corneille. — Galilée a été livré à l'inquisition *pour avoir dit* (parce qu'il avait dit) que la terre tournait. Mme de Staël.

Pour са *инфинитивом* изражава каткада и уступање: Il est bien grand *pour être* si jeune (и ако је, премда је тако млад).

4. *Par* са *инфинитивом*, изражавајући средство, употребљава се као неправи додатак само после глагола *commencer* (почети) и *finir* (свршити).

Il commença *par nous injurier*, он поче да нас вређа (поче вређањем нас). — Vous finirez *par le faire*, ви ћете најзад то учинити.

Je commence *par rapprocher* les distances en diminuant sa fortune de moitié. Augier. — Vous m'avez prédit, milord, qu'un jour nous finirons *par nous aimer*. Scribe.

Место неодређеног начина као предмета.

Неодређени начин као предмет долази обично после глагола чији смисао допуњује.

Примери: Je ne pensais pas *être connu* de lui. Scribe. — J'entreprends *d'écrire* la guerre de Péloponèse. D'Ablancourt. — On aime *à deviner* les autres, mais on n'aime pas *à être deviné*. La Rochefoucauld.

Ако и неодређени начин који служи као предмет има и сам за предмет личну заменицу, ова долази пред глагол који захтева неодређени начин као допуну, ако је то неки од глагола: *aller, faire, entendre, laisser, pouvoir, voir, venir* који са неодређеним начином образују као неку врсту једног израза.

Примери: Dieu est esprit, et ce n'est que par l'esprit qu'on le *peut atteindre*. Bossuet. — Ces paroles le firent arrêter. Le Figaro. — Passant ici pour l'*aller chercher*, une aventure par le ciel concerté *me fit voir* la charmante Élise. Molière. — Un esprit malin *les veut traiter* de faibles. Boileau. — On *me vient chercher* de tous les côtés. Molière.

Изузев само ове изреке овако склопљене, заменица као предмет меће се само у поезији пред глагол главне реченице који захтева после себе неодређени начин. Проза вечито занета јасношћу усиљава се да приближи заменицу - предмет уз неодређени начин, то јест да га стави преда њ. Од два израза: *Nous irons les voir* и *nous les irons voir*, први је аналитичнији и према томе јаснији; други је, веле Французи, грациознији и збијенији.

Према аналитичком духу француског језика, први је однео победу над другим, барем у прози, где се заменица-предмет врло ретко ставља пред глагол, него готово увек пред неодређени начин.

Примери: Si ce n'est eux, quels hommes eussent osé *l'entreprendre*. Académie. — On a pu ensuite *l'adjoindre* à des verbes d'un sens tout autre. Bréal. — Je l'ai vaincu, madame, et je vais le *venger*. Voltaire.

У српском језику краће (ненаглашене) личне заменице као предмети сматрају се као енклитике, и као такве оне увек долазе после прве речи у реченици на коју се наслањају. Према томе, ако краћа лична заменица служи као прави предмет неодређеном начину, који зависи од неког другог глагола, она долази одмах после глагола који захтева неодређени начин, ако реченица почиње са тим глаголом, а после неодређеног начина ако реченица почиње њим самим.

Примери: Можеш *га* увредити. — Смеш *му* казати. — Увредити *га* можеш врло лако. — Казати *му* не смеш ни за живу главу.

Али, ако треба заменицу као предмет истаћи, онда се у српском употребљава дужа заменица (наглашена). Њецо место у том случају није утврђено, што зависи од онога који говори.

Примери: *Мене* могу оставити да им кућу чувам, а *тебе* могу узети да им какав други посао вршиш. — Ако има потребе, могу и *тебе* узети да им у послу помажеш. — Не смеј се туђој несрећи, јер она може снаћи и *тебе*. онако исто као и *друге*.

Остали случајеви употребе инфинитива :

1. С предлогом *à* пред собом.

1. После многих придева лично употребљених употребљава се инфинитив с предлогом *à* пред собом. У том случају он има активно или пасивно значење: *enclin à attendre*, склон да чека; *facile à séduire* = *facile à être séduit*, лак да буде иреварен (да се лако иреварити).

Ево прегледа најчешћих од њих :

facile лак	adroit вешт
difficile тежак	habile вешт, умешан
propre удесан, способан	raresseux лењ, спор
bon добар	prêt } ГОТОВ
beau леп	disposé }
joli леп, умиљат	fidèle веран
apte подобан	enclin наклоњен
aisé лак, довољан	long дуг
malaisé мучан, тежак	utile користан
prompt брз	impossible немогућан
lent лаган, спор	curieux радознао
tardif спор	triste жалостан итд.

Примери: S'ils étaient *fidèles à garder* les lois, l'empire romain leur serait donné. Bossuet. — Ceux-là sont *propres à agir* qui luttent pour quelques idées clairement aperçues. Doumic. — La nouvelle est en tout cas *impossible à vérifier*. Le Temps — Ce qui est *bon à prendre* est *bon à rendre*. — Ce mystère serait *long à déduire*. Bossuet — O gens sans intelligence et d'un coeur *tardif à croire* tout ce que les prophètes ont dit! Luc, XXII. — Tout cela est *bien aisé à dire*, mais *difficile à faire*. Fénelon.

Овај инфинитив с предлогом **à** пред собом преводи се на српски аналитички намерном реченицом која почиње везом **да**, или дотичном именицом пред коју се ставља један од предлога **за**, **на**, што опет казује намеру или намену: *facile à faire*, лак **да** се изради, лак **за израду**; *long à déduire*, дуг **да** се излаже, дуг **за излагање**; *tardif à croire*, спор **да** верује, спор **за веровање**.

2. Инфинитив с предлогом **à** пред собом долази често после неких именица. У том случају он стоји или место неког придевског израза: *un homme à prendre*, *un cheval à garder*; или казује оруђе или инструмент с помоћу кога се врши радња глагољска: *machine à polir*, *meule à dégrossir*; или казује намену: *une chambre à coucher*, *une terre à labourer*.

Ево именица које најчешће траже ову конструкцију:

chambre à coucher
salle à manger
tabac à fumer
maison à vendre
devoir à faire
nombre à multiplier итд.

Примери: *Nous vous donnerons les devoirs à faire.* — Il lui indiqua les reconnaissances à faire. — *Les meules à dégrossir* peuvent se visser directement aux extrémités de l'arbre moteur. — La raison de cette économie réside dans le choix de la matière à polir. — Il l'accompagna de sa voix sur un air à danser. Galland. — *La poudre à polir* peut être obtenue à l'exemple de M. Le Chatelier. — Le multiplicande est nombre à multiplier par un autre. Littré. — Les vers pour en faire des sacs à mettre des croquantes. E. Rostand. — Mais, la paix à maintenir, les réformes à opérer, les charges à diminuer, vous les laissez bien dans l'ombre, il me semble. E. Zola. — La première chose à faire est de s'informer des gens qui viennent chez eux. Guyot. — C'était un tour à créer de rire. — Il a une sentence à exécuter. Guyot. — La difficulté était dans la direction à suivre. H. Malot.

Овај се неодређени начин преводи на српски именицом начињеном од њега, пред коју се ставља предлог **за**: Соба **за** спавање, камен **за** млевање, машина **за** глачање, задатак **за** израду, и казује намену или оруђе; или се преводи аналитички целом реченицом која почиње са везом **да**: вештина **да** се укроти лав, досетка **да** човек ирсне од смеха итд.

3. После именица **de manière**, **de façon**, **de nature**, долази инфинитив с предлогом **à** пред собом, ако су подмети у главној и споредној инфинитивној реченици једнаки. У српском ови се инфинитиви преводе целом реченицом која почиње везама: *такo да*, *на начин да*, *таке природе да* итд.

Примери: Il n'était point de nature à se laisser prendre par les émotions. H. Malot. — Elle s'était appliqué à vivre de manière à ne pas démeriter de lui d'une seule minute. P. Bourget. — Elle dansa d'une façon à se faire admirer de toute la compagnie. Galland. — Je demande que tous les documents de nature à éclairer la chambre nous soient communiqués. Le Temps.



www.unijb.rs

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

4. Често пута инфинитив с предлогом **à** пред собом стоји независно место *gérondif-a*, или место неке погодбене реченице.

Примери: On vieillit plus vite **à voir** (en voyant-quand on voit) toujours des vieux. V. Hugo. — Le chardon gagne toujours **à fréquenter** (en fréquentant-quand il fréquente) la rose. E. Chatrian. — **A le voir** (en le voyant) on dirait que s' est un mendiant. — **A voir** (si l'on voyait) ce climat affreux de la Moscovie, on ne croirait jamais que ce fût une peine d'en être exilé. — Zimmer sonnait une fanfare **à réveiller** (qui veillerait) les morts. E. Chatrian.

Напомена. Инфинитив с предлогом **à** пред собом употребљава се каткад место уметнуте реченице под заградом: Nous étions, **à n'en pas douter** (без сваке сумње), dans les mains de nos ennemis.

II. С предлогом **de** пред собом.

1. Инфинитив с предлогом **de** пред собом употребљава се после многих именица, које иначе добијају као додатак дотичну именицу у генитиву: L'art **de parler**, l'occasion **de partir**, le besoin **de travailler**, итд.

Примери: Meurs de honte **d'avoir donné** à ces fripons un juste sujet **de te tourner** en ridicule. Le Sage. — Tu auras la responsabilité **de m'avoir entraîné** avec toi. H. Malot. — Il eut d'abord **l'idée de se vendre** à la femme. G. de Maupassant. — Il n'osait entrer de peur **d'être ridicule**. — G. de Maupassant. — Il éprouva le regret **d'avoir reçu** dix ans de trop. — G. de Maupassant. — Il sentait le besoin **de le battre**, de l'écraser. P. Bourget. — N'ai-je pas le droit **d'utiliser** ce que me laissent les parents. — E. Rostand. — C'est grand dommage **de perdre** des joies si innocentes. — As-tu des démangeaisons **d'acquérir** de l'honneur et un nom. — Ayez la complaisance **de voir** la dame que je vous destine. Le Sage. — Il a hâte **d'être guerri**, **de se lever**, **de descendre** au magasin. Daudet. — Elle excellait surtout dans l'art **d'appréter** les macarones à la napolitaine. C. Mendès. — Nous eûmes le désagrément **d'être mouillés** des pieds à la tête. H. Malot.

Овај се инфинитив преводи на српски обично целом реченицом која почиње везом **да, што** etc., или генетивом именице начињене од дотичног инфинитива: l'idée **de se vendre**, мисао **да се прода**; la honte **d'avoir survécu** à cet affront, срам **што је преживео** ову увреду; l'art **de parler**, вештина **говора**, или **да (се) говори**; le besoin **de travailler**, потреба **рада**, или **да (се) ради**.

2. Инфинитив с предлогом **de** пред собом долази нарочито после придева који изражавају какав душевни покрет или какво душевно стање. У већини случајева они после себе захтевају у француском именицу у генетиву, а у српском именицу у облативу: enchanté **de** = enchanté **de la justice** = очаран **правдом**. Ево најчешћих придева с овом конструкцијом:

(bien) bon de	(тако) добар	incapable	неспособан
bien aise de	врло радостан	étonné	зачуђен
charmé de	очаран	surpris	изненађен
ravi de		fâché	љут
enchanté de		usхићен	las

content	} задовољан	inconsolable	неутешан
satisfait		curieux	радознао
mécontent	незадовољан	désireux	жељан
heureux	срећан	jaloux	завидљив
fier	охол	sûr, certain	сигуран
sarable	способан	honteux	посрамљен итд.

Овим придевима треба додати још неке безлично употребљене придеве: *il est impossible, juste, injuste, nécessaire*¹ итд. и прилоге; *près de* (близу да) и *loin de* (далеко да) који такође захтевају после себе инфинитив са предлогом *de*.

Примери: *Vous pensez s'il fut content et fier d'avoir été attentif en classe. — Il partait à pied, heureux d'aller très loin et de revenir rompu de fatigue. G. de Maupassant. — Il n'y a personne de moins curieux d'apprendre que les gens qui ne savent rien. Suard. — Las d'attrister des bêtes malades, je me jette à corps perdu dans le théâtre. Beaumarchais. — Il m'est impossible de devenir ce que tu dis. Guyot. — Il est terrible de se retrouver quand on s'est aimé. P. Bourget. — N'est-il pas injuste de condamner un homme à cause de ses maladies physiques. T. Gautier. — Loin de t'excuser, tu couronnes ton crime. Corneille. — Il est près de faire une grosse sottise. Voltaire. — Il serait long de démêler ce raisonnement. Bossuet.*

У српском овај се инфинитив преводи целом реченицом која почиње обично са **да, што** итд., или именицом начињеном од инфинитива: *désireux d'apprendre*, жељан **да учи**, жељан **науке**; *charmé de voir* очаран **што види**, очаран **виђењем**.

3. De са *инфинитивом* као *подмет* или *предмет*. — У доста случајева **de** објављује само инфинитив без икаквог другог значаја. Овај инфинитив с предлогом **de** пред собом стоји обично као подмет или логички предмет у почетку реченице, и, као застарео, доста се ретко налази.

D'aller toujours à la brasserie, c'est terriblement monotone (E. Chatrian), значи: *Aller toujours à la brasserie* (подмет) *est* (спона) *terriblement monotone* (прирок). — *C'était la dernière et la plus déplorable de toutes les misères que d'être pauvre dans la vieillesse* (Galland), значи: *Etre pauvre dans la vieillesse* (подмет) *est* (спона) *la dernière et la plus déplorable de toutes les misères* (прирок). — **De dire** s' il eut tort on raison je ne sais, значи: *Je* (подмет) *ne sais* (прирок) *dire* (предмет) s' il eut tort ou raison. То исто имамо и у примерима:

De m'en débarrasser je ne puis.

*...De faire fléchir un courage inflexible,
De porter la douleur dans une âme insensible,
D'enchaîner un captif de ses fers étouffé...
C'est là ce que je veux.*

¹ Лично употребљени, ови придеви захтевају а са инфинитивом после себе. (Види напред: *Инфинитив с предлогом а* после придева: *facile, difficile* итд.).

Времена инфинитива.

Инфинитив у француском језику има два времена: *садашње* (le présent) и *прошло* (le passé).

У садашњем времену он одговара садашњем и пређашњем несвршеном времену показног начина, будућем времену и садашњем времену погодбеног начина:

Il croit voir	=	qu' il voit.
Il croyait voir	=	qu' il voyait.
Il espère venir	=	qu' il viendra.
Il espérait venir	=	qu' il viendrait.

У прошлом времену он одговара прошлом и давно прошлом времену показног начина, пред-будућем времену, и прошлом времену погодбеног начина.

Il croit avoir vu	=	qu' il a vu.
Il croyait avoir vu	=	qu' il avait vu.
Il espère être arrivé	=	qu' il sera arrivé.
Il espérait être arrivé	=	qu' il serait arrivé.

У српском језику прошло време инфинитива не постоји. Оно се преводи на српски аналитички целом реченицом у прошлом или будућем времену: Il croit *avoir vu*, он мисли да *је видео*; il espère *être arrivé*, он се нада да *ће доћи*.

Београд.

Мил. Вујановић,
професор

ЕТАР — МЕНДЕЉЕВЉЕВА ПРОУЧАВАЊА. ЕТАР ЈЕ ЕЛЕМЕНАТ.

Да би се енергија пренела са једног места на друго, потребна је материјална средина којом ће се она пренети. Тако на пример да би се звук чуо, неминовно је потребан ваздух, вода или каква чврста средина. Како земља добија највећу количину енергије од сунца, а између та два тела нема никакве видљиве нити којим чулом опажљиве материјалне средине, то мора дакле ипак да постоји нека материјална сунстанца, коју наша чула не могу истина опазити, али којом се преноси енергија. *Емисиона теорија*, по којој би се мали, ситни делићи одвајали од сунца и осталих светлих тела и кретали се брзином од 300.000 км. у једној секунди, није могла објаснити многе светлосне појаве као: интерференцију, поларизацију, двојно преламање и др. По другој тако званој *Ундулационој теорији*, цела васиона као и међупро-

стори појединих тела испуњени су материјалном средином, назватом *етар*. Таласањем или вибрирањем тог етра преноси се енергија с једног места на друго. Овим су згодно објашњене и протумачене све оне појаве, које се првом теоријом не могаху објаснити. Ова је теорија назвата *Хигенсова Ундулациона или вибрациона теорија*, по имену чувеног физичара Хигенса (1678), који је и поставио.

Многи су се научари бавили тим питањем: каква би била та неопажљива материјална средина — етар, као и то, какве би му биле физичке и хемиске особине? Лорд Келвин му је рачунао чак и тежину. По њему, у једном кубном сантиметру простора било би етра један трилионити део грама.

Кад се дакле етар посматра као материјална супстанца, онда он доиста мора имати и оне особине које има и материја, а то су маса и хемиски афинитет. Јасно је да би густина његове масе морала бити врло незнатна. Другим речима етар би морао бити врло лак, како би могао испунити целу васиону. Тако исто и афинитет би му био врло слаб, како не би ступао у реакцију са атомима других тела, пошту су им атоми у сталном додиру.

Познат је читав низ елемената којих је афинитет тако слаб, да се не једине ни са једним другим елементом. Н. пр. Аргон, Ксенон, Неон итд. Хелиуму н. пр., поред тога што је слаб афинитет, и маса је тако лака, да га нема у досегу земљиног привлачења, премда је врло јако распрострањен и скупљен око звезда, чија је привлачна снага много већа од привлачне снаге наше земље. Први пут је откривен у сунчаној атмосфери, испитујући сунчани спектар. Исто тако има и гасова који су тако лаки, да и кроз чврста тела пролазе. Водоник н. пр. пролази кроз усијану платину.

Особине које се приписују етру нису, као што се види, без аналогije и само га треба поставити у ред осталих елемената, јер сад ништа не стоји на путу да се каже: и етар је такође елементар. И доиста је то славни руски хемичар Менделев и покушао. То је он учинио помоћу свог чувеног „Периодичног система“ и формуле за израчунавање брзине код гасова.

Ако се тежина једног атома водоника — као најлакшег познатог нам гаса — означи са *један*, то се може на разне и сигурне методе израчунати и тежина атома свих осталих елемената у односу на атом водоника. Уреде ли се елементи по величини њихових атомских тежина у вертикални ред, показале се једна чудновата појава.

После једног извесног броја тако уређених елемената долази се на такав елементар чије особине показују са почетним чланом потпуну аналогију. Сад се овај елементар стави на чело другог вертикалног реда, следећи елементар овога реда показује опет аналогију са другим

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

елементом првог реда итд. Ово се понови неколико пута, те се на тај начин добије једна таблица, чији вертикални редови садрже чланове, чије су особине постепено аналоге. Тако исто и сви чланови хоризонталних редова показују сличне промене особина њихових појединих чланова. То је тај генијални и знаменити Мендељевићев „Периодични систем.“ Помоћу њега констатовано је да постоје још многи елементи који нису били познати, јер су се у овим редовима јављале празнине, а чије су се особине могле тачно унапред одредити. Тако је сам Мендељевић пре 30 година предсказао нов елемент Германијум, — који је наскоро после тога откривен, — са свима његовим особинама. Сад он мисли, да се етру може наћи место у тој табlici. Пошто је он по тежини најлакши а по афинитету најслабији елемент, то га он ставља на место почетног члана свих елемената, дакле као нулти члан нултога реда.

Мендељевић је покушао да одреди и специфичну тежину етра. — Сваки гас има и извесну брзину којом се његови молекули крећу. Па пошто је кохезија код гасова незнатна, то се они шире, докле им то простор допушта. Брзина ова зависи од температуре и густине гаса. Ако би се ма на који начин могла израчунати та брзина, то би се онда простим рачуном добила и густина гаса, дакле специфична тежина његова.

Познато је да што се год са већом почетном брзином баца неко тело у вис, то ће се оно удаљити више од земље. Али због привлачне снаге земљине мора се опет повратити. Ако је та почетна брзина врло велика, лако је онда замислити, да може наступити случај да тело изиђе из сфере привлачења земљина и да се више и не врати. Ово мора да је са етром. Брзина којом се његови молекули крећу мора бити тако велика, да потпуно савлађује привлачну снагу не само земље већ и свих осталих небесних тела. Само тако етар може испунити цео светски простор. Као што је познато, привлачна снага појединих небесних тела зависи од њихове масе. Сунчева је маса 325.000 пута већа од масе земљине. А до сад највећа позната звезда је 33 пута масом већа од сунца. Пошто се не сме узети да је ово у исто доба и највећа звезда, то је Мендељевић претпоставио, да је маса највеће звезде 50 пута толика колико маса сунчева. Полупречник такве звезде био би 26, 10^8 м. Мендељевић је прорачунао, да би се један елемент могао отргнути из сфере привлачења једне такве велике звезде, морала би му брзина бити 2.240 Км. у секунди. Из ове брзине, коју би етар морао имати, па да би се могао распрострти по целој васиони и бити носилац светлости, изводи се његова атомска тежина, која би по томе рачуну била 0,00000096. Густина етра је, дакле, приближно, милион пута мања од густине водоника, а његови атоми крећу се брзином 2240 Км. у секунди.

Овај нови елеменат назвао је Мендељев *Њутониум*, у част великог испитивача природе, Исака Њутона.

Пошто се сва умовања о етру оснивају на хипотезама, то се не може сматрати да је и питање о етру овим решено, већ само да је представа о овој супстанци прецизирана.

Ј. Д.

МОРАЛНЕ, ДРУШТВЕНЕ И ФИЛОСОФСКЕ СТУДИЈЕ СА НАЦИОНАЛНОГ ГЛЕДИШТА

(НАСТАВАК)

Кад би Држава хтела напустити свако управљање, под изговором да искључиво заштити „мишљење оцева“, подигнуто тако на догму, тада би требало избацити из школа сваку моралну наставу, ма каква она била; тада се не би смело нападати пред децом самоубиство, јер њихов отац може бити присталица самоубиства; не би се смели нападати слободни бракови, јер њихов отац може бити присталица слободних бракова; не би се смело учити о поштовању својине, јер њихов отац може бити непријатељ својине; не би се смело говорити о јавном реду, о закону и о уставу, јер њихов отац може бити анархист. Избришите из школа чак и име Отаџбина и укините у њој француску заставу, јер има социјалиста, за које су заставе само илузије различито обојене, за које је отаџбина остатак религиозне идолатрије, метафизички ентитет, противан хуманитарним идејама; има социјалиста за које нема ни Француза ни Немаца, него само, на једној страни, пролетери, а на другој капиталисти, који су непријатељи. Отаџбина је, за каквог скептика који се ослободи заблуде, реч која је тако близу идеологије као реч Бог, и извесно је, да, ако су се извршили злочини у име Бога, извршили су се, такође, и у име Отаџбине.

По нашем мишљењу, најбољи начин да се утиче на моралност деце или младића, и то без обзира на религиозна мишљења — то би било управо изнети им морал у грађанском и патриотском виду. Према извештајима учитеља и инспектора о резултатима моралне наставе у у школама, патриотске идеје и осећања учинили су у срцима омладине нај-јаче успехе. Данас је, изгледа, потребно пре умеравати него подстицати код деце у нашим школама народно одушевљење. У лицејима и колежима, унутарња дисциплина и морално васпитање могли би се изложити као битне форме цивизма, и сви би их, под тим новим видом, примили. Требало би показати у лицејском животу изучавање народног живота; у поштовању правила, иницијацију поштовања народног за-

кона и припремање за војничку дисциплину; требало би рећи тој деци да су Француској потребне генерације које знају, не слепим него добровољним потчињавањем, да се покоравају закону чију потребност признаје њихов разум. Што се нас тиче, ми мислимо да би се могло, говорећи ученицима шта дугују својој Отаџбини, у то све унети. Требало би да се национална страна њихових студија осветли, и да увиде шта је леност: неблагодарност према отаџбини. Предајете ли им француску граматику, говорите им о Француској, о њеном језику, о њеном утицају, о дужности свакога од нас да продужи славну традицију. Предајете ли им латинску књижевност, говорите опет о Француској, о њеним везама са латинским светом и са латинском књижевношћу. Предајете ли им природне науке, говорите им опет о Француској, о научничком гласу који она треба да одржи, о њеној индустрији и о њеним вештинама које треба да брани од страног такмичења. Дајте, такође, грађанску боју моралним идејама; то ће бити најбољи начин да буду део религиозне и лаичке наставе. Који би свештеник какве позитивне религије сматрао за рђаво кад представници Државе говоре, у име Отаџбине, о дужностима према Отаџбини? Исто онако као што је, за верника, свака дужност, дужност према Богу; исто тако, за онога који воли Француску, свака дужност постаје дужност према Француској.¹

¹ Узимам званичне програме морала; узгред, пишући, додајем коју реч, и ево их претворених у програме *грађанског морала*:

I. *Отаџбина, народ*. — Шта је то народ? Зар то није само заједница индивидуа? Шта је истинито, шта лажно у теорији друштвеног уговора и у теорији друштвеног организма. Солидарност покољења. Народни дух; шта га чини. Француска.

II. *Приватан човек*. — Шта он треба да је у самом интересу отаџбине? Одлике и мане Француза уопште, и особено француске деце. Приватне врлине, потребне грађанину: истинољубље, храброст, рад, умереност итд. Друштвена дејства приватних порока; њихове последице за цео народ.

III. *Породица*. — Њена потребност за отаџбину: њена битна функција у народном организму. Њезин морални и грађански састав. Породични дух; његове особине и његове мане у Француској. Ауторитет у породици. Дужности породице: родитељи и деца, браћа и сестре; млађи.

IV. *Школа и колеж*. — Њихово место у отаџбини. Дужности ученика према својим учитељима и својим друговима. Изучавање грађанских и војничких врлина. — Леност, неблагодарност према отаџбини су бешчашће. — Класичне студије; њихов народни и патриотски карактер. Зашто се изучава француска књижевност, грчка и латинска књижевност, природне науке, историја, философија. Књижевна и научна величина Француске; њен интелектуални утицај.

V. *Узајамни односи грађана*. — Узајамне дужности и права. Поштовање људске личности и заједничке отаџбине на другим људима. Потчињеност, ројство. Улога Француске у укидању тога. Поштовање части наших суграђана. Оговарање и клевета. Претераности [Des excès] штампе.

Поштовање веровања и мишљења наших суграђана. Верска и филозофска слобода; верска, филозофска, политичка трпељивост. Верски и антиверски фанатизам;

ГЛАВА ТРЕЋА

Историска и политичка настава

I Рђаво схваћена, историска настава губи се у детаљу ситних догађаја који данас немају никаквог смисла.² Боље схваћена и везана за опште

политички фанатизам и узајамна мржња странака; опасност од њих у патриотском погледу. Француска треба да је уједињена.

Поштовање имања људске личности. Начело својине. Потреба својине у друштвеном, народном и међународном погледу. Својина у Француској.

Правда и братство. Различни облици милосрђа. Пожртвовање.

VI. *Држава и закони.* — Основи јавног ауторитета. Француска држава. Истински и лажни смисао народног суверенитета.

Влада. Разни облици владе; њихове користи и њихове опасности. Одлике и мане француза у политичком погледу. Политичка несталност и опасности од ње. Револуционарни дух.

Војска, војник-Обавезна служба; војничка дисциплина. Војничка храброст у Француској. Наше одлике и наше мане у победи и у поразу.

Дужности грађанина према држави. Покоравање законима, данак, гласање итд. — Грађанска права. Лична слобода, слобода савести, слобода рада, слобода удруживања. — Дужности и права Влада. Опасности ауторитаризма и опасности анархије. Истинска и лажна слобода. Истинска и лажна једнакост. Користи и злоупотребе духа једнакости у француској. Озбиљност и све то већа тешкоћа друштвених питања у наше време.

VII. *Узајамни односи народа.* — Међународне дужности и права. Међународна солидарност. Потреба сталног проматрања сваког питања са међународног гледишта. Човечанство. Љубав према човечанству и измирење те љубави са љубављу према отаџбини. Истински и лажан патриотизам; истински и лажан хуманитаризам.

VIII. *Васељена.* — Општа отаџбина. Општа симпатија. Љубав према природи. Дужности према нижим бићима. Човек, светски грађанин.

IX. *Идеално друштво духова.* — Веровања која се односе на духовну отаџбину и на божанску варош. Кантова „владавина циљева.“ Важност ових веровања са гледишта приватне и јавне моралности. — Поштовање које дугују Држава и личности овим веровањима, у њиховим различним облицима: природна или морална религија (Гант), позитивне религије. — Санкције морала. Санкције савести. Друштвене санкције; основи кажњивости. Веровања која се односе на највишу санкцију. — Границе позитивне науке: непознато. Скромност научењака. Метафизички и морални основи свакога веровања у један невидљиви свет, и у крајњи триумф моралитета у васељени.

Каквом програму ове врсте, који би се могао развити од другог или од трећег разреда, додајте програм „грађанске наставе, обичајног права и политичке економије“, који је већ усвојен у основној настави. Да ли би морална и грађанска настава овако уређене, у више или мање елементарним облицима, али у исто време научним и одушевљеним, са примерима позајмљеним из историје, да ли би била некорисна за наше ученике класичке наставе, равнодушна за њихово морално јачање као ђака, као људи, као грађана?

² Уђимо у наставу историје, онакве каква сувише често постоји; присуствоваћемо истој операцији *cramping-a*, бубања, на шта смо већ наишли у настави природних наука: идеал је овде претварање ученика у фонографе. Ја читам у једном саставу: — „Нови краљ француски, Ед (887—898), хтеде успети да га призна Ак-

идеје, историска настава постаје битни део васпитања. Биће које нема никаквих знања из историје ново је у свету као какво дете, и чак као какво сироче које није никада знало за своје родитеље. Њему недостаје осећање људске и националне солидарности. Њему недостаје такође смисао времена, тај битни чинилац свега онога што је трајно; њега ће преварити све случајне, апстрактне утопије, постале изван трајања и историје. Прва сањалица који би наишао, увериће га да се све, у Француској и у свету, може изменити за један дан. Он нема појма ни о историском напретку ни о историској непрекидности. Партизани, на пример, који сматрају француску револуцију за почетак француске историје, или незнају историју или је лажно представљају. Несрећа је што се ништа не да тако лажно представити. И зато треба много смањити „моралитет историје,“ онако како се она данас предаје, исто као и моралитет природе. Г. Лавис то и сам признаје у своме одушевљеном извештају о историској настави (којом би он, изгледа, врло радо, заменио философску наставу). Није истина, вели г. Лавис, да су праведни увек награђени, а кривци увек кажњени: „лаж и насиље постижу по који пут успехе чија се практична вредност не умањује аморалношћу средстава.“ Није истина, такође, да се судбина народá објашњује и оправдава њиховим врлинама и њиховим пороцима: у „срећу и снагу каквог народа улазе други елементи.“ И сувише често, у историји, погрешке су веће од злочина,“ и за њих не испаштају „ни људи ни покољења која су их учинила.“ Према томе, ако има морала у историји, он је у њој *инкогнито*, могло би се рећи, парадирајући једну славну реч. У пркос ових премиса, у којима је историја представљена у цртама које јако подсећају на животну борбу у природи, Г. Лавис хоће да повери професору историје, грађанско, па чак и морално образовање. Што се тиче професора философије, изгледа да би га он радо послао на Универзитет. Нема заиста ничега што би се више желело од тога да историчар буде моралист; али којим ће се начином унети моралитет у историју? То је питање. „Нема

витанија. Док се бавио на југу, посмрче Луја Мутавог, Карло IV, звани Прости, изрази да буде изгласан за краља на једној великој скупштини држаној у Ренсу. Германски краљ Арнулф, који је такође посредно био везан за карловеншку дозу, и у коме још трајаше царска амбиција, у пркос великог протеста од 887. год. прими у дијети у Вормсу претендента, и, објављајући да је и сам његов заштитник, заповеди грофовима и владикама са обала Маса, да му помажу. Ед га победи, али ипак, одмах по томе, пристаде да призна Карла за свога господара, уступивши му земљу између Маса и Сене. Ед је и даље био краљ, а Карло није био цар. Ово стање престаде 898. год., смрћу Еда, а Карло Прости би признат за јединог краља. Роберт, Едов брат, наследи његово француско војводство...“ Ученици ће однети ове речи стенографисане или тако нешто; они ће научити на памет имена и датуме. Исто ће се то урадити и са владавином Карла Простога, Роберта и Раула итд. Тако схваћена, историска настава је последња између врста интелектуалних гимнастика

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

панегиричара, одговара Г. Лавис, за доказане лупске.“ Је ли то са свим сигурно, ако су они успели? „Професор историје зауставиће се код честитих људи, кад буде на њих наишао.“ — Ово ограничење узнемирава. Истину рећи, оно што је најлепше и најморалније у историји, то је увек легенда: — витез д'Аса који постаје поднаредник Дибоа, — Камбронова реч: „Гарда умире,“ итд. Ако настава књижевности и природних наука, наставља одлични историчар, ствара честитог образованог човека, настава историје треба да спреми ученика за живот у одређено време и за одређене прилике.“ И Г. Лавис сам привео је у дело ову методу тако важним књигама које је објавио за основне школе. „Наши порази, вели он деци, *уче нас да не треба волети оне који нас мрзе*, да треба водети пре свега — и изван свега, Француску, нашу отаџбину, а човечанство *иотом*.“ Ми се бојимо да овакав начин — готово неизбежан код чистих историчара —, овакав начин разумевања моралитета историје не сеје ветар да пожаље буру.

Ми никако не бисмо желели увести тако у историју моралне идеје, без којих је она само дуго и крваво причање мржњи и бораба унутрашњих и спољашњих, писана мџра човечанства. Историја, по нашем мишљењу, треба да послужи да се поставе позитивни основи истинске друштвене науке, и само тако она ће имати свој моралитет, јер ће она истаћи извесна морална и политичка стања, без којих један народ не може бити ни велики ни јак. Огист Конт имао је право кад је рекао да друштва имају законе, који се дају доказати, законе „егзистенције или равнотеже,“ који образују „друштвену статику,“ и сигурне законе „покрета или развића,“ који образују друштвену „динамику.“ — Стурт Миљ наводи као пример следеће законе, који изражавају *minima* услове друштвене стабилности: 1-во, „коерцитиван систем васпитања и дисциплине, који се противи природној тежњи човечанства ка анархији;“ 2-ги, постојање једног „осећања оданости,“ које се може управити „било једном Богу, било заједничким Боговима, чуварима Државе,“ било извесним личностима које представљају Државу,“ било законима, слободама, било ствржим навикама. У свима политичким друштвима која су дуго постојала, била је једна утврђена тачка,“ нешто „што се народ сложио да сматра као *освећено*;“ 3-ће постојање једног „живог и активног принципа кохезије међу грађанима, који чини да заиста *осећају* да образују „само један народ.“ Стурт Миљ доказује да је један народ изван ових стања, виртуално у стању грађанског рата и да се не може у истину дуго томе отети. Историја, дакле, заиста има свој моралитет, не у том смислу да тирани бивају кажњени и добри грађани обасути почастима, него у томе смислу да има друштвених и политичких правила од којих један народ не може некажњен утећи.

Само у друштвеној науци наћи ће историја свој смисао и своју васпитну вредност. Ако се примети да је друштвена наука још у зачетку, ми ћемо одговорити да је мали број већ утврђених истина у њеном домену много претежнији од свих примена без утврђеног правила којима се историци по занату задовољавају и које се мењају од једнога до другога поводом истих факата. Сваки историчар уређује догађаје по својој вољи у перспективи која му се свиђа, према различним плановима: иста историја доводи до апотеозе или до анатеме.

Поред моралног васпитања, г. Лавис придаје професору историје и грађанску или политичку наставу. Он тражи да професор сувремене историје, „на крају часа, резервише потребно време да *теориски* третира, *али уз приломоћ факата*, питања нашег века.“ Ми смо видели шта треба мислити о тој „помоћи факата,“ нарочито кад се тиче догађаја сувремене историје. Која је то политичка странка која не тврди да има помоћ факата и која, одиста, не може да цитира добар број факата у своју корист? *Физичка* факта имају једно тачно значење, али има историских факата за цео свет и за све ствари; има их за и против монархије, има их за и против републике: све зависи од начина како се распореде, као пиони на шаховској дасци. Има ли чега више немог од већине историских факата, ако им се не прида да нешто казују, и има ли чега двомисленијег, чим се жели да она говоре? Уређујући та своја „ситна факта,“ Тен их је оријентисао како је хтео.

Какав говорник, са деснице, налази своје аргументе у историји, какав говорник са левице такође их у њој налази. Историја, нарочито сувремена, показује све и не показује ништа. Сами догађаји нашега века још су само документи чија је крајња вредност неизвесна. Историја Наполеона I-ог, нпр., није израђена. Читајте Ланфреја после Тиера, Тена после Ланфреја, и донесите, ако можете, закључак. Човек не може, кад је у подножју планине, себи добро дати рачуна о хоризонту, о величини и релативном положају предмета: треба гледати из даљине и са висине. Настава сувремене историје, чим изиђе из чистог и простог причања великих догађаја, постаје све то више смела; то је између свих врста настава она која треба да буде највише резервисана, најслободнија у оцењивању, и са још више разлога у теоријама. Више пута питало се чак да ли треба оставити да постоји та настава историје. Г. Маневрие, између осталих, боји се да учитељи не буде основана подозрења. Како, вели он, не узбудити срце младих људи, причајући о догађајима у којима су учествовали њихови пријатељи, њихови рођаци, њихови оцеви? „Ви неминовно имате пред собом синове победилаца или побеђених.“ Треба избацити из лицеја све оно што може, вређајући савести, дати маха тужноме квасцу мржње: „нека нам другарство да за неколико година, неки део, илузију братства, и

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UN

нека нам створи једнодушну Француску.“ Ми, међутим, не мислимо да треба да се укине настава сувремене историје: треба се само ограничити на излагање утврђених и неоспорних факата, далеко од сваког појединачног мишљења.

II. — Ако сувремена историја, кад се дигне до политичке доктрине, постаје неопходно увредљива, она то постаје зато што се неизбежно занима личностима и сачињава, једном речи, серију личности.“ На против, чиста теорија, коју излаже какав философ, нема ничега увредљивог за оне који имају супротна убеђења, зато што су идеје битно безличне. Да ли би сте ви могли порицати, на пример, и кад бисте били монархист, да не постоји теорија о републиканској управи, и, кад би сте били републиканац, да ли би сте могли порицати да не постоји теорија о монархиској владавини? Између ове две теорије остављен вам је слободан избор, али, добро је, да би ваш избор био разуман и истински слободан, да их познајете. Како би, дакле, какав млад човек, како би отац породице, ма каква била њихова мишљења, могли сматрати за рђаво да један професор излаже, на са свим философски начин, правна начела разних облика владавине, користи које сваки од њих представља, опасности које су му својствене, средства која се могу употребити да се добију користи и избегну опасности? То су проблеми чисте науке. Пошто постоји владавина демократског облика, јасно је да она има да испуни извесне услове. Узевши у обзир тај факат, да је у Француској данас републикански систем управе, јасно је да сваки човек разуман и одан својој земљи, треба да познаје начела тога система управе: непрестано се захтева да се изврши његова ревизија, а он се чак и не познаје. Што имамо два дома, а не само један, без сумње има какав теориски разлог, добар или рђав, у прилог тога система, и тај је разлог одржао превагу. Што Председник Републике, неком врстом права *veto*, које му устав даје (и чије постојање није никоме код нас познато), што може да обустави објашњивање каквог закона који му изгледа опасан, и да примора парламенат на понован претрес, на поновно гласање, то је без сумње због тога што се хтело ставити на чело Државе нешто друго, а не председник без власти и веома понизан слуга законодавних тела. Предпоставите чак да професор философије открије своје политичко убеђење, нико од ученика не може да се осети због тога увређен; нема ничега увредљивог за вас што сам ја републиканац или монархист. Оно што је увредљиво, то је причати „историју“ републике, износећи све републиканце као будале и разбојнике, или „историју“ монархије, представљајући монархисте тиранима или издајцима отаџбине. Следствено, ничега јаловијег од већине политичко-историских дискусија. Духови се у томе не могу сложити нити о људима, нити о стварима, нити о току догађаја, нити о поуци која из тога произ-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

лази. Је су ли бар просветили један другога? Ни мајмање: сваки одлази као што је дошао, често огорченији. Да се и политичко-филозофске дискусије, такође, не завршују сагласношћу, тачно је; али су људи бар дали један другоме извештај број идеја, елемената решења, од којих ће сваки, ма каква на крају била омиљена теорија, сачувати извесну релативну вредност у целини. Препирите се о догађајима и људима француске револуције, о Робеспјеру, Дантону, итд., то ће бити изгубљено време; препирите се о начелима 89. и теоријама које се за њих везују, ви ћете се у залуд трудити да најзад сачувате свој лични систем, систем вашег противника (и кад ви то не би сте признали) поучиће вас. Ми сматрамо, дакле, да једино професор философије може дати елементарној политичкој настави ступањ узвишености и ведре непристрасности које су потребније овде него на другом месту: ова висока питања треба да се оставе за класу философије.

Тек свакако, класичка настава не треба да остане испод специјалне наставе, које обавде имају свој програм „грађанског образовања, обичајног права и политичке економије.“ Као што то Г. Лавис с правом примећује, ученик наших лицеја биће бирач три године дана после тога пошто је изишао из школских клупа, чешће две године после тога, шта више чак и после годину дана. Грађанско васпитање му је, дакле, још *потребније* но ученицима основних школа. Што се тиче политичке економије, осим њене користи за индустрију, трговину и финансије, она још може једина да спречи дете, када постане човек, да се преда сањаријама утописта; она му показује истинске односе између капитала и рада, реципрочну вредност умног и ручног рада, користи које могу дати штедња, удруживање итд. Изучавање економије и друштвених питања намеће се свима, јер у модерним и демократским државама, једини начин да се добије унутарњи мир, биће да се у њима умањи беда и да се повећа, са општим богатством, опште благостање. Треба најпре, у основну школу, увести и развити истинска начела друштвене економије. Оправдано се рекло да сваки раденик ствара за себе извесну философију по своме начелу; на нама је да се постарамо за предохрану, да он не философира наопако. Без тих предохрана, ми можемо рачунати да ће моралне, друштвене и верске доктрине раденика бити врхунац глупости: и то је један приказ коме још сада присуствујемо. Посувраћени фанатизам, револуционарна утопија, најлажније схватање живота, друштва, Државе, ево основа радничке философије. Учинити економску науку доступном народу, то је, дакле, животни проблем за демократију. Али то није довољно; буржоазија треба да се интимно упозна са истинским економским начелима. Одржавајући буржоаску децу у непознавању економских и друштвених питања, нећемо их учинити подобнима да се одупру све то јачем таласу социјализма.

ГЛАВА ЧЕТВРТА

Књижевне и естетичке студије

Књижевној настави потребно је исто толико да буде уређена и уједињена колико моралној и историској настави. И код њих је потребна реформа, али је ли то у истом смислу у коме је потребно код претходних? Ми не мислимо тако. Ми смо видели да су реформе које су се тражиле за ово последњих година имале реалистички карактер, што се тиче метода, и утилитарни, што се тиче резултата; у почетку се сањало о потпуном избацавању грчког и латинског језика; за тим, пошто се признала корисност старих језика, хтело се да им се да практичан циљ. Дати више времена природним наукама и математици и живим језицима, дати наставу мртвих језика са што је могуће мање граматике, проседеом курсивних превода и усмених објашњења, и место писмених задатака и активних метода, који су се раније тражили, брже успети, најзад, да ученици читају старе писце — такав су циљ били себи поставили реформатори. Пошто је томе био циљ, на крају крајева, да нас „упознају“ са старом књижевношћу, хтело се још, осим читања писаца у оригиналу, да ђаци читају преводе, да тако узмогну, лакше него помоћу курсивних објашњења, оцењивати у целини лепоту најбољих античких дела. Начело тога новог плана студија било је једном речи следеће: „живи се језици уче да се говоре, а мртви језици, да се читају дела на њима.“ Резултат, који је у ствари добијен, следећи је: живи се језици више не говоре као некада, а на мртвим језицима се мање чита. — То је због тога што су творци реформе пошли од једног начела, чију смо ми нетачност показали. Није циљ настави нити да научи да се говоре живи језици, што је исто толико немогуће. Њен је циљ, још једном, развијање интелектуалних моћи с погледом на народност и расу: језици су само средства; живи су језици, ми смо то видели, осредња средства, којима осим тога, недостаје јединство; мртви језици су добра средства, под условом да се уче *књижевно*.

Мислило се да су немачки методи „краћи;“ никако, они на против захтевају много времена. Док се у Француској сводило време латинских студија на шест година, време грчких студија на четири године, забораваљало се да Немачка употребљава за прве девет година, и за друге седам година. Оно што се подражавало, вели Г. Бреал, који је међутим био један од вођа покрета, то није Немачка, него Белгија „и све земље у којима је класичка настава без части и без силе.“

Мана немачких метода, у чему је Г. Бреал видео добру страну, јесте то што су сувише филолошки и што и сувише сматрају да латински и грчки језик имају своју вредност у себи самима.³

³ Г. Потел је одлично показао, у *Ревјуу за грчке студије* [*Revue des études grecques*], ту капиталну ману наставе грчкога језика у Немачкој. Тамо се не труде да

Они који су имали прву реч у покушајима реформе у Француској били су управо филолози и историчари, слабо наклоњени философији, очију управљених ка Немцима, код којих, изгледа на први поглед, латински и грчки имају свој једини циљ у себи самима, и код којих су они научни предмети слични онима којима се занимају појединачне науке. Они су хладно и оштро прокритиковали готово сва књижевна вежбања која су код нас у части, нарочито задатке, говоре, латинске стихове. Французи су, истина већ прокритиковали *argute loqui*, док су још били Гали; ипак зато, мане наше расе приписале су се латинском говору, у место да се недостаци наших латинских говора припишу недостатцима наше расе. Стара књижевна критика сматрала се застарелом, и, под утицајем Г. Мишела Бреала, на место ње дођоше филологија и историја. Деци четвртог разреда причају се трансформације тоничног акцента у речима народног порекла, историја речи које су дошле из латинског језика преко учених људи или историја „дубле-а“. Ко познаје дубле-е, изузев неколико филолога, и коме је потребно да их познаје? Младићима другог разреда и реторике, набрајају се писци последњег реда; настава се губи у почецима наше књижевности и у покушајима којима је отпочело њено детињство. Под изговором да се избегне догматизам

даду ученицима укуса за књижевна дела; не брину се никако да их добро упознаду са грчким духом. „Изгледа да они и не помишљају да би то упознавање могло бити веома корисно немачком духу, да би се овај утанчао, да би добио у лакоћи и у тачности.“ Немци се искључиво труде, да учине своје ученике *јакe у темама*. „И зато младићи живе пет до шест година у потпуном класицизму, не осећајући га поред себе.“ Они добро познају механизам језика, али ретко схватају однос између речи и мисли. „У Немачкој, људи којима је поверено да предају грчки, кодифицирали су га и везали страшним правилима. Амбиција свих наставника је да додаду по који члан томе тако преговареном кодексу.“ Граматичка терминологија је музика која их опија, симфонија која им ствара искључиво и тиранско уживање.“ Они тако уливају својим ученицима укус за савесним радом и стрепљивом научношћу; али они се не брину довољно да развију код ње књижеван дух: „они стварају од њих филологе, у место да стварају хуманисте.“ (*L'Enseignement du grec en Allemagne, Revue des études grecques, 1890*).

Благодарећи месту намењеном читању, млади људи стичу, вели даље Г. Потел, познавање, „без мало непогрешно.“ граматике. Они не само избегавају барбарисме и солецизме, него су им познате још и све ситнице у употреби начина. „Они сами стварају себи свој речник, они имају свеске израза, *фразеологије*, које би се могле назвати *Вођа савршеног јелиниста*, а осим тога, имају, подељену у листове какве свеске, квинтесенцију атицизма.“

Са Хомером и Софоклом изучавају грчку метрику. Они знају да скандирају какав стих из *Одисеје* или какав стих из Софокла; познати су им „анормални пресеци, лиценције и улога *digamma* у хомерској прозодији.“ Они изучавају чак метрику хорова. Они имају прибелешке о атинском уставу, о уређењу судова, о положају политичких странака. Ове прибелешке сачињавају рукописно дело о грчким антикитетима.“ [Ова је напомена у писца дужа, али ја је овде прекидам, пошто остало нема тако јакe важности, да би требало и то превести].

у предавањима из књижевности, пуне се главе, као да се хоће да се од њих направе живи каталози, именима писаца и именима дела, — од Петра Лероа, Жије-а, Кретијена Пилона, до Ракена, Ди Белеја, Баифа, Жодола итд. Историска, књижевна, филолошка наука све је захватила и све је свела на вежбање памћења. По количини прочитаних ствари, научених, *уознатих*, мери се напредак. Интелектуализам, рђаво схваћен, празан култ знања које је само знање, лажна наученост упропашћује књижевну наставу; вечито се мисли да ученици морају да *познају* док међутим, они треба нарочито да осећају и да раде. Од њих се тражи да знају факта и само факта, језике и језике, у место да се вежбају да сами произведу што год, ма како то мало било.

II. — По нашем мишљењу, систем граматичких и хуманих студија је истина, али под условом да се и једне и друге правилно разумеју. Отпочнимо граматичким студијама.

Што се тиче, у неку руку, техничког изучавања језика, сигурно би било могуће упростити методе и учинити у исто време привлачним, кад би се наставници у своме раду трудили да потраже та упрошћавања, у место да уступе жељи за компликацијама. То не би било компликовање граматике, то би било упрошћавање и стварање ње живљом, кад би се извлачили њени закони из самих закона људског рода. Нека се унесе у њу мало историја речи, кад она даје интереса и када тако постаје мнемо-техничко средство, — лепо; али нека се престане са губљењем у филологији. Историска ерудиција и филологија јесу два непријатеља средње наставе: далеко од тога да уведу у идеју мало више реда, оне само још додају њиховом нeredу.

Философски посматрана, граматика има свој моралитет, и кад би га професор објаснио својим ученицима, они би га слушали са више пажње. Речено је са разлогом да су тачност и одређеност израза, у казивању односа између идеја, оно што је поштење у односу ствари; да потпуна искреност не може ићи без чистог духа и тачног говора. Граматика чак има своју националну и патриотску страну: у свакој појединости структуре једне речи, рекло се даље, и у особеностима оне ортографије коју би данас хтели испретурати, у место да се ограниче да је упросте, граматика нам показује трагове извесних начина говора, изговора, писања, који су били код наших предака; како нам она открива у свакој речи сећање на прошлост коју треба поштовати, она нам их ствара светима. „Она нас учи да скрупулозно поштујемо значење које јој је употреба дала, и које је њена душа; њоме нам се чист говор, веран етимологијама и традицијама, указује као неко поштовање народног духа; и ми схватамо да то може бити акт сиповље побожности када подударамо своје мисли, ма како била нова њихова супстанција, са облицима у којима је уживала снажна и здрава мисао

наших предака.“ Тако говори један философ,⁴ и граматичкој настави ништа не би штетило мало те философске узвишености. Један књижевни језик треба да је непрекидна сугестија. Свака реч, о чијем значењу дете мора да размишља, свако везивање речи, свака реченица чију структуру оно анализира, треба да буде у њему идеје осећања. Позитивни духови презиру речи у корист факата; али, ако има празних речи, већина речи су резиме неизбројних факата, не само природних, него друштвених; реч, то је људско друштво придодано природи.

Нарочито, изучавање песника има извесну врсту врлине која евоцира, и то није без разлога што, у васпитању омладине, прво место припада или би требало да припада песницима. И сама граматика постала би занимљива, кад би је начинили више књижевном или поетском. Нека *примери* буду лепо стихови или лепе реченице, позајмљене од најбољих прозних писаца; нека тако представљају права уметничка дела; дете ће одмах стећи осећање стила, т. ј. лепоте у облику. Оно ће читати и понова прочитавати те стихове и сваки ће се везати у његову сећању за по какво говорно правило. Оно ће разумети зашто је каква реченица Босиеа, или Паскала лепа, и да су сама правилност те реченице, њена граматичка логичност, њена саобразност са духом језика, основа те књижевне лепоте. Изучавање једног језика не треба да се сматра као суво изучавање речи због самих речи: оно треба још да има естетичку вредност. Све су речи, у основи, метафоре, фигуре, заборављене дугом употребом, и које се због навике употребљавања не познају. Шта више, асоцијације су прави *мити*, у којима се стављају у акцију и у узајамни однос персонификације идеја: једна реченица је симболична историја; најфамилијарнији изрази обухватају митологију, која се мало по мало брише; довољно би било да се она учини осетном, да се ставе велика писмена код именица у најбаналнијим реченицама: „Ужас ме *узбуђује*; Море *удара* о стену; Ветар *бесно дува*; Бура нам *прети*; Сунце се *скрива* иза облака.“ Језик је „окамењена поезија,“ фосилна митологија.

Најзад, граматика има своју логику, коју би требало професор такође да покаже. Натуралистичка школа у педагогији — која полази од Русоа и Песталоција, а уз коју пристају, у многим тачкама, Бен и Спенсер, — особито се боји логичких апстракција. Она говори само о интуитивном методу, о очигледној настави, видети и изводити, ето на шта она све своди. Отуда њено дубоко презирање према изучавању језика и према граматички, нарочито према оној која се учи „правилима и начелима,“ као латинска или грчка граматика, уместо да се учи „употребом,“ са завојем бесвесности на очима, као што се наивно

⁴ Г. Бирдо.

замишља да ће се наша деца научити страним језицима. Овај лажни натурализам оснива се на једној лажној аналогiji: стечено знање не припада спонтаном реду и никако не долази као последица „потребе егзистенције;“ правилно говорећи, оно није факат природе,“ него вештине и логике. Не може се, ми смо то видели, научити какав стари језик, па ни модерни, као што се учи матерњи језик. Ако је претераност граматике, која објашњава правила, штетна, њена умерена употреба је много згоднија, него ли чак употреба математике, да развије размишљање, рефлексију, перцепцију односа међу идејама. — „Да нађемо смисао какве научне пропорције, вели Бен, или да нађемо правило које приличи извесном даном случају, ми смо приморани да вршимо покушаје; ми сукцесивно одбацујемо различне хипотезе; јер ни једна не задовољава све услове проблема, и ми трпељиво размишљамо, док се у нашем духу не појаве друге хипотезе.“ Таква је научна гимнастика коју Бен хоће да стави на супрот гимнастички језика. Како није приметио да је, мислећи да описује искључиво научни метод, у исто време описивао граматичка и језична вежбања? Зар не треба и ту наћи правило или начело које се примењује на један особити случај, вршити покушаје и хипотезе, одбацити оне које не пристају уз решење питања или уз откриће смисла, „размишљати,“ најзад, док се права хипотеза не појави у духу? И само дете приморано је да употреби све ове проседе-е за најпростија граматичка вежбања или за логичку анализу реченица. Што се тиче виших вежбања, она се сва свде, било да се разумеју мисли, било да их сам изрази; међутим, да се разумеју, а нарочито да се изразе, морају се свести идеје на своје елементе, затим означити однос тих елемената између њих самих: то су две интелектуалне радње првога реда, анализа и синтеза. На те радње свде се истовремено научна и књижевна инвенција, једна много специјалнија, друга много општија, и, тим самим, много прилагоднија за омладину.⁵ Поновимо дакле, да су језична вежбања много сигурнији критериум интелектуалне јачине него решавање геометриских или алгебарских проблема. Просечно, да се створи научењак, треба отпочети тиме да се има интелигентан човек, а, за развијање интелигенције, ништа није равно изучавању језика, нарочито старих језика.

⁵ Научне радње које Бен описује јесу, или радње открића, на које наши ученици нису много навикнути, или радње математичких проблема, које су у употреби само код математичких и физичких наука. Па ипак, то је са свим особена употреба, која, ми смо то горе видели, тежи томе да постане механичка код многих ученика. Они који траже решење једног проблема нису увек најотменији ученици; случај који вас може бацити од једног на прави пут, ту игра извесну улогу, као аутоматски механизам у алгебри, који је нека врста ветрењаче са једначинама.

Ш. — Ако од разреда граматике пређемо у разред књижевности, ми видимо да је потребно реформисати у њима општи дух. Требало би дати књижевним студијама праву естетичку вредност, извршити строжији избор модела, и ограничити се на најодличније, који, као што је рекао Г. Равесон, више поучавају у мање времена, но што сви остали чине за дуго времена. Изучавајмо отмена дела у најбитнијим врстама или добро изабране одломке, који су сами отмена дела. Сво што је средње, треба да је уклоњено: задржимо само оно што може да буди дивљење; чим се ученик престане дивити, он престаје припадати својим наставницима. Професор, са своје стране, треба увек да покаже, анализом и критиком, шта је оно што је лепо на свакој страни коју предлаже студирању младића. Настава, једном речи, треба увек да буде естетичка, никада механичка. Избацимо све оно што је само ствар памћења, сву ону књижевну и историску наученост на којој смо, погрешно, завидели Немцима. Мисли се да се све учинило кад се предавало о многим *истинитим* стварима и многим *корисним* стварима: то је идеал наставника. Оно што је лепо то треба пре свега предавати. Отуда излази да су у класичкој настави, као у поезији, све врсте добре, изузев досадну врсту; не стоји да треба децу забављати, него их треба увек „заинтересовати,“ задобити их осећањем лепога. Оно што је стварно досадно у књижевности и у историји, стварно је сувишно у настави, јер то је оно што је мртва апстракција или мртва ерудиција. Више вреди изабрати оно што заслужује да се не заборави.

У наше дане, обично се ствара „центар тежишта“ књижевних студија у објашњавање писаца, и мисли се да ће примедбе наставника, спојене са спонтаним размишљањем ученика, бити довољне да код њих развију књижевно осећање. По нама, преводи и брза објашњења, које толико препоручују подражаваоци Немачке, само су помоћна средства. Какав превод, извршен на Хомеру или на Вергилију, који би дао прилике ученику за какав савестан, лаган, темељан рад, више ће вредети но курсивно читање читавог једног певања из Хомера или из Вергилија. Да ученик може на памет да резимује *Илијаду* или *Енеиду*, као што би ресимовао *Телемака* или *Жил Блаза*, то мало вреди. Ма шта о томе рекао Г. Бреал (који, изгледа, мисли да се латински учи да се постане јелдист), ми претпостављамо курсивном читању какав добар латински или грчки задатак, још више неколико осредњих латинских стихова које ће ученик написати, и који ће имати више утицаја за његово лично васпитање него ли Вергилијеви стихови.

По Г. Лашелиеру, објашњавање текстова, само не курсивно, истина, него дубоко, које учитељ коментарише, такође је основно вежбање, „Треба, вели г. Лашелие, учити граматiku, да се може учити Вергилије и Тацит, читати Вергилија, да се научи волети поље, а Тацита,

да се добију осећања Тразеа и Хелвидиа Приска“. Кад ова висока речитост не би обезбужавала примедбу, могло би се мислити да је читање Вергилија мало заобилазан пут, да се воли поље, и да није потребно, да се добију осећања Тразеа, читати историју тога великог човека на латинском тексту Тацитовом. У осталом, пошто се тако тврдило да треба учити језике „да се има огроман број моралних ноција, бескрајно различних, и ниансираних, које ти језици изражавају, човек је приморан да призна да познавање множина речи не значи неопходно да се има множина мисли. Пошто је казано да се не могу читати велики писци из старине и из модерних времена, не учећи грдан број факата, „готово све што су људи урадили, мислили, осећали, у главним епохама историје“, човек је ипак приморан да призна да у истини ученици читају веома мало те текстове за које се труде да стекну кључ. Сами француски писци, на основу сведочанства Г. Рабиера, може бити још су мање познати него грчки и латински писци. „На крају крајева, кад би се скупиле све стране грчког, латинског, француског, које су се прочитале и објасниле на једном курсу студија, не би се од тога могла направити књига с прста дебљине“. А и кад би се читало више, стечена знања остала би увек фрагментна, одвојена једна од других, и, тако рећи, анегдотска. То је за то што у томе лавиринту недостаје руководна идеја. Историја није никако довољна да је да, јер је она сама, онако како је предају, проста серија факата. Ми би смо желели, дакле, да књижевна настава постане, не историски инвентар нити празне филолошке занимљивости, него доктрина уметности и књижевности; да књижевне студије буду у исто време естетика која се осетила, која је смишљена и примењена. Како ће се младићи заинтересовати за дела великих писаца, чак повраћених у њихову историску средину, ако им оскудевају управљачке идеје, и, да кажем реч, начела — било естетична, било морална и друштвена — који оживљују сваку прочитану ствар, дају јој циљ и значење? Ех, све што личи на ма какву доктрину, ми не велимо догматичну, него слободну, отворену, чак вероватну, ми смо избацили из наставе. У томе би, по нашем мишљењу, био прави и једини центар тежишта“; имати идеје, имати извесно књижевно мишљење, извесно морално и друштвено веровање, општи поглед на природу и на њене велике законе, затим, са тим управним идејама, уредити све остале идеје, уредити научна, историска, уметничка факта; увести једним махом ред и смисао у објашњења писаца; најзад, и нарочито, сам се вежбати у изражавању идеја и осећања, у састављању малих дела од укуса и разлога, ставити тако своје мисли у рад и облик, под вечитом контролом класичног модела: ето ово би чинило живот средње наставе, у којој су данас мртви не само језици, него и идеје и осећања.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBG.RS

Требало би такође, по нашем мишљењу, вратити се активним методима, који су примењена естетика, док су, међутим, пасивни методи само ново преоптерећивање памћења. Шетње кроз књижевности, а нарочито кроз историју књижевности никако нас не уче мишљењу, састављању, писању. Стаavimo перо у руке каквом младићу, као кичицу међу прете будућем сликару, и гледајмо шта ће он сам урадити. Рђав говор, рђаве стихове; шта мари? тај говор и ти стихови биће бољи за њега чак од Цицеронових и Хораџијевих стихова, јер ће се он на њима вежбати. Узалуд ћете десет пута прочитати *Catilinaria* и *Ars poetica*, имаћете мање успеха него да сте написали латинске говоре пуне барбаризама и песничка дела са сакатим латинским стиховима. Ако сте нашли сами, овде или онде, приличан аргуменат или у стиховима истинску слику, тачан епитет, готово хармоничан полу-стих, ваш састав, на који ће философи и хемичари слегнути раменима, значи ће ипак, за вас постигнут резултат и естетички напредак. Како, на крају крајева, ви доцније нећете бити ни латински говорник ни латински песник, не треба се сувише бринути због солецизама, ако сте учинили оно што сте могли, да их избегнете. Пошто смо сагласни у томе да дух треба да буде оруђе, не „радња са антикитетима“, ојачајмо вежбањем то оруђе. Цела историја француске књижевности пре XVII-ог века, којом се кљукају наши књижевници, не вреди једног ма каквог причања, у коме би се дете, не мучећи се око средњевековних фаблио и Сатир Менипеа, усиљавало да да везе и облика својим идејама, ма како оне сиротне биле. Младић, који правилно пише француски и латински, нема потребе да познаје до ситница основе наше књижевности; он ради нешто боље од тога да учи њену историју, он је наставља својим малим прилогом у својој личности, и постаје живи прстен класичне традиције. То више вреди по познавати Петра Лероа, Жијо-а, Кретјена, Вазфа и Жодела.

Г. Бреал показује жаљење што француски Универзитет, када изгледа да негује латински и грчки, у ствари обраћа пажњу француском језику; што, у борби са текстом препуним интенција и финеса, Универзитет нарочито види средство да се ученик примора да прегледно пређе све изворе француског језика; што предузима да у латинском стиху, због тешкоће места, обрне мисао на хиљаду начина, „да развије код ученика вештину стила и гинкост израза“; што се, у латинском говору, пошто су правила о композицији иста као за француски говор, што се обраћа једном страном језику, „да заузда искушење према брзом писању и да се пусти да иде ка импровизацији“. Признајемо да, што се нас тиче, предпостављамо ове књижевне резултате, који су у исто време интелектуални резултати, филолошким резултатима, према којима Г. Бреал, подражавајући Немцима, показује толико наклоности. Не замењујмо књижевност и уметност ученошћу.

Латински и грчки језик треба да остану оруђа народног духа у место да буду подигнути на степен „циљева самих за себе“, предмета које треба познати само зато да се познаду. Кад би класичка настава била само једно знање више, које треба стећи, требало би је одмах жртвовати на корист толиких других научних предмета који све то више расту; али, ми смо то видели, истина је да латинска настава треба да буде француска настава, култура француског духа и француске књижевности помоћу језика из кога је поникао наш језик.

У Америци, вели Гијо, у место да се излаже радња какве парне машине, детету се даје један њен модел у маломе: „оно тада треба да растави све делове, да их наново састави, да оно само створи понова машину. После тога оно је познаје“. Овај рад по нашем мишљењу, има свој еквивалент у писменом преводу великих књижевних дела, у версији и задатку, са том разликом што се овде тиче моралних а не материјалних ствари. Превод је нешто више но „настава изгледом“, он је настава радњом. Ми смо набавили најгоре копије латинске версије, латинског говора, латинских стихова, — оне копије које су очајање наставника и које постају аргуменат за непријатеље латинских студија. Ех лепо, читајте их без оних педантних предрасуда по којима су барбаризми и солецизми основни грехови *par excellence*; оставите се осуде у језичним погрешкама, посматрајте само са педагошког и естетичког гледишта: признаћете да и најнеправилнији од тих задатака садрже ипак извесне појединости које сведоче о интелектуалном напору, по неки пут чак о извесном укусу. Тај сам факт што се преведе по пет минута на каквом Вергилијевом стиху, да се покуша да се разуме и да се преведе, повлачи за собом естетички напредак.

Ibant obscuri sola sub nocte per umbram.

Ових седам речи стављају ученике пред слику коју треба репродуковати; један ставља: „Они иђаху напред мрачном ноћи сами“; други: „Они иђаху, мрачни, под усамљеном ноћи“; трећи: „Они иђаху у мрак под усамљеном ноћи, — они иђаху у мраку и самоћи ноћу; они иђаху увијени сенком под усамљеном ноћи; они иђаху, покривени сенком, под усамљеном ноћи, кроз помрчину“. Сви су извршили прилично уметнички рад; сви су били приморани да учврсте своју пажњу на један ноћни пејзаж просте лепоте, коју је лако било разумети, на једну малу слику коју су имали тако рећи да копирају. Баш и кад би остатак превода био дуг несмисао, ових седам речи које су се разумеле, и више или мање рђаво превеле, пробудиле су осећање лепога. Ех, осећање лепога, ето то је оно што чини човека достојним овога имена: све што може развити ово осећање има дакле више важности него ли ово или оно одређено понављање литературе, историје или чак научних факата. Више је стало човечанству, а и самој индивидуи, да има душу пријатељицу лепога, него ли да зна филологију или

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILJ.RS

историју фараона, јер је душа пријатељица лепога на путу да постане лепа душа.

Узалуд ће Г.Г. Фрари и Бреал пребацити Универзитету због његових „присиљених радова“ песничких и говорничких због његових „васпитачких“ вежбања у версификацији и реторици; да ли је све у овим студијама извештачено. ако се оне разматрају у њима самима? Сваки од нас носи у себи клице поезије и речитости: треба сажаљевати онога ко, у своје време, није био ни песник, ма то било по самом осећању идеала, ни речит, под утицајем какве вреле и племените страсти. Поезија чини да осећамо саму душу ствари, а речитост чини да утичемо на друге душе. Нема оца, нема мајке, нема љубавника, који нису нашли у своме срцу акцената који су били кадри да иду срцу. Развити то осећање идеала и ту моћ убеђења који су човеку природни и који су традиционални у нашој земљи, то значи разумевати васпитање не само као што га је Француска увек разумевала, него и као што су га сви народи разумевали, јер нема ниједног народа, од Инда, Египта, Грчке и Рима до модерних, који није дао за основу књижевном васпитању поезију и речитост.

Поезија никада није имала друге какве незгоде осим своје тешкоће. Али, по нашем мишљењу, младић који није саставио неколико стихова, онај који није покушао да да мисли и осећању онај виши облик који су стари називали божански, тај није добио васпитање у истину либерално: он неће никада потпуно осећати ни лепоте великих песника, чак ни са свим претску хармонију великих прозних писаца. Прози је, у осталом, потребно, да се одржи на својој истинској висини, да има пред собом утакмицу поезије, која је, показујући јој виши идеал, спречава да се спусти и да постане проста. Сент-Бев се љутио на оне који су нападали латинске стихове: „Ништа није више послужило, говораше он, не само да извештам свој укус, него још да образујем своју интелигенцију.“⁶

⁶ Латински стих се жртвовао под изговором да су ученици већином правили лажне стихове. И овде понављам, узмите најгоре копије, наћи ћете, овде или онде, приличан епитет, но неки пут срећан, који ће све надокнадити; ево једног стиха од седам коленаца: он је лажан, али он посведочава песничку интенцију; говорећи о једном излету на Алене, ученик пише:

Aeriâ sub pace sedens immensum contemplatur.

Више вреди за општу културу што је нађен овај лажни стих, него да се научило грађење хлорохидричног асиде или име и датум битака за владавине Луја Дебелог. Други један ученик, у једном саставу пуном солицизама, упоређује глечер са таласима непомичног мора: *Immotum mare stat*. Други један, говорећи о планинама које мало по мало изласе из магле у зору, вели: *Montes e nocte resurgunt*. Други један: *Maeque deo propius credo, atque hominem obliviscor*. Други један помиње: *immensa silentia montis*; други један ставља у две речи: *Mons silet*. Добри или рђави ђаци

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

www.unibg.rs

Што се тиче говора, философски узевши, он мора бити есеј осећања и речи које приличе личностима и приликама, примењена психологија и у исто време примењена поезија. Гимназисту се пребацује што код њега Цезар или Брут говоре *ad libitum*; али све зависи од начина како им он ставља речи у уста. Кад је Шекспир, у своје делу, изводио да говоре, један за другим, Брут и Касије, зар није изразио отмено дело, не само са гледишта уживања које нам његово дело проузрокује, него и са гледишта светлости коју његова дубока психологија шири на духове људи и народа? Ученик, без сумње, неће толико урадити, али зар он неће, сличним радом, ако буде у њ унео пажње, зар неће сам осветлити на срећан начин, свој сопствени дух?

Оно што је истина, то је да треба строго уредити избор предмета за говор. Нарочито у реторици, философски дух је од апсолутне потребе. Кад се рђаво схвати и рђаво предаје, говор постаје вештина ређања речи на место разлога, ватреног браћења једне ствари која вас оставља хладног, тврђења као вероватног онога што се сматра да није истинито, излажења изван себе и узимања маске: то је парадокс глаумца, који остварују исто тако говорник као и глаумац. Човек се навикава да претреса за и против, не са жељом да нађе праве разлоге за и праве разлоге против, што би било оправдано, него са жељом да се обману други. Стављају се *невероватне и лажне* речи у уста богова и људи, старих и модерних, краљева и трибуна, капетана и власти, и стављају им се у уста речи о предметима који се никако нису истински *изучавали*: то је софистика обновљене Грчке, само што нема суптиљности, без анализе духа типског и без дедуктивне јачине. Два типа до којих ово васпитање ретора долази и који су као његово живо оличење, то су вулгарни беседник и вулгарни новинар, који говоре о свему, не признајући ништа, решавајући питања речитошћу и досетљивошћу.

извршили су својом уобразиљом певање на планину; најленивији су се трудили, бар пет минута, да изразе ма какву идеју у песничком облику; ех, у старим језицима, само један мали стих довољан је сам собом да чини слику. Шта маре погрешке у версификацији? На француском, оне се не би могле трпети; кад се говори својим рођеним језиком, није допуштено обесвестити га, правилност постаје највиша врлина; али стари језици имају заслугу, да трпе филолошка обесвећења.

Пошто се одустало од латинских стихова заменили су их изучавањем *метрике*; а у факултетима, научничким предавањима о версификацији *Плаута*! И то је било у тежњи да се подражава „немачкој науци.“

Г. Бреад жали што ученици, читајући Вергилија, „израђују за себе у мислима песнички речник за своју личну употребу.“ Ми не видимо у томе никакве рђаве последице: то је чак једино средство да се ученици нагнају да осећају све финоће Вергилијеве версификације. Прост усмени превод, на против, неће никада допустити да се темељно уђе у њих. Заиста, Немци преводе много више Вергилија, а разумеју га много мање.

Средство да се спречи та сувише формална настава реторике, то је да се унесу у духове озбиљна знања, нарочито из моралних и друштвених наука. Ако, у другом разреду, ученици слушају озбиљна предавања морала, у разреду реторике предавања из естетике, књижевности и историје уметности; ако, у програмима из историје, добију места питања из критике и философије; ако се исто тако у све програме из природних наука унесу општа питања философског и историског реда, како може бити да ретори неће имати идеја? Како њихов професор неће наћи заиста озбиљна питања, да они претресају, у место простих декламација и говорничких пренирака?

Изврсно вежбање, по нашем мишљењу, требало би дакле, да буде француски састав о каквом књижевном, философском или историском питању. Требало би да ми навикнемо ученике лицеја да извршују личне радове према својој вољи, које су сами изабрали са одобрењем наставника. Оставило би им се, као ученицима више нормалне школе, потребно време да израде какав озбиљан посао, упутили би се на дела која би требало да проуче, на главна питања која би требала да објасне. И најленији ученик био би охрабрен на рад, када би, после истраживања, успео да среди неколике идеје и да изради какву „студију“, у којој би се налазиле неколике добре партије. Он би се на тај начин заиста научио да студира. А студирање, вели Стендал, даје сваког дана частан део среће; када је човек себи поставио извештај *цил*, ма то било, нпр. „да се добије тачан појам о Фијесковој завери у Ђенови 1547. год., и најсувља књига има интереса; то је као у љубави, сусрет каквог нам равнодушног лица које је видело оно што волимо; и тај интерес удваја се сваког месеца — док се не напусти Фијескова завера.“⁷

Када би професор философије или, у оскудици овога, чак професор књижевности, пошто је задобио бољу философску културу, говорио ученицима о разним теоријама лепог, узвишеног, о грацији и њеним условима, о предмету уметности, о идеализму и реализму, о класицима,

⁷ Латински састав, који се данас жртвовао са осталим, има своју сопствену корисност. Када се пише француски, посао изгледа сувише природан и сувише спонтан; не схватају се довољно ни тешкоће, ни проседи који их могу решити. Када се, на против, хоће да изрази своја мисао латински, човек је приморан да се застави, да размисли, да прави избор, да обрће на све могуће начине сваку идеју, сваку реченицу.“ „Научити се размисљати, вели Г. Боасије, то је прва наука и најтежа за децу.“ Када је једном имају, они је примењују на француски као на латински, и умеју лепо да пишу својим језиком, ма да га готово нису учили.“ То се десило Декарту, Боасијеу, Ла Бријеру и целом XVII-ом веку. Од како наши ученици више не пишу латински, да боље пишу француски, они пишу све то горе француски. Професори философије француских лицеја жале се што су приморани да свему уче ученике који излазе из реторике.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

романтицима и натуралистима, о поезији, скултури, сликарству, архитектури, музици — и ово помоћу гравира, фотографија или репродукција у гипсу, које би служиле као прва очигледна настава; уз припомоћ оних других средстава очигледне наставе која би дали какав добро изабран текст из Виргилија или Тацита, Расина или Ига, мисли ли се зар, да ученици у томе не би нашли никаква интереса, да не би отуда добили у исто време више уживања и користи него ли из чисто историског или философског метода?

Данас се више неће да професор фамилиаризује своје ученике са метонимијом, пролепсом, силенсом, хипотипозом, хиналагом, хипербатом, антономазијом, катахрезом, синекдохом; и оправдаво је што се оставља ово реторичко цвеће „да се мирно суши у хербарима“. Али зар је настава књижевности и опште естетике студија катахрезе или антономалије? Не треба мешати философски дух са дидактичким духом: Философија утврђује начела и формулише законе, било извесне, било вероватне; дидактички метод претендује да даје правила и упутства; колико философски погледи дају интереса, толико реторичка правила стварају досаде. Па ипак је неправедно што се хоће да се из наставе извади свака дидактика, пошто најзад има правила о писању, као и о сликању или о скултури. Не могу се, свакако, причајући историју сликарства стварати сликари.

Ми би смо такође желели да се ученици не ограниче само на књижевност, него да се упознаду и са осталим уметностима. И овде, жена ће моћи једнога дана знати више од свога мужа, јер наставни програм девојчица садржи историју уметности, „нарочито практичну и праћену посетама музеја и споменика“. У осталом, програм је и сувише историски, а требало би да је више естетички: ту се, као увек, изгубило у учености. „Шта се разуме под уметничким делом. — I *Стари еск.* Египћанска и асирска уметност. Грчка уметност; грчка архаичка уметност; Периклов век, Александров век. Велике уметничке школе у јелинском свету после Александра. Етрурска уметност. Римска уметност. Како је разумео грчку уметност. — II *Средњи век.* Хришћанска уметност у Риму. Византиска уметност. Арављанска уметност у Сирији, у Шпанији, у Египту. Романска уметност. Готска уметност у Француској, у Немачкој, у Италији, у Шпанији, у Енглеској. Грађанска уметност у средњем веку...“ — А зашто не и војничка архитектура? И заиста, она фигурише у програму: „војничка архитектура у средњем веку!“ — III. *Обнова.* Почеци Обнове. Обнова, поглавито у Италији и у Француској. Различне школе. Уметност у XVII-ом веку“. Зар се не би могло дати мало учешћа и другом полу у овом упознавању са уметностима? Може бити чак да би се будући војници интересовали више за „војничку архитектуру средњега века“. Али оно што би више вре-

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

www.unilib.rs

дело од целокупне ове историје, то би било елементарно изучавање **www.начела** разних уметности и најславнијих ремек-дела, помоћу гравира, фотографија и репродукција у гипсу.

Ми би смо, најзад желели, као што то захтева Г. Маневрије, да се да разредима, учионицама, местима за састанке или одмор, пријатан и уметнички изглед. Данас се могу јевтино репродуковати одлична дела из сликарске и скултурне уметности, било фотографијом, било фотографиром, било ливењем, било светлосним пројекцијама. Уметност се учинила, као што се вулгарно каже, доступном свима кесама. Зашто се не користити овим напретком да се декоришу наши колеџи, да се учини тако да, вели г. Маневрије, „да зидови, саме ствари говоре и поучавају?“ Са овога гледишта, основна настава је измакла средњој, нарочито за наше лицеје била би корисна једна добра очигледна настава, спојена са наставниковим лекцијама и нарочито са наставом саморађје. Није ли Платон рекао да младић треба да буде окружен само лепим стварима и лепим делима? У томе се налази и оправдана примена закона сугестије и закона симпатије. Памћење детета прилагођава се без напора речима и облицима језика који чује да се говори око њега и који је као нека логика која говори; исто тако, кад би се деца окружавала свим оним што буди осећање лепога, њихов дух би се сам собом навикао на естетичке форме. „Човек постаје сличан предмету свога посматрања“.

Једном речи, нама је познат само један начин да се организују, да се уједначе књижевне и историјске студије, исто као и природних наука студије: то је да се у њих унесе, од почетка до краја, философски дух. Философија изучава човека и људско друштво, који су управо велики предмет књижевности и историје. У једном веку у којем влада борба интереса, у једном друштву у коме животне потребе освајају све то више маха, како хоћете да деца иду за вама кроз латински, грчки језик, стару, модерну историју, књижевну историју, итд. итд., ако им ви не показујете непрестано извешан циљ, и то извешан узвишен циљ, ако нема у неку руку, у свакој од ваших лекција, очевидна моралност, однос између добра личности и отаџбине, естетички интерес, примамљивост за дух као и за срце, следствено подстицање и снага за вољу? Ето то би могло створити од студија васпитање, у место простог образовања. Ако смо, у нашим колеџима, приморани да дајемо ученицима знања, у место да их „васпитавамо“, то је зато што моралне и друштвене студије, које су биле седам или осам година занемарене, улазе у њих тек на крају, кад је сувише доцкан. Нека боље схваћена настава унесе у студије књижевних и природних наука и моралне, грађанске, друштвене и естетичке студије, књижевни облик ће добити стварну садржину; више неће бити места декламавању, него

размишљању и одушевљавању идејама. С друге стране, изучавање егзактних наука и природних наука добиће мање апстрактан и више друштвен правац: оне ће се *хуманизирати*.

(Наставиће се).

ИЗ ИСТОРИЈЕ ПЕДАГОШКИХ ИДЕЈА НА ЗАПАДУ

— Л. Сињицки —

(СВРШЕТАК)

Русо и Флаптрописти.

Међу „новим“ педагошким правцима нашега времена, без сумње су најзначајнија ова два гледишта.

Прво. У детету се мора гледати пре свега, само дете са свима особинама дечје природе, са својим властитим карактером мишљења, са сопственим тежњама и склоностима, а потом и са својим нарочитим правима.

Друго. Да би се постигао истакнути васпитни циљ, не сме се ограничити само на наставу, него се мора створити за то нарочита васпитна средина. Ми данас придајемо главни значај не индивидуалним већ социјалним факторима васпитања, а међу њима сматрамо, да је један од најмоћнијих — околина, у којој живи човек.

Те су идеје, особито прва од њих, биле прихваћене одмах, у главном, благодарећи утицају *Жана Жака Русоа* (1712—1778.).

У погледима Русовљевим опажају се трагови многих погледа Локових. Много је узео он и од Монтења. Али свему, што је узajмно, умео је он придати блесак оригиналности и заносну моћ. Убедљива снага беседе, непобедна вера у истину своје проповеди, узбудљиво осећање, којим је била прожетна свака реч Русоа, осећање, које је излазило из дубине срца, — чинили су, да и туђа срца куцају онако бурно, како је куцало срце апостола нове вере, и да стварају одушевљене присталице. Не само појединци, него и масе заносиле су се његовим идејама. Ако је икад било идеја, које су покретале свет, идеја, које су имале тако огромну снагу да поруше старо и створе ново, то су биле, без сумње, идеје Русоа, нарочито његове друштвене идеје.

Јасно истакнут циљ обично највише утиче и осваја. Тога је било и овде — и циља вере и циља осећања, — но у свему осталом Русо представља сплет противречности, које задивљују. У односу на специјално педагошка питања противречност је већ била то, што је он, страшно захтевајући повратак к простоти, к природи, био убеђен про-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

тивник културе и уметности, дао трактат о васпитању — делу, без сумње, културном и уметничком. И он је дао своју књигу „Emile ou l'éducation“ („Емил“ или „о васпитању“, — 1762.) што је појмао огромну важност тога предмета. — „Предмет је мој, — говори он, — савршено нов, чак и после Локове књиге, и ја се веома бојим, да он не остане такав и после моје. Свет је дечји савршено непознат; уз лажне појмове, какви постоје о њему, што се даље иде, све се више и више пада у заблуду. Чак и паметнији дају деци оно, што је потребно да знају одрасли, не мислећи о томе, да ли је дете у стању то разумети. Они непрестано траже одрасла човека у детету, не мислећи о томе, да се прво јавља дете, па тек после постаје од њега одрастао „човек“.

Прва књига „Емила“, која слика васпитање детета до краја прве године живота, почиње знаменитим речима: „*Tout est bien, sortant, des mains de l'auteur des choses; tous dégénère entre les mains de l'homme*“ („Све је добро, што излази из руку Творца; све се изначава у рукама човека“). Ове речи, које изражавају одречни однос Русоа према цивилизацији, у исто време садрже у себи и гледиште, које стоји у оштрој супротности са гледиштем пијетиста. Деца су од природе добра, вели Русо. Деца су од природе зла, учили су пијетисти.

Отуда и потпуна противност између метода и система васпитања код те две школе.

Човек мора, — учио је Русо, — васпитавати дете, да то буде сагласно са захтевима природе, тј. да не чини насиље природи на свој начин, него да остави потпуну могућност, да се у детету развију све његове добре особине.

Такве могућности може бити само у домаћем васпитању. Дете у прво време мора бити на материним рукама. Без матере, нема детета! Али мати не мора падати у крајност кад се брине о своме детету правити га својим идолом, да га разнежава место да га прекаљује, како то тражи природа. Ради равнотеже и отпора мазноме утицају матере, фактички васпитач, од самога рођења детета, мора бити његов отац. Од те обавезе не може разрешити никакав положај, никаква служба. Горко ће се кајати онај, који занемари своје те свете обавезе.

Ну због тога, што очеви, у ствари, напуштају своје обавезе и да би били васпитачи, треба да су и сами раније васпитани, Русо у своме роману предаје васпитање Емила идеалноме васпитачу.

Утврдивши основу, за свога здравога, нормално развијеног васпитача, васпитач се тај прихвата за његово физичко васпитање. Основни је принцип васпитања у томе првом периоду тај, да се не да детету да има каквих навика и ђуди, јер се оно васпита за слободу, за вештину господарења над својим сопственим силама. Уједно с тим васпитач се стара, да рашири круг упечака детињих, да му створи могућност,

да оно све види својим очима, да све осети. Методички тече и настава у језику. Хитати е тим послом није за препоруку.

Од тога тренутка, кад дете почне говорити, наступа друга епоха у његову животу, од 2. до 12. године. О њој Русо говори у II. књизи свога *Емила*.

Главна, што мора научити Емил у томе периоду, јесте то, — подносити патње и правилно се користити својим ојачалим силама. Ну при васпитању детета не сме се мислити само о будућем и приносити на жртву томе неизвесном будућем садашњост. Потребно је допустити детету да буде дете. Волите га, потпомозите његове игре, његове радости. Размишљати с дететом, како препоручује Лок, потпуно је неумесно. Ваља га водити ка разуму, али не путем расуђивања с њиме. Природа тражи, да деца буду децом, пре но што буду одрасли. Изврните тај поредак и ви ћете добити младе ученике а стару децу. Децу ваља уверавати, али не разложима разума, већ разложима физичке немогућности испунити непаметне жеље. Такве жеље мора васпитач сузбијати физичким препонама. Не казнама, не ауторитетом, већ се силом треба борити са слабостима детета, само ако дође до те борбе. Уопште су такви случајеви ретки и детету у осталом треба оставити потпуну вољу. Треба учинити све, да дете не види рђаве примере, а кад му се деси да види људе са штетним страстима, треба му о тим страстима говорити као о правим болестима. Јединствени морални наук, који одговара томе узрасту, јесте: не чини никоме зла. Разне моралне проповеди у том добу нису згодне. Није лепо учити децу ни да чине поклоне — кад у њих још нема сопствене својине.

Прелазећи особено на наставу, Русо се изјашњује пре свега против апстрактција. Дете може схватити само слику, али не идеју. Ако ли се почне обука детета од наставе у језику, значи да ће се оно учити речима, речима и речима. До 12—15 година дете не може, у ствари, изучити никакав други језик осим матерњег. Чак и ако буде говорило латински и грчки, подједнако ће водити француски разговор (ако је Француз) само латинским и грчким речима. Немогуће је учити у том узрасту географији и историји, стога што је узрочна веза још непојмљива, и дете ће упамтити само гола имена. Русо је чак против тога, да се деца гоне да уче читати до 12 година, ма да је Емил, без икакве принуде са стране, научио читати до 10 година.

У замену за обичну наставу, треба усредсредити сву пажњу на физичко развиће и на развој посматрања, на развој спољних осећаја и чула у опште. Нека дете све измери, изброји, потегли, упореди. Треба развијати пинање и осетљивост руке; треба оштри вид путем вежбања у мерењу простора, прецртавања с природе, учења очигледне геометрије. За развиће слуха могу се певати просте мелодије.

Трећа књига је посвећена добу од 12. до 15. године, кад у човека постоји велики вишак снаге. Тим се вишком и треба користити за добијање знања. Тако је ово период учења.

Учити ваља оно, зашта се буде имало љубопитства. Ако се пажња васпитаникова упути на природне појаве, тим ће се у њему пробудити жеђ за сазнањем. Ну задовољењу те жеђи морају служити сами предмети, које он може посматрати, а не мисли овога или онога ауторитета, које ваља примати на веру. Учење астрономије може се почети са изласком сунца, које изазива радост код детета. Географија се мора почети учити од свога места рођења и бити, доследно томе, оно, што се данас зове познавање домовине. Карте Емил неће учити на изуст, него ће умети, да их сам прави. При учењу природних закона нека се почиње од појава, које од свију највише падају у очи. При избору наставних предмета ваља рачунати и с тим, уколико ученик сазнаје непосредну корист од тога, што учи. Што он неће да зна, о томе му не треба ни говорити.

И тако, пре свега ствари, а не књиге. Од књига у књијници Емиловој био је дуго време једини Робинзон Крусе, књига, коју су дотле необично жељно читали одрасли, а благодарећи Русоу, она је постала омиљена деја књига. Као и Робинзон, Емил мора знати све сам начинити. Он учи и занате, особито столарски.

У томе добу Емил излази из периода искључиво конкретних представа. Поступно се он навикава, да суди, добија појмове, идеје.

Од 16. године (IV. књига) наступа опасни моменат пубертета; јављају се страсти; дошло је време моралнога васпитања. Емилу објашњују његове односе према људима, буде саучешће и поштовање према њима. Јави ли се љубопитство за питања о полним односима, дају му се истинити и прости одговори, трудећи се ипак, да се развиће те стране задржи. Познавању са људима много помаже историја, јер она нам показује људе, не само на речима но и на делу. Ну и овде ваља давати само факта и факта, пустивши самога васпитаника, да о њима суди. Од старих историка, Русо, као и Монтењ, највише препоручује Плутарха.

У то време наступа потреба и за религиозним васпитањем. Религиозни појмови за раније су године савршено немогући. Емилу се не смеју саопштавати учења ове или оне вероисповести. Он ће се васпитати у духу деистичке или природне религије, као што је себи црта „Савојски викар“. Због „исповести савојскога викара“ (свештеника) књига је Русовљева била спаљена целатовом руком у Паризу и у Берну, а он сам није могао дуго наћи за се мирнога уточишта.

Сад је Емил већ одрастао човек. Он је — друг свога васпитача, али овај остаје уз Емила све до његове женидбе. Пред женидбом се Емил упознаје са светом, да би разумео, шта се допада масама а шта

не. Васпитајући се догле у крилу природе, у селу, Емил одлази у град штетнога укуса, — у Париз, где ће о многом чему имати да размисли! После рђавих утисака у Паризу, Емил ће наћи одмора у читању класика, чији су производи, нарочито Демостенови, пуни доброга укуса и лепоте.

Женидба Емила са Софијом (V. књига) даје Русоу повода, да проговори о женском васпитању. Томе васпитању даје Русо много мању вредност и мање потребе но мушкоме, стога, што је, по Русоу, главна задаћа женскиња, не да буде лице, које ће самостално да мисли и такође самостално да ради, него, да буде добар друг свога мужа, чији ће погледи и чија ће религија бити у исто време и њени погледи и њена религија.

Васпитач остаје још неко време крај Емила и после његове женидбе. Најзад, Емил му говори: „Ви сте довршили своје дело, сада ћу ја сам поћи вашим путем“. Емил постаје отац и он је тако васпитан, да никоме другом не може предати своју свету и дивну обавезу — васпитати свога сина. Васпитач, предавши се сав своме делу, учинио је сада самога себе излишним.

Роман Русовљев заслужује особиту пажњу стога, што је он полазна тачка нових погледа у историји педагогике. Све пре њега јесте само припремни период. Покрет, који је створио Русо, продужује се до наших дана. Па и ако је доста узимао од својих претходника, има нешто ново, што нам је он завештао. То ново — то су односи према свету дечјем, које је он увео, потребе — гледати и ценити у детету дете. Много од тога, што Русо говори поводом потребе остављања слободе развића самоме детету, многи од закључака, које он чини на основу здравога разума и искуства, захтев познавања самих ствари, захтев факата, а не речи, захтев љубави према деци и т. д. и т. д. — чине нам се данас саме по себи разумљиве ствари, азбучне истине. Ну то, што су оне постале азбучним истинама, ваља, највише захвалити Русоу, захвалити му, зато, што су његове мисли са одшевљењем усвојили његови савременици.

Разуме се, да, као што је то често бивало код Русоа, није прошло ни у „Емилу“ без великих противуречности. Главна је међу њима та разлика, што Емил, који је морао бити образац природнога васпитања, васпитања, које оставља пуну слободу самосталноме развићу природних циљева у ученику, изгледа у самој ствари као лугка, која се механички креће у рукама свога вештога васпитача. Повлачећи овај или онај кончић васпитач креће свога ученика не тамо, куда га вуку његови природни задаци, но тамо, куда хоће он, т. ј. васпитач. Емил је — продукт потпуно вештога, али не и природнога васпитања. Много је несугласица и у захтеву, васпитати човека путем култивисања, у првом, доста дугом добу, искључиво љубављу према самом

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

себи, сазнања корисности својих поступака по себе; у захтеву, водити к разуму без развића разума у току дуга времена; у захтеву, створити човека, који ће умети потпуно владати собом, својим жељама, — помоћу јединог физичког отпора неразумним жељама, без развоја сазнања дужности код њега.

Ну све те местимичне контрадикције нису сметале и нису могле сметати „Емилу“, да постане сванђељем нове педагогике. У Француској је све — изузев, наравно, службене кругове, — тежило, у то време, да васпитава по „Емилу“. Ну у Француској је наскоро наступило сувише бурно време, које није дало, да се усредреди сва пажња на педагошка питања. У живот се почињу уводити у много већем степену идеје, које је Русо изнео у „Contrat social“ а не оне, које је истакао у „Емилу“. Било би неправедно, ипак тврдити, да су у епохи велике француске револуције васпитна питања била савршено искључена. О њима су мислили и, по налогу законодавне скупштине, знаменити Кондорсе је израдио план општег или у крајњем случају свакоме приступачног образовања и исти је поднео тој скупштини. Бурни догађаји грозничаво прохујалога живота у то доба нису дали, разуме се, да тај нацрт буде и остварен.

Реалнији утицај на уредбу образовања, имале су идеје Русоа у Немачкој, где је под непосредним дејством његова списа, никао покрет такозваног *филантропизма* са *Базедовом* на челу. Проучивши Емила, Базедов се толико одушевио идејама те књиге, да је се осетио позваним, да реформише сав систем васпитања, не само у Немачкој, него и у целој Европи. У 1768. г. обрати се он са прогласом на све пријатеље човечанства. У том је он прогласу изложио општи план система народнога образовања: народна школа за прост народ, а за имућније 3 ступња школа: реална школа — до 16. године са врло мало латинскога, за њом — класичка гимназија, па универзитет. Као и Русо, Базедов критикује онај правац у школи, по коме се у њој памте саме речи, и проводи мисао о неопходној потреби физичких вежби и игара, не само због развића физичкога здравља, него и као средство за морално васпитање. За нове су школе нужна и нова упутства, особито за учитеље, а за састав тих упутстава Базедову треба новаца, зашта се и обраћа за помоћ, „пријатељима човечанства“.

Проглас је имао неочекивана успеха. Добивена су средства дала могућност Базедову, да он 1770. г. изда „Методичко упутство за очеве и матере“. Разрађујући у том „упутству“ многе идеје Русоа, Базедов је одступио од њега, у главном, у два случаја. У првом, он се труди, да васпита не само за људе уопште, но и за чланове друштва, стога је пре домаћег васпитања потребно да дође заједничко васпитање деце с децом: само тада могу добити деца идеју о узајамним правима и дужностима.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

www.unilib.rs

У другом случају, на супрот Русоу, да треба деци оставити пуну слободу, Базедов тражи „безусловну, манастирску покорност од стране деце.“

Као и Русо, Базедов сматра наставу као ствар другог реда. Настава мора бити привлачна. Морају се научити јасне представе о стварима, а не празне речи. Стога се препоручује, да се деца упознају непосредно са предметима, а ако се то не може, онда са њиховим сликама. Наставни предмети у основној школи (до краја 15. година живота) морају бити: природне науке, математика и физика, морал и историја. Језици се уче на овај начин: до 6. године само матерњи, а у току идуће 2 године (7, и 8. године) дете мора двапут више слушати француски језик но немачки; у току даље 4 године (од 9. до 12-е) сва се настава мора водити пола на латинском, а пола на француском и немачком језику. (Ваља додати, да тај захтев, да се настава из предмета врши на страном језику, потпуно је неуместан. Још смо код Лока нашли осуду францускога говора латинским речима).

Средствима, која је добио од књаза Анхалт-Десавског, Базедов изда 1774. год. за децу и за родитеље енциклопедију свију знања са великом количином слика. Али тај Orbis pictus XVIII. века много уступа своме оригиналу из XVII. века. Исте године и из истих средстава отвори Базедов у Десави завод за учење назван „филантропин“. Кроз пола године великом рекламом позвао је он све, који се интересују питањима васпитања и образовања на јаван испит у својој школи. У позиву Базедов даје обавештења о општем карактеру уређења у „филантропину“. „У нас не уче на памет много. Ученици се не гоне на учење, но благодарећи одличним особинама наше наставне методе¹ и његовој сугласности са целим филантропским васпитањем и начином живота, ми обећавамо, два пут већи успех по у бољим школама, пансионима и гимназијама. Нарочито обећавамо развиће здравога разума вежбањем у истинито филозофском начину мишљења. Код нас се посао врши тако весело, да нико не воли да иде кући. Младеж се учи тако у нас, да не мора дуго седети на једном месту, она учи више изван часова, но на њима“. Нарочито се у позиву истицало то, што се у школи веома лепо учи латински.

Испит је очарао посетиоце. Пре свега је обратила на се пажњу простота спољашњости у ученика. У веку пудера и бароке, они су ишли кратко ошишани, головрати, у просту оделу. Врло су се допале и игре, у којима се командовало латински.

За време пртања такође се говорило латински. Сјајно су вршена израчунавања; објашњаване су слике. Држан је и испит из францус-

¹ Принципи су тога метода: „Мало, али са задовољством. Мало, али у жељеном поретку, идући од лакшега тежем. Мало, али зато сва корисна знања, која се никад не могу заборавити, без штете за себе“.

кога, историје, геометрије и хришћанске науке. На крају су деца одиграла два комада — један на латинском, други — на француском језику.

Као необична појава на испиту било је чудновато дете, кћи Базедовљева Емилија, коју је од 1770. г. васпитавао његов помоћник Волке. Базедов, с применом системе Русо-а, хтео је на своје несрећном детету створити онакво примерно остварење најбољих педагошких идеја, какав је био Емил. Немајући сина Емила, васпитао је он по принципима Русо-а кћер Емилију. У трећој је години она самоучки научила читати, лепо је рачунала, упознала се са многим појавама из природе. Кад је почела учити француски, кроз $1\frac{1}{4}$ године већ је говорила, кроз $1\frac{1}{2}$ месец после тога читала. У $4\frac{1}{2}$ године почела је учити латински и брзо научила њиме говорити. Вешта је била и у ручноме раду.

Базедов је успео придобити за се не само људе, које је привлачила спољашњост, но и озбиљне мислиоце. Тако, њега је хвалио чак Кант. Али Хардер је сувише скептички гледао на дело Базедова. „Ја му не би дао, да васпита ни телад, а камо ли људе“, говорио је он.

Базедов није био само рекламист, он је искрено веровао у вредност и величину свога посла. Ну за издржљив практичан рад он није био створен. Он је умео више дићи вреве себи у корист, но привести у дело своје планове. Набрзо је он напустио свој „Филантропин“, а 1793. г. десавека се школа сасвим распала.

Много боље је пошла за руком ова ствар једноме од следбеника Базедова — Христијану Готхилфу *Салцману* (1744—1811.), чији је „Филантропин“ у Шнепфенталу празновао 1884. г. стогодишњицу свога постанка.

Важан услов, који је потпомогао предузеће Салцманово, био је тај, што он свој „Филантропин“ није основао у граду, него у селу. Само је у крилу природе било могуће стварно приближити децу природи, у игри им давати знања итд. како су то изискивали принципи филантропинске педагогике. Али главни услов за напредак те школе, био је, разуме се, тај, што су оснивачи и руковоаци школе били виђени педагошки таленти. У „Филантропину“ Салцмановом створена је била за ученике потпуно породична уредба; најбрижљивије се ценила и чувала индивидуалност свакога; сваки је учио, у главном, оно, за шта је имао воље и што је тражио његов будући позив. Особита је пажња била обраћена на реалне предмете и на развој физичких сила и здравља (гимнастиком је код Салцмана управљао Гутс-Муте). Врлина завода била је и онда оно исто, чиме се слави и данас, а то је, што он лиферује снажне, свеже, одушевљене животом и за живот способне младиће.

Салцман је познат и као педагошки писац. Своје педагошке принципе изложио је он у књигама „Krebsbüchlein“ (Рачја књига), „Konrad
просветни гласник, II. књ. 5. св., 1905.

Kiefer“ и „Ameisenbüchlein“ (Мравља књига, 1806), нарочито у последњој. Васпитач, вели између осталог у својој „Мрављој књизи“ Салцман, мора пре свега тражити у самом себи узроке неправилнога владања ученичког. Већином или он неправилно оцењује карактер владања деце, мислећи да је преступ или иступ оно, што се јавља као прост излив деце природе; или су његове забране неприродне, те је онда природно, што се оне нарушавају; или он жели васпитати све по једноме шаблону, што је неправедно у погледу на већину деце. Задаћа васпитања састоји се у томе, да се из детета створи човек путем развића и вежбе његових снага, јер је развиће — суштина свакога васпитања. А да би се дало такво васпитање, васпитач мора бити сам, према захтевима, васпитан. Уз то, упоредо с физичким очвршћавањем, Салцман нарочито указује на неопходност буђења воље за појимањем спољашњег света, као замена обичном образовању, које се састоји у знању самих речи, а не ствари. — У истом духу, као и Салцман, — и својим педагошким радом и својим списима, — одликовали су се и Камис и Траи.

Оцењујући уопште делатност филантропиниста, мора се признати, вели Циглер, да су њихове заслуге у главном заслуге Русоа, чије су идеје о васпитању, помоћу гувернера, они хтели применити у школи или правилније, у нарочитим васпитним заводима. Одушевљени проповећу Русоа, филантрописти су се трудили да врате деци њихово детињство; да изагнају из школе ону варварску дресуру, оно насилничко опхођење с децом, које је царовало у школама; да избију из школа оно теретно препуњавање памћења речи и само речи. Устајали су — у теорији по крајњој мери, а многи и на пракси — против дизања латинскога језика на степен алфе и омеге целокупне наставе, нарочито против оне искварене говорне и богословске латинштине, која је предавана место класичке. Ради веће супротности обичној системи филантропинисти су хтели унети весеље у зидове школске, створити, из радостљивости испуњенога развића детињег, фундамент за „зграду људске среће.“ Да би се остварила на земљи таква срећа, потребно је, мислили су они, васпитавати целога човека, његово тело, колико и душу, стога, што је, говорили су они, здраво, снажно, моћно, окретно, обезбеђено од спољних опасности тело основа земаљске среће. Уношењу радости у школу помагало је увођење хуманости у дисциплину. Олакшано је било и учење, ради чега је за циљеве предавања била придодана чак и игра. Трудили су се чак, да рад претворе у игру, али су тим постигали само то, да се рад претварао у карикатуру. Од наставе су веома енергично захтевали очигледност; за вежбу чулности још из малена је морао бити посматран спољни свет, место речи морале су се усвајати конкретне представе о предметима.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

Ма какве биле у њему празнине и недостаци, филантропизам је ипак био пространо замишљен план рефорама просвећивања. Уколико су његове идеје нашле остварења не само у нарочитим установама но и у општој системи немачких школа, тешко је одредити, стога што су се у животу идеје филантропизма тесно преплеле са идејама „просвећења“, подизање елемента срца помешало се с култом разума код „просветилаца.“ Утицај идеја „просвећења“ морао је бити тим снажнији, што је у то време на пруски престо дошао у лицу Фридриха Великог један од најдаровитијих присталица „идеја просвећења.“ У духу тих идеја Фридрих је тражио, да учитељи уносе у школу што више објашњења, да траже од деце, да разумеју оно, што уче. У духу тих идеја била је и тражња, да се оствари принцип обавезног школовања. Примена је тог принципа сретала у пракци отпор и од сељака, који су чували децу за своје послове и од племства, које је говорило да „што је глупљи поданик, то ће пре бити задовољан свачим, као скот.“ Ну, не гледећи на све отпоре, мисао о томе, да школа мора постати брига државе и њених органа, све је више продирала у живот. Под утицајем идеја просвећења и у свези с развојем радиности и трговине и развићем буржоазије, те радне и трговачке класе друштва, стварају се чврсти темељи за развиће и напредак реалне школе. Идеја просвећења, тежња, преуредити или створити школу по тим идејама, прешле су биле и преко граница Западне Европе у Русију Катарининога времена. (И. И. Бецки).

Нови хуманизам. Кант и Фихте. Гете

Реални се предмети уводе не само у реалне школе, но и у гимназије. Поред тога данка сувремености, гимназије се преуређују и у погледу предавања свога главног предмета — класичких језика. Њихово је предавање тражило неодложне реформе, стога што је школски латински постао изнова варварски, и грчки језик био спуштен на степен јеврејскога, јер се учио само ради разумевања Новог завета. Боље но у Немачкој било је у Холандији, Енглеској и Француској где су се више сачувале традиције хуманизма. Али у XVIII. веку и у Немачкој се изнова јавља чежња за идејама класичке старине, за њеним духом, лепотом, племенитошћу њених погледа. Ниче покрет, назван *нови хуманизам* (неохуманизам). У вези с тим почиње и у школу продирати захтев за појимањем *духа* класичких писаца, а не изучавањем речи и граматике. Један од првих трудбеника у том правцу био је Јован *Геснер* (1691—1761.). И у теорији, и у пракци, он је, с једне стране чинио големе уступке у корист реалних предмета (појачано учење матерњег и француског језика, математике, природних наука и

историје), а с друге — тражио је више читања и разумевања класичких писаца а мање граматике. Утицај је Геснеров био у толико јачи, што је он био и професор, и инспектор гимназија (брауншвајшко-луксенбуршких) и управник филолошке семинарије за спрему гимназиских учитеља. У истом смислу (ојачање реалних предмета и првенство читања класика, са разумевањем њихова духа) су радили и следбеници Геснерови — *Ернести* (1707—1781) и Хајне (1729—1812). Рад је нових хуманиста у школи био тим успешнији, што је био прожет ново-хуманистичким идеалом у литератури. Овде су највиднији представници били Винкелман, који је научио Немце да разумеју вечиту лепоту античкога света, Лесинг, Шилер и Гете. Моменат, кад су највише процветале ново-хуманистичке идеје у школи везан је за имена Хердера, Фр. Волфа и Вилх. Хумболта.

Хердер (1744—1803) је био сувише опсежна природа, која све обухвата, те га је врло мучно унети у оквир једне ново-хуманистичке струје. Ватрен поклоник Русоа у младости, он је био и ново-хуманист и један од родоначелника романтизма...

Од претходника Русовљевих Хердер је нарочито ценио Бекона, Монтења и Коменскога. Коменски је, у главном, освајао Хердера јасношћу духа, систематичношћу и простотом мисли. Потпуно се слаже Хердер с Коменским односно његовог гледишта на потребу очигледности, развића разума више но памћења итд.

Још као 18-годишњи студент Хердер се заносио Русоом. Све су његове мисли у то време биле заузете Русоом, он је правио множину исписа из „Емила“ и превео из њега нека места. И много доцније, Хердер још назива Русоа „светим пророком, коме се он готово моли.“ Ну, делећи до краја неке погледе Русоа, највише борећи се заједно с њим против претераног развића интелектуалних сила, што су тражили представници „просвећења“, Хердер ускоро почиње запажати и грешке код Русоа и гледати на много штошта далеко дубље. Главни разлаз међу њим и Русоом јесте у гледишту на карактер васпитања и на културу. Хердер потпуно правилно оцењује социјалне факторе у васпитању. Он се залаже око тога, да васпитање може тећи нормално само онда, кад се човек не одваја ни од друштва ни од прошлости својега народа. „Што знамо, — вели он, — то знамо само посредством других; оно чиме се користимо и оно, чијој се користи учимо, то су све пронашли други. Сав је људски род, без спора, школа, која се протеже кроз много стотина година, и новорођено дете, које би изненадно било однето из те школе, откинута од тога ланца, пренето на пусто острво, било би, поред свега свог природног генија, несретан звер, чак по десет пута несретније од свакога звера.“

Ну ма колико да је било код Хердера несугласица с Русоом, он ипак стоји ближе овоме, него представницима „просвећења“. Од ових

Хердера одваја не само негација интелектуалнога, но и крајње утилитаран правац педагогије „просвећења“, њен занос за реализмом, који је долазио дотле, да тражи како треба у школу пустити само оно, што је непосредно потребно за дневне потребе живота. Хердер, признајући (као што се то нарочито види из његова рада, као ефора вајмарске гимназије) све што треба реалним предметима, уздиже на прво место вредност општег развића човека, развића *човечности* у њему. „Humanität“ — то је највиши идеал Хердеров. У вези с тим стоји и његова љубав за класичним светом, његов пово-хуманизам. Познанства са класичним светом, особито грчким, он сматра као најбоље средство за развиће хуманости. Али стварно са светом, са духом његовим, са лепотом, о којима Хердер говори са заразним усхићењем. Изучавање старих језика ради њих самих или због гимнастике мисли, — јесте бесмислено. Не треба ни почињати од њих, јер за свакога они и нису нужни, чак, у средњој школи. „Да ли треба латински језик, — пита Хердер, да буде главни језик у школи? Не треба. Он треба само незнатној мањини. Већина учи, да би га после тога заборавила.“ „Има много присталица, — продужава он, — који су за изучавање граматике, као граматике, као логике и карактеристике човечјега духа. Да, она има све то, и латинска је граматика, добро израђена, једна од најбољих. Али није за децу никако... И зато доле са латинским при учењу граматике. Зато није пригодна ни једна граматика осим граматике матерњег језика. Граматику ваља учити из познавања језика, а не језик из граматике.“ На тај начин, ваља почињати, по Хердеру, с матерњим језиком, затим прећи на француски и тек после њега на латински језик. Учење латинскога језика треба почињати са живим читањем, али „са живим читањем зато, да би се први латински утисци оживели што силније, да би се утврдио висок полет и геније античкога језика.“ Грчки језик Хердер подиже изнад латинскога, али, по његову мишљењу, треба га учити после латинскога. Грчка, вели Хердер, представља прави цвет старине у области појезије, историје, уметности, мудрости. Грци, с њиховим отменим појетским смислом, с њиховим чудним идеалом, који се јавља као рефлексе природе, треба да буду непресушан пример за подражавање. Ну да би им се могло подражавати, — разумно а не ропски копирати, — ваља их познавати. А за то је мало разумети значај грчких речи. „Треба оком философије проћи у њихов дух, оком естетике познати њихову лепоту, оком историје оценити њихову историју, њихову земљу, њихов геније“. И Хердер зебе, да ће се наћи преводилац, који би стварно упознао Немце са истинским грчким светом, који би уловио тон грчке појезије, њен освајачки карактер, њеног оригиналног генија. Читање и учење таквога превода било би далеко корисније него изучавање самога грчкога језика, стога, што би такав превод помогао да се чи-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILJ.BS



тадашњим пронаоцима идеалом човечности, тим највишим идеалом, чије остварење тежи Хердер да постигне путем васпитања. Ми проучавамо Грке, вели он, ради тога, „да би не само, понајвише, објаснили оно зрно хуманости, које се налази у њиховим списима, и у њиховој уметности, него да би исто усадили сами у себе, у срца наше омладине. Ко изучава, са свом вредношћом човека са севера, — у Омиру и у свима грчким писцима, — само искључиво грчки језик, не примајући к срцу дух производа тих писаца, не упијајући у себи отмени аромат њихов, може место њих слободно читати Китајце или Монголе“.

Ценећи изнад свега, као средство развића човечности, хуманости, изучавање класичкога света и његових језика, тако звано *literae humaniores* или *studia humanitatis*, Хердер одводи тим наукама само више разреде гимназије. У нижим разредима морају се прелазити реални предмети. Идеализам Хердеров, не смета му, како смо рекли, да призна сав значај реализма. Он се сувише оштро изражава против тежња гимназиских, које су владале у то доба „да треба затворити врата свима потребним и корисним знањима, те учити само оно, што је бескорисно.“ Реалне предмете, хоће Хердер такође, да учини средством за опште развиће, за добијање општега гледишта на свет, за развој хуманости. Проучавање појединих факата, ради њих самих, без спајања истих једном општом мишљу, он сматра за непотребно губљење времена. Тако исто, њему је само прост речник „географија и историја, ако у њима нема ничега, осим спискова имена река, земаља, градова, краљева, битака, закључења мира. Све је то — неизбежан материјал, али он је потребан за постројење здања, а без тога здања он је — само камење и блато, које не може никоме учинити радости, зато што у њему нема живога духа“.

Како су високим идеализмом прожете мисли Хердерове о васпитноме значају тих предмета, види се из ових његових речи: — „Кад младићу буде јасно, помоћу светлости науке, да се све на површини земље, што му је пре изгледало хаос, врши по утврђеним законима и правилима; кад он осети, како од климе зависе облик, боја, карактер живота, обичаји, религија, и, не гледајући на све разлике, како се род људски јавља ипак као братски род, који проистиче од једнога оца и тежи ка једноме циљу опште среће, — о, како ће то подићи и раширити његову душу!“ Географија и историја, вели Хердер, помажу нам, да се сачувамо од многих предрасуда, да нађемо истину, лепоту и корист, па ма под каквим се завојем они скривали. Развијајући у нама осећај хуманости у свима његовим формама и облицима, оне нас уче, да гледамо на све нације на земљи без презрења и зависти. Потпуно правилно оцењује Хердер и значај природних наука. „Природна историја — вели он, — јесте онај предмет, који може боље по и један други занети децу и младиће и нанунити им главу богатим,

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

чистим, истинским и корисним сликама и идејама, које им неће дати ни логика ни метафизика.“

Што се тиче *Волфа* (1759—1824), знаменитог аутора „*Prolegomena ad Homerum*“, његов утицај на школу, нарочито на потребно уређење наставе класичких језика, своди се у главном на његове научне радове и на његово директорство у филолошкој семинарији у Халл, где је код слушалаца будио љубав ка класичкоме свету.

Да види у класичкој старини најбоље средство за потпуно развиће човеково, и, унеколико, за своје сопствено усавршавање, научио је од Волфа и знаменити немачки филолог и државник Вилхелм Хумболт (1767—1835). Хумболт је био страстан љубитељ грчке старине. Њега је привлачила разностраност даровите природе Грка и њихове културе, хармонично развиће личности, које Хумболт сматра за потребно истаћи у своме добу, у коме се, по његову мишљењу, личност изгубила у маси. „Особито је интересантно, — вели он, — свеопште распрострањење осећања лепоте у средини свега народа, и ништа не би било вредније по наш свет, него да он прихвати у себе ту карактерну црту. Јер нема важнијега облика васпитања од тога, пошто он обухвата све биће човеково и даје му истинску углађеност и праву племенитост.“

У грчком васпитном гледишту види Хумболт идеал естетичкога и оптимистичкога схватања света, који доприноси све радости живота људству. Он је истицао такво гледиште као супротност хришћанскоме одрицању света и слично „великоме незнабошцу“ Гетеу, био је свом душом уз Грке.

Ценећи у васпитању највише естетичку страну, слободно развиће хармоничне личности, Хумболт је гледао са негирањем на начин образовања, који је ишао на то, да потпомогне дневне потребе живота. Исто тако с одрицањем у својој младости гледао је он и на утицање државе у посао образовања. Само слободно од свих страних утицаја развиће може, мислио је он, довести до жељених резултата. Доцније у својим зрелим годинама, Хумболт мења свој поглед на задаће државе. После слома Пруске, који учинише Французи, он позива Прускога краља Фридриха Вилхелма, да оснује универзитет у Берлину, да би створио нову страст, нови жар за обновљењем немачке државе, и снажно спојио с њоме све оно, што се у Немачкој интересује васпитањем и просветом. Једно је време Хумболт био и позван да управља министарством народне просвете и, не гледећи на кратко време те своје управе (1 годину), Хумболту је пошло за руком, да оснује берлински универзитет (1810) и да проведе кроз њега и пруске гимназије принципе „ново-хуманизма.“ Благодарећи томе, то учење естетичкога индивидуализма, којим се раније бавио искључиво узак круг

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBL.BG

духовне аристократије, ушло је у систему средњег и више немачког образовања а путем преноса са њега и у нашу.

Ново-хуманисте је интересовало само средње и више образовање. Образовање народа њих није ни мало занимало. „Ново-хуманизам, — вели Циглер, — био је (у томе он личи на хуманизам XV. и XVI. века) — потпуно аристократски. Образовање, које је он хтео дати, није било опште народно образовање, него искључива својина привилегисаних људи у умном погледу, оно није било социјално, већ *индивидуалистичко*. У вези с тим стоји још и то, да се код њих није никад мислило о потребној солидарности и слози међу свима школама, међу вишим и нижим образовањем. Они су стварали средњу школу и ма да је питање о преласку из ње у вишу школу, у универзитет, било уређево, нису хтели ни мало да се постарају о томе, како да се преброди мост, који води у доњи спрат, где живи маса.“ У том је нижем спрату радио тада Песталоци (коме припада и овај израз). Многе Песталоцијеве идеје — о развићу човечности, о свестраном развоју човека итд., као што ћемо видети даље, биле су у контакту са идејама ново-хуманиста. И зато се ипак они нису њима интересовали. „Песталоци, тај велики пролетер, изгледао је њима искључиво и створеним за тај нижи спрат. Учити ма шта у њега они су сматрали испод свога достојанства. И то је имало рђавих последица у два правца: учитељи песталоцијевске народне школе убрзо су претекли учитеље ново-хуманистичких (класичких) гимназија у педагошким способностима, и тек се у наше дане мисли о томе, како би се та разлика уклонила. А поред тога, ново-хуманизам, будући индивидуалистичан и аристократичан, учинио је, да је према томе, што је свет био постао демократичан и социјалан, и класицизам губио темељ у народном сазнању. Зато је и био осут страشان напад на гимназије у наше доба и зато је он радосно прихваћен у ширим круговима. Истина, из списа Лесинга, Шилера и Гетеа пада много зракова омировскога сунца на све оне, који их могу читати и слушати. Но кад је се ново-хуманизам постарао, да њих читају оскудније и ниже класе? Кад је се он упитао, да ли може опште људско образовање, какво је он хтео створити, постати свеопште образовање, може ли сваки прибавити себи способност, да осети високо и чисто уживање, које пружа такво образовање?“

Ну ако су реформатори и оснивачи средњега и вишега образовања у Немачкој — понајвише филолози — игнорисали социјалне задатке педагогике, ипак се је у врховима немачкога народа налазило у то време појединаца, којима ти задаци нису били непознати. Ти су људи често имали ауторитативан глас, који је слушала цела земља. Међу њима нека су поменути Кант и Фихте и велики песник Гете. Другога песнику, чије се име помиње увек заједно са именом Гетеа,

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

— Шилеру — такође није био непознат интерес за васпитна питања, али се он изразио о њему, у главном, мислима о *естетичкоме* васпитању. У филозофским чланцима о томе питању („Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“, „Über das Erhabene“ и „Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen“) Шилер је изрекао много појединих врло интересантних и дубоких напомена, али по суштини његове мисли дају мало новoga, кад се упореде са мислима Хердера и В. Хумболта.

Социјално-педагошка вредност педагошких погледа *Канта* (1724—1804). одређује се, у главном тиме, што он одлучно сматра, да васпитање ваља уредити на *етичком* начелу, а етика је његова била дубоко социјална. Као основни принцип поступака мора бити, учио је он, њихова хармонија са друштвеном тачком гледишта: „Поступај тако, како би могао желети, да правила твога владања уђу у опште законодавство“.

Сви се постуници морају одређивати не личном вољом, већ категоричким императивом дужности, који Кант формулише овако: „ти можеш, зато што мораш.“ Да би могао постати прави извршилац дужности, човек мора себе добро испитати и отклонити све унутрашње сметње за нормално владање. „Познај самога себе не само са стране свога физичког савршенства ради извршења постављенога циља, но и са стране моралнога савршенства ради испуњења своје дужности. Испитај своје срце, да ли је добро или рђаво, да ли је чист или нечист извор твојих поступака. Та самооцена која тежи да уђе у тешко приступне дубине срца, јесте почетак све човечје мудрости. Јер мудрост, која се састоји у сагласности воље једнога бића са крајњим циљем, захтева од човека пре свега да отклони унутрашње сметње (зле воље), па за тим, да се труди, да развије у себи неуништиве основне задатке добре воље“.

Виши је циљ васпитања — стварање моралнога карактера, т. ј. образовање способности за поступање по правилима, које диктује идеја добра. Најважнији (и најтежи) део васпитања јесте према томе морално или практично васпитање (*Moralisierung oder praktische Erziehung*). Оно представља виши ступањ системе васпитања, и да би се исти достигао ваља проћи кроз стадијуме дисциплине (или отклањања дивљаштва, како објашњује суштину њену Кант), културе и цивилизације. ¶

Потањих правила дисциплине Кант не даје, ограничавајући се само посебним саветима: не треба све одрећи детету, али не треба задовољити и све његове жеље, подајући се његовим сузама. Деца се кваре, ако им се све жеље испуњавају, али и тада, ако се све ради против њихових жеља. Могу се деца казнити, па и физички, само се не смеју казнити одвише строго. Не треба ни сувише често забрањивати.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNI...



У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
В
Л
И
О
Т
Е
К
А

WWW.UNIBL.BS

вати, ни често допуштати и ласкати деци, — то изазива код њих непоштовање родитеља. Кад дете неће да учини ништа пријатно нама, не треба ни ми да чинимо што год пријатно њему, иначе ће се код њега развити егоизам.

Култура и дисциплина састоје се, по Канту, у развоју спољашњих навика и душевних моћи. Дете мора развити у себи лакоћу кретања, мора умети само удесити просту игру. Један од грехова схоластичке културе или школскога образовања јесте то, што оно не познаје слободу игре, него насилно навезује посао на посао. За културу душевних моћи најважније је то, да се свака од њих култивише не сама по себи, него у вези са другима. Ниже душевне силе саме по себи немају никакве вредности. Тако, врло мало вреди човек, у кога је добро памћење и оштроумље, али мала способност расуђивања. Развијајући памћење, треба га занимати искључиво таквим предметима, који имају вредности за стваран живот. Памћење се одржава записивањем или нацртавањем онога, што треба упамтити. А за развиће разума ваља применити сократовски метод, т. ј. не усађивати у човека извесне појмове, него их извлачити из њега.

Задаци се моралнога или практичнога васпитања састоје, у главном, у развићу моралнога карактера путем отклањања страсти, укроћавања прохтева, да не би и они прешли у страсти, и навикавања на оскудицу и трпљење. Затим је важно назити, у интересу развића моралнога карактера, да се свака дата реч и обећање испуне и да се свака задача, за коју се човек прихвати, изведе до краја. Дечје дужности, како у односу према себи, тако и према другима морају бити, по могућности, разјашњене примерима. Међу обавезама, које се односе на друге нарочито се мора истаћи обавеза чинити добро људима; мора се сузбијати развиће зависти и недостојне мисли. Треба износити пред децу свагда правилне основе за њихово владање и износити их у таком облику, да буду разумљиве за децу.

Што се тиче средстава, којима треба утицати на развиће моралнога карактера, Кант стоји у томе смислу на индивидуалистичкој тачки гледишта, што је у вези с његовим учењем о слободној вољи. Кад би било апсолутне слободе воље, кад се постуци не би управљали по сложеној групи многостраних утицаја, онда би потребно објашњење етичких појмова доведено до очигледности било довољан стимул за нормално опхођење. Ну стога што апсолутне слободе воље нема и владање се управља према многим околностима, углавном по утицајима наслеђа и средине, те зато, у ствари и брига о развићу моралнога карактера постаје куд и камо мучнија него што је једно објашњење етичких појмова. Гете, као што ћемо видети мало доцније, много је дубље, но Кант, ушао у битност тога питања.

Учешће разума, коме је Кант придавао велику вредност, већим се делом показује као доста површно, ако нису додирнуте највеће дубине човечје природе, његова емоционална страна. Само тада, кад дају потребан тон струне осећања, разум изводи човека на прави пут. Само кад је јасан циљ пута, он је потребан управљач, али сигурно спремити човека за службу човечанству, учинити, да он иде по томе путу, не гледећи ни на какве препоне, разум није у стању. Треба, да се у њему разгори неугасан пламен, а зато је потребан и други карактер обуке, а не само онај, којим се одликују све системе, постројене само на разуму. Из њих бије студен и оне чине те туђа срца остају хладна чак и онда, кад су она сама прожета величином духа, чак кад су истакли високе циљеве, као што их је истакао Кант. Он је у васпитању гледао велику тајну усавршавања људске природе и крајњи циљ васпитања изгледао му је, као припрема деце за задатке остварења идеја човечности, доброга и племенитога стања рода људског.

Други велики филозоф, кога смо назвали *Фихте* (1762—1814) рачунао је више од Канта, при решењу васпитних питања, са особинама човечје природе и са захтевима друштва. У својим говорима немачкој нацији (зими 1807. и 1808. године) центар тежине он налази не у индивидуалном васпитању, него у васпитању целе нације, свега немачкога народа, као средству за обновљење државе после њенога слома. Такво васпитање мора тежити за свестраним развићем човека, за стварањем потпуних људи.

Он покушава да уреди васпитање на психолошкој основи, имено на афектима љубави и уважања — прво према родитељима, затим према општини и држави. Да би се створила таква осећања, потребно је учешће целокупне, здраве средине. Таква средина јавља се Фихтеу (као и Гетеу, види мало ниже) у облику нарочито уређене педагошке области, која је у исто време и економски уређена општина. Овде ће се код деце развијати морална слобода, а за то је неминовно потребна и економска независност на темељу сопственога труда, и потпуно уверење, да можеш живети у свету само својим властитим радом. Васпитаници морају стећи такве појмове, да их увек буде стид, да су обавезни за своје издржавање коме било другом, а не сами-себи. Рад мора бити разуман, осветљен сазнањем.

Сматрајући за неопходну потребу, пре свега, да се у детету развије способност и љубав за рад, Фихте и у интелектуалној сфери највише иставља способност за самосталан рад, за саморадњу. Пређашња је обука хтела дати, вели он, човеку само нова знања, терајући га, да их одржава својим памћењем, а сувремена тежи да пробуди самосталну духовну радљивост, при чему ће примање знања доћи само по себи.

Њему се чини да је најбољи метод за буђење те саморадње, метод очигледности, који је истакао Песталоције. Фихте је био велики поклоник славнога швајцарскога педагога, у коме је видео оличење бољих особина немачкога народа (сматрати боље људске особине специјално немачкима, јесте аномалија, која се у овом случају може опростити Фихтеу, пошто је он желео Немцима да се тргну, да поверују својој снази). Песталоци, вели Фихте, без обзира на све унутрашње и спољне препоне, без обзира на то, што ни њему самоме није био јасан циљ, коме тежи, и што није имао потребно образовање, — ипак се постојано одржавао и дизао пред неувелом, свемогућом снагом немачкога духа, — и то љубављу за бедни, остављени народ. Љубав је та начинила и од њега, као и од Лутера, само у другом и прикладнијем за тај циљ времену, своје средство. Она је била живот његова живота, била невидљива нит, и која га је својим путем водила и која га је провела кроз стужену таму и крунисала ваче његова живота правим духовним проналаском. Тај проналазак је одвео до резултата, о којима ни он сам није сањао. Он је хтео само да помогне простоме народу. А његово откриће, узето у свем свом обиму, подиже народ, уништава све разлике међу њим и образованим класама, даје место старинског народног национално образовање. Оно је кадро издићи народе и сав људски род из дубине сувременога несрећнога положаја.

Високо ценећи уопште Песталоцијев метод очигледности, Фихте у исто време сматра извесне тачке Песталоцијева учења као погрешне. Тако, развиће детета он сматра за потребно почети не од објашњења спољних објеката, него од сазнања и објашњења томе детету његових унутарњих осећања, његових склоности. Он сматра да је такође потпуно немогуће помоћи, како је хтео Песталоци, деци сирочадима, не мењајући савремене захтеве целине.

Упоредо с Фихтеом, по разумевању социјалних задаћа педагогике, стоји и *Гете* (1749—1832).

Видели смо код представника разних струја на крају XVIII. века два супротна гледишта: једно, индивидуалистички култ високо развијене личности: друго, истицање социјалних мотива на прво место. У дугом свом животу Гете се одужио обојим тим захтевима. У области педагошких идеја може се код њега опазити еволуција од индивидуализма па до друштвене тачке гледишта. У ранијем од своја два педагошка романа („Ученичке године Вилхелма Мајстора“) он истиче као виши циљ васпитања хармониску обраду личности. А у доцнијем роману („Скитничке године Вилхелма Мајстора“) изнет је као руководни принцип не срећа индивидуе но добро друштва. Расте разумевање циља, па расте и разумевање средстава. Човека васпитају, вели сада Гете, не овај или онај посебни фактор, него „сва околна сре-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBR.BS

дина“, све околне прилике. И Гете се заноси својим сновима о будућој уредби васпитања, пртајући утопију „педагошке области (провинције)“, тога угла земље, који представља засебан, самосталан свет, који у свој целни обухвата васпитаника. То је, заиста, потпуни и нови свет, који даје човеку не касарнску уредбу интерната, већ слободан живот у крилу природе и разуман и разноврстан физички и умни рад. Рад тај, није рад бесплодан, него такав, који ствара неопходно потребне свакоме користи и који се врши овде не појединачно, већ у друштву, заједнички. Чак се уметнички производи у тој „области“ израђују удруженим радом чланова уметничког друштва. Спојити се у једну целину са друштвеном средином, умети радити заједнички са друговима, безусловно им веровати и предати им се — то су главне задаће Гетеове „педагошке области.“ Она мора давати веште раднике, који ће бити способни као чланови удружења, т.ј. уједињени напорима и старањем за постизањем друштвених циљева.

С руског
Ст. С. Станишић
 учитељ



УНИВЕРЗИТЕТСКА
 БИБЛИОТЕКА

ЈАВНЕ ЗАХВАЛНОСТИ

Госпођа Драга, супруга поч. Душана Теодоровића, бившег апотекара из Краљева, изводела је и ове, као и ранијих година, послати преко управитеља краљевске основне школе, двадесет динара, да се за тај новац купи обућа и разда неколицини сиротних ђака, на дан Св. Арханђела Михаила, као дан Крсног Имена њезиног покојног мужа Душана.

Г. Миласав Јовић трг. из Слатине у срезу зајечарском, за спомен свога рано-преминутог сина Павла Јовића, бив. ученика III разр. школе слатинске, поклатио је школи слатинској једно звоно за сазив ђака у вредности 230 дина.

Управитељ школе Жарковачке сматра за дужност да и овим путем изјави своју топлу захвалност оним одличним грађанима и поборницима народног просвећивања, који су се до сада у свакој прилици показивали као пријатељи народне просвете и који су моралне и материјалне жртве поднели *око отварања школе на Чукарици*. У овом погледу на овом просветном подухвату одликовали су се ови заузимљиви људи:

1. Милан Мишић, председник општ. суда.
2. Матија Влајић, члан општ. суда.
3. Петар Божовић, општ. писар.
4. Миливоје Чедић, школски благајник.
5. Панта Јоксимовић, општ. благајник.
6. Бошко Савковић, трговац.
7. Панта Весилевић, трговац.
8. Јован Новаковић, трговац.
9. Јулијус Франк, зидар.

Доле именовани племенити људи приликом освећивања школе Моштаничке у окр. врањском на дан 29 маја тек год. поклонили су овој школи и то:

1. Г. Драгић Павловић, бив. окр. начелник а садашњи управник града Београда и Данило Драгашевић, онд. секретар Птва, а садашњи ср. начелник среза пчињског, петнајест 15 комада књига „Споменица“.
2. Г. Риста Зотовић, окр. благајник из Врања, једну слику „Рајић на топу“ у вредности 10 дина.
3. Г. Велимир Карић, апотекар и народни посланик из Врања, укор. књигу: „Стара Србија и Македонија“ од Гоцезића, у вредности 10 дина.
4. Г. Тома Бурђевић, судија врањ. првостепеног суда 4 ком. разних књига у вредности 5 дина.
5. Г. Риста Стајић, књијар из Врања, једну слику Јуначка смрт војводе Трика у вредности 10 дина.
6. Г. Риста Стевановић, учитељ из Врања, једну књигу о народном здрављу у вредности 1 динар.
7. Г. Трајко Павловић, лимар из Врања, 10 цимената, да ђаци из њих пију воде у вредности 3 дина.

Управе школске и овим путем изјављују своју топлу захвалност дародавцима.

ШКОЛСКИ МУЗЕЈ

Учитељима и учитељицама у Србији

Поред онога, што је Школски Музеј до сад чинио за наше школе и просвету у опште, и што ће се даље продужити, ове године почеће се у Школском Музеју и други један посао, којим ће се пружати непосредне користи свима школама у Србији:

Преко учитеља и учитељица прикупљаће се у Школском Музеју предмети, који су потребни за наставна средства и од тога ће се састављати и уређивати збирке, које ће се слати школама бесплатно. Управа Школског Музеја писаће појединим учитељима и учитељицама који у својој околини имају извесне предмете за ове збирке и објасниће им шта и како треба да пошаљу; а сем тога, овим се позивају сви учитељи и учитељице као и други пријатељи школе, да Школском музеју шаљу (шта ко буде имао и могао) од ових предмета:

1. Комадиће руда, који се налазе у њиховој околини.
2. Комадиће др. минерала о којима се учи у основ. школи.
3. Жита и траве које су сродне врстама жита (пресоване и суве).
4. Обичније врсте отровних биљака (пресоване и суве).
5. Главне врсте каламљена воћа и лозе, границама представљене и утврђене на картону величине $\frac{1}{2}$ или целог табака хартије за писање.
6. Штетне и корисне бубе у шпиритусу или осушене.

Неке од ових ствари могу се сад и преко зиме прибирати и израђивати, а остале у пролеће и лето. Кад ко буде што год од овога спремно, нека пошаље.

Који учитељ и учитељица пошаљу 50—100 ком. једне врсте ових предмета, добиће после за своју школу уређену збирку разноврсних предмета. Ако окружни школ. одбори повчано потпомогну Школски Музеј у овом предузећу, ове ће се збирке слати школама бесплатно; а ако се не добије довољно помоћи с те нити с које друге стране, онда ће се наплаћивати само колико стаје израда кутија и др. с паковањем и шињањем.

Састављање ових збирака врши се по нарочитој наредби Г. Министра просвете од 26—IX—1005. ПБр. 17004; њему ће се на крају године поднети о том извештај, а и преко новина ће се објавити који су учитељи и учитељице узели учешће у овом узајамном снабдевању наших школа наставним средствима.

Што год се по овој ствари буде писало и слало, треба адресовати: *Главном одбору Учитељског Удружења за Школски Музеј у Београду*. Тако адресована писма и аманете носе поште *бесилатно*.

4—XI—1905.
у Београду

Управа Школског Музеја

„Просветни Гласник“ излази у месечним свескама од 6 и више табака, на великој осмини. — Стаје годишње: за Србију 12 динара, за друге земље 15 динара (франака). — Прегилата се шаље Управи Државне Штампарије Краљевине Србије у Београду. — Рукописи се шаљу уредништву (Министарство просвете и црквених послова у Београду). Они се, на захтев писаца, враћају.

Одговорни уредник ВЛАД. Т. СПАСОЈЕВИЋ
Краљице Наталије ул. бр. 82.

ШТАМПА
ДРЖАВНА ШТАМПАРИЈА



WWW.UNILIB.RS

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

НАМЕНА ПИСМА

Уводна реч

Писмо је једна од најстаријих и најважнијих облика комуникације. Оно је омогућило људима да превазиђу просторне и временске препреке и да се међусобно повезују. У данашњицу, са развојем технологије, писмо се трансформисало у електронску форму, али његова суштина и значај остају исти. Писмо је не само средство за пренос информација, већ и начин на који се изражавају емоције и ставови. Оно је кључно за развој културе и науке, а такође и за очување историје и традиције.

У овом раду ћемо истражити историју писма, његову улогу у друштву и његово значење у данашњем свету. Такође ћемо размотрити различите врste писама, од личних писama до званичних докуmenata. Писмо је увек било део људског живота, а његово значење се само повећава са временом. У електронском добу, писмо се није изгубило, већ се само променило. Оно је постало брже, лакше и јефтиније, али његова вредност остаје неопортивна. Писмо је једини начин на који се може задржати трајно, а такође и приватно. Оно је кључно за очување идентитета и историје.

У закључку, писмо је једна од најважнијих ствари које имамо. Оно је кључно за развој културе и науке, а такође и за очување историје и традиције. У електронском добу, писмо се није изгубило, већ се само променило. Оно је постало брже, лакше и јефтиније, али његова вредност остаје неопортивна. Писмо је једини начин на који се може задржати трајно, а такође и приватно. Оно је кључно за очување идентитета и историје.

Историја писма

Историја писма је дугачка и интересна. Она почиње са најстаријим облицима комуникације, као што су пиктографи и глибови. У старом Египту, писмо је било једна од најважнијих ствари које су имале. У антици, писмо је било кључно за развој културе и науке. У средњем веку, писмо је било кључно за очување историје и традиције. У модерној ери, писмо је постало још важније, а његово значење се само повећава са временом.

У закључку, писмо је једна од најважнијих ствари које имамо. Оно је кључно за развој културе и науке, а такође и за очување историје и традиције. У електронском добу, писмо се није изгубило, већ се само променило. Оно је постало брже, лакше и јефтиније, али његова вредност остаје неопортивна. Писмо је једини начин на који се може задржати трајно, а такође и приватно. Оно је кључно за очување идентитета и историје.

У закључку, писмо је једна од најважнијих ствари које имамо. Оно је кључно за развој културе и науке, а такође и за очување историје и традиције. У електронском добу, писмо се није изгубило, већ се само променило. Оно је постало брже, лакше и јефтиније, али његова вредност остаје неопортивна. Писмо је једини начин на који се може задржати трајно, а такође и приватно. Оно је кључно за очување идентитета и историје.