



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

I

# ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ

МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА  
КРАЉЕВИНЕ СРБИЈЕ

1913 год.

(ПРВА ПОЛОВИНА)



7 181

U. 25450

# ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ

МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

КРАЉЕВИНЕ СРБИЈЕ

ГОДИНА XXXIV

(САДРЖАЈ ПРВЕ ПОЛОВИНЕ 1913 ГОДИНЕ)

УРЕДИО

Д-р Миливоје Н. Јовановић

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 БЕОГРАДУ

ШТАМПА И ИЗДАЊЕ ДРЖАВНЕ ШТАМПАРИЈЕ

1913





## САРАДНИЦИ

---

- Андра Гавриловић*, професор у пензији;  
*др. Бор. Лоренц*, професор II Београдске Гимназије;  
*Влад. Т. Спасојевић*, професор Више Женске Школе у Београду;  
*Војислав Р. Младеновић*, учитељ;  
*Гргур Берић*, професор II Београдске Гимназије;  
*Даринка Милосављевићева*, наставница Ж. Гимназије у Београду;  
*др. Добр. Гер. Поповић*, школски лекар из Крагујевца;  
*Ђорђе С. Којић*, учитељ основне школе из Београда;  
*др. Јован Скерлић*, ванредни професор Универзитета;  
*Катарина Богдановићева*, наставница В. Ж. Школе у Београду;  
*Коста Н. Костић*, професор;  
*Лука Лазаревић*, директор у пензији;  
*Љубомир М. Прогић*, управитељ Жен. Учитељ. Школе у Београду;  
*др. Милан Шевић*, професор у пензији;  
*Миливоје Ј. Поповић*, редовни професор Војне Академије;  
*др. Никола Ј. Петровић*, директор у пензији;  
*Никола М. Поповић*, професор;  
*Урош Џонић*, суплент III Београдске Гимназије.
-

# САДРЖАЈ ПРОСВЕТНОГ ГЛАСНИКА

ПРВА ПОЛОВИНА 1913 ГОДИНЕ

СВЕСКА I—VI

## I СЛУЖБЕНИ ДЕО

*Закон о регулисању школског рада због рата 1912—1913 године,*  
стр. 425.

А) Укази Његовога Величанства Краља Србије Петра I  
*Постављење епископа Нишке Епархије,* стр. 525.

1. *Министарство Просвете и Црквених Послова :*

а) *Постављење редовних чланова Главнога Просветног Савета,* стр. 525.

2. *Средње Школе :*

а) *Постављења,* стр. 225, 325, 427, 526.

б) *Уважење оставке,* стр. 225.

в) *Пензионовање,* стр. 427.

г) *Отварање приватних средњих школа,* стр. 525.

Б) *Претписи Господина Министра Просвете и Црквених Послова*

1. *Универзитет :*

а) *Периодске повишице,* стр. 325, 526.

б) *Одсуства,* стр. 225, 427.

2. *Државна Штампарија :*

а) *Постављења,* стр. 226, 526.

б) *Одсуства,* стр. 526.

3. *Средње и Стручне Школе :*

а) *Постављења редовних наставника,* стр. 1, 121, 226, 326, 428,  
526, 527.

б) *Постављења хонорарних наставника,* стр. 122.

в) *Премештаји,* стр. 326.

г) *Уважење оставке,* стр. 123, 227, 327, 431.

д) *Периодске повишице,* стр. 1, 122, 227, 327, 430, 527.

е) *Одсуствовања,* стр. 2, 122, 227, 327, 431, 527, 528.





- ж) Умрли наставници, стр.  
 з) Пензионовања, стр.  
 и) Разрешења, стр. 1, 227, 431.  
 њ) Потврђење изабраних наставника у приватним средњим школама, стр. 123, 227, 430.  
 е) Разрешења у приватним средњим школама, стр. 430.

#### 4. Народне Школе:

- а) Одликовања, стр. 13, 235, 332, 439, 532.  
 б) Отварање нових народних школа и одељења, стр. 133, 322, 438.  
 в) Постављења, стр. 2, 123, 228, 327, 432, 528.  
 г) Разрешења, стр. 4, 131, 231, 329, 433, 528.  
 д) Уважења оставке, стр. 131, 232, 320, 434.  
 њ) Периодске повишице, стр. 5, 127, 230, 330, 433, 529.  
 е) Одсуствовања, стр. 11, 128, 232, 331, 434, 529.  
 ж) Промена презимена, стр. 13, 132, 439, 532.  
 з) Пензионовања, стр. 13, 132.  
 ј) Умрли наставници, стр. 333.  
 к) Распуштање школа, стр. 13, 132, 234, 332, 437, 531.  
 л) Постављења управитеља, стр. 13, 133, 235, 332, 438.  
 љ) Затварање школа и укидање одељења, стр. 13.
5. Учешћа за средње школе у Краљевини Србији — I Методска упуштва, Општи део — др. Милан Шевић, професор у пензији, стр. 18.
6. Извештај са V конгреса за експерименталну психологију др. Борислава Лоренца, професора II београдске гимназије, стр. 337.
7. Правила о нижем течајном испиту у средњим школама, стр. 538.

#### Расписи Господина Министра Просвете и Црквених Послова

##### Расписом:

*ПБр. 23086 од 2-I-1913* — спроводи објашњење г. Министра Финансија ДВБр. 31567 од 22-XII-1912 којим се по пристанку Главне Контроле због нередовних прилика у земљи продужава рок до 31 марта о. г. за ликвидирање свих државних прихода и расхода, као и за ангажовање потребних кредита, стр. 14—17;

*ПБр. 842 од 20-I-1913* — наређује старешинама просветних установа да саопште подручном особљу да се оставе расправљања личних питања пред Министарством Просвете, стр. 136;

*ПБр. 3086 од 2-III-1913* — наређује да се држе редовна предавања по школама 25 марта, 21 и 23 маја, 3, 4 и 24 јуна, стр. 236;

*ПБр. 3087 од 2-III-1913* — излаже своје назоре о настави у средњим школама за ову школску годину, стр. 336;

*ПБр. 5062 од 5-IV-1913.* — наређује да се хонорарни часови из веронауке плаћају квалификованим наставницима по три динара од одржаног часа. Свештеницима без професорских квалификација по два и по динара, стр. 441;

*ПБр. 7526 од 20-V-1913* — наређује како се има поступити у појединим средњим школама и како ће се завршити година и превести ученици, стр. 534;



WWW.UNILIB.RS  
 ПБр. 8303 од 1-VI-1913 — наређује да се ове године садашње ученице мешовитих школа преведу у старији разред без допуних испита из латинског језика, стр. 537;

ПБр. 8603 од 8-VI-1913 — наређује како ће се саставити и штампати школски извештај за школску 1912/13 годину, стр. 537.

Одлуке Господина Министра Просвете и Црквених Послова

Господин Министар Просвете и Црквених Послова својим решењем:

ПБр. 22469 од 6-XII-1912 — на основи чл. 20 финансијског закона за 1912 годину, одлучио је, да г-ца Радмила Здравковићева, учитељица у Риљу, округа моравског, до даље наредбе ради у Београду, где ће се, у Женској Раденичкој Школи и у Школи за Домаћинство, спремати за домаћичке школе које ће се доцније установити, стр. 17;

ПБр. 17696 од 4-XII-1912 и 19357 од 15-XII-1912 — на основи чл. 33 закона о народним школама, а на представку Главног Одбора Учитељског Удружења поставио је за васпитаче у Дому Учитељског Удружења у Београду, г.г. Илију Радосављевића, Милутина Радонића и Петра Ђурића, учитеље из Београда, задржавајући им сва права која су до сада имали као учитељи у Београду, стр. 18;

ПБр. 14124 од 5-XI-1912 — одобрио је г. Јосифу Миличићу, наставнику III београдске гимназије, одсуство до 1 августа 1913 године, ради научног усавршавања у иностранству с тим, да му се на име помоћи, за то време, издаје по 140 динара месечно, стр. 18;

ПБр. 7749 од 26-IV-1912 — одлучио је, да по чл. 20 финансијског закона, г-ђа Јеленасвета Марковићка, разредна учитељица В. Ж. Школе у Београду, ради у Државној Трговачкој Академији, као наставница-васпитачица, стр. 18;

ПБр. 7733 од 21-XII-1912 — на основи мишљења опште седнице Главне Контроле од 24 јануара 1912 год. Бр. 28993, и чл. 79 закона о средњим школама, одлучио је, да се г-ђи Малвини Гогіћевој, наставници-пословођи женске учитељске школе у Београду, изда 220 динара на име додатка као пословођи за 1912 годину, рачунајући по 20 динара месечно, почев од 1 фебруара т. г., стр. 18;

ПБр. 2307 од 28-XII-1912 — на предлог начелника округа битолског, одобрио је, да г. Тома Јанићијевић, учитељ из Јасенова, округа моравског, остане на раду у канцеларији округа крушевског, до даље наредбе, стр. 18;

ПБр. 15 од 1-I-1913 — према указаној потреби, а на основи чл. 20 финансијског закона, одлучио је, да се Драгина Лапчевић, привремени предметни наставник ваљевске гимназије, упути на рад у смедеревску гимназију, док у ваљевској не почну редовна предавања, стр. 18;

ПБр. 54 од 3-I-1913 — у вези са својом одлуком ПБр. 22114 од 1 децембра прошле године, а на предлог управника Државне Штампарије, одлучио је, да цена сликама популарног издања Државне Штампарије буде за продају: 0-25 динара у већем формату, од комада, и 0-20 динара мањи формат





WWW.UNILIB.ORG СТИМ, да се државним и општинским властима даје 20% попушта, кад одједном куле најмање десет комада исте слике, стр. 133;

ПБр. 134, 171 од 7-1 и 205 од 9-1-1913 — на основи чл. 43 и 54 закона о народним школама, одобрио је, да Јелена Петковићка, Загорка Стаменковићка, Десанка Милутиновићева и Драгиња Поповићка, учитељице народних школа могу вршити болничарску дужност и радити као милосрдне сестре у војним болницама новоослобођених крајева с тим, да после поднесу доказе, да су заиста те послове вршиле, стр. 133;

ПБр. 23341, 23342, 23343 и 23344 од 31-XII-1912 — на основи чл. 13 финансијског закона за 1912 годину, одлучио је, да се из државне готовине изда помоћ приватним гимназијама, и то: приватној гимназији у Алексинцу 1062 динара, приватној гимназији у Свилајцу 750 динара, приватној гимназији у Прокуљу 750 динара, приватној женској гимназији у Нишу 600 динара и приватној гимназији у Књажевцу 1000 динара, стр. 133;

ПБр. 747 од 18-1-1913 — према извештајима директора потпуних гимназија, одлучио је: 1) да се виши течајни испит јануарског рока ове године, почев од 20 јануара, полаже у гимназијама: Другој Београдској, Трећој Београдској, Реалци, Нишкој, Зајечарској, и Првој Крагујевачкој; 2) да у Реалци у комисију уђу г.г. Петар Тина директор, за математику, Милан Дукић за физику и Миодраг Ристић за француски језик, оба професори Прве Београдске Гимназије; 3) да приправници Ужичке Гимназије буду упућени у једну од гимназија у којој ће се полагасти виши течајни испит, сваки приправник по своме избору и 4) да комисија Друге Београдске Гимназије држи испит у згради Женске Гимназије, стр. 134;

ПБр. 544 и 484 од 15-1-1913 — одобрио је да г-ца Наталија Аксентијевићева, учитељица из Бојника, округа врањског, врши дужност болничарке у Приштинској војној болници, а г. Глигорију Крајчићу, учитељу из Смедерева, одобрено је, да се од 3 јануара о. г. па док буде службена потреба захтевала, бави у Нишу, као добровољни чиновник у Главном Стоваришту Храме, стр. 134;

ПБр. 525 од 16-1-1913 — према предлогу директорову, одобрио је, да приватна гимназија у Краљеву почне редовна предавања од 16 јануара ове године, стр. 134;

ПБр 774 од 18-1-1913 — с обзиром на политичке прилике у којима се земља палаци, као и на то, што је знатан број наставника средњих и стручних школа заузет разним дужностима у војсци, те је немогућно предвидети кад се и да ли ће школе уопште моћи у овој школекој години прекинути рад — на основи чл. 39 закона о средњим школама, с обзиром на чл. 23 закона о Богословији, одлучио је, да се у оним школама, у којима се редован рад не би могао продужити, на крају ове школске године подвргну испиту из разреда у који су уписани, сви ученици који се пријаве за тај испит, осећајући довољно спреме за њ, стр. 134;

ПБр. 703 од 31-XII-1912 — одлучио је, да се Професорском Друштву изда на име помоћи (1000) хиљаду динара одсеком, стр. 134;

ПБр. 8456/1912 од 20-1-1913 — на основу мишљења Савета Филозофског Факултета Бр. 91 од 1 маја 1912 године и извештаја Ректора Универзитета од 4 маја те године Бр. 1518, одлучио је, да се „Увод у науку





Архив ГИ 1913 -

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА

о језику“ од проф. др В. Поржезинскога, у преводу г. Миливоја Поповића, професора Војне Академије, штампана о трошку Државне Штампарије у 500 примерака у формату и слогу уобичајеном за уџбенике Универзитета, стр. 134;

*ПБр. 790 од 22-I-1913* — у вези са својом одлуком ПБр. 22200/1912, а према представи Управника Народнoг Попоришта, одлучио је, да се остатак кредита за помоћ путничким позоришним дружинама подели на пет једнаких делова и да се по један део изда дружинама *Гундулић, Стерија, Трифковић и Тоша Јовановић*. О петоме делу донеће се одлука доцније, стр. 134;

*ПБр. 869 од 21-I-1913* — на основи чл. 7 и 9 закона о средњим школама, одредио је г. Михаила Бобића, директора IV београдске гимназије, да изврши преглед приватних гимназија у Београду и о томе поднесе извештај, стр. 134;

*ПБр. 772 од 19-I-1913* — одобрио је, да г-ђа Драга Бранковићка, учитељица у Островици, г-ца Драга Алексићева, учитељица у Јелашници и г-ца Драга Јанковићева, учитељица у Прџиловици, могу вршити болничарску дужност у новоослобођеним крајевима, стр. 135;

*ПБр. 832 од 21-I-1913* — одобрио је г. Живојину Дачићу, управнику Државне Штампарије, да се после прекида примирја стави на службу команди III Армије, где је био за време рата, стр. 135;

*ПБр. 930 од 23-I-1913* — у вези са одлуком ПБр. 832 од 21 јануара 1913 године, наредио је, да уредник „Српских Новина“ буде г. Риста Ј. Одавић, професор, до даље наредбе, стр. 135;

*ПБр. 1055, 1155, 1365 и 1366, од 1-II-1913* — према указној потреби, одлучио је, да се привремено упуते на рад: у II београдску гимназију г.г. Павле Софрић, професор IV гимназије, Коста Костић, професор Реалке, Милош Московљевић, професор III гимназије и Михаило Драгић, суплент I београдске гимназије; и у I београдску гимназију, г.г. Радосав Ружичић, професор Више Женске Школе, др. Борислав Лоренц и Милорад Полић, професори II београдске гимназије и Сима Марковић, суплент III гимназије; у Реалку, г.г. Светислав Обрадовић, професор IV гимназије, Милодраг Ристић и Владан Јовановић, професори I београдске гимназије и Драгомир Глишић, учитељ III гимназије; у IV гимназију, г.г. Владислав Росић, др. Светомир Ристић, Бошко Бошковић и Владимир Маринковић, наставници III гимназије, стр. 135;

*ПБр. 1394 од 3-II-1913* — на предлог управника Народнoг Позоришта, одлучио је, да се последња петина суме одређене на помоћ путничким позоришним дружинама за 1912 годину, изда дружини „Јоаким Вујић“, стр. 135;

*ПБр. 1177 од 5-II-1913* — на предлог Одбора женске приватне гимназије у Нишу, одобрио је да г. Милутин Татић, професор, заступа директора поменуће школе, док се директор не врати са војне дужности, стр. 135;

*ПБр. 1154 од 9-II-1913* — на основи чл. 54 закона о средњим школама, одлучио је, да за сада почне рад у Београду у овим основним школама: мушкој и женској на Теразијама, мушкој и женској на Западном Врачару, мушкој и женској на Смедеревском Бџеру, мушкој на Крагујевачком Бџеру и у мушкој у Топчидеру.





У тим школама радиће ови наставници: *на Теразијама* (мушка школа): IV разред Петар Јосимовић, III разред Димитрије Милентијевић, II разред Косара Радојевићка, I разред Маријола Лазаревићка; (женска школа): IV разред Јелена Симићка, III разред Анка Карајовановићева, II разред Миљева Станојевићка, I разред Љубица Ђорђевићка; *на Западном Врачару* (мушка школа): IV разред Урош Благојевић, III разред Илија Радосављевић, II разред Никола Чолаковић, I разред Никола Соколовић, (женска школа): IV разред Сара Станићева, III разред Јерина Соколовићка, II разред Перка Јаковљевићева, I разред Даница Милетићева; *на Смедеревском Брму* (мушка школа): IV разред Светислав Ивковић, III разред Михаило Миленковић, II разред Марија Чолаковић, I разред Џаја Веснићка; (женска школа): IV разред Даринка Чабрићка, III разред Јелена Дамњановићка, II разред Живана Срећковићева, I разред Лепосава Радишићка; *на Крагујевачком Брму* (мушка школа): IV разред Михаило Грујићки, III разред Светозар Жљвковић, II разред Даница Лукићка, I разред Персида Стошићка; и у *Тошчидеру*, III и IV разред Стеван Ђорђевић, I и II разред Вукосава Којићка, стр. 136;

*ПБр. 923 од 8-II-1913* — изменио је своје одлуке од 31 децембра 1912 год. ПБр. 23341, 23342, 23343, 23344 и 23345 и одлучио, да се помоћ приватним гимназијама за 1912 годину раздели овако: алексиначкој гимназији 622 динара, књажевачкој гимназији 560 динара, свијатичкој гимназији 420 динара, нишкој женској гимназији 340 динара и прокупачкој гимназији 420 динара, стр. 136;

*ПБр. 18589/1912, од 11-II-1913* — на основи чл. 141. закона о средњим школама, чл. 9, 10, 11 и 14 закона о професорским испитима од 29 јануара 1880 године и чл. 1, 2, 3, 5 и 17 правила о полагању професорских испита од 20 јануара 1881 године ПБр. 325, одобрио је г. Љубомиру Рајићу, супленту Београдске Реалке, да у току фебруара месеца може полагати професорски испит из групе Догматичког и Моралног Богословља, Св. Писма, Црквене Књижевности, Словенског и Руског језика. У испитну комисију одређени су: за председника, протопрезвитер г. Стеван Веселиновић, ректор Богословије Св. Саве, а за чланове, г. г. протопрезвитер Добросав Ковачевић, професор Богословије, протопрезвитер Божа Јовановић, хонорарни професор Богословије, др. Јован Максимовић, професор у пензији и Јеремија Живановић, професор II београдске гимназије, стр. 136;

*ПБр. 1858 од 14-II-1913* — одобрио је, да се у Шабачкој Гимназији отвори ове године и VII разред, стр. 136;

*ПБр. 1671 од 8-II-1913* — на основи извештаја војне болнице у Охридџу, одобрио је, да г-ђа Марија Михаиловићка, учитељица у Дебрџу, округа подринског, остане на раду у поменутој болници, као болничарка, до даље наредбе, стр. 235;

*ПБр. 2317 од 8-II-1913* — Према представци III резервне болнице у Београду, наредно је, да се ослободе рада у школи г-ђе: Даринка Чабрићка, Марија Чолаковићка, Даринка Станаревићка, г-це: Видосава Школићева и Тереза Милерова, учитељице у Београду, док буде радила поменута болница, стр. 235;

*ПБр. 2327 од 16-II-1913* — на основи чл. 13 финансијског закона, одлучио је, да се за 1913 годину изда државна помоћ приватним гимназијама и то: алексиначкој 440 динара, књажевачкој 440 динара, свијатичкој



330 динара, нишкој 260 динара и прокупачкој 330 динара, укупно 1800 динара, стр. 235;

ПБр. 679 од 22-II-1913 — одобрио је, да г-ца Загорка Станковићева, учитељица из Гротине, округа тимочког, може до даље наредбе вршити болничарску дужност у војној болници у Витољу, стр. 235;

ПБр. 2804 од 26-II-1913 — према указаној потреби, одлучио је, да се г. Јосиф Цвијовић, суплент Богословије Св. Саве, до даље наредбе упути на рад у III и IV београдску гимназију, стр. 235;

ПБр. 2670 од 26-II-1913 — док се школски лекар пиротске гимназије не врати са војне дужности, одлучио је, да дужност школског лекара у тој гимназији привремено врши г. др. Сретен Попадић, стр. 235;

ПБр. 2994 од 2-III-1913 — одобрио је г-ђи Милеви Шкрљинки, учитељици из Врања, да оде у Драч за болничарку, стр. 236;

ПБр. 3179 од 5-III-1913 — према предлогу управника Народног Позоришта, одобрио је, да се г. Петар Добриновић, пређашњи члан Новосадског Народног Позоришта, ангажује хонорарно за члана Народног Позоришта у Београду, стр. 236;

ПБр. 3113 од 5-III-1913 — одлучио је, да се Гундулићев *Осман*, преведе у прозу на данашњи књижевни језик, назећи притом на песникову дијекцију, и задржавајући песников језик, у колико је исти са данашњим. Посао овај извршиће г. др. Михаило Вукчевић, професор II београдске гимназије. Ова књига растураће се по новим крајевима, као народна читанка, стр. 236;

ПБр. 3492 од 7-III-1913 и 3600 од 12-III-1913 — према указаној потреби, одлучио је, да г. Светислав Петровић, професор I београдске гимназије, прими часове француског језика у Реалци, а г. Петар Борисављевић, хонорарни наставник Реалке, да прими 4 часа хемије у IV београдској гимназији, стр. 333;

ПБр. 3290 од 8-III-1913 — на предлог директора лесковачке реалке, одобрио је, да се заједничким трошком наставника и ученика изради и постави спомен — плоча у школској згради оним ученицима лесковачке реалке, који су као добровољци погинули у овоме рату, стр. 333;

ПБр. 3768 и 3769 од 14-III-1913 — према указаној потреби, одлучио је, да г. Љубомир Рајић, суплент београдске реалке, прими 4 часа веронауке у II београдској гимназији, а г. Милосав Марковић, суплент јагодинске учитељске школе, да се упути на рад у јагодинску гимназију, док у учитељској школи не почну предавања, стр. 333;

ПБр. 3760 од 14-III-1913 — поништио је своју одлуку ПБр. 2068 од 27 фебруара о. г., којом је г. Божидар Бранковић, апсолвиран философ, постављен за привременог предметног учитеља у пожаревачкој гимназији, стр. 333;

ПБр. 3907 од 18-III-1913 — према предлогу Управника Државне Штампарије, одлучио је, да се од ове године месном рачуноиспитуачу при државној Штампарији издаје месечни додаток у 60 динара, стр. 133;

ПБр. 1872 од 13-II-1913 — одобрио је одлуку школског одбора округа моравског Бр. 1068 од 28 априла 1912 године, да се за рад у курсевима



за писмене одрасле у 1911--1912 години, новчано награде из окружне школске касе ови учитељи:

Владимир Гојковић, из Јовца, са 200 динара; Јулија Димитријевићева, из Бобове, са 200 динара; Бранко Араповић, из Дреновца, са 200 динара; Богољуб Барбуловић, из Пале, са 180 динара; Чедомир Ђирић, из Балајинца, са 180 динара; Тодор Петковић, из Ратковића, са 180 динара; Момир Милосављевић, из Риља, са 170 динара; Лазар Стојановић, из Сикирице, са 80 динара; Тома Милојковић, из Сикирице, са 80 динара; Лазар Вучковић, из Дубнице, са 150 динара; Данило Димитријевић, из Мириловца, са 150 динара; Јела Димитријевићка, из Мириловца, са 150 динара; Радмила Гавриловићева, из Риља, са 150 динара; Божидар Загорац, из Белушића, са 150 динара; Бранивоје Живановић, из Драгова, са 75 динара; Љубица Спасојевићка, из Драгова, са 75 динара; Светислав Дугалић, из Течића, са 150 динара; Милорад Катанић, из Седлара, са 110 динара; Миливоје Петровић, из Кушиновца, са 110 динара; Ђорђе Ђорђевић, из Буљана, са 110 динара; Љубица Зечевићка, из Војске, са 110 динара и Чеда Илић, из Д. Крчина, са 180 динара. Свега 3140 динара, стр. 334;

*ПЕр. 4254 од 22-III-1913* — одлучио је, да ученици VIII разреда гимназије и IV године учитељске школе у Скопљу, наставе предавања у згради Треће Београдске Гимназије, стр. 334;

*ПБр. 4451 од 25-III-1913* — на основи чл. 40 закона о народним школама, одлучио је, да се рад у продужним школама за писмене, у 1911—1912 школској години награде ови учитељи и учетиљице народних школа:

*у Београду:* Јован Динић, учитељ на Сави, за рад у Лучици, округа пожаревачког, са 120 динара;

*у ваљевском округу:* Димитрије Стојановић, Стеван Ђорић и Љубомир Селаковић, из Обреновца, са по 50 динара и Јован Госпавић, из Осладића, са 100 динара;

*у крагујевачком округу:* Данило Лучић, из Трнавe (горњи крај), Никола Марковић, из Трнавe (горњи крај), Живан М. Симић и Даница Симићка, из Чумића, са 70 динара;

*у крушевачком округу:* Никола Антоновић из Беле Воде са 100 динара; Боривоје Павловић, Радомир Поповић, Михаило Кујунцић и Катарина Кујунцићка, из Милутовца, са по 25 динара; Јован Павловић, из Беле Воде, за рад у Коњусима и Ружица Петровићева из Коњуха, са по 50 динара; Трајко Михаиловић, из Горњег Стунџа, за рад у Корбову, округа крајњског, са 100 динара;

*у нишком округу:* Никола Динић из Личја и Милаи Цветковић из Дугог Поља, са по 200 динара и Вука Јанићијевић, из Габровца, са 120 динара;

*у рудничком округу:* Симе Ђорђевић, из Прањана, са 70 динара;

*у пожаревачком округу:* Иван Алексејевић, из Жабара, Живка Цвијовићка, из Ореовице, са по 60 динара; Павле Николић, из Бабушнице, са 120 динара; Миленко Цвијовић, из Ореовице, са 90 динара; Драгољуб Атанасковић, из Баре, за рад у Трњанима, са 50 динара; Ружица Матејићева, из Четережа, за рад у Вел. Плани, са 30 динара;

*у смедеревском округу:* Паталија Крстићка из Лугавчине, Љубица Николајевићева из Крњева и Душан Симић из Вел. Крне, са по 120 динара; Јулија Петровићка из Селевца и Олга Зечевићева из Вел. Плана, са по 160 динара; Илија Ђорић, из Вел. Плана, са 70 динара;





www.unilib.rs  
 у *гимночком округу*: Будимир Марјановић и Сава Марковић из Николичева, са по 60 динара; Димитрије Смиљковић из Лукова, са 100 динара; Влада Кнежеввић, из Зубетница, са 140 динара;

у *ужичком округу*: Радомир Алексић, из Рога, са 200 динара; Божа Поповић, из Брвавица, са 90 динара; Милева Лазаревићева, из Брвавица, са 70 динара;

у *чачанском округу*: Драгољуб Јанковић и Растимир Перуничкић, из Рашке, са по 50 динара; Драгољуб Оцокољић из Миросаљаца, са 70 динара; Стојанка Оцокољићка из Миросаљаца, са 20 динара; и

у *крајинском округу*: Вићентије Станић, из Рткова, са 90 динара, стр. 335;

*ПБр. 4561 од 28-III-1913* — према представци Ректора Универзитета, а у смислу чл. 4 опште Уредбе Универзитета, одобрио је, да Универзитет прими као поклон од г-ђе Христине Филиповић, удове из Руме, сва дела по струци медицинској њеног пок. сина др. Александра Филиповића, бив. практичаог лекара у Руми, као и разне лекарске инструменте, стр. 335.

*ПБр. 2005 од 26-III-1913* — пошто је г. Јован Куглер, учитељ гимнастике у крушевачкој гимназији, својевољно напустио дужност, на основи § 16. закона о чиновницима грађанског реда, одлучио је, да се место г. Куглера огласи изражвеним, стр. 439.

*ПБр. 4611 од 28-III-1913* — на основи чл. 40. закона о народним школама, наградно је за рад у продужним школама округа пожаревачког, за 1912 годину, Ове учитеље:

Николу Стојановића, у Великом Поповцу, са 120 динара, Животу Михајловића, у Кнежици, са 60 динара и Теофила Вујића, у Бистрици са 120 динара, стр. 440;

*ПБр. 6837 од 9-V-1913* — на основи чл. 8 закона о уређењу Главног Просветног Савета, поставио је за ванредне чланове Савета:

Гл. др. Чеду Митровића, ванредног професора Универзитета, др. Драгољуба Арапџеловића, ванредног професора Универзитета, Николу Лазића, директора женске гимназије у Београду, Сретена Н. Адића, управника мушке учитељске школе у Јагодини, Петра Илића, професора I крагујевачке гимназије, Стевана Фотића, професора II београдске гимназије, Алексу Станојевића, професора I београдске гимназије, Миливоја Башића, професора III београдске гимназије, Љубомира Павловића, професора шабачке гимназије, др. Радована Кошутића, сталног доцента Универзитета, Илију Букановића, професора II београдске гимназије, др. Данила Катића, професора III београдске гимназије, Јеремију Живановића, професора II београдске гимназије, Миодрaга Ристића, професора I београдске гимназије, др. Вићентија Ракића, сталног доцента Универзитета, Марка Мурата, вишег учитеља II београдске гимназије, Уроша Благојевића, учитеља из Београда, Мехмеда Рамзи-Делића, имама београдске џамије, др. Милоша Поповића, школског лекара из Београда и Милана Станојевића, учитеља из Београда, стр. 532;

*ПБр. 6884 од 6-V-1913* — одобрио је у начелу одлуку Професорског Савета женске учитељске школе у Београду, да ученице I, II и III разреда не полажу испит. Начин превођења биће регулисан расписом, кад и за остале средње школе, стр. 533;

*ПБр. 7377 од 15-V-1913* — Пошто је стални школски надзорник за град Београд на војној дужности, а школе основне у Београду раде, од-



дуно је. да поред своје редовне дужности привремено врше и дужност школског надзорника за град Београд г.г. Љубомир Протић, управитељ и др. Стеван Окановић, професор женске учитељске школе у Београду и то г. Окановић од 15 маја до 15 јуна, а г. Протић од 16 јуна до краја школске године, стр. 533;

*ПЕр. 7287 од 28-V-1913* — одобрио је по предлогу управника Државне Штампарије. измене у тач. 2 Правилника за штампање приватних огласа у Српским Новинама, које гласе:

„2) Огласи о панаџуринама, протоколисању фирми, о изгубљеним стварима, о сазиву задругарских и удеоничарских скупутина и томе слични, плаћају за прво оглашавање осам динара, а за свако остало оглашавање по пет динара, ако нису већи од *тридесет* штампаних реда из петита у једноме ступцу; иначе плаћају онолико пута горњу таксу, колико су пута већи од тридесет штампаних реда“, стр. 533;

*ПЕр. 8559 од 8-VI-1913* — према предлогу управника народног Позоришта одобрио је, да се уговор са г. Александром Ивановићем-Андрејевићем, редитељем Народног Позоришта, продужи још за једну годину дана, под нистим условима, стр. 533.

### НАСТАВА И КУЛТУРА

1) *Основна настава у Швајцарској* (Неколико општих карактеристика) — Војислав Р. Младеновић, учитељ, стр. 63;

2) *Описивање у основној школи* — Сеоско збориште (из практичне педагогије) — по Henri Brun-у — Влад. Т. Спасојевић, професор Више Женске Школе у Београду, стр. 84;

3) *Страх* — Govor Ernest-a Lavissee-a члана Француске Академије, који је држао приликом раздавања награда у основној школи у Nouvion-en Thié-gache — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 87;

4) *Наука и филозофија и њихов узајамни однос* — Никола М. Поповић, професор, стр. 138;

5) *Дете у породици* — *Дете у школи* — *Човек у Радионици* — Le Volume — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 170;

6) *Разредни старешина* — Лука Лазаревић, директор у пензији, стр. 181;

7) *Циљајмо на срце* (практична педагогија) — по Bernard-у — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 185;

8) *О корисности математике и физике* — по Fontenelle-у — Даринка Милосављевићева, наставница Женске Гимназије, стр. 189;

9) *Настава књижевности* — Gustave Lanson — др. Јован Скерлић, ванредни професор Универзитета, стр. 237;

10) *Наклоност у васпитању* — L. Dugas — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 249;

11) *Размвр најстаријих песама словенских песника у Далмацији* — В. Јагић — Андра Гавриловић, професор у пензији, стр. 274;

12) *Какав газда онаква и стока* — педагошка фантазија — по Paul Bernard-у — Влад. Т. Спасојевић, проф., стр. 292;



WWW.UNILIB.SR

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



13) *Нов метод за наставу аритметике* — L'educateur moderne — Dmitri Galanine — Даринка Милосављевићева, наставница Женске Гимназије у Београду, стр. 300;

14) *Дете, центар школског живота* — по Н. Goblot — Влад. Т. Спасојевић, проф., стр. 303;

15) *Деца на улици* — др. Никола Ј. Петровић, стр. 359;

16) *Питање о српском језику и правопису* — Гргур Берић, професор II београдске гимназије, стр. 357;

17) *Педагошки и школско-политички погледи В. Вунга* — др. К. Језингхауз — превод Миливоја Ј. Поповића, редовног професора Војне Академије, стр. 362;

18) *Школа и живот* — Е. Voutroux — превод Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 369;

19) *„Парнас“* — Порекло — Схватање уметности — Најважнији представници — Библиографија. — Гргур Берић, професор II Београдске Гимназије, стр. 442;

20) *Природни морал* — по Леви Брилу — Катарина Богдановићева, наставница Више Женске Школе у Београду стр. 465;

21) *Самоваспитање* — Victor Rauchet — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 483;

22) *Из записника директора једне гимназије* — др. Никола Ј. Петровић, директор у пензији, стр. 490;

23) *Туберкулоза код ђака* — др. Добр. Гер. Поповић, школски лекар у Крагујевцу, — стр. 541;

24) *Мисли о позиву школских лекара* — Андра Гавриловић, професор у пензији, стр. 545;

25) *Како се изучава немачка филологија* — предавач др. Фон дер Лајена — Миливоје Ј. Поповић редовни професор Војне Академије — стр. 552;

26) *Васпитање духа Географијом — Педагошке рефлексије (Лепоћа плана — Поправљање) — Снажна храна или бистра супа (из школског живота)* — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 562.

## ШКОЛСКО И КУЛТУРНО КРЕТАЊЕ

### а) Већи радови

1) *Женскиње на немачким универзитетима* — R. inter. de l'enseignement — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 92;

2) *Награда за врлину* — R. inter. de l'enseignement — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 93;

3) *Тип основне школе за кућанство у Енглеској* — L'education — Влад. Т. Спасојевић, проф. стр. 94;

4) *Standart Alfabet* — Коста Н. Костић, професор, стр. 194;

5) *Покушај народног уметничког васпитавања у Швајцарској* — L'education — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 204;



6) Анкета о средњешколској настави у Француској из R. In. de l'enseignement — Влад. Т. Спасојевић, проф., стр. 384;

7) Самоуправљање ученика у Deutscheslanderziehungsheim у Билберштајну из L' Education — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 392;

8) Трећи скупи немачкога Друштва за великошколску педагогику из N. Bahnen — Миливој Ј. Поповић, редован професор Војне Академије, стр. 395;

9) Убружење за опрему — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 499;

10) Четрдесетогодишњица Немачког Учитељског Савеза — Ђорђе Којић, учитељ, стр. 572;

11) Естетичко васпитање у основној школи — R. Cousinet — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 581.

#### б) Мањи радови

*Свеска за јануар:* Проблем селекције у средњој настави, стр. 97; — Интернационална лига за одбрану народних права, стр. 98; — Професорско Друштво у Лондону, стр. 99; — Интернационални историјски комади, стр. 99; — Неколика факта експерименталне психо-педагогије, стр. 99.

*Свеска за фебруар:* О учењу у јутру и у вече, стр. 199; — Изучавање деце у Институту за културну и универзалну историју у Лајпцишком Универзитету, стр. 200; — Вунтов *положај према педагошкој психологији*, стр. 201; — Педагошки семинар у Будим-Пешти, стр. 201; — Институт за експерименталну психологију у Хамбургу, стр. 202; — Продукција књига у културним земљама, стр. 202; — Институт за науку о васпитању у Великој Школи за женске у Лајпцигу, стр. 203; — Основне школе у Француској, стр. 203; — Интернационални педагошки факултет, стр. 206; — Четврти међународни конгрес за школску хигијену, стр. 206; — Интернационални конгрес за народно васпитавање, стр. 206; — Физичко васпитање у школи, стр. 206; — Покретне књижице, стр. 207; — Борба против болести у сиромашним класама, стр. 208; — Амерички колеџи за женске у јужним државама Савеза, стр. 208; — Обавезно увођење женских лекара, стр. 208; — Окружница једног француског инспектора школског о укидању домаћих писмених састава, стр. 209.

*Свеска за март:* Ритмичка гимнастика, стр. 306; — Француски Универзитети, стр. 307; — Живи језици као оруђа за вишу културу, стр. 307.

*Свеска за април:* Међународна размена деце, стр. 386; — Музички конгрес, стр. 387; — Психолошки институт Лајпцишкога Учитељскога Друштва, стр. 387; — Данске школе, стр. 388; — Професионална формација наставникова, стр. 389; — Туђи језици у средње-школској енглеској настави, стр. 390; — Музика у средњој настави, стр. 390; — Казне и награде, стр. 391; — Опadaње васпитне наставе, стр. 391; — Деца злочинци, стр. 391; — Јубилеј Ернеста Лависа, стр. 394; — Морал и Универзитети, стр. 397; — Ферјејски курсеви у Јени, стр. 398; — Женске у пруским универзитетима, стр. 398;

*Свеска за мај:* Удбеник за морално васпитање, стр. 497; — Интернационална размена ученика, стр. 497; — Лепљење објава по школским зидовима, стр. 498; — Потреба прилагођивања аритметичких проблема, стр. 498;



Свеска за јуни: У Аустрији се тражи још једна година, стр. 583; — Чудноват доживљај, стр. 583; — Годишњи извештај у Шпанији, стр. 584; — Из прускога просветнога буџета, стр. 584. — Америчка основна школа, стр. 584; — Једна школска статистика, стр. 585; — Ученици универзитетски студенти, стр. 585; — Шведска за књижице, стр. 586; — Народне књижице у Немачкој, стр. 586.

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

### 1) Списи

1) *Monatschrift für höhere Schulen*, Година XI, 1912, свеска 1—12. Берлин, Вајдманова књижарница — приказ Миљивоја Ј. Поповића, редовног професора Војне Академије, стр. 100;

2) *L'Année pédagogique* — L. Dugas et L. Céllier — за 1911 годину. Издање Felix Alcan-a, Paris, цена 7·50 — приказ Влад. Т. Спасојевића, професора, стр. 115;

3) *Др. Љубомир Радивојевић*, просветни добротвор, написао др. Милан Јовановић-Батут, Београд 1912, мала осмина, стр. 1 и 157, цена 0·50 дин. Књига X у издању Задужбине доктора Љубомира Радивојевића — приказ Влад. Т. Спасојевића, професора, стр. 117;

4) *Жан Жак Русо и природно васпитање*, написао Габријел Компејре, превод Јелисавете С. Марковића — приказ Љуб. М. Протића, управитеља Жен. Учит. Школе у Београду, стр. 210;

5) *Библиографски извештај педагошког друштва у романској Швајцарској*, XI свеска — приказ Влад. Т. Спасојевића, проф., стр. 222;

6) *Revue pédagogique*, месечни часопис излази у Паризу у издању књижарнице Ch. Delagrave. Свеска за јануар — приказ Влад. Т. Спасојевића, професора, стр. 221;

7) *Das deutsche Universitäts- und Hochschulwesen*, Dr. Karl Hoerber; *Die Universitäten und andern Hochschulen in Deutschland*, Dr. Franz Schmidt; *Einige Gedanken über unsere Universitäten*, Rudolf Hübner; *Zur Reform der deutschen Universitäten*, Heinrich Waentig; *Misstände im Unterricht und im Prüfungswesen der Hochschulen und ihre Beseitigung* Dr. Richard Lindt; *Das Wesen der Universitäten und das Studium der Frauen*, Dr. Arnold Rude — приказ Миљивоја Ј. Поповића, редовног професора Војне Академије, стр. 208;

8) *Кроз пустињу и прашуму* Хенрих Сјенкјевић, превод Милорада Јанковића — приказ Љубомира М. Протића, управитеља Женске Учитељске Школе у Београду, стр. 318;

9) *Главни каталог целокупне српске књижевности*, IV издање дворске књижарнице Мите Стајића, Београд, цена 1 динар — Приказ Влад. Т. Спасојевића, професора, стр. 319;

10) *Мање ијесме Владике Црногорскога Петра II Петровића Негоша*, средио Милан Решетар — Приказ Андре Гавриловића, професора у пензији, стр. 399;

11) *Frauenbildung*, Dr. J. Wuehgram. Лајпциг. Година XII. Св. 1, 2, 3 — приказ Миљивоја Ј. Поповића, редовног професора Војне Академије, стр. 409.



12) *Родитељски дневник*, по француском Влад. Т. Спасојевић, професор Више Женске Школе у Београду, приказ др. Николе Ј. Петровића, директора у пензији, стр. 502;

13) *Списке стипендије*, — написао Васа Пушибрк. Нови Сад, приказ д-ра Милана Шевића, професора у пензији, стр. 504;

14) *Главније биље у народном веровању и цевању код нас Срба* по Ангелу де Рубернатису скупио и саставио Нишевљанин (Павле Софрић) — Београд — приказ Андре Гавриловића, професора у пензији, стр. 507;

15) *Педесетогодишњица Више Женске Школе у Београду*, — Косара Цветковићева, Београд, 1913. — приказ Влад. Т. Спасојевића, професора, стр. 587;

16) *Интернационални конгрес за морално васпитање у Хагу 1912* — Paul Niedergang — Влад. Т. Спасојевић, професор, стр. 588;

17) *La crise de la psychologie expérimentale*, par. N. Kostyleff., приказ д-ра Борислава Лоренца проф. II Београдске Гимназије, стр. 592;

18) *Кратки основи психологије, логики и педагогике* по разним писцима удесно поглавито за учитеље, Св. М. Максимовић, професор, Скопље 1911. Приказ д-ра Борислава Лоренца, стр. 598;

19) *Основи физиолошке психологије* у 15 предавања од проф. д-ра Т. Цијена, превод Јов. Ђ. Јовановића, професора, Јагодина 1911, Приказ д-ра Борислава Лоренца, професора II Београдске Гимназије, стр. 606.

#### 2) Друштва и установе

*Записници друштва за српски језик и књижевност*, стр. 378.

#### 3) Списи и часописи

Стр. 233, 323.

#### 4) Библиографија

*Немачки педагошки и психолошки часописи*, од В. Р. Младеновића, стр. 321;

*Српски листови у 1912 години*, од Уроша Џонића, сунлента, стр. 415, 514.



WWW.UNILIB.RS  
УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА



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

# ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ

МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

БРОЈ 1

ЈАНУАР 1913

ГОД. XXXIV

## СЛУЖБЕНИ ДЕО

ПРЕТПИСИ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

ПОСТАВЉЕЊА НЕУКАЗНИХ НАСТАВНИКА

Господин Министар просвете и црквених послова поставио је:

Јелисавету Марковићку, учитељицу основне школе у Крагујевцу, аз разредну учитељицу Више Женске школе у Београду. — ПБр. 7749 од 26-IV-1912.

Драгишу Лапчевића, апсолвираног ученика Универзитета, за привременог предметног наставника у ваљевској гимназији. — ПБр. 14462 од 1-I-1913.

РАЗРЕШЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова разрешно је од дужности:

Божидара Мирковића, наставника приватне свилајначке гимназије. — ПБр. 22758 од 28-XII-1912.

ПЕРИОДСКЕ ПОВИШИЦЕ

Г. Министар просвете и црквених послова одредио је периодску повишицу плате:

*пету*, Сретену Николићу, директору и професору јагодинске гимназије. — ПБр. 22492 од 12-XII-1912.

*четврту*, Живку Романовићу, професору III београдске гимназије. ПБр. 22657 од 13-XII-1912.

*четврту*, Зорки Станковићевој, разредној учитељици женске гимназије у Београду. — ПБр. 21607 од 12-XII-1912.

*пету*, Милутину К. Драгутиновићу, професору Реалке у Београду. ПБр. 22895 од 21-XII-1912.

ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК, I књ., 1 св., 1913.





- четврту*, Матеји Станојловићу, директору и професору смедеревске гимназије. — ПБр. 21806 од 22-XII-1912.
- другу*, Душану Милојковићу, професору I крагујевачке гимназије. — ПБр. 23205 од 31-XII-1912.
- пету*, Милану Банићу, професору II београдске гимназије. — ПБр. 23284 од 30-XII-1913.
- четврту*, Вучку Јоксимовићу, професору врањске гимназије. — ПБр. 23251 од 31-XII-1912.

## ОДСУСТВА

- Господин Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је одсуство: Цветку Петковићу, професору смедеревске гимназије, да Божић проведе у Бугарској. — ПБр. 22352 од 8-XII-1912.
- Мишу Маринковићу, учитељу I крагујевачке гимназије, до 2 јануара 1912 године. — ПБр. 22375 од 8-XII-1912.
- Мату Скарнео, учитељу I крагујевачке гимназије, до почетка предавања. — ПБр. 22368 од 8-XII-1912.
- Миленији Кимпановићевој, наставници свилајначке гимназије, 10 дана. — ПБр. 22583 од 12-XII-1912.
- Олги Којићки, наставници крагујевачке В. Ж. Школе, 7 дана. — ПБр. 22457 од 9-XII-1912.
- Драгутину Грданичком, учитељу I крагујевачке гимназије, од 11 до 31 децембра о. г. — ПБр. 22541 од 11-XII-1912.
- Јосифу Миличићу, учитељу III београдске гимназије, до 1 августа 1913 године. — ПБр. 14127 од 5-XI-1912.
- Владимиру Војиновићу, професору лозничке гимназије, до краја децембра 1912 године. — ПБр. 20891 од 20-XII-1912.
- Аћиму Анђелковићу, управитељу В. Ж. Школе у Крагујевцу, пет дана. — ПБр. 23116 од 28-XII-1912.
- Љубици Кнежевићки, наставници женске гимназије у Београду, до почетка нове школске године. — ПБр. 22893 од 29-XII-1912.
- Монаху Валеријану, учитељу врањске гимназије, до 1 априла 1913 године. — ПБр. 23167 од 2-I-1913.
- Лепосави Релићки, разредној учитељици В. Ж. Школе у Шапцу, од 1 до 20 јануара 1913 г. — ПБр. 23265 од 1-I-1913.

## НАРОДНЕ ШКОЛЕ

## ПОСТАВЉЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова поставио је:

## у Београду:

- за сталне учитеље: (на Сењаку), Владимира Костића, учитеља на реноложењу. — ПБр. 18980 од 13-IX-1912.
- Богосава Вукићевића, учитеља из Београда. — ПБр. 17886 од 2-IX-1912.

## у београдском округу:

- за вршиоца учитељске дужности у Брајковцу: Стевана Загорчића, ученика VII разреда гимназије. — ПБр. 22780 од 19-XII-1912.



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 сталног учитеља у Умчарима: Светозара Душића, пређашњег учитеља у Борку, истог округа — ПБр. 21939 од 26-XII-1912.

**у врањском округу:**

за вршиоца учитељске дужности у Преображењу: Михаила Ђукића, студента философије. — ПБр. 22754 од 15-XII-1912.

**у крајинском округу:**

за вршиоца учитељске дужности у Копривници: Симу Миљуша, ћака гимназије. — ПБр. 21142 од 15-XI-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Кобишници: Алексу Станисављевића, ћака учитељске школе. — ПБр. 22085 од 30-XI-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Поповици: Милошу В. Гојића, ћака VI разреда Реалке. — ПБр. 21864 од 1-XII-1912.

за сталну учитељицу у Куцузишту: Ангелину Петровићеву, свршену ученицу учитељске школе. — ПБр. 22192 од 1-XII-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Подвршци: Драгана М. Стојановића, ћака учитељске школе. — ПБр. 22906 од 20-XII-1912.

**у крушевачком округу:**

за вршиоца учитељске дужности у Трнавцима: Драгишу С. Раденковића, ћака гимназије. — ПБр. 20333 од 5-XII-1912.

**у моравском округу:**

за сталну учитељицу у Деоници: Зорку Бимбићеву, свршену ученицу учитељске школе са испитом. — ПБр. 19858 од 5-XII-1912.

**у нишком округу:**

за вршиоца учитељске дужности у Јагличју: Богдана Кнежевића, свршеног матуранта гимназије. — ПБр. 22251 од 4-XII-1912.

**у пиротском округу:**

за вршиоца учитељске дужности у Гор. Крињци: Саву Ивановића, пређашњег учитеља. — ПБр. 22045 од 10-XII-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Студеној: Властимира Беловуковића, пређашњег учитеља. — ПБр. 22046 од 10-XII-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Вазовику: Дионисија Буркића, пређашњег учитеља. — ПБр. 22644 од 15-XII-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Срећковцу: Стојана Милошевића, ћакана. — ПБр. 18849 од 21-XII-1912.

за привременог учитеља у Столу: Илију Денића, богослова. — ПБр. 23114 од 1-XII-1912.

**у пожаревачком округу:**

за вршиоца учитељске дужности у Рановцу: Клаудија Котала, ћака Реалке. — ПБр. 21941 од 30-XI-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Печаници: Павла Милићевића, студента права. — ПБр. 22177 од 10-XII-1912.



за сталног учитеља у Ореовици: Ђорђа Петровића, учитеља из Сењ. Рудника, округа моравског. — ПБр. 22524 од 16-XII-1912.

за сталног учитеља у Мусталићу: Вићентија Ђировића, учитеља из Брајковца, округа београдског. — ПБр. 22666 од 15-XII-1912.

#### у рудничком округу:

за учитељског заступника у Белановици: Јована М. Јевтића, свештеника из истог места. — ПБр. 22663 од 14-XII-1912.

#### у смедеревском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Удовцима: Милана Ђорића, пређашњег вршиоца учитељске дужности у Суводолу. — ПБр. 22356 од 1-XII-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Коларима: Михаила Петровића, свештеника. — ПБр. 22593 од 13-XII-1912.

за сталну учитељицу у Вел. Орашју: Ленку Марковићку, досадашњег вршиоца учитељске дужности у истом месту. — ПБр. 22632 од 12-XII-1912.

#### у ужичком округу:

за вршиоца учитељске дужности у Чајетини: Тому Вучићевића, пређашњег вршиоца учитељске дужности у Бачевцима, истог округа. — ПБр. 19972 од 12-XII-1912.

за привременог учитеља у Равнима: Живка Павићевића, пређашњег вршиоца учитељске дужности. — ПБр. 16385 од 20-XII-1912.

за вршиоца учитељске дужности у Солотуши: Стојана Вељановића, студента. — ПБр. 22885 од 19-XII-1912.

#### РАЗРЕШЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова разрешио је од дужности:

Миодрага Благојевића, учитеља у Горњанима, округа крајинског. — ПБр. 21525 од 7-XII-1912.

Илију Кажића, вршиоца учитељске дужности у Мусталићу, округа пожаревачког. — ПБр. 22471 од 10-XII-1912.

Милију Марчића, вршиоца учитељске дужности у Лесковицама, округа ваљевског. — ПБр. 22025 од 10-XII-1912.

Душана Поповића, вршиоца учитељске дужности у Ливадици, округа пожаревачког. — ПБр. 22605 од 12-XII-1912.

Милеву Миливојевићеву, учитељицу у Дреновцу, округа подринског. — ПБр. 22281 од 4-XII-1912.

Саву Драгићевића, учитеља у Прахову, округа крајинског. — ПБр. 22724 од 17-XII-1912.

Радоја Тулафића, вршиоца учитељске дужности у В. Јасикови, округа крајинског. — ПБр. 22726 од 17-XII-1912.

Миливоја Јовановића, вршиоца учитељске дужности у Срећковцу, окр. пиротског. — ПБр. 22797 од 21 XII-1912.

Танасија Облаковића, вршиоца учитељске дужности у Љутовници, окр. рудничког. — ПБр. 22559 од 22-XII-1912.

Ивана Брајовића, вршиоца учитељске дужности у Глумчу, окр. ужичког. — ПБр. 22840 од 22-XII-1912.



## ПЕРИОДСКЕ ПОВИШИЦЕ

Г. Министар просвете и црквених послова одредио је периодску повишицу плате:

- другу*, Милуну Михаиловићу, учитељу у селу Младеновцу, округа београдског. — ПБр. 19187 од 5-XII-1912.
- четврту*, Милану Максимовићу, учитељу у Међулужју, округа београдског. — ПБр. 21244 од 3-XII-1912.
- четврту*, Радосаву Ђурићу, учитељу у Кораћници, округа београдског. — ПБр. 21555 од 4-XII-1912.
- четврту*, Видосави Сарићки, учитељици у Дрену, округа ваљевског. — ПБр. 15729 од 5-XII-1912.
- трећу*, Трајку Стојановићу, учитељу у Лапотињу, округа врањског. — ПБр. 22028 од 30-XI-1912.
- трећу*, Јовану Давидовићу, учитељу у Лесковцу, округа врањског. — ПБр. 18905 од 3-XII-1912.
- четврту*, Марији Чобелићки, учитељици у Лесковцу, округа врањског. — ПБр. 15459 од 3-XII-1912.
- седму*, Насти Златановићки, учитељици у Врањи, округа врањског. — ПБр. 13558 од 5-XII-1912.
- трећу*, Зарији Милосављевићу, учитељу у Дубници, округа врањског. — ПБр. 17036 од 10-XII-1912.
- пету*, Глигорију Миленковићу, учитељу у Лесковцу, округа врањског. — ПБр. 17549 од 3-XII-1912.
- пету*, Драгутину Глишићу, учитељу у Рамањи, округа крагујевачког. — ПБр. 22027 од 30-XI-1912.
- четврту*, Стевану Влајићу, учитељу у Грабовцу, округа крагујевачког. — ПБр. 17237 од 3-XII-1912.
- четврту*, Даници Павловићки, учитељици у Обилићеву, округа крушевачког. — ПБр. 21691 од 3-XII-1912.
- трећу*, Персиди Удовичићки, учитељици у Каоник-Ђунису, округа крушевачког. — ПБр. 21690 од 3-XII-1912.
- четврту*, Љубици Тодоровићки, учитељици у Третенику, округа крушевачког. — ПБр. 16152 од 1-XII-1912.
- арву*, Драгољубу Кузмановићу, учитељу у Главинцима, округа моравског. — ПБр. 10137 од 4-XII-1912.
- пету*, Милану Миловановићу, учитељу у Прћиловици, округа нишког. — ПБр. 22029 од 30-XI-1912.
- пету*, Ђорђу Тршићу, учитељу у Сврљигу, округа нишког. — ПБр. 19016 од 3-XII-1912.
- седму*, Танасију Митровићу, учитељу у Нишу, округа нишког. — ПБр. 21310 од 3-XII-1912.
- шесту*, Христини Николићки, учитељици у Алексињу, округа нишког. — ПБр. 22092 од 1-XII-1912.
- трећу*, Милени Тодоровићевој, учитељици у Корману, округа нишког. — ПБр. 22049 од 30-XI-1912.
- трећу*, Даници Милићевићки, учитељици у Грејачу, округа нишког. — ПБр. 22076 од 30-XI-1912.
- шесту*, Миленци Михаиловићки, учитељици у Нишу, округа нишког. — ПБр. 19013 од 5-XII-1912.
- шесту*, Петру Протићу, учитељу у Цветуљи, округа подринског. — ПБр. 21234 од 3-XII-1912.



- трећу*, Николи Јањићу, учитељу у Клењу, округа подринског. — ПБр. 21972 од 1-ХП-1912.
- четврту*, Катарини Качавенди, учитељици у Ковиљачи, округа подринског. — ПБр. 15212 од 5-ХП-1912.
- четврту*, Војмиру Першићу, учитељу у Пожаревцу, округа пожаревачког. — ПБр. 20930 од 3-ХП-1912.
- четврту*, Живану Живадиновићу, учитељу у Лучици, округа пожаревачког. — ПБр. 20929 од 3-ХП-1912.
- пету*, Трајку Ристићу, учитељу у Лучици, округа пожаревачког. — ПБр. 18821 од 3-ХП-1912.
- другу*, Владимиру Смиљанићу, учитељу у Брезни, округа рудничког. — ПБр. 21446 од 3-ХП-1912.
- другу*, Сими Ђорђевићу, учитељу у Прањанима, округа рудничког. — ПБр. 21684 од 5-ХП-1912.
- четврту*, Зорки Ракићевој, учитељици у Брусници, округа рудничког. — ПБр. 13702 од 3-ХП-1912.
- четврту*, Марици Ивановићки, учитељици у Брусници, округа рудничког. — ПБр. 19609 од 3-ХП-1912.
- четврту*, Наталији Зебићки, учитељици у Враћевшници, округа рудничког. — ПБр. 20938 од 3-ХП-1912.
- трећу*, Емилији Зековићки, учитељици у Зајечару, округа тимочког. — ПБр. 21419 од 5-ХП-1912.
- трећу*, Даринки Поповићевој, учитељици у Кривељу, округа тимочког. — ПБр. 21265 од 1-ХП-1912.
- пету*, Лазару Јовићу, учитељу у Звездану, округа тимочког. — ПБр. 20078 од 5-ХП-1912.
- пету*, Ламбри Петровићу, учитељу у Прокупљу, округа топличког. — ПБр. 21907 од 3-ХП-1912.
- трећу*, Милену Палуревићу, учитељу у Куршумлији, округа топличког. — ПБр. 18240 од 3-ХП-1912.
- пету*, Љубомиру Смиљанићу, учитељу у Ужицу, округа ужичког. — ПБр. 18122 од 3-ХП-1912.
- пету*, Сивки Доронтићки, учитељици у Јездини, округа чачанског. — ПБр. 21685 од 5-ХП-1912.
- шесту*, Грујици Адемовићу, учитељу у Београду. — ПБр. 21548 од 10-ХП-1912.
- седму*, Аксентију Ивановићу, учитељу у Кораћици, округа београдског. — ПБр. 17704 од 8-ХП-1912.
- пету*, Димитрију Михајловићу, учитељу у Ропчеву, округа београдског. — ПБр. 20032 од 8-ХП-1912.
- четврту*, Радисаву Стојановићу, учитељу у Пиносави, округа београдског. — ПБр. 19692 од 8-ХП-1912.
- прву*, Љубинки Матићевој, учитељици у Влашкој, округа београдског. — ПБр. 14243 од 8-ХП-1912.
- трећу*, Василији Поповићевој, учитељици у Печењевцу, округа врањског. — ПБр. 22441 од 8-ХП-1912.
- трећу*, Рујици Јаковљевићевој, учитељици у Врбици, округа крагујевачког. — ПБр. 21679 од 8-ХП-1912.
- седму*, Катарини Стаматовићки, учитељици у Крушевцу, округа крушевачког. — ПБр. 22312 од 8-ХП-1912.





- www.unilib.rs
- седму, Атанасију Радовановићу, учитељу у Александровцу, округа крушевачког. — ПБр. 22273 од 8-XII-1912.
- пету, Момиру Милисављевићу, учитељу у Риљцу, округа моравског. — ПБр. 22257 од 8-XII-1912.
- трећу, Параскеви Радовићки, учитељици у Варварину, округа моравског. — ПБр. 22159 од 8-XII-1912.
- трећу, Милки Пешићки, учитељици у Смрдану, округа пиротског. — ПБр. 22160 од 8-XII-1912.
- четврту, Љубици Павловићки, учитељици у Лозници, округа подринског. — ПБр. 22465 од 10-XII-1912.
- прву, Вукосави Максимовићки, учитељици у Нересници, округа пожаревачког. — ПБр. 21451 од 8-XII-1912.
- четврту, Петру Ђорђевићу, учитељу у Братинцу, округа пожаревачког. — ПБр. 21324 од 8-XII-1912.
- пету, Маринку Петровићу, учитељу у Петровцу, округа пожаревачког. — ПБр. 21373 од 8-XII-1912.
- пету, Ненаду Стефановићу, учитељу у Салаковцу, округа пожаревачког. — ПБр. 22401 од 8-XII-1912.
- другу, Стевану Крстићу, учитељу у Крњеву, округа смедеревског. — ПБр. 22158 од 8-XII-1912.
- пету, Јелисавети Лазаревићевој, учитељици у Смедереву, округа смедеревског. — ПБр. 22395 од 8-XII-1912.
- трећу, Пелагији Нинковићевој, учитељици у Крњеву, округа смедеревског. — ПБр. 21380 од 8-XII-1912.
- другу, Милану Смиљанићу, учитељу у Ариљу, округа ужичког. — ПБр. 22188 од 8-XII-1912.
- трећу, Андрији Лојаници, учитељу у Мачкату, округа ужичког. — ПБр. 22231 од 1-XII-1912.
- седму, Стевану Живојиновићу, учитељу у Крушевцу, округа крушевачког. — ПБр. 20173 од 10-XII-1912.
- пету, Милошу Поповићу, учитељу у Чачку, округа чачанског. — ПБр. 22636 од 13-XII-1912.
- пету, Владимиру Караклајићу, учитељу у Шумама, округа чачанског. — ПБр. 22009 од 12-XII-1912.
- седму, Цветку Радојичићу, учитељу у Ужицу, округа ужичког. — ПБр. 14833 од 12-XII-1912.
- шесту, Персиди Николићки, учитељици у Ужицу, округа ужичког. — ПБр. 15933 од 12-XII-1912.
- трећу, Јовану Илићу, учитељу у Брестовцу, округа тимочког. — ПБр. 19789 од 12-XII-1912.
- трећу, Вукосави Тодоровићевој, учитељици у Голобоку, округа смедеревског. — ПБр. 20135 од 12-XII-1912.
- прву, Роксанди Пурићки, учитељици у Прислонници, округа рудничког. — ПБр. 22519 од 11-XII-1912.
- шесту, Христини Стевановићки, учитељици у Пожаревцу, округа пожаревачког. — ПБр. 22402 од 11-XII-1912.
- трећу, Љубици Крагуљевићки учитељици у М. Црнућу, округа пожаревачког. — ПБр. 16286 од 12-XII-1912.
- четврту, Даници Тодоровићки, учитељици у Кличевцу, округа пожаревачког. — ПБр. 20957 од 12-XII-1912.





- преу*, Љубици Огњановићки, учитељици у Кисиљеву, округа пожаревачког. — ПБр. 10741 од 12-ХП-1912.
- другу*, Вукашину Гаговићу, учитељу у Војилову, округа пожаревачког. — ПБр. 16805 од 12-ХП-1912.
- трећу*, Димитрију Алексићу, учитељу у Кусићу, округа пожаревачког. — ПБр. 22490 од 12-ХП-1912.
- трећу*, Владимиру Сотировићу, учитељу у Дрмну, округа пожаревачког. — ПБр. 19663 од 12-ХП-1912.
- пету*, Јовану Костићу, учитељу у Шапцу, округа подринског. — ПБр. 21178 од 11-ХП-1912.
- шесту*, Божидару Поповићу, учитељу у Пироту, округа пиротског. — ПБр. 22481 од 11-ХП-1912.
- пету*, Милораду Грбићу, учитељу у Попучкама, округа ваљевског. — ПБр. 21374 од 10-ХП-1912.
- пету*, Димитрију Милићевићу, учитељу на Бањици, округа београдског. — ПБр. 16698 од 8-ХП-1912.
- пету*, Јовану Динићу, учитељу у Београду. — ПБр. 19600 од 3-ХП-1912.
- пету*, Јовану Вуксановићу, учитељу у Београду. — ПБр. 21850 од 12-ХП-1912.
- пету*, Димитрију Пауновићу, учитељу у Београду. — ПБр. 22630 од 13-ХП-1912.
- трећу*, Јелени Мацаревићки, учитељици у Рушњу, округа београдског. — ПБр. 18709 од 3-ХП-1912.
- другу*, Станиславу Драгићевићу, учитељу у Јасици, округа крушевачког. — ПБр. 18076 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Димитрију Цветковићу, учитељу у Г. Међурову, окр. нишког. — ПБр. 22789 од 18-ХП-1912.
- пету*, Живојину Крстићу, учитељу у Шапцу, округа подринског. — 22789 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Радовану Богдановићу, учитељу у Мелници, округа пожаревачког. — ПБр. 19611 од 29-VIII-1912.
- пету*, Сави Милошевићу, учитељу у Ватовцу, округа пожаревачког. — ПБр. 18274 од 12-ХП-1912.
- четврту*, Велимиру Кузмановићу, учитељу у Костолцу, округа пожаревачког. — ПБр. 18703 од 12-ХП-1912.
- четврту*, Даринки Чавдаревићки, учитељици у Бискупљу, округа пожаревачког. — ПБр. 20874 од 12-ХП-1912.
- четврту*, Јелени Марковићки, учитељици у Средњеву, округа пожаревачког. — ПБр. 16288 од 12-ХП-1912.
- трећу*, Даницу Матићки, учитељици у Вел. Плани, округа смедеревског. — ПБр. 19992 од 3-XI-1912.
- шесту*, Катарину Марковићки, учитељици у Прокупљу, округа топличког. — ПБр. 22723 од 14-ХП-1912.
- пету*, Милицу Филиповићки, учитељици у Чачку, округа чачанског. — ПБр. 22495 од 12-ХП-1912.
- четврту*, Стевану Вучковићу, учитељу у Марковници, округа чачанског. — ПБр. 22548 од 12-ХП-1912.
- пету*, Дмитру Јовичићу, учитељу у Ужицу, округа ужичког. — ПБр. 22965 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Добривоју Иванковићу, учитељу у Валевцу, округа тимочког. — ПБр. 22956 од 18-ХП-1912.



- www.unilib.rs
- УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА
- другу*, Петру Вучковићу, учитељу у Звездану, округа тимочког. — ПБр. 22945 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Николи Алексићу, учитељу у Петки, округа пожаревачког. — ПБр. 21932 од 18-ХП-1912.
- другу*, Станку Ђерговићу, учитељу у Метришу, округа крајинског. — ПБр. 22944 од 18-ХП-1912.
- трећу*, Даницу Симићки, учитељици у Чумићу, округа крагујевачког. — ПБр. 22887 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Лепосави Перићевој, учитељици у Стулинама, округа ваљевског. — ПБр. 22954 од 18-ХП-1912.
- пету*, Миливоју Ж. Пауновићу, учитељу у Мионици, округа ваљевског. — ПБр. 22960 од 18-ХП-1912.
- седму*, Стевану М. Поповићу, учитељу у Ваљеву, округа ваљевског. — ПБр. 22968 од 18-ХП-1912.
- пету*, Војиславу Ђорђевићу, учитељу у Бадњевцу, округа крагујевачког. — ПБр. 22964 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Сретену Голубовићу, учитељу у Церовцу, окр. крагујевачког. — ПБр. 22953 од 18-ХП-1912.
- арву*, Даницу Марковићки, учитељици у Клоки, округа крагујевачког. — ПБр. 22942 од 18-ХП-1912.
- пету*, Николи Петковићу, учитељу у Плавни, округа крајинског. — ПБр. 22959 од 18-ХП-1912.
- пету*, Танасију Марковићу, учитељу у Варварину, округа моравског. — ПБр. 21969 од 20-ХП-1912.
- другу*, Тихомиру Трифунцу, учитељу у Причиновићу, округа подринског. — ПБр. 22943 од 18-ХП-1912.
- пету*, Кости М. Загорцу, учитељу у Шапцу, окр. подринског. — ПБр. 22958 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Љубомиру Шопаловићу, учитељу у Варни, окр. подринског. — ПБр. 22952 од 18-ХП-1912.
- пету*, Софронију Радовановићу, учитељу у Шапцу, округа подринског. — ПБр. 22957 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Савки Стојићевевој, учитељици у Шапцу, окр. подринског. — ПБр. 22955 од 18-ХП-1912.
- арву*, Софји Трифунца, учитељици у Причиновићу, окр. подринског. — ПБр. 22941 од 18-ХП-1912.
- пету*, Данилу Катанићу, учитељу у Куршумлији, округа топличког. — ПБр. 22967 од 18-ХП-1912.
- пету*, Младену Симићу, учитељу у Белој Реци, округа ужичког. — ПБр. 22966 од 18-ХП-1912.
- трећу*, Сими Грандићу, учитељу у Жичи, округа чачанског. — ПБр. 23153 од 18-ХП-1912.
- шесту*, Милији Ракићу, учитељу у Рабровцу, округа смедеревског. — ПБр. 23152 од 18-ХП-1912.
- пету*, Димитрију Марковићу, учитељу у Ратарима, окр. смедеревског. — ПБр. 23146 од 18-ХП-1912.
- пету*, Живојину Васићу, учитељу у Александровцу, окр. пожаревачког. — ПБр. 23145 од 18-ХП-1912.
- четврту*, Владимиру Миленковићу, учитељу у Триброду, округа пожаревачког. — ПБр. 23147 од 18-ХП-1912.



- пету*, Петру Р. Лукићу, учитељу у Нишу, округа нишког. — ПБр. 23166 од 18-XII-1912.
- трећу*, Даринки Алексићевој, учитељици у Јелашници, округа нишког. — ПБр. 23157 од 18-XII-1912.
- четврту*, Војиславу Спирићу, учитељу у Рековцу, округа моравског. — ПБр. 23158 од 18-XII-1912.
- пету*, Михаилу Ристићу, учитељу у Ланишту, окр. моравског. — ПБр. 23160 од 18-XII-1912.
- прву*, Чедомиру Јовановићу, учитељу у Залоговцу, округа моравског. — ПБр. 23154 од 18-XII-1912.
- четврту*, Јевросими Лукићки, учитељици у Свилајци, окр. моравског. — ПБр. 23155 од 18-XII-1912.
- пету*, Владимиру Марковићу, учитељу у Драчи, округа крагујевачког. — ПБр. 23159 од 18-XII-1912.
- пету*, Ристи Стевановићу, учитељу у Реснику, округа крагујевачког. — ПБр. 23144 од 18-XII-1912.
- шесту*, Ангелини Панчићки, учитељици у Лесковцу, округа врањског. — ПБр. 23149 од 18-XII-1912.
- другу*, Велимиру Трифунцу, учитељу у Бајевцу, округа ваљевског. — ПБр. 23142 од 18-XII-1912.
- шесту*, Јеремији Томићу, учитељу на Убу, округа ваљевског. — ПБр. 23150 од 18-XII-1912.
- шесту*, Анђелији Радловићки, учитељици у Звечки, окр. ваљевског. — ПБр. 23143 од 18-XII-1912.
- четврту*, Радоју Јоковићу, учитељу у Сремчици, округа београдског. — ПБр. 23140 од 18-XII-1912.
- трећу*, Сави Милосављевићу, учитељу у Конатицама, окр. београдског. — ПБр. 23148 од 13-XII-1912.
- седму*, Персиди Стопићки, учитељици у Београду. — ПБр. 23151 од 18-XII-1912.
- прву*, Борислави Јаковљевићки, учитељици у Радлеву, округа ваљевског. — ПБр. 23311 од 18-XII-1912.
- трећу*, Илији Лазаревићу, учитељу у Брзану, округа крагујевачког. — ПБр. 23291 од 18-XII-1912.
- четврту*, Петру Паунковићу, учитељу у Месарцима, окр. подринског. — ПБр. 22951 од 18-XII-1912.
- трећу*, Илинки С. Панићки, учитељици у Салашу, округа подринског. — ПБр. 22947 од 18-XII-1912.
- четврту*, Ристи Тасићу, учитељу у Трновчи, округа пожаревачког. — ПБр. 22950 од 18-XII-1912.
- трећу*, Милићу Букумировићу, учитељу у Шетоњу, окр. пожаревачког. — ПБр. 22946 од 18-XII-1912.
- четврту*, Живојину Младеновићу, учитељу у Лозовику, округа смедеревског. — ПБр. 22258 од 18-XII-1912.
- трећу*, Петру Ристићу, учитељу у Вратарници, округа тимочког. — ПБр. 22948 од 18-XII-1912.
- трећу*, Михаилу Марковићу, учитељу у Вини, округа тимочког. — ПБр. 22949 од 18-XII-1912.
- пету*, Велимиру Димитријивићу, учитељу у Јагодини, окр. моравског. — ПБр. 22818 од 18-XII-1912.
- другу*, Светолику Вучковићу, учитељу у Клисурси, округа пиротског. — ПБр. 22800 од 19-XII-1912.



## ОДСУСТВА

Господин Министар просвете и црквених послова одобрио је одсуство:

- Наталији Николићки, учитељици у Конопници (врашки), месец дана.  
 — ПБр. 22268 од 3-XII-1912.
- Наталији Митровићевој, учитељици у Марковцу (смедеревски, три месеца. — ПБр. 22301 од 5-XII-1912.
- Милеви Гагићки, учитељици у Кладову (крајински), до 10 јануара 1913.  
 — ПБр. 22411 од 4-XII-1912.
- Ленки Марковићки, учитељици у В. Орашју (смедеревски), месец дана.  
 — ПБр. 22443 од 9-XII-1912.
- Бождару Николићу, учитељу у Д. Видову (моравски), од 7 до 22 децембра о. г. — ПБр. 22364 од 7-XII-1912.
- Милану Марковићу, учитељу у Петровцу (пожаревачки), до оздрављења.  
 — ПБр. 22400 од 7-XII-1912.
- Сави Ореовцу, учитељу у Лапову (крагујевачки), до оздрављења с тим, да га у дужности заступа бесплатно његова жена, Зорка Ореовац. — ПБр. 22419 од 8-XII-1912.
- Даринки Стефановићки, учитељици у Опарићу (моравски), од 6 до 20 децембра о. г. — ПБр. 22518 од 10-XII-1912.
- Јелисавети Јечменићки, учитељици у В. Плани (смедеревски), до 17 децембра о. г. — ПБр. 22539 од 11-XII-1912.
- Радмили Кулићевој, учитељици у Трстенику (крушевачки), до 17 децембра о. г. — ПБр. 22538 од 11-XII-1912.
- Анки Васиљевићки, учитељици у Ст. Ацбеговцу (смедеревски), до 1 септембра 1913 године. — ПБр. 22587 од 12-XII-1912.
- Александри Ж. Војновићки, учитељици у Вукосавцима (крагујевачки), месец дана. — ПБр. 22651 од 14-XII-1912.
- Зорки Ничићки, учитељици у Остружници (београдски), два месеца  
 — ПБр. 22625 од 12-XII-1912.
- Стерији Васиљевићу, учитељу у Ст. Ацбеговцу (смедеревски), 15 дана.  
 — ПБр. 22594 од 12-XII-1912.
- Радмили Здравковићевој, учитељици у Риљу (моравски), од 25 новембра до 31 децембра о. г. — ПБр. 22592 од 12-XII-1912.
- Сави Ђурићу, учитељу у Арнајеву (београдски), месец дана. — ПБр. 22627 од 12-XII-1912.
- Милеви Сретеновићевој, учитељици у Гроцкој (београдски), до 8 јануара 1913 године.
- Софији Тодоровићки, учитељици у Миријеву (пожаревачки), до 30 новембра о. г. — ПБр. 21892 од 23-XI-1912.
- Јулијани Ђурковићки, учитељици у Стамници (пожаревачки), од 1 до 15 децембра о. г. — ПБр. 22742 од 16-XII-1912.
- Стојанки Црвенчаниновој, учитељици у Ковачевцу (смедеревски), до краја новембра о. г. — ПБр. 21891 од 23-XI-1912.
- Катарини Нешићки, учитељици у Осиповници (пожаревачки), од 7 до 31 децембра о. г. — ПБр. 22510 од 15-XII-1912.
- Наталији Крунићевој, учитељици у Белотићу (подрински), од 10 до 30 новембра о. г. — ПБр. 21856 од 23-XI-1912.
- Даринки Милошевићки, учитељици у В. Јасикови (крајински), 10 дана.  
 — ПБр. 22725 од 17-XII-1912.
- Михаилу Јовановићу, учитељу у Д. Трешњици (подрински), до оздрављења. — ПБр. 22734 од 17-XII-1912.





- WWW.UNILIB.RS Лепосави Поповићки, учитељици у Багрдану (моравски), 17 дана. — ПБр. 21901 од 23-XI-1912.
- Јеласавети Јечменићки, учитељици у Вел. Плани (смедеревски), месец дана. — ПБр. 22814 од 17-XII-1912.
- Мари Ђурићки, учитељици у Параћину (моравски), од 1 септембра 1912 до 2 јануара 1913 год. — ПБр. 16404 од 23-XI-1912.
- Надежди Беловуковићевој, учитељици у М. Плани (топлички), 15 дана. — ПБр. 21803 од 24-XI-1912.
- Бојани Беловуковићевој, учитељици у Туларима (врањски), 15 дана. — ПБр. 21803 од 24-XI-1912.
- Олги Анђелковићки, учитељици у Макцима (пожаревачки), до оздрављења. — ПБр. 21563 од 18-XII-1912.
- Јовану Богдановићу, учитељу у Пожежени (пожаревачки), док се не стави у пензију. — ПБр. 21510 од 24-XI-1912.
- Милораду Ракићу, учитељу у Барошевцу (београдски), до оздрављења. — ПБр. 22853 од 18-XII-1912.
- Димитрију Тасићу, учитељу у Врњцима (крушевачки), месец дана. — ПБр. 22653 од 14-XII-1912.
- Даници Вуксановићки, учитељици у Малој Крени (смедеревски), месец дана. — ПБр. 22820 од 17-XII-1912.
- Анки Миргићки, учитељици у Шарбановцу (тимочки), до 12 јануара 1913 године. — ПБр. 22872 од 16-XII-1912.
- Зорки Поповићки, учитељици у Влад. Хану (врањски), до 2 јануара 1913 године. — ПБр. 22642 од 14-XII-1912.
- Зорки Петковићки, учитељици у Ратковићу (моравски), 25 дана. — ПБр. 22771 од 18-XII-1912.
- Милки Пешићки, учитељици у Смрдану (широтски), месец дана. — ПБр. 22881 од 19-XII-1912.
- Михаилу Јовановићу, учитељу у Д. Трешњици (подрински), месец дана. — ПБр. 22925 од 20-XII-1912.
- Мари Михајловићки, учитељици у Дебрцу (подрински), два месеца. — ПБр. 23033 од 22-XII-1912.
- Красићки, учитељици у Београду, до 3 јануара 1913 године. — ПБр. 22634 од 14-XII-1912.
- Савки Тасићки, учитељици у Каменици (нишки), месец дана. — ПБр. 23049 од 22-XII-1912.
- Милеви Тодоровићевој, учитељици у Корману (нишки), месец дана. — 23049 од 22-XII-1912.
- Славки Вуксановићки, учитељици у Ораду (подрински), од 1 до 20 јануара 1913. — ПБр. 23219 од 29-XII-1912.
- Адријани Павловићевој, учитељици у Жичи (чачански), од 1 јануара до 1 фебруара 1913 године. — ПБр. 23232 од 30-XII-1912.
- Наталији Јанковићки, учитељици у Радужеvcу (крајински), од 14 до 22 децембра 1912 године. — ПБр. 23210 од 29-XII-1912.
- Милицы Томановићевој, учитељици у Лозовику (смедеревски), од 2 до 4 јануара 1913 године. — ПБр. 23224 од 29-XII-1912.
- Милки Стојиљковићевој, учитељици у Саранову (крагујевачки), месец дана. — ПБр. 23248 од 30-XII-1912.
- Даринки Николићки, учитељици у В. Плани (Смедеревски), два месеца. — ПБр. 55 од 2-I-1913.
- Даници Константиновићки, учитељици у Убу (ваљевски), месец дана. — ПБр. 23258 од 30-XII-1912.



Даница Ђурићевој, учитељици у Азањи (смедеревски), 11 дана. — ПБр. 23247 од 30-XII-1912.

Видосави Цветковићевој, учитељици у Кличевцу (пожаревачки), 8 дана. — ПБр. 23222 од 29-XII-1912.

#### РАСПУСТ ОСНОВНИХ ШКОЛА

Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је распуст основних школа у:

у Аранђеловцу, до 31 децембра 1912 године, због заразе шарлаха. — ПБр. 22737 од 16-XII-1912.

у Блазнави, до 31 децембра 1912 године, због заразе шарлаха. — ПБр. 22736 од 16-XII-1912.

у Клењу (пожаревачки), до краја децембра о. г., због заразе шарлаха. — ПБр. 22809 од 18-XII-1912.

#### ПРОМЕНА ПРЕЗИМЕНА

Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је промену презимена:

Милице Дмитријевићевој, учитељици из Вуконе (ваљевски) у: „Аксентијевићка“. — ПБр. 21722 од 11-XII-1912.

#### ОДЛИКОВАЊА ПОХВАЛНИЦОМ

Г. Министар Просвете и Црквених Послова, за енергично заступање школских интереса, и ревностно прикупљање школског приреза, одликовао је похвалницом:

Тому Вујичића, председника и Тасу Стокића; деловођу општине Кусићске (пожаревачки). — ПБр. 22808 од 17-XII-1912.

#### ЗАТВАРАЊЕ ШКОЛА И УКИДАЊЕ ОДЕЉЕЊА

Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да се затвори основна школа у Сењском Руднику (моравски), јер нема станова за наставнике. — ПБр. 21730 од 5-XII-1912.

једно одељење у Убу (ваљевски). — ПБр. 10984 од 14-XII-1912.

#### УПРАВИТЕЉИ НАРОДНИХ ШКОЛА

Г. Министар Просвете и Црквених Послова поставио је за управитеље основних школа:

у Београду, на Западном Врачару, Уроша Благојевића, учитеља те школе. — ПБр. 22450 од 1-XI-1912.

у Узовници (подрински), Љубомира Марковића, учитеља те школе. — ПБр. 22562 од 11-XII-1912.



## РАСПИСИ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова писмом својим ШБр. 23086 од 2 јануара 1913 доставио је свима просветним установама расписе Господина Министра Финансија ДВБр. 31567 од 22 децембра 1912 који гласи:

## Господине Министре,

Мојим расписом од 29 децембра 1912 год. ДРБр. 29421 скренуо сам пажњу на одредбе чланова 74, 75, 76, 77, 78, 79 и 80 закона о Државном Рачуноводству, у којима се говори о ангажовању и употреби буџетом одобрених кредита после 31 децембра, као дана, када се сви буџетски кредити за дотичну рачунску годину затварају, и позвао рачунопологаче да по тим одредбама поступају.

У току ове рачунске године, приметно сам, да многи рачунопологачи, или нису разумели ове законске одредбе, или нису о њима водили довољног рачуна, јер су се у пословима ове врсте јављале многе погрешке које су изазивале излишне послове, стварале преписке и сметале, да се поменуте законске одредбе у свој својој потпуности изведу.

С тога, част ми је Господине Министре понова скренути Вам пажњу на ове законске одредбе и детаљније изложити Вам начин на који ће се оне извршити, надајући се, да после овога, у идућој години, неће бити поповљене све оно погрешке које су пратиле ове послове у овој години.

*Као прва радња на ангажовању кредита једне рачунске године долази радња предвиђена у чл. 75 закона о државном рачуноводству. По тој законској одредби, рачунопологач по струци Вашег Министарства дужан је на крају године сиремити списак свих ангажованих односно заузетих кредита из текуће рачунске године, који су заузети, али по којима исплате нису извршене. У томе списку мора бити тачно означено: који су то издаци за чију се исплату ангажман врши, на терет које буџетске партије и позиције они падају, колико је по тој партији и позицији буџетом одобрено, колико је из ње у току године утрошено и колика се сума ангажује. Такав списак доставиће се Главном Државном Рачуноводству до 31 децембра закључно, и, издаци у њему означени, односно суме, потребне за исплату тих издатака, моћи ће се повлачити из Главне Државне Благајнице до краја јануара а исплаћивати повериоцима од стране рачунопологача, до краја фебруара идуће године.*

Чл. 76. и 77. пом. закона одобравају, да се исплате неиздатих плата, правних обавеза итд. могу изузетно повлачити из Главне Државне Благајнице до краја фебруара и исплаћивати до краја марта идуће године, ако је и за њих поступиено у свему по напред поменутој законској одредби. После овога рока, ни они се не могу исплаћивати из буџетских, односно накнадних и ванпредних кредита.

По одредби чл. 79. пом. закона, све ово важи и за накнадне и ванпредне кредите, који, као и редовни буџетски, трају до краја године.

Све суме неупотребљене у напред означеним роковима од свих кредита, било редовних, ванпредних или накнадних, сматрају се као уништене — први став чл. 80. пом. зак. — и никакав издатак, па ма он био и ангажован на време и у горњим роковима, не може се на рачун њихов извршити.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS



Они пак кредити, који би на горњи начин били ангажовани, али по којима у горњим роковима не би били свршени послови за које је кредит одобрен, или по којима су закључени уговори а испоруке још нису извршене, ако се изврши после ових рокова, моћиће се плаћати само путем нових кредита, које нарочито за то одобри Народна Скупштина — чл. 80. пом. закона.

Ако би у току буџетске године било кредита, са којима је у свему поступиено по напред поменутиим законским одредбама, по којима су, дакле, послови или испоруке за које су ти кредити одобрени свршени, али код којих услед изузетих прилика и околности није могло бити свршено ликвидирање и наређена исплата, такви случајеви моћи ће се плаћати из државне готовине, ако се у свему поступи по трећем ставу чл. 80. пом. зак. о државном рачуноводству. Та законска одредба тражи, да се до 1. априла идуће године поднесе Главном Државном Рачуноводству списак свих издаака који су благовремено пријављени али који услед изузетих прилика и околности нису на време ликвидирани ни плаћени. У томе списку мора бити означено: издатак за који се ангажује кредит; партија и позиција из које је требао бити плаћен тај издатак; сума буџетом одређена по тој партији и позицији; сума утрошена у току године из те партије или позиције; уштеда која се по тој позицији и партији јавља; сума која се ангажује и најзад број и датум уговора или рачуна, по коме је посао за који се ангажује кредит — свршен или испоручен. Уз овај списак мора се послати и опширно објашњење, у коме ће за сваки издатак бити изнети и разлози због којих ликвидација и исплата нису могли бити на време свршени.

Такав списак биће од стране Главног Државног Рачуноводства прегледан и од моје стране потврђен, и тек преко њега, моћиће се вршити исплата из државне готовине, пошто за сваки случај исплате ја нарочиту одлуку донесем.

По наређењу чл. 78. зак. о државном рачуноводству све исплате по чл. 75—80. закона о државном рачуноводству, вршиће само Главна Државна Благајница, пошто ће се за њих водити особен рачун, а у општем државном рачуну морају се засебно показати.

Мимо списка предвиђеног у трећем ставу чл. 80. зак. о државном рачуноводству, никаквих других исплата из државне готовине, — не може бити.

Ово доведе изложено. држим, биће довољно да сваки рачунополагач правилно схвати поменуте законске одредбе и по њима тачно поступа. О извршењу ових послова водићу строгог рачуна и стараћу се да се све формалности и сви рокови на време изврше, за сваку немарљивост и неблаговременост, употребљују против одговорних чиновника казну, на коју ми даје права чл. 6. зак. о државном рачуноводству.

\*

После извршења послова предвиђених у напред поменутиим законским одредбама долази посао на закључку књига истекле рачунске године, које према чл. 74. закона о државном рачуноводству треба да буду закључене 31. децембра, као дана, кад се сви кредити затварају. И код извршења послова на закључку књига било је неправилности али сада, услед ванредних прилика у којима се земља налази, биће доста узрока који ће сметати да се књиге закључе у роковима које закон предвиђа и да се у томе времеу ликвидирају сви државни приходи и расходи. Због тога, ја сам се обратио Главној Контроли, и констатујући све узроке молио сам је за мишљење:



могу ли се рокови за закључак књига и за ликвидирање свих државних прихода и расхода као и за ангажовање кредита — продужити до 31 марта закључно.

Главна Контрола с актом својим од 15 децембра 1912 године Бр. 23915 известила ме је, да је њена општа седница одлучила, да с обзиром на нередовне прилике у земљи неће имати ништа против изузетног продужења рокова до 31. марта о. г. за ликвидирање свих државних прихода и расхода као и за ангажовање потредних кредита.

На основу ове одлуке опште седнице Главне Контроле, а у споразуму са Министарским Саветом, ја сам одлучно: да *изузетно за рачунску 1912 годину све књиге остану отворене до 31. марта идуће године, како би се буџет и све буџетске радње за ову годину што правилније и што потпуније могао извршити. До тога дана, сви приходи предвиђени буџетом за 1912 годину прикупљаће се и књижити као приход буџетске 1912 године којој и припадају а сви расходи предвиђени буџетом за 1912 годину вршиће се на терет буџетом одобрених партија и позиција за ту годину.* Ово продужење неће имати никаквих веза са извршењем буџета за 1913 год. Та буџетска година почиње 1. јануара 1913 год. и сви приходи и расходи предвиђени буџетом за ту годину, прикупљаће се и по књигама те године књижити и показати у свему по законским одредбама, које регулишу послове ове врсте.

Како сам на основу поменути одлуке Главне Контроле продужио рок за закључак књига до 21 марта идуће године, *то продужујем и ове рокове на ангажовање кредита предвиђене у чл. 75—80 зак. о државном рачуноводству* а изложене у првом делу овога расписа, пошто су ти послови по својој природи везани за рокове предвиђене за престанак кредита и закључење књига. *Сва та ангажовања, у место до 31 децембра ове године свршиће се до 31 марта идуће године закључно.* До тога дана морају се Главном Државном Рачуноводству поднети спискови заузетих а исплаћених кредита, како је то већ предвиђено у првом делу овога расписа, пазећи, да при том ти спискови буду у свему тачни и да одговарају законским одредбама на основу којих су и постали. Од 31 марта до 30 априла закључно, све суме ангажоване на напред изложени начин моћиће се повлачити из Главне Државне Благајнице а исплаћивати поверицима на помоћним благајницама, како је то предвиђено чл. 74—77. зак. о државном рачуноводству. *Дакле, у место ангажовања до 31 децембра, ангажовање ће се вршити до 31 марта; а у место повлачења и исплаћивања за три месеца, — како је то закон предвидео за редовне прилике, — повлачиће се и исплаћивати на терет буџетом одобрених кредита само за један месец дана. После тога рока, дакле, после 30 априла вршиће се исплата само оних издатака, који су предвиђени у трећем ставу чл. 80. зак. о државном рачуноводству а за које буде у свему поступиено по тој законској одредби.*

На дан 31 марта идуће године, *све књиге за прошлу рачунску годину морају се закључити. У месецу априлу морају се преко Главне Државне Благајнице извршити исплате свих сума ангажованих на напред поменути начин а до 30 априла закључно, мора бити поднет Рачуноводству и списак оних ангажованих кредита о којима говори трећи став чл. 80. зак. о државном рачуноводству, који због изузетних прилика и околности нису могли бити ликвидирани и плаћени,*



После 30 априла, а најдаље до 15 маја мора бити састављен и предат Главном Државном Рачуноводству завршни рачун по струци Вашег Министарства.

Завршени рачун мора имати облик и разредбу буџета, мора бити састављен оним редом којим су у буџету партије и позиције показане и из њега се мора видети целокупно финансирање једне струке за дотичну буџетску годину у смислу чл. 132 и 133 зак. о државном рачуноводству.

По чл. 134 закона о државном рачуноводству завршни рачун треба да покаже :

- а) суме буџетом одобрених кредита ;
- б) суме повећаних прихода и расхода ;
- в) стварно примљене и утрошене суме прихода и расхода ;
- г) разлику између буџетом предвиђених и остварених резултата ;
- д) наплаћене приходе и расходе од ранијих година ;
- ђ) сва примања и дуговања државна ма по ком основу била ;
- е) стање касене готовине на дан закључка књига ; и
- ж) све финансијске операције у тој години.

Уз завршни рачун мора доћи и опширан експозе у коме ће бити детаљно изложена целокупна радња на извршењу буџета и узроци који су утицали на остварење таквих резултата какве завршни рачун буде показао. Нарочито ће се водити рачуна о томе, да код сваке суме уштеда или прекорачена буде тачно и цифрама доказано како је та уштеда или прекорачење постало.

Саопштавајући Вам све ово, ја Вас Господине Министре молим за наредбу да се по овоме моме распису у свему поступа и да ми у року од пет дана одговори о пријему и саопштењу овога расписа.

Изволите, Господине Министре, примити уверење о моме одличном поштовању.

Министар Финансија,

Др. Л. Пачу с. р.

## ОДЛУКЕ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

— На основи чл. 20 финансијског закона за 1912 годину, Г. Министар просвете и црквених послова одлучио је, да г-ца Радмила Здравковићева, учитељица у Риљцу, округа моравског, до даље наредбе ради у Београду, где ће, у Женској Раденичкој Школи и у Школи за Домаћинство, као и у другим сличним установама спремати се за наставницу у курсовима за домаћичке школе које ће се доцније установити. — ПБр. 22469 од 6-ХП-1912 године,

— На основи чл. 141 закона о средњим школама, чл. 9, 10, 11 и 14 закона о професорским испитима од 29 јануара 1880 године и чл. 1, 2, 3, 5 и 17 правила о полагању професорских испита од 20 јануара 1881 године ПБр. 325, Г. Министар просвете и црквених послова одобрио је, да Монах г. Валеријан, привремени учитељ врањске гимназије, може током децембра месеца ове године полагаати професорски испит из групе Пастирског и Црквеног Богословља и Омилитике. У испитну комисију Господин Министар одредио је: за председника, протопрезвитера г. Стевана Весели-



новића, ректора Богословије Св. Саве, а за чланове, г.г. Добросава Ковачевића, професора Богословије, Божу Јовановића, протојереја, др. Јована Максимовића, професора у пензији и Јеремију Живановића, професора, II београдске гимназије. — ПБр. 11774 од 10-XII-1912 године.

— На основи чл. 33 закона о народним школама, а на представку Главног Одбора Учитељског Удружења Г. Министар Просвете и Црквених Послова поставио је за васпитаче у Дому Учитељског Удружења у Београду, г.г. Илију Радосављевића, Милутина Радонића и Петра Ђурића, учитеље из Београда, задржавајући им сва права, која су до сада имали као учители у Београду. — ПБр. 17696 од 4 децембра и 19357 од 15 децембра 1912 године.

— Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је г. Јосифу Миличићу, наставнику III београдске гимназије, одсуство до 1 августа 1913 године, ради научног усавршавања у иностранству с тим, да му се на име помоћи, за то време, издаје по 140 динара месечно. — ПБр. 14124 од 5 новембра 1912 године.

— Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да по чл. 20 финансијског закона, г-ђа Јелисавета Марковићка, разредна учитељица В. Ж. Школе у Београду, ради у Државној Трговачкој Академији, као наставница-васпитачица. — ПБр. 7749 од 26-IV-1912 године.

— На основи мишљења опште седнице Главне Контроле од 24 јануара 1912 год. Бр. 28993, и чл. 79 закона о средњим школама, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да се г-ци Малвини Гогојевој, наставници-пословођи женске учитељске школе у Београду, изда 220 динара на име додатка као пословођи за 1912 годину, рачунајући по 20 динара месечно, почев од 1 фебруара т. г. — ПБр. 7733 од 21-XII-1912.

— На предлог начелника округа битолског, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је, да г. Тома Јанићијевић, учитељ из Јасенова, округа моравског, остане на раду у канцеларији начелника среза крушевског, до даље наредбе. — ПБр. 23070 од 28-XII-1912.

Према указаној потреби, а на основи чл. 20. финансијског закона, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да се Драгиша Лапчевић, привремени предметни наставник ваљевске гимназије, упути на рад у смедеревску гимназију, док у ваљевској не почну редовна предавања. — ПБр. 15 од 1 јануара 1913.

## УПУСТВА ЗА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ У КРАЉЕВИНИ СРБИЈИ

### I

#### МЕТОДСКА УПУСТВА

##### Општи део

(СВРШЕТАК)

#### Питања и одговори.

Питање је „најтежа ствар у наставној техници“ („Умети питати значи умети настављати“. Весно) и као што често бива, да је оно,



што је најтеже, уједно и најважније, тако је и у питању питања. Али као што се обично тешкоће обилазе, уместо да се савладају, и овде је тако, и питање постаје најлакша ствар у наставној техници, ако се схвати само као средство за преслишавање, ако га учитељ поставља механички и задовољава се механичким одговором. Код питања није једина ствар, да ли ученик нешто „зна“ или „не зна“, па није то чак ни главна, иначе би се учитељ морао задовољити и просто набубаном лекцијом. „Свако питање треба да јача духовну снагу ученикову, да оштри његов ум, да унапређује и утврђује његово знање или да об-  
разује његову говорну способност. Стога не треба задавати питање, код кога ученик не мора мислити ништа или мало, и избегавати сва питања, која скривено, отворено или полуотворено ученику казују већ, што он треба да одговори“ (Матијас). Као што тражимо дакле да настава просто не преручује знање из главе учитељеве или из књиге у главе ученичке, но да изазива њихову саморадњу, тако исто морамо тражити и у испитивању њихову саморадњу, тако да бисмо из говора ученичких могли видети не само степен њихова знања него и разумевања, па и начин, како су дошли до стеченога знања или мишљења. И у једном и другом случају (и у настави, као предавању градива, и у даљем делу њезину, у испитивању) најпогодније је средство за саморадњу питање, и оно и треба да је примењено током читаве наставе од почетка до краја. Питање је битни део наставе, којим се тражи и налази, утврђује и удубљује, проширује и примењује, а никако пуко средство за оцењивање ученичкога знања. Оно је и право мерило за вредност једне наставе: без икаквога се претеривања може рећи, да настава, која од свих врста питања примењује само испитна, не вреди ништа.

Питање игра дакле главну улогу током *читаве* наставе, оно је протагониста у њој. Њиме се одмах у почетку наставе утврђује, шта су ученици допели са собом, које су им представе на расположењу за примање новoga градива (припремна питања); њиме се може задобити ново знање, када се с помоћу њега изналазе елементи за описивање, из разних примера изводе ознаке за појмове, из познатих чињеница долази индукцијом до општих правила или из познатих премиса до закључака (развојна, сократска, катехетска<sup>1</sup> питања); њиме растварамо појам, суд, правило, резултат, закон у њихове ознаке, у појединости, у поједине чињенице, размршавамо заплетена места једнога текста (разглобна питања); њиме уклањамо препреке, које нам се на пут стављају, пошто често пута непотпуне или погрешне представе, не-

<sup>1</sup> Ако се катехетска питања обрађују само памћењу, ако се њима просто испитује оно, што се претходно научило наизуст (као у нас некада „катехизис“) онда она немају никакве везе с развојним или сократским питањима.



довољна или погрешна схватања не дају ученику, да дође до правилних и правих (ремотивна питања), њиме везујемо старо градиво за ново, распоређујемо познато градиво и уједињујемо га на разне начине, посматрамо га с различитих стајалишта, у новој светлости, и тако га на разне начине утврђујемо (репетиторна питања); њиме се у току наставе учитељ непрестано уверава, да ли ученици пазе, како разумеју наставу (контролна питања); и њиме се напоследку, и заиста напоследку, служи учитељ, да оцени ученички рад и њихово знање (испитна питања), и питање (уколико је оно овде уопште питање) искључиво у овом смеру врло ће често моћи и изостати, ако су само претходна примењена, како треба. Настава не треба да је оштро раздељена на поучавање и на испитивање: свако је поучавање спојено с испитивањем, а свако је испитивање уједно и поучавање. „Пошто егзаминаторно питање утврђује, што је већ нађено и одлучено, то није право питање, него императив. Ко је Америку открио? Именуј ми човека, који је открио Америку! „(Регенер)“. А многи учитељи мисле, да је егзаминаторно питање право питање!

Захтев, да учитељ ради с читавим разредом, истиче се нарочито код питања. Учитељ не треба никад да прозове ученика, па да стави питање, него увек треба да поступи обратном, — чим се ученик прозове, па му се стави питање, одмах сматрају остали ученици, да су решени задатка, да о њему мисле, и да је то ствар онога, који је прозван, а кад сви ученици не мисле о питању, онда је и наставна вредност његова ограничена, ако не и изгубљена. Али питања не смеју ићи ни трком (оним и у нашим школама уобичајеним прозивањем претом: ти! ти! ти! — учитељ с финијим педагогијским тактом неће ни ословљавати ученике никада са: Ти! ти! ти! или: *Тај* на крају клупе, *онај* иза тебе и т. д. него увек само именом), она не смеју изазивати и узбуђивати ученике, ученицима треба остављати времена и за размишљање и прибирање. То опет не значи, да питања не треба никад да имају и брже темпо. И то зависи од предмета, од градива, од датог случаја: код знања, која морају ићи брзо „као из рукава“, као што су н. пр. коњугације и деklinације, речи у страним језицима, математичке формуле, мора бити и темпо брзо, а тако је исто и код алтернативних питања (на која се одговара са да или не, јесте или није).

Учитељ не треба да понавља своје питање (као што уопште не треба да се понавља), тим ће најбоље навићи ученике на пажњу. Код учитеља, који много понављају, ученици најмање пазе. Али ако ученици не умеју да одговоре или се врло мало њих јаве за одговор, знак је за учитеља, да ученици нису разумели питање, и онда је његова дужност, да питање понови у облику, ученицима приступачнијем, или да уметне друго питање, које ће ученике довести до



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

онога, што је хтео првим. Ово је много боље и корисније и за наставу и за углед учитељев, него ли да учитељ удари у кукњаву или у грдњу, како ученици ништа не пазе, како ништа не разумеју, и да баца на њих и добар део своје кривице. А кад се учитељ и послужи оваким, ремотивним, питањима, нека се не даје њима завести, те да се сувише удаљи или више и не врати на првобитно питање. Ремотивна питања треба да буду само мост од првобитнога питања до одговора ученичког на то питање. И у питањима мора бити одржана целина и ученици у свом ишчекивању задовољени. Ово неће бити, ако се буду постављала питања, која остају без одговора.

И у питањима учитељ мора обратити пажњу на ученичке индивидуалности. За непажљиве и расејане су контролна питања, за „лекцијаше“ (уколико их уопште може бити, кад се ради с читавим разредом) репетиторна, за оне, који не воле да мисле, развојна и разглобна питања. Да се трои морају што чешћим питањима подстицати, слаби исто тако гонити, да што више науче, то је уобичајена пракса свакога доброг учитеља. Многи учитељи раде већином с добрим ученицима, јер је то лакше, али је, као што вели Весио, учитељева дужност, да у својим питањима не пропушта ни највећу незналицу, па ни ограниченога. Супротно томе, има и учитеља, који добре ученике врло ретко прозивају, уверени, да они раде, и да знају. Али и њих треба што више увлачити у сарадњу, ни они не смеју бити пасивни посматрачи, јер ће њихова ревност ослабити, ако им се не буде давала прилика, и да покажу, шта знају. Они могу допуњавати и исправљати одговоре својих слабијих другова, и ако једну ствар зна и само један ученик у разреду, нека је он рече, а не учитељ.

Питањима или се тражи допуна, један реченични део (предикат, субјекат, објекат, адвербијална одредба, атрибут) или су питања за одлуку, за да и не (алтернативна, изборна). Понеки учитељи и сувише много избегавају ова алтернативна питања, јер мисле, да њима не могу сазнати, шта ученик зна, него како уме да погађа. Али у брзом питању и у брзом одговарању (што се у овом случају мора често тражити) показује се ту и знање и поузданост ученикова, а затим кад се тражи и објашњење за свако да и за свако не, видеће се, да ли је одговор само случајно погођен, или му је претходило извесно знање и искуство, на основу кога је одлука донесена.

Питања треба да су кратка и одређена, потпуно разумљива, да не изазивају у ученичкој свести у исти мах различите ствари, и да ученике поставе одмах на прави пут. Али питање не сме бити произвољно одређено н. пр. на једну реч, која је учитељу мила или му је и случајно сенуда у главу, — њему је она дабогме врло добро позната, али и ученик има своје везе мисли, које га веома тешко могу довести управо до ње. Педантерија се не може ни ту одобрити,



и учитељ треба да се радује, кад ученик уме и својим речима одговарати и њима исказати прави смисао онога, што се од њега тражи. Ученик тим тече самопоуздање, које је од неоцењиве вредности, и што учитељ уме више да цени његову самосталност, тим ученик више цени и свога учитеља. Иначе и за питања вреди и с формалне и с материјалне стране све оно што је напред речено. Учитељ треба да пази, да ни у питању не чини насиље језику, што нажалост, бива врло често (Немања је био тада, где? Из тога се, шта, даје извести?) — Упитне речи уопште треба да дођу на прво место у реченици, јер тиме не само да ученици одмах сазнају, да се ту од њих тражи неки одговор, него се уједно показује, и која се допуна тражи, и у ком правцу треба да је управљено њихово мишљење. Иначе ученици, неприпремљени већ почетком реченице, могу бити изненађени упитном речи на крају њезином и за одговор неспремни. Исто је тако од велике важности пазити и на тон и нагласак, јер је питање и тим одређено [Јесу ли Срби победили на Косову? (Или ко други?). Јесу ли Срби победили на Косову? (Или на ком другом месту?)].

Питања даље треба да су проста, некомплицована, једним питањем не тражити оно, што се не да обухватити једним одговором. Ученик у таким приликама често неће знати, на који део питања треба пре да одговори, и то га може збунити и начинити његов одговор непоузданим. Истом у најстаријим разредима могу се тражити већи прегледи, једним опсежнијим питањем обухватити градиво за већи одговор или ставити у исти мах више питања. Али ова питања морају онда бити тако логички везана, да потпомогну срећан одговор учеников.

Да би питања одговарала овим захтевима, потребно је, да се избегавају глаголи, који су обично спона у реченици или траже за потпун појам какву било допуну (као што су н. пр. бити, учинити, моћи, доћи). Кад глаголи чине целину с допуном, онда треба да је и ова у питању, тако н. пр. у сталним и пословним изразима: радити коме о глави, плести седе, истерати мачку на оџак, ударити у плач итд. Ти се изрази не смеју раздвајати и сасвим би неупутно било питати: О чему је он њему радио? Шта је она плела? Шта је он њему истерао? У шта је он ударио? итд. Ове су погрешке врло честе, јер питања без глагола нема, и пошто нам је стога глагол за свако питање потребан, најлакше је, послужити се најобичнијим глаголима или половним изразима.

Једно је средство, да се учитељ увери, да ли је добро поставио питање, ако ученик уме да га брзо и лако понови. Али ово средство, ако и може послужити учитељу врло често за контроловање самога себе (или и ученика, кад не пазе), не мора увек, а учитељ не треба да се њим служи у већој мери ни стога, што задржава наставу и од-



узима много од њезине интересантности, пошто су така понављања већином досадна. Њима нека притиче учитељ у оним случајевима, када је у сумњи, да се у оправданој тежњи, да му питања не буду ни сувише лака ни сувише тешка, приближио већ може бити оваквим питањима. Затим с брзоплетим ученицима, који често сасвим натрашке одговарају, јер су већином готови с одговором, пре но што су и чули цело питање. Кад ученик нема стрпљења, нека му учитељ покаже, како треба бити стрпљив. Нека мирно затражи, да понови питање (ако не уме он, онда који други) и нека му тим докаже, куда је забрздио својом брзоплетошћу. То ће више помоћи него исмевање или пронија.

Питања ће бити одређена, ако су не само језички него и логички и стварно тачна. Ово нису питања, која садрже само упитну заменицу или упитан прилог. На питање: Где су Карловци? одговор може бити: у Срему, у Славонији, на Дунаву, у Угарској, у Австро-Угарској и т. д. Ако се хоће одговор: на Дунаву, онда питање треба да гласи: на којој реци леже Карловци, дакле питање да обухвата род врсте, која се тражи, т. ј. виши појам (река), који обухвата непосредно нижи (Дунав). Питања су дакле са самом упитном речи сувише општа, дају могућности за врло различите одговоре и не одређују учеников мисаони ток у једном правцу. Ако се тражи која ознака, обележје, онда треба да се у питању находе и род и врста (одн. два најближа круга траженоме или траженим појмовима н. пр. Који су сисавци мајмуни? Који су кичмењаци сисавци? Које су животиње кичмењаци? Која су органска тела животиње? Хоће ли пак учитељ да добије обим једнога појма, то треба да унесе у питање и основ за разредбу. Погрешно би било питање: Како се деле Срби? Учитељ може мислити по вери, а ученик по покрајинама, у којима живе, по дијалектима, којим говоре и т. д. Позната је ствар, да свакога човека можемо најлакше довести у забуну, кад тражимо од њега дефиницију једнога појма, јер је дефиновање веома тешка ствар. На ипак за то учитељи и у најнижим разредима стављају питања: Шта је, шта значи, шта ти разумеш под...? Ако ученик искаже, што је напамет научно, онда такав одговор не вреди много (а питање је, да ли је и онда тачан), а ако се потруди, да сам створи дефиницију, то му не може поћи за руком, јер нема потребних претпоставака за то. Како је врло тешко поставити правилну дефиницију, и како су оне уопште од мале дидактичке користи, пошто често непознато или мало познато објашњују непознатим или мало познатим, то их треба избегавати, а могу се тражити само при испитима и понављањима, пошто су претходно у настави довољно разрађене и припремљене" (Матјас и Регенер). На питање: Шта је корисно? ретко ће који ученик, и у најстаријим разредима, умети добро одговорити. Ако хо-



ћемо да изведемо тај појам, треба поћи од конкретних примера и питати: Зашто нам је кудеља, овца, добра књига и т. д. корисна.

Исто су тако, често и у већој мери, неодређена питања у крћим реченицама с упитним тоном. Скопље је у...? Сунце је...? (небесно тело, светло, удаљено од земље толико и толико и т. д.) Овака питања могу бити и знак комодитета или тромости у мислима, а у ту врсту питања спадају и она обична: Шта је било пре тога? Шта је било после тога? И пре и после „тога“ (често ни ово „то“ није одређено крај све своје демонстративности) могло је бити веома различитих догађаја, и ученик не може знати, на који учитељ мисли — или не мисли.

Не што је било „пре“ и „после“, него на одређени начин упућивати на стварну и на узрочну везу између појава и чињеница, то је прави задатак добрих питања, те стога морају и она ићи извесним редом, не смеју бити произвољно набацивана, нити чинити скокова. Чињенице се и појаве јављају у временом (веза између узрока и учина) и у просторном реду (веза између главних и подређених ознака), за тим редовима мора ићи и настава, по њима се морају управљати и питања. На извесно познавање ствари и искуство учитељ ће готово свугде наићи, и полазећи од тога треба да сређује, развија и открива нове чињенице. Ту му помажу питања, која су најважнија (али и опет и најтежа!), питања развојна, која највише буде саморадњу ученичку, и којима је задобивен и нај јачи утисак од научног градива, јер је властитим радом стечено. Развојно је питање најбоље средство за саморадњу, њим је ученик упућен, да сам изналази и долази до резултата, она чине, да ученик игра активну улогу у делу свога властитог васпитања“ (Колар). Кад ученик има и једну непознату биљку у руци, он ће је моћи сасвим тачно описати и средити њезине делове, ако само учитељ уме да води и одређује његово посматрање. Ту неће бити потребно, да учитељ што било рече, све ће рећи ученик, само ако учитељ уме питати. Увек неће бити тако, јер имена египатских владалаца ни највештији учитељ не може извући из ученика, кад су му непозната, она му се морају рећи. Али му се не мора рећи и све, што је у вези с непознатим историјским датима, — узроке и учине, поводе и последице, прилике, у којима су се могла или нису могла догодити, моћи ће врло често извести и ученик. Исто тако и разглобна питања, која често прате развојна, и која су после ових најважнија (нарочито у објашњењу текстова, у примени математичких и физикалних закона на поједине случајеве) нека послуже за то, да се ученику помогне, да сам искаже оно, што је за-њ можебити још несвесно у њему.

Има једно питање, које учитељ не треба никада да стави ученицима —: „Јесте ли то разумели?“ Он треба сам то да осети, сам



Уда се о томе увери, а не да се задовољи само потврдом из уста ученичких. Уосталом, ако им је ствар досадна, ученици *увек* одговарају, да су је разумели, разумели је или не, само да је се ослободе. Понеки пут допуштају себи и ту шалу, да реку, како нису разумели, и кад јесу, и јадни учитељ удри онда у нова објашњавања, а весели ученици сехире онда над насађеним учитељем. Али „и не обзирући се на остале разлоге, да ли ученик зна увек сâм, да ли је његово разумевање право и довољно, омладина се сасвим радо задовољава речима, — деца простим звуком речи, младићи фразама“ (Минх).

Има питања, која и сувише много припремају одговор, готово га већ садржавају у себи (сугестивна питања). Учитељ их може задавати из разних мотива, од којих се ни један не може оправдати. Питање треба да зада посла ученику, да га нагони да мисли, да сам нешто створи, да покаже, шта зна. „Ми се непрестано варамо о томе шта ученик може, јер ми уносимо и сувише много знања у њега, а не допуштамо, да га он сам изради у себи“ (Кершенштајнер).

И одговор ученички треба да је поуздан, природан, тачан и с материјалне и с формалне стране. Што се тражи од учитеља у питању, то он мора тражити од ученика у одговору, *и с обзиром на садржину и с обзиром на језик*, јер учитељ треба да „васпита и за правилно везивање садржине и облика, пошто је у томе управо битност „образовања“ (Минх). Дијалекат и провинцијализми могу доћи и ту до свога права, нарочито у нижим разредима.

Одговор мора бити такође јасан, разговетан, правилно акцентован (и реченички!). Учитељ мора тражити, да ученик говори гласно, јер и ту је тих говор или знак слабости воље или лености мисли, — или средство, да се забашури незнање и непоузданост. Да би се ученици навикли, да одговарају гласно, добро је, тражити одговоре у хору, и до извежбаности учитељеве стоји, да ли ће моћи пратити и те одговоре, ухватити, да ли *сви* ученици одговарају, и да ли сви ученици одговарају *правилно*. Против сваке нехатости и немарности у школи мора се устајати, оне прелазе у опасну навику и зараза су за школу, па и изван ње (понекад пробија кроз њих чак и омаловажавање школе и школскога рада). Правилан тон и нагласак треба тражити и зато, што се по томе може врло често непосредно сазнати, да ли ученик размишља, и да ли с разумевањем одговара. Сваки је учитељ морао запазити, да се и по говору може познати, да ли га прати разумевање. Све, што је научно наизуст без разумевања, има тенденцију, да се брзо очегрта (као н. пр. бројенице), често и с викањем. Ово може бити и знак суровости или бар сировости, и учитељи треба и ту да стају томе на пут, тим пре, што ту *у<sup>в</sup>* исти мах испуњују захтеве и интелектуалнога, и моралнога, и естетичког васпитања. Али се брзо темпо, као што је и напред речено, не може осудити у сваком случају. Што



се наизуст мора знати, мора ићи брзо, али ипак зато треба да има и знаке разумевања; за шта треба размишљања, треба да иде споро, и по овоме ће учитељ моћи познати, да ли ученик одговор ствара (свако се право знање ствара изнова, а не понавља!) или само механички понавља, што је научио.

Из ученичких одговора или — неодговора може учитељ у врло многим случајевима познати, да ли је питање добро постављено. „Из нескладних одговора ученичких слушајте погрешке својих питања!“ (Шајндлер). Стога учитељ не треба да се буну и зграђава на „незнање“ ученичко, — врело ће тога „незнања“ бити веома често баш у ономе, који не може да дође к себи од чуда на такве одговоре. Али било то врело, где му драго, до њега треба доћи. Ако су питања сувише тешка или нејасна, ту су ремотивна, посредна питања; ако су ученици непажљиви, ту учитељ треба да наставу оживи, начини је онај најнижом, или учини маду екскурсију; ово може учинити, и ако су ученици заморени, или ту може прећи и на други начин предавања. Најтежи су случајеви, када ученици не одговарају, јер не знају, будући да претходно градиво није довољно увежбавано и утврђено, или што су застрашени сувишном строгошћу учитељевом. Томе се већ не може тако брзо и тако лако доскочити, али учитељ, који уме себе и свој рад да посматра (или директор, који уме учитеља да посматра), знаће и ту, шта треба учинити.

Многе методике и улустава траже, да ученици увек одговарају у потпуним реченицама (а тако исто и учитељи да питају). Али нека који учитељ покуша, да то доследно строго изводи, па ће брзо увидети, како су такви одговори неприродни, — природан ток мишљења има своју економију, и пошто му она не смета него му напротив помаже, то је не треба ни избегавати. И у питањима и у одговорима треба да влада што већа природност (у току питања, која се крећу око једнога предмета, непрестано понављати све реченичне делове било би управо смешно), и ту нека се школа приближи што више животу, — уобичајеном и природном *леним* говору, без укочености, без гиздавости. Али то не значи, да ученик даје само мрвице у одговорима, да надовезује на субјекат из питања, те да му реченица „трчи такорећи без главе“, или да субјекат замењује непрестано заменицама, и да му свака реченица почиње с „он је“. Против сувишне употребе ове заменице треба отпочети борбу у нашим школама: то није само груба стилистичка погрешка него и знак лености и нехатости, чак и нечувствености (јер наши ученици ни своје другове, па ни учитеље, не називају именом, него готово увек „он“ или „овај“ и „онај“).

У исправљању треба правити разлику између непотпуности, недотераности и грубих погрешака. Ако учитељ све подједнако пресу-



Љује, ученик никада неће осетити разлике, и то ће веома отежавати, да се поправи: он неће знати, да ли је ту мало или много потребно, да се дође до исправности. И у исправљању увек почети од онога, што је ученик добро рекао, и наводити га, да се сам исправи. Истом, ако би то сувише много времена стало, или чим би се уверио, да то не може ишчекивати од ученика, нека учитељ прозове другог ученика, али после тога нека и од првога тражи правилан одговор. Само кад је време и сувише одмерено, може учитељ непосредно поправљати.

За време одговора треба учитељ да ученика што мање задржава и прекида. Честим прекидањем ученик се буни, и онда често не зна, да ли добро говори или не. Стога ће учитељ прекидати ученика само при грубим погрешкама, које не смеју остати одмах неисправљене ни ради ученика, који говори, ни ради осталих; ситније погрешке може дати исправити, и кад се одговор заврши а нарочито погрешке у матерњем језику. Али *све* погрешке учитељ не треба одједном да исправља, прво најгрубље, па после, када ове изостану, прелазити на мање и постепено тражити све строжи и одређенији начин изражавања. Све погрешке у одговорима морају бити исправљене, али не све у један мах. И исправљање погрешака мора имати свој метод и не сме се ради неких ситнијих и споредних ствари потрти оно, што чини главан рад једнога часа.

Врло је груба (али најчешће и врло честа) погрешка, кад учитељ понови одговор учеников; тиме се задржава настава без икакве потребе, а ученику одузима оно толико потребно поуздање у себе; тим јој се даје и неки механички карактер, јер улазе у њу елементи, који се врше без икаквога смера, без прибраности, без мишљења. Погрешка та постаје много грубљом, кад учитељ понови рђав одговор; настава је зато, да се њом дају тачна знања и погрешке исправљају. Ове треба да се што мање чују (што се чешће понавља и несвесно се памти!), а најмање, или управо никако, из уста учитељевих. Стога учитељ не треба никада да пита: Шта је погрешно у одговору? У чему си погрешно? и тиме нагони истога или другог ученика, да погрешку понавља, или да погрешку чак и сам исказује (Рекао си...). Ако је ученик рекао н. пр. разуму, учитељ треба да пита: Како гласи 3 лице множине времена садашњег од разумети? Као што учитељ не сме поновити своје питање, као што не сме отпочињати одговор за ученике, тако не сме понављати ни одговор ученички. Умесно је пак, ако погрешан одговор учеников доведе *ad absurdum* и на тај га начин увери о његовој погрешци, али то довођење *ad absurdum* не треба да буде прилика за исмевање и за пецкање.

Ако учитељ и треба да призна ученику, кад добро одговори, па га понекад за *необично* добре одговоре и похвали, ипак не сме непрестано повлађивати и бити сувише брз на то. После једнога одговора,



треба и ученици да мисле о њему и цене његову вредност. Ако учитељ буде сваком добром одговору повлађивао, то ће нестати, јер ће се ученици осећати ослобођени, да о њему мисле и изналазе, да ли је добар или није. И после доброга одговора може учитељ понекад питати: Је ли све добро?, и ученик ће показати своју поузданост, ако буде то потврдио.

### Понављање и утврђивање.

Није доста, ако учитељ зна, ако уме предати своје знање и испитати ученике, он треба да наставно градиво и учврсти и ученике тако спреми, да буду вазда готови, да га примене, и од тренутнога („лекцијашког“ или „испитног“) знања да начини знање стално и поуздано. Зато су потребни понављање и утврђивање, без њих нема правог успеха у настави; ако се они не врше, или врше само олако, настава не може донети плодове, који се ишчекују од ње. Темељност знања, тачност у примени задобива се понављањем и утврђивањем, ако се градиво довољно не понавља и не утврђује, место знања и умења остају само површно и полутанство. То је одавно запажено, много пута понављано, али није увек поступано према томе, стога нам се јавља стара реч, *repetitio est mater studiorum*, у многим случајевима само као теорија.

И понављање и утврђивање прате, или треба да прате, наставу од почетка до краја. У нижим разредима ученици већ на часу треба да умеју поновити одмах, или и у мањим и већим размацима, све, што су сазнали од учитеља, врло често и у вишим, нарочито где је потребна непосредна контрола учитељева, не би ли се избегло, да ученици науче и запамте што погрешно (на пр. имена, техничке изразе, изговор страних речи). Понављањем се затим постепено везује старо градиво за ново, тиме се задобива преглед појединих одељака, па најзад и целине: свака се појединост огледа тако у светлости свега пређеног градива и у мањим и већим целинама истичу увек најважније појединости (главно према споредноме). Ово вреди нарочито за понављање, кад се у предмету већ поодмакло, за време самога предавања градива не може се увек издвојити главно од спореднога и оно нарочито истаћи, да би се оно истакло, за то су често потребне врло многе појединости, према којима се оно и може показати као главно. Без понављања не би се могла извести ни концентрација ни корелација наставнога градива. Ако се и чини, да је понављање само репродуктиван рад, то је само привидно, јер изведено, као што треба, оно има великога значења и за саморадњу ученичку. Ученик је више дисциплинован тиме, што се навикава, да и веће целине одржава у свести, и ако су те целине довољно покретне (као што и треба да буде), те се из њих изводе и нови редови и нови облици, ученик ће тада осетити, да то није пуко памћење и да он из свога знања уме и сам да ствара понешто. По-



нављање иде дакле и изнад свога непосреднога значења (утврђивање градива) и служи и највишим циљевима nastave и васпитања.

На тај је начин уједно доскочено и прекору, да понављања немају драж новине, те да су стога досадна и учитељима и ученицима (овима нарочито у вишим разредима), јер досада се да избећи тиме, што ће се с наставним градивом изводити разне варијације, што ће се оно посматрати с разних стајалишта, у разним везама, и тако задобити нове стране и старих ствари. Ово је врло потребно, али не мора и не треба увек да буде, нарочито не у нижим разредима, јер ту ученици истом теку градиво, којим ће касније слободно располагати. Али и ту се може зарана садржина за облике измењивати на разне начине градиво разнолико груповати. Тако на пр. коњугујући један исти глагол у разним временима у читавим реченицама можемо остале делове ових измењивати на разне начине, ученици могу са задатим глаголима реченице и сами састављати; речи се могу распоређивати на стварне групе (на пр. за немачки језик: Шта ради ученик у школи? Иде, стоји, седи, говори, чита, пише, мисли, — тим се понавља читав низ неправилних глагола) или на етимологијске (породице речи). За веће варијације, за посматрање градива с разних стајалишта можемо се на пр. у историји послужити понекад и ретроспективним (или тако названим „рачјим“) методом (од каснијих догађаја идемо к ранијим), и тако од последица ићи к њиховим узроцима, или прегледом синхронистичким, у коме ће бити истакнути једновремени догађаји у разним државама или покрајинама; или би се могли прегледно прећи грађански, верски ратови за ослобођење једнога или и свих (ово нарочито пред испит зрелости) векова, или историја једнога града или једне покрајине, или начинити једна историјска шетња на географској карти, поћи на пр. Дунавом од извора до утока, па изнаћи сва места на њему, где су се збили разни историјски догађаји; у географији се може тражити поређење појединих земаља и покрајина, река и мора, у језицима поређење прочитаних дела и т. д.

Понављање може бити (у вишим разредима, у нижим што ређе) на основу домаћег рада, кад учитељ зада ученицима, да се код куће спреме из кога ранијег дела nastave, па се после о томе уверава на часу или се можебити тим градивом послужи и за писмени задатак, или учитељ може на часу и сам чинити пробае, како су ученици запамтили који од ранијих делова, који не мора имати непосредне везе са садашњом наставом, али је потребна припрема за наставу, што је на реду. Тако на пр. после увода у психологију, пре него што учитељ пређе на осећаје, треба да понови најважније чињенице из физике и физиологије, да би ученици могли схватити разлику између дражи, надражаја и осећаја. Овако понављање бива уопште онда, када у вишим разредима треба изазвати које градиво из нижих.



Никада не треба да се у ученицима јави мисао, да је једном пређено градиво „свршена ствар“, на којој се више не треба задржавати, и да сву пажњу треба обраћати само на оно, што је на реду. Стога ће добро бити, да се учитељ осим припаднога позивања на раније градиво и с нарочитим се смером враћа на њ и у току даље наставе, да на пр. задаје писмене задатке и из ранијих делова, али никако не (разуме се не казујући свога смера), ако ученике није за то спремио било радом у школи, било што им је претходно задао, да код куће пређу те делове, али и у овом је случају потребно, нарочито ако је задатак школски, да се пре задатка увери, уколико је то извршено.

Понављање се врши у циљу утврђивања и у циљу испитивања. Ако методичари и двоје ова понављања, у основи међу њима нема и не треба да буде разлике. Утврђивање се не може вршити без испитивања, и ту се учитељ непрестано уверава, шта знају ученици и како знају, а и испитивање опет није и не треба да буде ништа друго но саставни део увежбавања и утврђивања, јер оно је у главном средство, да се види, да ли је градиво утврђено. Разлике може бити у томе, што је код увежбавања и утврђивања удео учитељев у настави јачи, што он више непосредно утиче и одређује рад учеников; код испитивања, кад већ претпоставља, да је постигнуто утврђивање, дакле код завршнога рада за увежбавање градива, учитељ се више повлачи, утиче посредно и оставља ученику, да покаже, шта зна и уме.

За понављање су историја, јестаственица и добрим делом и природне науке најтежи предмети, пошто се у њих поједини одељци могу веома добро знати и издвојени, њихова узајамна веза није увек тако уска, да један део неминовно претпоставља други, као што је то веома често у језицима и у математици, где се ново градиво не додаје, не ређа, него се управо подиже на старом као на свом темељу. Као у језицима и у математици тако је и у свима вештинама, и овде се у разним варијацијама и комбинацијама непрестано враћају раније научени елементи. Стога се у овим предметима јавља „иманентна репетиција“, јер се у даљем напредовању увек понавља и раније, самим се даљим током у њима утврђује и претходно градиво (речи, облици, синтактичка правила, основне операције готово непрекидно, формуле, у цртању линије, у гимнастици покрети, у музици тонови), понављање се врши готово само од себе, — али су зато у овим предметима тим опаснији прекиди и несистематски рад. Понављања су овде потребна више ради прегледа, ради посматрања градива с других стајалишта него ли ради утврђивања његова, пошто се ово готово непрекидно врши. У оним предметима пак при понављању и само утврђивање игра веома велику улогу, и стога је оно и теже него ли у језицима и у математици. Оним су понављањем ученици много више оптерећени, у историји, у јестаственици и у природним наукама има много више чи-



www.unilp.rs

њеница, које нису тако често назочне ученицима, и да се оне све учврсте и одрже, зато треба и више снаге и више времена. У распо- ређивању и извођењу понављања, а нарочито већих делова и целине, учитељи ових предмета морају имати више обзира према ученицима, да их не би оптеретили нагомиланим и непостепено изведеним понав- љањем. Пре свих других учитеља они треба да имају на уму, да по- нављање равномерно буде раздељено на читаву годину, а не да се баца одједном све на крај године, кад је и иначе већ много теже одржати заинтересованост ученика за школски рад. Пошто њихово градиво није у непрекидној примени, то они треба кроз читаву годину да траже и да упућују на враћање на старо градиво, како би се ово непрестано освежавало, „јер кад је понављање нужно, онда оно долази већином доцкан“ (Mager).

Не може се обићи ни питање, да ли треба све понављати. На то је питање одговор: само оно, што треба да је трајна, увек назочна властитост ученикова. И ту ће се, истина, мишљења разликовати, када се покуша, да се обим одреди, али већ и само непосредно искуство у раду много помаже у одређивању обима, и тога се искуства треба и држати. А оно нас учи, да треба да је увек назочно оно, што служи као неопходна претпоставка за даље напредовање и усавршавање у једном предмету. „Што мора бити готово, да би се примена могла из- вести, мора бити и добро утиснуто“ (Виаман). Што је изван тога, што није основа за даљи рад, што не мора бити готово за примену, то не треба ни да је предмет за понављање. Ту долазе пре свега они силни изузеци у граматицима, који се никад или врло ретко јављају у лек- тири, многе појединости из историје, које немају непосредне везе с током догађаја, многе квантитивне одредбе из физике и из хемије и т. д. Од учитеља је довољно учињено, ако ученике упуту, да све такве поједи- ности умеју наћи у случају потребе, а претеран је, и за многе ученике и немогућан, захтев, да их у свако доба све морају знати наизуст.

Има ли случајева, кад понављање није на месту? Кад се ново градиво пружа, кад учитељ већ заинтересује ученике за-њ, кад у њих већ настане запетост, да чују што ново, онда настаје нека врста раз- очарања, ако им учитељ казује, што им је већ познато. Ово нарочито бива, када се отпочињу нови одељци. Ако је дакле ту потребно, да се изазове нешто од старијих представа, то мора бити сасвим укратко, иначе се заинтересованост губи и успех наставе слаби. С ранијим гра- дивом, потребним за припремање новог, треба завршити пре него што се пређе на нов циљ, и ученици за-њ загреју.

Увежбаност је постигнута довољним понављањем. Она казује, да је градиво савладано, и да се ученик служи њим лако и поуздано. Непрекидно понављање једнога градива на часу називамо увежбавањем. Да би се које градиво увежбавало, понављања морају бити врло честа



(на пр. за деклинације и коњугације, рачунање у глави и т. д.), и ту се она морају изводити не само брзо него и убрзано. Механизам се овде не да избећи, он је овде и на свом месту, и ученицима најнижих разреда, где се и врши овако понављање, није ни досадан (нарочито ако се врсте задатака и ученици брзо измењују). Напротив они уживају у брзом казивању облика или у рецитовану песме или друге које садржине (често коју и не разумеју никако, с каквим уживањем на пр. они брзају у својим бројеницама, код којих често ни речи не разумеју!) просто стога, што се памћење у њих најјаче развија у то доба, и оно тражи, да се примени што више. Касније, када се почну више развијати фантазија и мишљење, та се радост губи, јавља се шта више и одвратност према механичком памћењу, и то је знак, да ту више не треба изискивати сувише много у томе правцу.

Казивање је у хору изврсно средство за увежбавање. Оно се може употребити не само на најнижим него и на средњим степенима, не само за стране језике и за песме на матерњем језику него и за све остало, што треба утврдити добро и знати на изуст. Оно и оживљава наставу, и кад се прелази у одређеном такту, знатно је и олакшава.

Али ако је брзина и убрзаност код увежбавања потребна, ако је и тражи дечја природа, и ту се може прегонити. Учитељ може и ту тражити сувише и изазвати немир и нервозност у деце, који их не остављају често ни у сну. Стога и ту вреди опомена: по природи, али не изнад (или преко) природе! Ако ученици и треба да „касају пред учитељем“ (Монтен), то ипак не сме бити у претераној мери. „Касањем“ треба да се њихове снаге развијају, а не да се троше и сувише и убивају.

Поред увежбавања у школи, на часу, увек ће остајати доста градива, које ће ученици морати утврдити код својих кућа, и то или увежбавање у школи допунити вежбањем код куће, да буде потпуно утврђено, или задате лекције научити напамет или наизуст. С обзиром на ово учитељ ће добро учинити, ако припадом буде давао савете ученицима, како ће задато градиво што лакше савладати. Експериментална нам је педагогија дала за то доста опробаних резултата.

Ако се неко градиво уме једном слободно исказати (на пр. кад се непосредно понове учитељеве речи), то још није знак, да је оно запамћено или утврђено. Сутра-дан већ може бити, после неколико дана зацело, неће га моћи више исказати, а често ни истога дана. Ако ученик уме да понови једну лекцију непосредно на часу, то још не значи, да ју је запамтио, и да ће је и код куће умети поновити. Према огромној количини утисака, које примамо у животу, незнатан је број оних, који се не заборављају, који се једном за свагда уљепљују у свест. Све остало пропада или се одржава истом у више или мање промењом реду, ако се не понавља. Да би се дакле једно градиво одржало, и да се везе његове не би пореметиле случајним, непотребним,



па и погрешним асоцијацијама, потребно је, да буде више пута обновљено у свести. То понављање једнога градива у свести, да би се одржали исти редови или исте везе, називамо учењем наизуст.

Нарочито оно градиво, што треба да постане сталном садржином [учитељи треба да знају, да све градиво није тако, јер има и градива, „које се сме заборавити“ (Менге)], мора се понављати из дана у дан, или бар без дужих размака. Многа и честа понављања у једном дану нису од толике вредности, као кад се понавља кроз више дана, јер се представе лакше обнављају, што су везе њихове старије. Ебингхаус је нашао, да су 36 понављања, распоређена на три дана, имала исту вредност за памћење, као 68 понављања, извршених једнога дана. Из тога излази, да једно градиво треба утврђивати кроз више дана, и да не треба од ученика ишчекивати нити их приморавати на то, да га једнога дана одједном утврде, али треба тражити од њих, да га сваки дан понављају, докле год не буде потпуно утврђено, па и после тога се враћати на њ и уверавати, да ли је стално одржано.

Ако се градиво само непрекидно понавља (нарочито још, ако је и пажња обрнута на коју другу страну), ни то неће бити од велике користи. После неколиких понављања треба покушавати слободну репродукцију. Један је психолог (Витазек) утврдио, да је најбоље, кад се после шест понављања окуша с репродукцијом (рецитовањем). Интересантно је, да је тај број и „константа пажње за људску свест“ (Вунт), јер простих нових садржина, које у свест улазе, више од шест жижа наше пажње не може обухватити у једном датом моменту.

Од нарочите је важности т. зв. *метод целине*, — када се целина понавља (ако тј. није сувише дуга), лакше се научи, него кад се посебце уче њезини поједини делови, а тиме се и логичка веза боље одржава. Ако је целина велика, мора се разделити, али на што је могућно веће делове. Само поједине, нарочито тешке одељке треба издвојити и засебно увежбати.

Када се једно градиво први пут учи, веома је добро, да се „интерпунгује“ тј. да се после извесних делова застаје, без дужега прекида, без враћања на раније, као што се отприлике застаје при читању према знацима интерпункције. Ово је само особени облик метода целине и није му супротан. Кад једном научено градиво треба само утврдити, да би се стално задржало, није потребно више, да се интерпунгује.

Метод целине дабогме да не вреди за учење речи и фраза, јер ту и нема целине, ту се уче парови. Сваки пар речи треба више пута један за другим поновити, а не учити све парове одједном. Речи се и изрази уче од страних к матерњим, па назад, прво редом, а после и преко реда. На ово треба обратити пажњу ученицима, јер их има, који речи само у једном реду науче (како је учбенику или у препра-



рацијама), а то је готово толико исто, као да их нису ни научили. Дobar је начин учења речи и тај, да се речи не уче посебно него понављањем читавога штива (нарочито кад је оно заједничко) са задржавањем на оним речима, које су непознате. Али и у овом их случају треба умети исказати и без штива, и преко реда, и то не само њихово значење (објашњење њихово матерњим речима), него треба да је и лака и брза асоцијација и од матерње речи до стране. Да је потребна и асоцијација од предмета до стране речи, и обратно, добро је познато и у нашим школама, јер се и у нас већ доста радило и ради директним методом, као што је познато и то, да се ни овим методом не можемо искључиво служити ни у живим језицима.

И у учењу треба умети одржати потребно темпо, — ако је сувише споро оно исто тако као и споро читање одводи пажњу на другу страну. Што је градиво више савладано, треба и темпо да је што брже (дакле исто тако као и код увежбавања на часу), код тежега је градива осредње темпо најпогодније<sup>1</sup>. Не треба се бојати, да брзо учење изазива јачу замореност, замореност је незнатно већа, нарочито за краће учење, међутим се уштеђује много више времена, које може послужити одмору.

Још је једна веома важна ствар, с којом треба да су учитељи начисто и за себе, и то у свом рођеном интересу, и, уколико је то год могућно, и за своје ученике. Они треба да познају своје типове памћења као и својих ученика, или бар да упозоре ове, да сами себе посматрају и да се у учењу послуже резултатима свога посматрања<sup>2</sup>. Мојман наводи пример, како један дечко није могао нацртати границе Грчке ни после тачнога посматрања, све док их није прешао претом. Овај нам дечко приказује дакле моторни тип, он памти поглавито представама покрета, а тако исто има и људи, који памте поглавито представама слуха или представама вида (акустични и визуални тип). Визуални тип лакше памти оно, што види, стога би н. пр. рачунање у глави могло бити за-њ веома тешко, акустични, оно што

<sup>1</sup> У Ебингхаусовим покушајима с Шилеровим станцама при разговетном артикуловању највећа је брзина била 200 јамбова у минуто, средња 150, а за споро темпо 100. — При неком читању поједине се речи читају готово тако исто брзо као и поједина слова, а споро читање, код кога долази више од пола секунда на један слог, слаби пажњу.

<sup>2</sup> Добро ће бити ако се ово посматрање протегне и даље и обухвати све духовне диспозиције ученичке. Нормалне ученике могли бисмо по даровитости поделити на четири групе: уметничко-техничка даровитост, језиковно-историјска, природно-математичка и комбинована даровитост (две или и све три претходне), која се врло ретко јавља, међутим је доста честа појава, да једна даровитост, н. пр. уметничка, готово искључује апстрактно мишљење, те јој стога веома тешко падају предмети, који се на-њ обраћају (В. о томе Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation<sup>2</sup>, стр. 214. и даље.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB



чује, стога би овај тип много теже научио лекцију, кад би само гледао у њу, а не би је и гласно читао. Ако у настави и треба доскакати свим једностраностима, вежбати сва чула и учинити, да представе и разних чулних области уђу у што тешњу везу (компликација представа), ипак може добро доћи свакоме, да зна, које чуло у њега најпоузданије ради, на које се може најбоље ослонити, — а из тога може уједно најбоље извести и то, која су му чула слаба, и у којим правцима треба да су управљена његова вежбања, да би му и слабија чула ојачала. „Што су равномерније развијене области разних чула у појединих људи, то је *плоднија* компликација, а што је човек једностранiji, то је компликација *потребнија*. Јер недовољан је развој једнога чула недостатак, коме треба доскочити“ (Барт). Ово ће учитељ постићи, ако се буде држао начела, да му настава буде што онајајнија: Коменсково је златно правило за учитеље, да не приказују све само *чулу* него, где је год то могућно, *чулима*. „И да би се настава лакше запамтила, треба што је могућно више чула [т. ј. не само једно] употребити. Слух н. пр. мора бити постојано везан с видом, језик с руком“. Таково је памћење, потпогнуто с разних страна (комплексивно памћење) и најбоље, јер „памћење, које треба да одговори свим захтевима, мора радити са свим чулним елементима“ (Мојман).

Ученици су већ инстинктивно дошли до тога, стога већином и уче гласно читајући или гласно понављајући своје лекције. Ту уделује и вид (код читања), и слух, и покрети, јер су говорна оруђа у кретању, а и њима се памти такође. Покрети се руку у нас најмање употребљују за памћење, а писањем се и цртањем (на било то и само у ваздуху<sup>1</sup>, али је боље писати и цртати на подлози), а тако исто и израђивањем предмета (н. пр. геометријских облика или разних предмета за физичке експерименте) може веома много учинити за комплексивно памћење, и не узимајући ту у обзир и друге користи, које долазе од ручне умешности. Где год се дакле може употребити и ово средство за памћење, учитељи не би требало да га пропусте.

Колико је експериментално досада на овом пољу урађено, показало се, да је најбоље средство за одржавање у памћењу преписивање с тихим говором (експерименти су рађени с правописним вежбањима). То је, као што Мојман тврди, стога, што је ученик преписујући пажљивији, него ли кад само мине крај његова уха брзо пролазна реч. И ту се дакле види, како су духовне радње у вези, и од коликога је значења пажња у настави.

И учење има своју таласасту линију, ни оно не иде непрекидно у висину него се и диже и спушта. Учитељ треба да има и ово на

<sup>1</sup> Један је француски сликар тражио од својих ученика, да обрису једне фигуре увек прате поиздаље писаљком, да би спојили своје визуално памћење с моторним.



уму, те да уме схватити и застој у њему. Када је већ прилично градива нагомилано, које треба средити и утврдити, онда се не прима тако лако ново градиво, и тиме се може објаснити тај застој, који није случајан и у вези је с економијом духовнога рада. Добар ће учитељ имати смисла за ово и знаће, да је то доба за понављање и за утврђивање.

Понављање је један од најважнијих задатака и учитеља и ученика, јер без понављања нема утврђенога градива а без овога нема ни знања ни умења. Понављање је или просто, када се градиво утискује у памћење било увежбавањем било учењем наизуст, или повратно, када се враћањем на старије градиво спречава заборављање или попуњују празнине у памћењу. И једно се и друго понављање да спојити с варијацијама и с комбинацијама, чиме је разумевање градива знатно потпомогнуто, — истом се тада и може рећи за градиво, да је потпуно савладано, када се оно и у разним облицима упознаје и у разним редовима да употребити. Најбољи је и најпоузданији начин за понављање непрекидна примена, ова управо чини понављање излишним (кад непрестано пишемо, не морамо учити, како се пишу поједина слова, кад непрекидно множимо, не морамо понављати једанпутједан), — али пошто све градиво не може бити на тај начин употребљено, пошто га треба и у целини, и са разних стајалишта посматрати, то се повратно понављање не да избећи. Али и за ово остаје иманентна репетиција, која се изводи заједничким радом учитеља и ученика, најбоља припрема. „Како се сад обично поступа, сувише се много ишчекује од надзора учитељева, од непрестано понављане контроле свакогдневнога појединачног рада, а сувише се мало оставља заједничком продужаваном раду, постепеном увежбавању и памћењу, која се постижу непрестано понављаном практичном употребом“ (Леман).

### Задавање и домаћи рад ученички.

Било је време (да ли заиста само: било је?), када је настава била у главном задавање и испитивање. Учитељ је задавао: одавде — довде, један лист, два и т. д., — често како је кад хтео тим и да казни ученике [ово нажалост и сад понекад бива, али „ко од наставнога средства гради дисциплинарно, доказује тиме, да као учитељ не вреди ништа“ (Матијас)] — и с књигом у руци редом испитивао, врло често и од речи до речи, и ученици су и учили „од речи до речи“, чак и „од слова до слова“. Такав поступак и није настава, која у свом појму садржи сарадњу учитељевој и при предавању градива ученицима и при примању (савладанога) градива од ученика, он је проста контрола, да ли је наређено извршено или није, и већином је чист механички посао и за учитеља и за ученика. Код такога су се поступка учитељи ослобођавали своје дужности као учитељи и наставници, и не



тежиште него је целина рада за ученике била у домаћем раду, за учитеље у „преслишавању“.

Данас се у врло великој мери јавља тежња, сасвим супротна томе поступку. Не само да се иде за тим, да се ограничи домаћи рад и тежиште рада пренесе у школу, него се постављају и захтеви, да се домаћи рад уопште укине, и сав наставни рад сврши у школи: све, што ученик треба да научи и да зна, треба да је потпуно утврђено заједничким радом учитељевим и учениковим на часу.

Оваким би поступком истина читаво наставно градиво било задобивено саморадњом учениковом, јер би ученик и у предавању градива непрекидно радио заједно с учитељем, али би остало мало или нимало места и за другу саморадњу, т. ј. да ученик самостално ради, и да сам својим трудом дође до некога резултата. „Зарана треба дете увести у велики закон рада“ (Колар), јер се, као што Пестолоција тврди, најбоље образује радом, и образовање је радом за рад основа људскога образовања уопште. Ако треба дакле и ограничити домаћи рад и оставити времена ученицима и за одмор и игре, за кућу и родитеље, за друштво и друштвено образовање, ипак се домаћи рад не може сасвим укинути, јер се образовање не може одрећи свога циља, да ученике доведе до самосталнога рада. А тај се циљ неће моћи постићи, ако ученици не буду на-њ упућивани зарана. Домаћи рад је дакле „битна допуна школске наставе“ (пруске инструкције).

Као у свем наставном раду, тако и ту мора бити постепености, — и што се више ученик приближује крају свога средњошколског образовања, то и задаци треба да су за-њ што самосталнији. Ученик се мора навикавати на што мању помоћ са стране, све више треба да уме изнаћи сам и сва помоћна средства, како би касније могао сам себи постављати задатке и израђивати их самостално. И у средњој школи му се може дати за ово прилике. Ни у најнижим разредима није потребно, да сви задаци буду од учитеља у једном смеру одређени. Треба допустити, да се нешто и од своје воље одабере, тим пре, што је све, што се споља наметне, много теже. Учитељ ће н. пр. тражити, да једну песму, као што је „Косовка девојка“ сви ученици знају наизуст. Али за неке песме, и на матерњем и на страном језику, није потребно, да их баш сви ученици знају и наизуст. Учитељ ту може допустити, да ученици по својој вољи одабирају између песама, што су у школи прочитане и објашњене. Тим му се уједно може дати прилика, да прибере многи податак за карактеристику ученика, — и онда, кад ученик одабере најлакшу и најкраћу песму. Али учитељ ће видети тада, да ће бити и ученика, који ће све песме знати наизуст (а ово, можебити мало и претерано, и траже неки савремени педагози). У вишим разредима може ученик сам себи одабирати н. пр. приватну лектуру на матерњем и у страним језицима, а у вишим,

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



договорно с учитељем, и сам себи задавати задатке из свих предмета, који могу унеколико и премашити непосредни циљ једнога предмета у средњој школи. Ако учитељ види, да ученик заиста с вољом и с успехом ради у једноме правцу, треба да га у томе потпомогне — и рад му утолико олакша, што ће обратити пажњу осталих учитеља на то, како би они могли бити у својим захтевима попустљивији према овом ученику, те да не траже, да исти ученик и у њиховим предметима показује исту заинтересованост и делатност, држећи се лажнога гледишта: кад може оно, може и ово<sup>1</sup>.

У почетку рада треба да је целокупно градиво потпуно савладано у школи. Понављањем и увежбавањем на часу треба да је утврђено тако, да се домаћи рад сведе на најмању меру. Али овај мора бити бар толики, да одржава заинтересованост за школске предмете, и кад се школа остави, а не да се са затвореним књигама у школи затвара и глава ученикова за све, што се у школи радило. Образовање се изводи тихим, постојаним радом, па ако наставно градиво и неће увек буктети у главама ученичким, а оно треба бар да тиња у њима, како би се могло лакше распаљетети, када дође време тому. Стога се нарочито у предметима, који траже што самосталнију примену (језици и математика) неће и не може проћи ни на најнижим степенима без озбиљнијега домаћег рада, — „хватати се унеколико у коштац с теретом дужности већ је за младу вољу пре спасоносно него ли неповољно“ (Минх). Самосталност се спочетка не може огледати у слободној продукцији, она се огледа у простој примени властитих снага. У првим се задацима треба држати што верније познатог градива, да се не би јачим променама учинило ученицима, као да имају пред собом нешто, што још нису учили, јер није редак случај ни у вишим разредима, да ученици, кад им се које градиво прикаже у новом облику, изјаве, да им је непознато, и да га нису учили. Пре него што дође дакле продуктиван рад на ред, треба да је репродуктиван потпуно изведен, као потребна претпоставка за онај. Поузданост се у слободној примени задобива најбоље, ако су добро утврђени елементи, с којима треба да се изводи. У вези је то с тим, што се прво морамо обраћати памћењу, па касније све то више фантазији и мишљењу.

<sup>1</sup> Потребно је, да се у овом правцу пође још и даље, и још више слободе да ученичкој индивидуалности, нарочито у вишим разредима, Учители треба да се већ једном помире с тим, да школа не може обухватити све предмете, да и предмети, које она не обухвата, имају своје важности и вредности, и да ученици могу имати и за њих диспозиције и заинтересованости. Учитељ, који свога ученика познаје (а треба да га познаје, и то још како!), треба и за ово да зна, по могућности да ученика потпоможе и у томе, а не сме — не хтети знати за то и позивати се само на школу, нарочито не, ако ученик одговара и школиним захтевима.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS



WWW.UNILIB.RS  
 Постепеност у задацима, и с обзиром на обим и с обзиром на самосталност у раду, треба и ту да покаже везу средње школе и с основном и с универзитетом, — први се задаци сасвим слажу с начином задавања у основној школи, последњи већ треба да имају облик, приближан универзитетским задацима, и да припремају за ове.

Поред овога главног смера, да образују за самосталан духован рад, задаци треба да потпомогну и утврђивање пређенога градива (уколико ово није већ на часу постигнуто, нарочито у најнижим разредима), учење наизуст (ово и у најнижим разредима, јер се једна песма н. пр. не може толико понављати, док је сви ученици не науче, пошто би тим честим понављањем на часу песма много изгубила од свога утиска, заинтересованост се ученика не би могла одржати, и велики би део наставе био бесплодно употребљен, — највише је, што се ту да учинити, да се песма неколико пута у хору понови, а затим с неколицином ученика покуша, да се наизуст репродукује), и најзад, да ученике навикне на ред и на чистоћу (писмени задаци). За домаће радове ученици имају више времена на расположењу, стога морају још већу пажњу обратити и на спољашње стране писмених задатака него ли у школских писмених радња. У оне задатке спада и пренис „начисто“, али да се и том препису да право значење, а уједно и да се ученици не оптерећавају много, преписи не смеју бити ни сувише чести, ни сувише дуги. Ово исто вреди и кад се задатак састоји у цртању географских карта, геометријских фигура (или и израђивању ових) и томе сличном.

НИ ЗАДАЦИ НЕ СТАВЉАЈУ ЗАХТЕВЕ САМО НА УЧЕНИКЕ, КАО У СВЕМ И НАСТАВНОМ И ВАСПИТНОМ РАДУ, ТАКО СЕ И КОД ЗАДАВАЊА СТАВЉАЈУ ЗАХТЕВИ И НА ЈЕДНУ И НА ДРУГУ СТРАНУ. НИЈЕ ДОСТА, ДА УЧИТЕЉ САМО ЗАДА, ОН МОРА ДОБРО ЗНАТИ, ШТА ЋЕ И КАКО ЋЕ ЗАДАТИ, ПОШТО И СВАКИ ЗАДАТАК, КАО И СВАКИ ПОЈЕДИНИ ЧАС, МОРА ИМАТИ СВОЈ ПОСЕБНИ СМЕР. И ЗАТО ЈЕ ПОТРЕБНО, ДА СЕ УЧИТЕЉ НЕ СТАРА САМО ЗА МЕТОД СВОГА НЕГО И ЗА МЕТОД УЧЕНИЧКОГА РАДА. НАСТАВА НИЈЕ ПОТПУНА, АКО НЕ ОБУХВАТА У СЕБИ УПУТСТВА, КОЈА УЧИТЕЉ ДАЈЕ УЧЕНИЦИМА О ТОМЕ, КАКО ТРЕБА ДА РАДЕ, И КАКО ТРЕБА ДА УЧЕ, „ШТО ЈЕ ОВА ВЕШТИНА ВЕЋА У УЧИТЕЉА, ТИМ ЈЕ ВЕЋА И ВРЕДНОЋА У УЧЕНИКА“ (МАТИЈАС). ПОСАО БИ ОВАЈ БИО МНОГО ЛАКШИ, КАД БИ ЗА УМНЕ СПОСОБНОСТИ БИЛА УВЕК ВЕЗАНА И СПОСОБНОСТ ЗА РАД. МЕЂУТИМ ЈЕ И С ДУХОВНИМ ИМАЊЕМ КАО И С МАТЕРИЈАЛНИМ, И ЈЕДНО СЕ И ДРУГО, МА КАКО ОНО ВЕЛИКО БИЛО, ДА РАСУТИ УЛУДО, ДОК СЕ, С ДРУГЕ СТРАНЕ, И ЈЕДНИМ И ДРУГИМ, И ВРЛО СКРОМНИМ ИМАЊЕМ, ДАЈУ ПОСТИЋИ ВЕЛИКИ ЦИЉЕВИ, АКО ЈЕ САМО ЗАДОБИВЕН МЕТОД, Т. Ј. СПОСОБНОСТ ЗА РАД.

Учећи ученике раду прва је дужност учитељева, да у ученика изазове срчаност и одушевљење за рад. То ће учинити, ако задаци буду увек примерени снази ученичкој, јер успешну примену властитих снага увек прати чувство задовољства. Ако задаци премашују снагу



ученичку, онда ова не може бити у живахном покрету, она је задржана и узета, и ученици, немајући воље за рад, или раде под мораће или се и сасвим одричу рада. Чињеница је, да често баш они учитељи, који у школи најмање раде, стављају претеране захтеве на рад ученички, као да ови својим радом треба да накнаде и оно, што су пропустили учитељи. Али „сви су заповедници приморани, да своје заповести удесе према способности за послушност, коју могу ишчекивати“ (Хефдинг), од тога ни настава не чини изретака. Залуд је дакле тражити, што се не може ишчекивати, а грех је за ово употребљавати и принудна средства. Нажалост о овоме још никако нису довољно свесни сви учитељи.

Сваки задатак треба да је дакле примерен снази ученичкој, да је развија и отвара вољу за даљи рад. Да би се ово постигло, није доста, да се од реда, што било зада, само да се ученицима „зада посла“. Развијати ученичке снаге не значи не штетети их и без прекида их држати у запетости. Задатак, било да је у понављању и примени научног градива, било да је у учењу наизуст, увек треба да је одабран, и то одабран тако, да потпомогне и формално и материјално образовање ученичко. Какав би н. пр. задатак био, да се напишу неколико пута бројеви од 1—1000, или да се препишу три стране из једног уџбеника?

Задатак треба да је јасан и одређен, како ученик никада не би био у недоумици, у чему се управо састоји, те да научи једно, кад је учитељ мислио, да је задао друго. Од једног и истог текста н. пр. могу се веома различите стране тражити, и ученик треба увек да зна, с које стране да му приступи, и шта се све ишчекује од њега, да учини с тим текстом. Али што се једном зада, томе треба придати и пуну важност, и све што се задао, у пуној мери и тражити од ученика. Има учитеља, који олако и површно задају, па се олако и површно и уверавају о раду ученичком, — ово је у толикој мери кобно по наставу, да је онда бољи и никакав рад од такога рада.

Учитељ мора знати, да се и самосталност у раду постепено тече, и да се она не може задобити одједном. Осим на оно, што је већ унапред речено, учитељ мора пазити и на то, да да ученику у свим правцима упуства за рад. Та упуства отпочињу од служења уџбеницима и помоћним књигама (нарочито речницима), од времена писмених вежбања и писменог припремања (препарације), обухватају и доба за учење и начин учења, па иду све до састављања плана за самосталне писмене радње. Кад ученик потанко зна из чега и како треба да се спреми, онда ће ретко кад потегнути за забрањеним средствима, ретко ће му кад бити потребна туђа помоћ, неће дакле имати потребе „да оре с воловима туђим“ или и украденим. Главно је ту, да ученик никад не стоји пред задатком, не знајући шта ће с њим, јер пружа



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА



за ње несавладљиве тешкоће. Све тешко камење, које му стоји на путу, а које сам не може уклонити, нека уклони учитељ претходно за њ, а њему остави, нека учини то с онима, за које је дорастао. Ово је потребно нарочито за стране језике, да ученици не би били управо нагоњени, да се служе готовим преводима<sup>1</sup>. Стога треба да препарације задуго, а нарочито при улазу у свако ново штиво, све док се ученици не навикну на особености његове, врши с ученицима сам учитељ на часу. Све граматичке и стилистичке особине, све непознате речи, све потребно стварно објашњење, па и читав превод, — све то треба да је с ученицима заједнички разрађено и израђено, и ученицима остаје као задатак за идући час само понављање и утврђивање. У даљем току ова ће се препарација у школи све више ограничавати и напослетку се задржавати само на оним тешкоћама, које ученици не би могли сами савладати.

Али учитељ не треба да се увек задржи само на оном, што се у школи прешло, и што је задато. Један ће корак бити к самосталном раду и то, ако учитељ узме н. пр. који непознат текст и употреби га за пробу и за контролу свога рада. Он ће се ту, што је могућно више, повући и оставити ученике, да сами раде. Том ће приликом опазити, како ће се ученици умети наћи, колика је зависност појединих ученика од (школскога или домаћег) припремања (многи одлични ученици ту тону, а многи осредњи срећно испливају), и у ком правцу треба понављати и утврђивати градиво (да ли је н. пр. граматичка страна слабија, или ученицима недостаје познавање речи и т. д.).

Учитељ мора водити рачуна и о томе, колико ће времена бити ученику потребно, да се спреми и изради, што му је задато. Ово је индивидуално различито, као што је различито и памћење, замишљање и схватање у ученика, и једне мере ту не може бити. Ни овде се учитељ не може управљати ни према најбољим, те да сувише високе захтеве поставља, ни према најгорим, те да због малих доза рад остане без потребнога утицаја на већину ученика. Умешност и уметност његова ће се огледати и овде у томе, што ће умети подесити за велику средину праву меру, па ипак дати и неколико подстицаја за оне, којима је потребно јаче напрезање. Али се дозе за поједине не смеју много смањивати, наставни се циљеви морају постићи, и за учитеља је доста, ако је учинио све, што му је у снази, да све ученике поведе са собом. Али све не стоји ни ту до воље и до способ-

<sup>1</sup> Није главно, да се учитељ „не да варати“, но да се у настави (као и у васпитању уопште) стане на пут свему, што би ученика могло навести на то, да вара. Давде учитељ не треба да вели: „на дам се варати, или: не дам, да ме ти вараш, него: не дам, да се ти научиш варати. И ту полазити од ученика, а не од себе.



ности учитељеве, и најбоље се намере учитељеве могу разбити о стварности, које се не дају изменити.

Што је учитељ више радио на часу, што је градиво више савладано заједничким радом, тим ће му мање бити потребно, да ученике онтерећава великим домаћим задацима. Он мора бити умерен већ и стога, што није сам, и сваки учитељ треба да зна своју границу, које треба да се држи. У неким је заводима обичај, да учитељи записују у разредну књигу поред задатака и време, које је за њихову израду потребно. То исто записују и ученици у своју „књижицу задатака“, јер им учитељи увек диктују и задатке и одређено време за њих. Тиме се избегава, да се за један дан сувише много задаје, а даје прилика и за контролу, да ли је одређено време добро одмерено. Искуство, које се на тај начин тече у одмеравању времена за ученички рад, може бити од велике користи, и у многим случајевима предупредити преоптерећеност. Понеки пут могу ови записи сачувати и учитеља од неоправданих прекора (да много задаје).

Саморадни и самосталности ученичкој веома много могу сметати и домаћи учитељи (инструктори), који су уједно и знак некога неповерења у школу и у њезин рад. Дужност је учитеља, да ово неповерење, где се год јави, разбију на тај начин, што ће савесним и методским радом доказати, да је важнији и већи део потребнога знања за ученике већ савладан и задобивен у школи, те тим индиректним путем родитељима показати, да је за ученике домаћи учитељ исто тако непотребан као и разна, допуштена и недопуштена средства, којима се ученици превозе из разреда у разред. Сав пак рад у школи, и најбољи, домаћи учитељ може сасвим илузорним начинити, јер многи ученик, који има учитеља код куће, замишља да је за-њ сасвим излишно, да у школи пази и ради с учитељем, пошто ће му то домаћи учитељ и тако све на левак улити. Таки ученици сматрају наставу као чист губитак времена, и с пуним правом, ако је настава подешена тако, да могу и постићи, што су себи предузели, т. ј. да не пазе, и да не раде ништа. Учитељу је много теже на таким ученицима посматрати утицај своје наставе, и, пошто се неки трећи између њега и ученика поставио, често пута неће моћи пресудити, шта је у одговорима ученикова властитост, а шта му је пре по часа накљукано. Ученик се може тако кроз дуже времена кретати на штакама, док се учитељи, можебити на велику штету и његову и његових родитеља, најзад не увере, да нема својих ногу, којима би могао даље напредовати. А може се десити и најгори случај, да и здраве ноге у ученика, пошто му се непрестано подмећу штаке, напослетку закржљаве, те донста и спадне на то, да се без штака не може кретати.

Опасност је ова од домаћих учитеља (за поједине ученике много већа него за наставу уопште) одавна запажена и покушавано, да се



на разне начине отклони. Први је, дабогме, добра настава, поред ње, да се у школама води тачан надзор о томе, који све ученици имају домаће учитеље, због којих разлога и испита оправданост ових (разлог је н. пр. оправдан, ако је ученик због дуге болести, или иначе, био од школе удаљен). Ако за то нема никаквих оправданих разлога, онда је дужност разредних старешина, да родитеље ученикове обавесте о опасностима, које прете њихову детету навикавањем на несамостални и на несамодговорни рад (јер ако ученик добро прође, онда је то његова заслуга, ако ли не, кривица је домаћега учитеља). Али за ово обавештавање једва да ће икад бити прилике, ако се први начин у заводу доследно изводи, и ако влада једнодушност међу учитељима.

### Испитивање и оцењивање.

Испитивање се врши питањима, директним и индиректним (императивом, постављањем каквога задатка), и што је о питању уопште за време рада у школи речено, вреди и за питање, које учитељ управља ученику с нарочитим смером, да га оцени. Напред је истакнуто, да питања ради оцењивања не треба двојити од питања ради утврђивања и примењивања градива, али пошто је то постулат, који се неће моћи у свим приликама извести (нарочито кад је велики број ученика, а мали број часова), и пошто и ту много одлучују традиције, и у уређењима школским и у поступцима учитељским, то је потребно одвојено говорити и о испитима (о испитивању ради оцењивања) и о оцењивању. Пристајнице, колико било добрих страна да могу навести за ово наставно средство, треба да знају, да оно не само да може имати него да заиста и има својих рђавих последица, (испити убијају унутарњи однос према предмету, као што вели Паулсен) и да је у сваком случају добро, служити се њим што умереније; противници се пак морају покорити уређењу школском (јер што важи за све, то не може доћи у сукоб са савешћу појединчевом, кад је овај решен, да остане на свом месту) и гледати, да у сагласности с осталим учитељима што више ублажују за њих тако очите рђаве стране овога средства.

Испитивање је много олакшано, када учитељ испитује оно, што је сам предавао, и ученика, коме је сам предавао. По правилу увек треба тако и да буде, одступања од овога само у неминовним приликама. Испитивања, која врши човек, који ученика не познаје, „управљају се увек, то је тако у природи ствари и сасвим независно од лица, на спољашње ствари, на ствари, које се дају испитати. Права се духовна тековина наставе не да испитати; о томе може судити само учитељ, који је дуго времена радио с учеником“ (Паулсен). Осим тога ако и јесте настава програм један за све, он ипак није једнак за све учитеље и надзорнике, јер сваки у њему истиче различите тачке, примењује разна мерила и уноси разна схватања о важности поједи-



них делова. Један и исти предмет код два учитеља (или учитеља и надзорника) може имати у врло великој мери два разна градива.

За учитеља је испитивање и оцењивање најмучнија ствар и најгори су часови учитељскога живота у вези с њима. Учитељ стоји пред одређеним, за њ обвезним правилима, а треба да има обзира и на душевно стање испитаниково. С обзиром пак на ово долази врло често у сукоб с оним и тим је стављен у врло мучну алтернативу. Да ли ученик, ако не показује све, што се тражи од њега, заиста то не зна и не уме, и да ли ће се учитељ огрешити о закон и о правила, ако по некима знацима претпостави, да ученик ипак то може знати и умети? Или да ли ученик не показује више (није ово редак случај!) него што зна и уме, било због својих личних особина, било због разних средстава, које узима у помоћ, и да ли се учитељ неће и онда огрешити, ако претпостави, да ученик заиста и зна, што показује? С једне стране може учитељ имати савесна и скромна ученика, који се с тешком муком бори, да прикаже своје можебити с исто тако тешком муком задобивено знање, — с друге окретнога и дрскога, који није никада у неприлици, да нађе речи и фразе, који уме тим речима да да неки тон поузданости, да се послужи и недопуштеним средствима, да изведе и сугестију на учитеља (ни учитељ није сигуран од тога!). У свим се таким и сличним приликама умети наћи, довити се и доскочити, одржати свој авторитет пред ученицима (који ту много више знају од учитеља, јер виде своје другове и с лица и с наличја), сачувати своју савест и сагласност свога рада са законима, — заиста врло мучна ситуација за савеснога и опрезног учитеља.

Закључак дакле од онога, што ученик уради или покаже, на оно, што он може урадити или показати, уопште дакле на његову способност, није поуздан: он је тим мање, кад треба да буде квантитативно (оценом) одређен. Исто нам тако ни наше квантитативне уредбе не дају поуздано, објективно мерило. Чиме можемо доказати, да њихова бројна постепеност одговара постепености ученичког знања и рада, било да узмемо једнога ученика, било да постављамо разлику између више ученика? Има ли ту уопште мерила, сталнога и непроменљивог, за највишу и најнижу тачку, имамо ли ту одређен степен кључања и степен смрзавања? Немамо га ни за једнога учитеља, и за њега се оно мења субјективним моментима и разним другим утицајима, а камо ли да би оно могло бити заједничко за све. Један тежи, да заузме објективно стајалиште, одмерава према циљу једнога предмета у једном разреду и не обзире се ни на што друго, други схвата, да је наставни циљ идеал, који се само изузетно да постићи и узима и ученика у обзир, његово душевно стање, прилике, у којима је итд., трећи би да начини прогресиван ред, од најмањег знања до највећег, па да



www.црн... ца подели на онолико група, колико има оцена, најнижа би група добила најгору оцену, па тако даље редом<sup>1</sup>, четврти сматра и оцену као награду и казну, и т. д.

Али на срећу циљ наставе није испитивање ради оцењивања, ово може штавише сасвим померити, па и упропастити наставни циљ. „Педагог треба увек да мисли на то, да је контрола само подређено помоћно средство, како би се унапредио и одредио целокупни развој учеников, и да утврђивање судова [оцена] никада није смер само само собом, па ни смер његова рада“ (Леман). Други је један практичан педагог отворено рекао, да је вечито испитивање смрт наставе (Лос), захтев је модерне педагогије „испитивање без оцењивања“, или управо питања без оцењивања, како би се пажња ученичка и опет одвела на предмете, како би наставом била пробуђена заинтересованост за ове, а одведено од оцена, јер ове су управо „њезина смрт“. Где је сав рад управљен на оцене, или где се овима даје претежно значење, ту учење престаје бити средство, а испити и оцене смер, и онда је сва образовна вредност наставина изгубљена. Али ако се настава буде непрестано утврђивала у слободном, заједничком раду учитеља и ученика, ако испитивање буде што више служило за увежбавање и примењивање наставнога градива, оцењивање ће и само собом доћи, и то као природна последица, као зрели плод. И то ће оцењивање бити и једино правилно, јер ће учитељ у непрекидном раду с ученицима, који је спојен са сталним посматрањем ученика и утицања наставнога градива на њих, најбоље моћи оценити, како они схватају и знају читав предмет, и неће се у своме суду ограничавати на поједине одељке и на случај, који сад тако велику улогу игра у оцењивању, или на спољашње резултате, који не извиру из сталоженога, унутарњег стања ученикова. Тим је остављено времена и ученику, да се довољно развије и да знање постепено и самосвојно израшћује у њему и хвата везе на разним странама, и учитељу, да у довољној мери прати тај развој и то израшћивање. Ученици ће опет стално радити, нестаће потребе, да рачунају, кад могу бити „прозвани“, и тако неће бити више ни „лекцијаша“, — учиће се и знаће се предмет, а не лекције. Ученици неће тада разликовати ни „прозивање“ и „питање с места“ или „из клупе“, и неће разбирати о томе, како се и колико шта „рачуна“ или „не рачуна“, него ће сазнати, да треба да раде и да уче, да би знали и умели. Тим ће се стати на пут и „лову на

<sup>1</sup> Ово се схватање сасвим озбиљно бранило у нашим школама, и то с позивом на закон, који је товорсе тим, што је одредио пет оцена и свима дао подједнаку вредност, одредио и то, да све ученике у сваком разреду треба поделити на пет група. Према том схватању, које се ни једним стварним разлогом не да бранити, у разреду, у коме је 40 ученика, требало би осам ученика да добије оцену рђаву, осам слабу и т. д. редом.



оцене“ и заинтересованост за наставу стално одржати, а у настави знање и умеће учениково, његова заинтересованост за ствар јесте и остаје најважније“ (Мартинак).

Средњој се школи замера, да не даје, што се ишчекује од ње; то јој замера школа, која прима њезине ученике (универзитет), то јој замерају посматрачи јавнога живота, износећи како самоуци или незадовољници средњом школом и слаби ученици њезини касније у животу више вреде него ли одлични (Оствалд и други). Уколико је истине у тим замеркама, разлог је, што је бар унеколико тако, може бити баш у испитивању и оцењивању. Средња школа навикава и сувише своје ученике, да раде под непрекидном контролом, под непрекидним притиском, и пошто довољно не изазива заинтересованост и не подстиче на радњу из властитих мотива, то касније радна снага ученикова (ако није већ и испрпена, што такође бива не ретко) ослаби и губи еластичност. Ученици улазе у живот без притиска, који их споља гони, без заинтересованости, која би их изнутра гонила, и губе смисао за сваки озбиљан рад.

Рад у школи треба да буде према томе *без оцењивања*, а оцене да се дају у законом одређеном року према општем утиску, који ученик чини на учитеља. Задобивање тога општег утиска није тешко, када учитељ ради заједнички с ученицима, он му се често и сам намеће, прво за оне, које све или доста знају, затим за оне, који ништа не знају или слабо знају, и тим су већ подељени ученици у три групе, од којих је средња у нормалним приликама највећа. Ако би му теже падало, да и за „велику средину“ дође до што тачнијих оцена, може у току одсека и бележити своје судове о ученицима и у даљем се раду уверавати о томе, да ли их ученици потврђују. Ученици не треба ништа да знају о томе, за њих оцене треба да постоје само онда, када им се да уверење или сведочанство у руке, а нарочито им се не сме *никако* и *никада* говорити о испитивању ради оцењивања но увек само просто радити с њима. Природна ће последица овакога рада бити, да ће се оцене „постепено, историјски развити“, и велико је зло, ако учитељ истом при крају одсека на брзу руку или на јуриш прибира оцене и баца их од ока у каталог. Пошто сви учитељи немају исти суд о ученику, и пошто њихови судови могу бити веома различити, често и опречни, потребно је, да се у разредном већу изгледе субјективни моменти или случајна опажања. Овај ће задатак разреднога већа бити знатно олакшан, ако су заједничким саветовањем у њему већ задобивени једнаки погледи за оцењивање ученика и за процењивање њихове вредности уопште. Али ако се у разредном већу мора радити у томе правцу, да се опречности у судовима изравнају, оно није за то ту, да без нарочито оправданог разлога самовласно мења оцену учитељеву: учитељ је за своју оцену одговоран, он мора носити



потпуну одговорност за њу, те стога нити му се сме од разреднога већа чинити насиље, нити се он сме на разредно веће изговарати. Свест о овој личној одговорности биће и најбоље јемство за правичност у оцењивању. Учитељ тада неће мислити, да је са својим судом тако лако готов „једном за свагда“ и непрекидно ће пазити, да ли даљи рад с ученицима оверава његов суд о њима или не. Нарочито најзначајнији предаз (између добре и слабе оцене) треба у свом раду тачно да одреди, и ученици несвесно да осећају, шта је „добро“, а шта није. У крајњим оценама сваки учитељ треба да је веома уздржљив, одлика треба да буде заиста оно, што и значи (а она се ретко јавља!), иначе губи своју цену, као што и рђава оцена треба да је знак, да се од ученика не може ништа више ишчекивати, — ни после свих напора, које је учитељ уложио, да нешто од њега учини.

Ако је пак учитељ уверен о добрим странама испитивања и ради оцењивања, ако мисли, да је оно нарочито потребно при понављању већих одељака, ако би општи утисак био за њега без тога неодређен и расплнут (а и стару ће навику тешко моћи напустити одједном), онда треба да се при таком испитивању и у ужем смислу држи оних нормама, које важе за испитивање уопште (дакле и за испите разредне, приватне, течајне).

Кад се испитивање ради оцењивања врши сред редовнога школског рада, најбоље је, ако се изводи тако, да ученик не осети, у ком смеру то бива. На осталим испитима треба испитивање да има што је могућно више облик слободнога разговора. Тако ће се ученик најбоље моћи ослободити узбуђења, што га испит обично доноси са собом, и учитељ ће моћи највише и извући из ученика, што и јесте главно при испитивању. Врло је погодно средство, да би се ученик охрабрио одмах у почетку, почети с лакшим питањима, на постепено прелазити на тежа. На испиту ученик треба да покаже, шта зна, и како уме применити своје знање, стога се учитељ не сме искључиво задржавати на оним партијама, за које је већ констатовано, да је знање учениково у њима лабаво или недовољно. Учитељ се сме ограничити само на једну страну наставнога предмета, н. пр. само на деклинације или коњугације, у биологији само на класификацију итд. Увек треба ићи за тим, да се не испитују само гола факта (у историји н. пр. само године и догађаји), не знање, које се лако да испитати (н. пр. дефиниције, формуле, научена песма), но увек веза између појава и догађаја, што дубље разумевање њихово. С овим је у вези, да брзина у одговарању није увек знак темељнога знања и духовне свежине, и да је тромост у одговарању често знак јачега прерађивања у себи и дубљега мишљења. Ако учитељу и не може бити попуштено, да сугерује или отпочиње одговоре (већ споменуте норме за питања и за одговоре вреде и у овим случајевима), ипак може прелазним или при-



премним питањима помоћи и овде ученику, да да што тачнији и што потпунији одговор. Ако је ученик спреман, моћи ће се тим користити и своје ће знање исказати јасније, неспремном не могу ни она помоћи. За незнање се ученику подсмевати, и у подсмевање уносити чак и личне особине или социјалне придице ученикове, за које он није нимало крив, недостојно је једнога учитеља.

Али као што је дужност учитељу, да помогне ученика, који је радио и учио, и збиља нешто постигао, да буде и ту „бабица његовим мислима“ (Сократ), тако му је исто дужност, да силом не извлачи из онога знање и мисли, који није донео ништа са собом или тек врло мало. Ту се подразумева и механичко знање, без икаква разумевања, без могућности, да се што примени, па и површно знање, које се служи нагађањем и разним већ помињаним средствима. У оваким случајевима учитељ мора бити неумољив, он има у наставном циљу објективно мерило, кога се мора држати, и његова оцена не сме никада бити фалзификат, а то ће бити увек, кад год јој с друге стране не буде одговарало одређено знање учениково. Школа има ту и своју још јачу моралну дужност, која далеко засеже у живот и изван школе. Ако се она буде задовољавала недовољним и површним радом, ако буде допуштала разне умешности и нечиста средства, онда она сама навикава ученике на њих, и кад то једном прионе за ученика, оно га, врло често, прати кроз читав живот.

У многим је државама уобичајено, да се уз оцене дају додаци, који садрже кратке хорактеристике ученикова рада (да ли се држи на једној мери, да ли се диже или опада, да ли је опадање постепено, нагло, ненадно и т. д.) и образложење дате му оцене. Уколико су додаци, који показују само неодлучност учитељеву и уз оцену стављају „прилично“, „доста“, „углавном“, „скоро“, без икакве вредности, јер ништа не казују и ни на што не упућују; утолико они могу бити моћан подстицај за ученике (нарочито пред последњим одсеком школским, дакле на крају претпоследњег) и у великој мери потпомоћи узјаман рад дома и школе. Врло је лако могућно, да је будућност у извештајима и у сведочанствима школским ових „додатака“, — да ће оцене нестати, и да ће их заменити кратке хорактеристике ученика. „Овако би специјализовање углед школин зацело уздигло; јер тиме би био дат доказ, с коликом тачношћу учитељ прати напретке и поступке својих ученика; таково би сведочанство осим тога више одговарало истини и стварности; и учитељ не би био приморан, да задржавајући моменте, којих оправданост мора признати, исказује и частупа суд, који је у многим, штавише у највише случајева само делимице оправдан“ (Матијас).

Због велике вредности оваких карактеристичких додатака, добро ће бити, да се и у нашим школама начине покушаји с њима. Они су





WWW.UNILIB.RS

на свом месту нарочито у извештајима за претпоследњи одсек, онда они треба да изазову најјаче дејство, да би се до краја године постигло, што се још може постићи. За годишња се сведочанства већ губи њихово непосредно значење, стога би у њима, док су одређене оцене у снази, кратке карактеристике могле и изостати.

### Писмене радње.

Писмене радње су вежбања, школска и домаћа, и задаци, домаћи и школски, којима се написмено утврђује и примењује наставно градиво; у задацима осим тога треба да се покаже и успех ученички, и они се стога обично и оцењују. Писмене су радње према томе потребни саставни делови сваке ваљане наставе. Оне су учитељу потребне не само за утврђивање и примењивање градива него и као подлога за процењивање ученичкога успеха (*verba volant, scripta manent* вреди и овде), и ако се ни један опрезан учитељ неће искључиво на њих ослонити, кад даје оцене; оне су ученику потребне, да се прибере, и да и сам себи да рачуна о своме знању и умењу. Добар ће знак бити развијене саморадње у настави, ако ученик уме и сам себе да посматра, и да се и сам послужи искуством, што га је стекао при изради писмених радњи.

Позната је чињеница, да писмени одговори ученички заостају иза усмених, често и веома далеко, да се у писменим одговорима много пута и врло добри ученици изједначе са слабијима, и да се изузетно јављају ученици, којих би писмене радње биле боље од усмених одговора. У тој чињеници многи педагози, који мисле, да и једни и други одговори треба да су једнаки, или бар приближно једнаки, виде унутрашњу погрешку наставину и држе, да би се ова могла само тако уклонити, кад би се начин рада с писменим вежбањима и задацима променио из основа.

Али како било да се мења начин рада, потпуна уједначеност између усменог и писменог рада једва да ће се моћи икада постићи: усменост је природнија, њом се непосредно откривају (или сакривају) мисли и чувства, и прилика се за њу јавља при сваком дружењу с људима, или и са животињама и стварима (нарочито у деце). Писмено исказивање се не врши онако несвесно и лако, многим је чим ограничено, и читав је речник, који се само говори, а никада, или бар ретко кад, и пише, и нарочито се школски речник креће, према живом и природном говору, у доста уским границама. Можебити да се у овом чак и претерује: ни школски писмени говор не треба да је само говор школских књига и сасвим удаљен од живог и природног говора. Ово такође може бити погодно средство, да се постави ужа веза између усмености и писмености, те да и ова постане живља и природнија.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



Ако се и не би могло све постићи, може се, и треба да се постигне више него што сад обично бива, и то управо због оне разлике између писмености и усмености. Писменост прати свестан рад, мишљење наше узима строжи облик, исказивање се ту не губи у неодређеностима и околинским изразима (или му се онда значење заиста губи), и право је знаће оно, које се да јасно и одређено ставити на хартију. Школа се према томе не може одрећи задатка, да ученике научи и писменом приказивању не само наставнога градива него и онога, што сами мисле и чуствују.

Али управо та разлика између усмености и писмености у овом смислу чини, да се наставно градиво не може упоредо и усмено и писмено увежбавати, и да усмена вежбања морају увек, и то у великој мери, претходити писменим. С писањем се не сме рано отпочињати, нити се оно сме злоупотребљавати, с лаким писањем јавља се и лако мишљење, и ученици се навикавају, да пишу и онда, кад нису са ствари начисто, и кад немају шта да кажу. Борба против овога у школи одржаће своје велико значење и изван школе.

Докле се дакле једно наставно градиво добро не утврди, док се и ухо и око (читањем или писањем на табли) на њ добро не навикне, докле се писмена вежбања не отпочињу. То је први потребни услов, да се избегну многе погрешке у писменим радњама, и да се ученици навикавају, да на хартију стављају само оно, што знају. Ако се ово буде доследно изводило, ученици ће бити пажљивији, боље ће радити, схватиће вредност писмених радња, боље ће pazити и на облик, и неће бити дрљања и писања чега било, тек само да се задатак сврши.

Писмене се радње задају највише у језицима и у математици, али је добро, да ни остали предмети не буду сасвим без њих, и да се и у овима ученици уче писменом, дакле строжем начину изражавања и облику приказивања, који је тим предметима својствен. Дабогме да ове радње не треба да буду честе, једна или највише две у години, школска или домаћа, али кад се зададу, морају се озбиљно узети, као и редовни писмени задаци, савесно исправити и то не само с обзиром на садржину него и на облик. Да се озбиљно узимају, треба показати и тим, што се неће примати на хартијицама или одвојеним листићима, него на једнаком за све спољашњем облику, који буде учитељ одредио.

Прве су писмене радње вежбања на часу, пошто је градиво већ довољно усмено увежбано, и учитељ се за све време и таблом служио, а под његовим упутством у даљем току и ученици. Нарочито у страним језицима нека ученици ни једну реч не напишу пре него што су се са њезином сликом добро упознали посматрајући је на табли. За време усменог вежбања може учитељ позивати ученика на табу, да напише ова или ону реч или реченицу, не прекидајући међутим рад с осталим





ученицима. Када се на овај начин увери, да су се ученици добро упознали са сликама речи, учитељ прелази на вежбања школска и за- даје читавом разреду, што је појединцима на табли задавао. Најбоље је, ако ученици имају за ова вежбања засебне вежбанке, које учитељ може с времена време прегледати, па се и том приликом уверавати о постепености свога рада. Што су ученици написали, треба одмах и да исправе, да се не би задржавале у њима погрешне слике, а многе погрешке биће знак за учитеља, да је рано отпочео с извесним вежбањем. — И у математици треба пазити, да се цифре и знаци пра- вилно пишу, да се рачунске операције, нарочито с почетка, потпуно израђују, да се не дрља и школска вежбања не раде на хартијицама или листићима. И овде треба да имају пред собом и ученик и учи- тељ целокупан преглед свога рада.

У математици већ сама природа предмета доноси са собом, да се готово свакога часа морају вршити писмена вежбања у школи, јер и оно, што учитељ или један ученик на табли ради, морају радити и сви ученици на својим местима. За језике је довољно, ако се писмена вежбања врше у вези с граматичким градивом увек, а са штивом истом, када се оно одабере за писмено вежбање као припрема за задатке.

Домаћим је вежбањима циљ, да се ученици навикну и на само- сталан писмени рад, без непосреднога упуства учитељева. Та вежбања не треба да су редовна, и до умешности учитељеве стоји, да одабере згодан моменат за њих, њихову врсту и величину. И она морају бити одмерена према снази ученичкој, а треба имати обзира и на то, да не одузимају много времена. Али она не смеју бити ни сувише мала, и боље је задавати их ређе но да буду честа и сувише кратка. „Целокупан рад једнога дана не сме бити састављен од многих ситница“ (Минх). Вежбања та не треба да буду за ученике као мушице, што нам зује око главе, — знамо, да нам не могу ни помоћи, ни шкодити, али су нам досадне, јер нас приморавају, да и на њих мислимо. Али да би се њима постигао циљ, она не смеју ни у ком случају бити механички рад, дакле нити препис из књиге нити препис из главе (не- чега, што је наизуст научено). Ова се вежбања могу радити у истим вежбанкама, које ученицима служе и за школска вежбања, а учитељ их мора одмах идућега часа у школи прећи с ученицима и исправити. У вежбанкама не треба да буде ничега, што учитељ није с ученицима прелазно и исправно. С осталим вежбањима учитељ ће прегледати и ово, али и на часу већ треба да покаже, да и о њима води рачуна. Ако ученик види, да се учитељ не брине о њима, она ће изгубити сваку драж за њих.

Истом пошто је једно градиво добро увежбано и усмено и писмено може оно послужити за задатке, у којима се показује општи ученички





напредак, и којима учитељ допуњује свој суд о успеху и о раду свакога ученика посебно. Као и писмена вежбања тако и задаци морају бити у вези с наставом, било да се узимају из градива, што је на реду, било и из ранијег, које је поновљено, и тим указан смер, ради кога је то учињено, ако није било за то и других узрока. Да задатак не сме бити ни сувише дуг, ни сувише кратак, ни сувише тежак, ни сувише лак, да и у једном и другом треба да буде постепености, да прелази од једне врсте задатка к другој не смеју бити нагли и брзи (да ови морају бити припремљени и вежбањима у разреду), да и задаци треба да буду зрцало развоја и напретка наставе, то је све врло добро познато учитељима, као и разлози, због којих треба да је тако. Али и задатак треба, као и целокупна настава, да изазива заинтересованост у ученика, он треба којом новом страном да изазове и изненађење у ученика, али не сме доћи као изнебуха, да му се ученици не би могли убрзо прилагодити. Оно изненађење треба да буде пријатно, и задатак треба да пружи и то задовољство ученицима, да ови већ при самом задавању осете, да ће га моћи добро израдити. То чувство задовољства ће много допринети, да се задатак заиста добро изради, — задатак не сме одмах у почетку ученике онерасположити и тим њихове снаге за рад ослабити. И задатак мора њихове снаге изазивати, подстицати, појачавати саморадњу, али само не треба мислити, да су за то погодни загонетке и ребуси или разне замке и удице, које понеки учитељи с нарочитим уживањем постављају ученицима.

Пошто задаци треба изнутра из наставе да поникну, то је природна последица тога захтева, да треба да их учитељ сам и састави. И задатак мора бити припремљен, учитељ га не сме на брзу руку на часу састављати или задавати из књиге. Задатак се припрема у току предавања једнога одељка, учитељ се у настави задржава на овој или оној тачки, погодној за задатак, и често му и нехотице сине најпознатији облик за-њ. Са свршетком одељка свршен је и задатак у глави учитељевој, — он се одваја тако од наставе као зрео плод од воћке, коме заиста и треба да личи у свему. Из тога разлога (пored других још) боље је, кад се задаци не везују за унапред утврђене термине.

Као што је у математици лакши рад с писменим вежбањима тако је и са задацима. Они су ту одређенији, непосредније се и лакше одвајају од наставе. У језицима се мора пазити на правопис, на писмене знаке, на граматiku, на стилистику, на мање или више слободно исказивање мисли, — и све се то јавља већ и у почетној настави. Задаци треба да отпочињу (пошто су им претходила вежбања у правопису и у стављању писмених знакова) с варијацијама текста (промена броја, лица, времена, разграђивање простих реченица, претварање ових у сложене или обратно итд.), с одговорима на питања, прво у вези с више пута поновљеним штивом, па после све слободније, с наследо-



вањем (приповетке, описи, прикази, прво у сасвим или готово непромењеном облику, до кога се долази честим препривањем градива, па после све слободније, са све мање препривања, напоследку и после једнога читања). Ово су задаци првих година. Касније се прелази на кратко исказивање садржине, на преводе на матерњи језик (или с матерњег језика у страним језицима), на приповетке, описе, приказе и завршује са слободним радњама. Садржина задатка не мора бити увек позната, ни у матерњем ни у страним језицима (може се н. пр. узети за задатак која ученицима непозната басна), али с речима, с граматичким и статистичким особинама у њој морају ученици бити добро упознати.

Писмени су задаци, као и вежбања, школски и домаћи. Школски се задаци раде у току редовне наставе на часу, заузимају спочетка само један део часа, док се касније не протегну на читав час. Домаће задатке раде ученици код својих кућа, за њих се даје краћи или дужи рок (никада врло дуг!) и они су обимом већи од школских задатака. Задатак је ових, да ученик, неограничен временом и нестешњем уобичајеним школским приликама, слободно исказа што зна о једном задатом предмету.

За ученике најнижих разреда довољна су домаћа вежбања. Истом кад ученици у своје знању ојачају тако, да могу и самосталније радити, могу се тражити од њих и домаћи задаци, и тада им ови могу и више задовољства чинити. Ту границу није тешко одредити. Кад учитељ види, да са својим ученицима од наследовања може прећи и на самосталније приповетке, описе и приказе, може тада отпочети и с домаћим задацима.

Али домаће задатке прати једна незгода, због које су против њих често и они, који у њима не виде преоптерећавање ученика, и који иначе нису противни свим домаћим радовима уопште. Незгода је та у томе, што домаћи задаци уместо да развијају саморадњу и самосталност у ученика, чине их зависним од других, те тиме не само да промашавају свој циљ него и у моралном погледу рђаво утичу на ученике, јер се ученици ту служе и недопуштеним средствима и издају туђе за своје. Постоји мишљење, да је томе тешко, па и немогућно доскочити, те да је стога најбоље, сасвим обуставити ове задатке. Насрећу, добре се стране домаћих задатака ипак зато не морају жртвовати, јер је оно мишљење оправдано само за прилике, где се даје маха развоју и рђавих страна, а ове никако не морају бити неминовне последице домаћих задатака. Ако се овима сувише много не тражи, ако се природним путем одвајају од наставе, ако ученици осећају, да су њима унутарње унапређени, ови ће их и сами тражити, као што то показује искуство и у нас и на многим странама. Нарочито је пак потребно, да се и ту отклони мисао на оцењивање и на утицање на



„успех“ ученички, а управи на сам рад, и утиче на ученике тако, да и они сами осете потребу, да на слободнији начин даду рачуна и себи и својим учитељима о своме раду, па и о својој вредности, која се бројем не да обележити.

Ове задатке, и домаће и школске, учитељи морају врло савесно прочитати и исправити, они не смеју бити само површно „прегледани“, јер у којој мери учитељи показују своју заинтересованост за њих, у тој је мери показују и за наставу и за ученике.

Најбоље је, ако се задаци прочитају и исправе истога дана, кад су рађени, и одмах идућега часа врате ученицима. И учитељ и ученици биће тада потпуно свесни о утицајима, под којима је задатак рађен, свеже ће им бити све појединости, које су потребне, да се процени права вредност задатака уопште и свакога понаособ, и да се извуче права корист од њих. Ако се задаци буду враћали после више недеља, или истом пред задавање другога, то је онда сва заинтересованост за њих већ прошла, давно се прешло већ на друге одељке, природна је веза њихова с наставом прекинута, и у ученика изазивају они већином неодређено и тамно сећање на „прошле дане“. Али ако се и не узмогне увек постићи, да се задаци врате одмах идућега часа, у току осам дана морају бити враћени, и тај рок не треба ни у ком случају прелазити. Стога не треба задатке задавати непосредно пред почетак већега одмора школског, — ти одмори нека и учитељу послуже за оно, чему су намењени.

Исправљање задатака треба да је тачно и темељно, т. ј. свака погрешка треба да је као таква обележена. Добро ће бити, ако поједини заводи утврде опште знаке, по којима ће ученик одмах моћи познати врсте погрешака. Ти ће знаци бити тада велика олакшица и за учитеље, скратиће им посао и учиниће га прегледнијим. Само изузетно може учитељ изнад погрешке ставити и у чему је или како је требало написати у случајевима, где се сам ученик не би могао довити томе, — иначе нека свуда вештим знаком или погодном кратком напоменом упути ученика, да сам исправи своје погрешке.

Погрешке треба разликовати по њиховој тежини и по врстама. Оне се морају мерити и разређивати, а не само бројити. Постављајући разлике у погрешкама учитељ поставља и разлике међу задацима, а тим и разлике међу ученицима, — у свим врстама погрешака ученици не греше подједнако, и по томе учитељ може познати у ком је правцу обрађена (или удаљена од њега) пажња овога или онога ученика. За посматрање и за индивидуаловање ученика у настави писмени задаци дају ванредне прилике, које учитељи не треба никад да пропусти. Ако пак учитељ нађе, да се једна погрешка провлачи кроз многе задатке, и то не само слабијих него и бољих ученика, нека зна, да је то, ако и не увек, али врло често — његова погрешка.



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Задаци се ученички не могу читати, а да учитељ и нехотице не ствара себи суд о њима. И на том суду треба учитељ и да се задржи, и укратко да га обележи, — оцена није потребна, јер она наводи ученике (често и учитеље), да мисле, као да се задаци задају ње ради. У том кратком суду треба да су истакнуте и добре и рђаве стране. Није добро, ако се учитељ задржи само на негативном суду, треба указивати и на добре стране, и тим их подстицати и развијати. Узимати у обзир треба дужину и тежину задатка, да ли је из непосреднога или из ранијег градива, да ли је учениково знање познато или није (ово се познаје по томе, да ли се ученик сам исправља на многим местима, или и на једном месту више пута). У почетку године суд треба да је блажи но касније, и прогресија у општини треба да иде упоредо са све даљим напредовањем наставе, погрешке ранијих задатака не смеју се понављати у каснијим, и за општи суд о ученику треба увек ови последњи и да одлучују: ако су без погрешака, значи, да су све раније избегнуте и да је ученик градиво савладао; у таком случају раније се незнање не сме никако узимати у обзир. Поштеност, савесном труду треба одати признање и онда, кад је задатак слаб. Што нема непосредне везе са задатком, не спомињати, и не дати маха никаквом субјективном расположењу, ничему, што би ученика вређало, а учитеља само понижавало. Суд мора бити у свему одмерен и умерен, његов је смер да ученика, према приликама, задржава или подстиче.

Ови судови, задобивени од писмених задатака (или и оцене, ако се учитељ навикао, да само у том облику свој суд исказује, а не полази му за руком, да се одрече те навике), не могу бити најодлучнији за општи суд о ученику. Они су само један моменат у дугом низу посматрања ученика и његова рада. То треба и ученици да знају (нарочито ако им се оцене буду саопштавале, али је свакако боље, да се ово не чини), те да задатке раде слободно од притиска, као да се ту ради „о бити и не бити“. И то је једно средство, да се постигне, да задаци буду заиста бољи.

Да ли треба задатке брзо вратити и оставити записима учитељевим, да они говоре, или ће потребно бити и усмено расправљати о њима пред целим разредом? Заиста је на свом месту, да учитељ изнесе општи утисак, што га има о задатку, а нарочито, ако је у једном или у другом правцу њиме изненађен. То може бити само од добра утицаја: кад ученици виде, да се поклања пажња њихову раду, онда га и они више цене и с више воље раде. Може се опазити, да све задатке ученици не цене подједнако, увек више оне, на које учитељ већу пажњу обраћа, а у то спада и тачно исправљање, уредно враћање и потреба, да каже што о њима својим ученицима, када их враћа. Заинтересованост учитељева за задатке прелази и на ученике, и расправљање о задацима често је за ученике најмилији час. Али ово расправљање



може отети много скупоценога времена, а говорљиве учитеље и сасвим одвести од правога смера. Главно је овде, да се учитељ уме ограничити.

Уосталом ово расправљање није за све предмете једнако, и оно може бити врло кратко у случајевима, када се задатак решава само на један начин, као што је махом у математици, а и у нижим разредима готово у свим предметима, јер је јачи наклон на одређено градиво. Ту се после неколико речи може одмах прећи на поправку задатака. У вишим разредима, у језицима, а нарочито у матерњем, оно се може продужити у поглед. Али савесно ће га исправљање ипак скратити, и корисније је, да ученик с враћеним задатком у руди, према записима учитељевим, сам себе поправи, него да још једном чује од учитеља своје погрешке.

Поред општег утиска учитељ ће чешће морати додирнути и појединости и особености овога или онога задатка. И ту може утицати подстицајући, и то нарочито код оних погрешака, зз које сумња, да би их ученик могао сам исправити. Тако исто треба учитељ и ту да истиче и добре стране, а не само рђаве. Код добрих нека и именује увек ученике, у којих су заступљене, код рђавих ретко, па и то више као подстицај, да их се ослободе, а не као прекор. Али код сасвим немарљивих ученика не треба се задржати ни од прекора. Није рђава пракса, ни да се задатак, који својом врсноћом одваја од осталих, прочита пред целим разредом, да би се показало ученицима, да се оно, што се зада, занета и може потпуно постићи, понекад пак и преко ишчекивања. Учитељ ту треба добро да пази на себе, да се не да завести својом симпатијом, и да не чита често задатак једнога и истог ученика и не поджиже сујету у овоме. Из ових разлога не треба ни да задатак једнога ученика сматра као готову поправку и ученицима наређује, да га сви прелишу.

И поправка се може вршити на разне начине. Ученик може само са стране поправити места, на којима је грешио, а може преписати и читав задатак. Онај је начин у главном бољи, онде је јаче погрешка и истакнута и отклоњена, у преписаном читавом задатку она може и не доћи потпуно до свести. Поправка треба да се увек врши у разреду, и учитељ мора оштро бдети, да све погрешке буду добро исправљене. Ако се и у поправку буду увлачиле погрешке, онда је слаба корист и од задатка и од поправке.

Задаци могу бити у ученика само од дана повратка до првога идућег часа. Иначе су увек у школи.

Спољашњи облик задатака и разне формалности при задавању и при враћању задатака (натписи, датум) треба да су као и знаци за исправљање утврђени за један завод и подједнако обавезни и за учитеље и за ученике.



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА



Писмене радње, којима учитељ ствара себи суд о раду ученичком, дају једно од најбољих средстава, да се створи суд и о раду учитељеву. Ако је један задатак слика ученикова, свежањ задатака није само слика разреда него и слика учитељева.

### Замореност и преоптерећеност.

Радом се наша снага троши, и немогућно је упоредо накнађивати губитак у еквивалентној мери, да би се рад могао одржавати непрекидно. Природним и вештачким средствима он се може за неко време и после умора продужавати, али напослетку ипак настаје исцрпеност и потреба за одмором. Ово вреди и за телесни и за душевни рад (и не само за рад него и за игру), а у душевном је раду потрошња снаге већа, као што је физиологијски доказано.

Али ако је за душевни рад потрошња снаге и већа, т. ј. ако се организам душевним радом брже и јаче замара, резервоар душевне снаге није издвојен од резервоара телесне снаге, као што се негда мислило, и променом се рада у овом смислу не може стати на пут заморености. После јакога душевнога напрезања исто смо тако неспособни за телесни рад као и обратно. Променом се рада наше снаге могу освежити само за час, уколико се јави заинтересованост за нову врсту рада или се рад с једних органа преноси на друге, али се замореност не да уклонити, и она се убрзо јавља после онога (често и привидног) освежавања. То је доказана чињеница, и стога су наде, да би се распоредом часова, у коме би се извела наизменичност у телесном и у душевном раду, и у душевном раду замореност услед напрезања у једном правцу уклонила прелазом на други, могле снаге ученичке одржати за дужи рад и за истрајније напрезање, сасвим илузорне. Подобност је за рад доста уско ограничена, нарочито за децу (из експеримената, у последње доба изведених, излази, да већина ученика не може радити више од три часа), и стога су потребни краћи и дужи прекиди у раду. За краћи одмор, као припреме за непосредно даљи рад (паузе између часова), најбоље је средство умерено кретање на чистом ваздуху. Задржавање у просторијама, у којима се учило, треба нарочито избегавати, јер такви простори пунији угљеном киселином но они, у којима се ради телесно.

Замореност се дакле не да избећи, јер она је природна последица рада, кога се не смемо одрећи. Али нам она доноси и уживање, јер су „мир и опорављање после извршенога рада највише чулно уживање, једино, које остаје без икакве примесе с гнушањем“ (Кант).

Напрезање свих снага не можемо и не смемо заштедети омладини, јер тим бисмо јој заштедели уједно и развој свих снага, њезин напредак, па и оно највише чулно уживање, с којим се спаја и душевно, кад осећамо јачање својих способности, и кад знамо, да смо дужност



извршили. Али што јој можемо, и што јој морамо заштедети, то је, да се њезине снаге не троше улудо, и да се прекомерним напрезањем не промаши циљ, који смо поставили, те да место развоја не наступи застој и учмалост услед рада, непримеренога њезиним снагама. За учитеље ово значи: замореност не сме долазити од њихових дидактичких погрешака.

Задатак је овај за учитеље тим тежи, што се у школи тражи најтежа радња, за коју је човек уопште способан, — непрекидна пажња, праћена, врло често, с напрегнутим мишљењем. Што је пак која радња тежа, тим јаче напоре тражи, потрошња је снага тим већа, и сасвим је природно, да се људи опиру против њих. Стога се није чудити, што се „уистини чини, као да је већина људи поставила себи циљ, да прође кроз живот трошећи што је могућно мање мисли“ (Спенсер). На питање, мисли ли човек увек, одговара Вунт: Ретко и само мало, јер многи су привидни мисаони акти (акти суђења) само асоцијације, које су потекле из мисаоних аката и протичу само механички. Ова је економија у мишљењу потребна, јер би нас напрегнуто мишљење за кратко време сасвим сатарило.

Ово учитељи треба добро да знају, те да од ученика не траже задуго и не ишчекују увек непрекидну „хотимичну“ пажњу и напрегнуто мишљење. Пажња треба да је што чешће „нехотично“ изазвана, од апстрактнога мишљења треба прелазити на чулна опажања, подстицати на рад и фантазију и чувства, поред продуктивнога рада тражити што чешће и репродуктиван. Томе помажу и кратке паузе<sup>1</sup>, којима се даје времена за прибирање, или кратки прекиди у настави, у којима ће се малим екскурсијама, зачињеним хумором, за који час освежити духови ученички. Исто тако треба да је учитељима познато, да заједнички рад, рад у друштву (на пр. говор у ходу), мање напреже него индивидуалан, где је сваки посепце за свој чин одговоран. Стога вештине (гимнастика, певање) заиста и могу бити унеколико одмор за ученике, т. ј. ако се не прекораче границе, изван којих више и *varietas non delectat*.

Та се потребна промена може постићи добрим распоредом часова и добром наставом. Дакле не само тим, што ће се размењивати наставни *предмети* (али не с великим шаренилом и непрекидним мењањем разних мисаоних и чувствених праваца, тако на пр. место распореда: матерњи језик, математика, веронаука, физика, боље ће бити: веронаука, матерњи језик, математика, физика, јер је за ученике лакше, да једном покренуте мисаоне токове одржавају него да приморавају своју пажњу, да се сваки час прилагођава другим предметима у раз-

<sup>1</sup> Ове се паузе разликују од пауза између часова, које су одређене искључиво одмору.



личитим правима)<sup>1</sup>, него поглавито и тим, што ће се и у једном часу мењати наставни *поступци*, а нарочито у нижим разредима [дакле и предавати и испитивати, и износити предмете за опажање и из постављених примера изнајазити правило (или и обратно, за постављено правило изнајазити примере), и поучавати и увежбавати, а не кроз читав час на пр. само рачунати из главе или увежбавати деклинације или неправилне глаголе]. Уопште, што учитељ има више добрих особина као учитељ, тим ће и његова настава мање умарати ученике. Тада неће бити потребно ни непрекидно позивање на пажњу (које обично и не помаже много), а нарочито не викањем или лупањем о сто или о клупу. Велика је разлика између наставе монотоне, без опажајности, без живости и ритамске наставе, са све бржим темпом, с променом у раду. И модулација гласа много чини, „а пре свега изазива непрестано примењивање патоса дубоку замореност, као што то доказује свештеник, који непрекидним патосом успава читаве клупе својих верних“ (Матијас). Па и радом се с читавим разредом задржава замореност: њим се стаје на пут умору од досаде, који наступа, кад учитељ ради само с једним, и изазива утакмица међу ученицима, која може бити толико забавна, да се „готово игри приближује“ (Минх).

Овде се још једна заблуда јавља, које треба да се ослободе сви учитељи. Свежина и готовост за рад нису најјаче изјутра и не опадају постепено за време рада. Оне се у току рада и дижу и спуштају, чине дакле таласте покрете. Засада је утврђено, да су највише тачке између 10 и 11, 3 и 4, 5 и 7 часова, најнижа између 12 и 2. Та експериментална истраживања доказују дакле, да није потребно, да најтежи предмети дођу управо у прве часове, да настава може отпочети и с лакшим предметима, и да часови поподне нису непогодни за јачи умни рад. Али поред свих главних таласастих покрета и за време се рада на једном часу линија диже и спушта, она не може ићи стално навише (осим у изузетним случајевима, када су ученици необично заинтересовани наставом, на пр. каквим важним догађајем из народне историје, па и не осете, „како је час прошао“), а тиме је и експерименталним путем доказана основаност онога захтева, да су и у току једнога часа потребне напред споменуте паузе и прекиди.

Право је, да се рече која и о једној другој заморености, о заморености — учитељевој. И један час може понеки пут задати учитељу

<sup>1</sup> Тачне се одредбе не могу дати ни овде, јер питање о тешкоћи појединих предмета није још ни близу, да буде решено. Док на пр. Вагнер, Шилер, Кемсис тврде, да је настава у страним језицима врло тешка и да јако умара, Ебингхаус доказује, да су други предмети заморнији, па чак и цртање. Кемсис вели, да је певање један од најлакших, Мојман, да су певање и гимнастика најзаморнији предмети. За гимнастику и Кемсис тврди, да је најзаморнији предмет не изузимајући ту ни математику.



www.uniliv.rs  
 несудбуених тешкоћа, може му донети и душевних потреса, заморити га и исцрпити у необичној мери, — а треба држати још један или више часова! Ту се мора и учитељ штедети, јер је за наставу од штете, ако се учитељске снаге брзо исцрпу, и учитељи уклањају од рада можебити онда, када би својим већ задобивеним и сталоженим искуством најбоље могли послужити настави. Опробано је средство у случајевима учитељеве заморености, да пита само најбоље ученике. И то може употребити и у своју и у наставину корист најмање се замарајући. Нека пусти дакле најбоље ученике, да слободно говоре, да на свој начин разлажу, што су научили и што знају, и том се приликом може најбоље уверити и о томе, да ли је тачна процена њихове вредности. Дисциплина ће бити ипак одржана, јер ученици пазе, кад говоре најбољи, и могу бити тим подстакнути или наћи своје угледе, а и ученици, који говоре, наћи ће велико задовољство у незадржаном развоју своје саморадње. Када се учитељ опорави и прибере, може прећи на даљи уобичајени рад.

Поред природне заморености, која се редовно јавља услед рада и редовно настаје, има још једна, која може бити веома опасна, а које опасност може прећи уже границе школскога рада и захватити даљи друштвени и народни живот. То је мање или више стална замореност, често и патологијска појава, којој може бити узрок претеран рад школски, и у овом случају је то она у наше дане много помињана и много нападава преоптерећеност ученичка.

Пре свега треба истаћи, да узрок, или још боље, узроци преоптерећености не морају потицати од школе и од наставнога рада. Али којим било узроком да се јави, школа мора водити рачуна о њој, њезин рад не само да је не сме појачавати, него мора ићи за тим, да јој свим средствима стане на пут.

Да преоптерећености има, и то у великој мери, о томе не може бити спора. Њу изазива организација наставе многим и разноликим предметима, за које се све не може наћи довољно времена; њу изазива недидактичка настава, којом се још јаче истиче она оскудица у времену; њу изазива демократска тежња нашега доба, да се сви ставе друштвени што више изједначе у знању и у образовању; њу изазива сујета родитеља, који иду за тим, да им деца дођу до нечега вишег, но што би то она могла постићи по својим способностима; њу изазива друштвена средина својим јаким дражима и силним душевним потресима, у којима учествује и омладина, и без потребе, и сувише рано за себе, — то све омеће и стаменије и строже уређење личнога и домаћег живота, а овим би се иначе могло лакше доскочити многим од оних тешкоћа и искушења.

Главно је обележје трезвена рада, што не затвора очи пред чињеницама, но их све узима у обзир и са сваком рачуна према њезиној вредности и њезиној домаћој снази, не подцењујући и не прецењу-



јући ни једну. Учитељ, који је на тако одговорном месту, јер он припрема будућност народну, треба да има увек у себи то обележје трезвена рада. И нека је увек свестан о томе, да је градиво (и објекат и субјекат), с којим он ради, најскупије, и да му родитељи и држава предају своје најдрагоценије благо. Његова је дужност, да ради на томе, како би се то благо још и умножило, а то ће бити, ако буде непрестано обраћао пажњу на то, да се ученичке снаге примереним напрезањем нормално развијају. Ако са своје стране и не може стати на пут свим узроцима преоптерећености, које изазива кућа и многи други, и одговорни и неодговорни чиниоци у васпитању, може и мора учинити толико, да сам преоптерећеност не изазива, нити је повећава у коме било правцу.

И ту му је и опет главни помоћник настава, слободна од свих дидактичких погрешака, и споразуман рад с осталим учитељима. Заједнички поступци и у настави и у васпитању, дакле уопште заједнички рад учитеља, у многом ће чему спречити преоптерећеност, и ублажити бар, ако се и не могу сасвим отклонити, њезине кобне последице.

Поступци су ти, добрим делом, већ споменути напред, и уколико нису, дају се извести из онога, што је речено. Али ће ипак зато бити потребно, понешто још нарочито нагласити, што може потпомоћи, да се наставни терет лакше подноси, или, још боље, као терет и не осећа.

Главно је правило, кога се треба држати, да би се спречила преоптерећеност: не многи задаци једнога и истога дана и не сувише велики задаци! Што један учитељ зада, треба да зна други (разредна књига!), и не само то, него треба да подеси своја предавања тако, да теже партије његова предмета упоредо теку с лакшим из другог (разредна већа!). Сувише велики задаци, а уз то још ако су недовољно обрађени и необјашњени, стварају ученицима несавладљиве тешкоће. Нема жалосније слике, него видети ученика, како се напиње и мучи, да савлада оно, што му није јасно, — када се усиљава, да учини своје и онда, кад учитељ није учинио своје, кад је задао задатак другоме, а сам свога задатка није извршио.

Ужурбан, нервозан рад, јурење од лекције к лекцији могу исто тако изазвати преоптерећеност, као и рђава примена испитивања и оцењивања, због које, од вечитога страха и бојазни, ученици никада не би могли мирно одахнути. Неметодски рад, претерани и неразложити захтеви, могу имати и своју рђаву моралну страну, јер ученик је онда, не знајући како да се одбрани, приморан, да се лати и забрањених средстава. Место тога није ли боље одмереним, методским радом изазивати саморадњу у ученика и подстицати у њему чувство задовољства од такога рада, с којим се чувством задовољства никада не може мерити оно, што га ученик има, кад у „својој борби за самоодржањем“ учитељу „подвали“?



Осим свега овог треба да се учитељи навикну и на то, да одмор збиља буде одмор, — време, одређено за одмор не треба испуњавати можебити још на рачун тога и повећаним задацима, јер тим се он чини илузорним, а после већег одмора не треба одмах без икаква припремања прелазити на интензиван рад и тражити одмах оно, што се истом у току рада задобива, а када се ово одмах не појави, прекоревати ученике за расејаност, леност, немарност. Ово исто вреди и за одмор између часова (паузе). Задржавани и после часа, осећају се ученици, сасвим оправдано, у своме праву повређени, и од рада, који прати зловољност ученичка, не може бити никакве користи. Ревност учитељева треба да се покаже на други начин, а не у укидању онога, што је и потреба и право ученичко. Осим тога така одступања, нарочито ако су спојена с истакнутом самовољношћу (*sic volo, sic iubeo; sit pro ratione voluntas!*), као што нажалост често бива, могу бити од штете и по општи ред у школи. Али пазити треба и на то, да се ученици за време пауза збиља одмарају, и да не остају у разреду с књигом и с белешкама, или се и у дворишту шољу читајући.

Добар ће учитељ знати и то, да од ученика не сме сувише рано захтевати масу знања, јер тим се „унављају њихови духови, и пут се, којим ће својим рођеним размишљањем доћи до истине, одједном затвора“ (Лесинг). Тај пут треба учитељ вазда да држи отворен и да упућује ученика на њ непрестано.

Наше доба тражи маха и за примењивање властитих наклоности и права на слободно занимање за све слојеве друштвене, и тај је захтев саставни део сувременог социјалног питања. Томе се захтеву не може уклонити ни школа. Ми данас морамо на слободан начин послужити и субјекту и објекту, а то ћемо постићи, ако подстакнемо радне снаге ученикове на самосвојан рад и на самосталне покушаје, ако подупиремо или бар не стајемо на пут његовом слободном занимању, које одговара његовим индивидуалним наклоностима, ако га, нарочито у вишим разредима, не ограничавамо и не притискавамо, да уђе у стеге наставнога плава и школскога рада, и само у њима и остане. „Свугде, где се ученику не даје времена и могућности, да духовно ради *и на слободан начин*, властитим подстицајем, влада духовна преоптерећеност“ (Тојшер). Ми не смемо ни у настави тражити само дужности, него морамо и ту дати и права ученицима. Као што им морамо дати времена за слободно кретање и за игру, морамо и за рад, који они сами одабирају. Јер настава не испуњава свој циљ, ако не изазива саморадњу у ученика, ако не буди у њима чувство самоодговорности, и ако њихова заинтересованост за рад на прагу школском отпочиње и са прагом школским и престаје.





## НАСТАВА И КУЛТУРА

### ОСНОВНА НАСТАВА У ШВАЈЦАРСКОЈ

(Неколико општих карактеристика)

Кад је реч о швајцарским школама, увек треба имати на уму топографске, економске и друге прилике њених 25 кантона. Без познавања тих прилика не може се разумети она велика разноврсност у уређењу виших и нижих школа по кантонима. У Швајцарској, која је мања по постранству од Србије, говоре се четири језика; немачки, италијански, француски и реторомански. Она је, према подацима за 1910, пространа 41323,99 км<sup>2</sup>, од чега долази на продуктивно земљиште 30900,32 км<sup>2</sup>, т.ј. 74,8 % укупне величине. Укупан број становништва износио је те године 3741971, према чему је на 1 км<sup>2</sup> укупнога земљишта долазило просечно 90,55 становника, а на 1 км<sup>2</sup> продуктивнога земљишта 221,09 становника. Али док је у неким кантонима (Цирих, Лудерн, Солотурн, Базеланд, Шафхаузен, Апенцел А. Р., Апенцел И. Р., С. Гален), проценат продуктивнога земљишта већи од 90%, дотле износи он у кантону Ури само 44,4 %, а у кант. Валис 54,9 %; док у кант. Базелштат на 1 км<sup>2</sup> укупнога пространства долази 3790,44 становника (у кант. Женева 545, кант. Цирих 290,29), дотле на истом простору има у кант. Ури просечно 20,49, а у кант. Граубинден само 16,58 становника.

Ако оваквим приликама додамо још да савезни устав швајцарски од 29. маја 1874. садржи само најопштије одредбе за све кантоне, остављајући сваком кантону *потпуну аутономију* у формирању својих школа — онда ће бити разумљива и ова велика неједнакост у кантонским школским организацијама. Члан 27. наведенога устава говори о тим општим одредбама. У њему се, између осталог, вели за основну („примарну“) наставу, да она стоји искључиво под државним (кантонским) надзором, да је *обавезна*, у јавним школама *бесплатна* и *световна* (јер јавне школе, вели се у том члану, могу походити приста-



лице свих вероисповести без икакве штете по слободу свога веровања и савести). Народним гласањем од 23. новембра 1902. додат је члану 27. један нов став, по коме савез материјално помаже кантоне у испуњавању њихових дужности према основној настави, а организација, управа и надзор над основним школама остаје ствар кантона (само, разуме се, саобразно уставу). А „Савезни закон о потпомагању јавних основних школа од 25. јуна 1903“, који је донет ради извођења наведених уставних одредаба, одређује циљеве, на које ће се употребљавати савезна помоћ у јавним, државним основним<sup>1</sup> школама. Прва савезна субвенција дата је кантонима у 1903. год. Пошто је она стављала кантонима обилатија средства на расположење за циљеве основног школовања, то је развитак школства на многим местима добио много бржи и плодноснији темпо, него што би без те субвенције могао бити. Од 1903. до 1910 год. та помоћ износи укупно 16672245,63 дин. Од те је суме утрошено: 8,35 милиона динара, дакле 50%, на повећање учитељских плата и на пензије; 3,82 мил. дин. равно 33%, за зидање и преправке школских зграда, осталих 27% на остале циљеве које је наведени закон предвидео. И ако је ова савезна помоћ, кад се има на уму политичка организација швајцарска, по којој је сваки кантон аутономан (Staat држава), знатна, опет је питање о њеном повећању сазрело и оно се очекује у најскоријем времену. На основу математичких података о становништву, развитку школства и др. економским приликама, та ће се помоћ несумњиво два и по пута увећати (место 2,1 мил. дин. одређиваће савез у будућности 5,9 мил. дин. годишње за основне школе), Главни разлози за ово повећање, према званичним подацима<sup>2</sup> и одлучи скупштине од 2000 учитеља и учитељица (држана 2. окт. 1911), ови су:

1. *Непрестано поскупљивање свих животних намирница*, а оно је за последњих 5 година врло осетно и сваким даном је све јаче.

2. Опште поскупљивање свих ствари, потребних за живот и школски рад изазвало је *стално пењање издатака на школство*. Укупни издаци кантона на основне школе износили су у 1903 год. 36,4 мил. дин. а у 1909 већ 54,2 мил., рачунајући ту и савезну субвенцију која је за обе године била иста. У току ове године ти ће се издаци попети на 60 мил. дин. а у 1913 год. они ће достићи суму од 65 мил. дин. Савезна помоћ, пошто је остала иста, постала је релативно мања, јер је она у 1903 год. износила  $\frac{1}{18}$  укупне суме издатака, 1909 само  $\frac{1}{27}$ , а данас  $\frac{1}{30}$ , а 1913 год. можда само  $\frac{1}{33}$ ; дакле, помоћ се мора удвостручити да би била иста колика и 1903 год.

Важан је разлог за повећање и *економски положај учитељства*, којим оно већином не може бити задовољно, јер су животне намир-

<sup>1</sup> Под овим изразом разумемо увек т. зв. примарне школе швајцарске.

<sup>2</sup> „Jahrbuch des Unterrichtswezens in der Schweiz 1910“. Цирих, 1912. Стр 16—20.



диде доскупиле најмање за 30% од времена када је садањи његов положај одређен. Упоређење учитељских плата с платама других чиновника и немачких учитеља говори такође врло очигледно за потребу побољшања.

4. *Осетна потреба за школску реформу*, која се не може извести без материјалних средстава, „никако се не може бити равнодушан према томе да ли ће швајцарска народна школа стојати или напредовати са временом“.

5. Необориви је разлог за потребу увећања више од два пута чињеница да је савез од 1907. *повећао и своје захтеве од основне наставе у кантонима*. Нарочито знатна материјална средства захтевају установе које швајц. грађ. законик од 1907 год. предвиђа за образовање и васпитање абнормалне и друге деце којима је потребно нарочито старање.

Ми смо нарочито хтели да укратко изнесемо те разлоге, који се и званично признају, јер ће и они поред доцнијих података бити од користи за добијање правилне слике о стању и тежњама швајцарског школства.

На исти начин, као што потпомаже основне школе, савез потпомаже и *стручне* (занатлијске, индустријске, школе за домаћице и стручно образовање женских, пољопривредне, комерцијалне и др. школе), а и *секундарне* (сличне нашим некадашњим грађанским школама), *средње и више* школе. Нарочитим законима одређен је такође обим и начин тога потпомагања. Несумњиво да се тој помоћи може доста приписати у заслугу што је за последњу деценију — две године знатно порастао број завода, школа, курсова и установа које служе стручном образовању. Но главна заслуга за врло разгранати школски систем у Швајцарекој припада аутономним кантонима и њиховом непрекидном старању да се школска организација свакога од њих изведе што је могућно потпуније, једноставније, без празнина. Оснивајући пре свега необавезне школске групе (средње, стручне и велике школе), дошло се у том старању до тога да поједини кантони пате од формалне школске хипертрофије, која се испољава у потреби све већих издатака на школе не само од стране савеза него и државе (кантона) и општина, којима школе често постају терет. И ако нама није задатак да изнесемо до потпуности стања тих виших школа, ипак налазимо за потребно да ту појаву истакнемо. Због те појаве јављају се у појединим кантонима захтеви да се државна помоћ умери, а где се овом средством не жели прићи, да се порески систем доведе у бољу сразмеру са све већим државним потребама, особито у питањима школства. А да се оправданост ове поставке до извесног степена не може одрицати, може се видети из прегледа издатака на целокупно школовање и на поједине врсте школа за време од 1886 до 1910 год. Тако



је у 1886 год. издато укупно на наставу у Швајцарској 28,20 милиона динара (11,20 милиона долази на кантоне, 15,27 на општине, 1,82 на савез). Од тога је издато на основне школе 17,5 мил. (4,9 мил. кантони, а 12,6 општине), на секундарне школе 3,8 мил., на средње школе 3,6 мил., на велике школе 1,7 мил., на савезне школе 0,8 мил. Међутим у 1910 год. издато је на целокупно школство 89,4 милиона (38,6 мил. кантони, 42,2 мил. општине. 6,7 мил. савез, 1,9 заједнички за грађевине школске). Од тога је утрошено на основне школе 55,8 мил. (21, држава, 34,8 општине и др.), на секундарне школе 6,7 (3,5 држава, 4,1 општине), на продужне и стручне школе 7,3 мил. (4,8 држава, 2,5 општине), средње школе 6,9 мил. (6,1 држава, 0,8 општине), на велике школе 5,3 мил. (само држава), за грађевине 1,9 мил., а укупна савезна помоћ школама била је у 1910 год. 6,7 мил. (рачунајући ту и издатке на савезну политехнику у Цириху).

Наведене цифре показују нам да су се укупни издаци на наставу у Швајцарској за последње две и по деценије више него утростручили. Тај пораст не стоји ни у каквој сразмери с прираштајем становништва, па баш и кад се призна да је економска снага швајцарског становништва за то време знатно порасла и кад се донекле урачуна и моменат о вредности новца, ипак је пењање неочекивано велико. Да хипертрофија, о којој се говори, тешко може бити од користи по здрави развитак школства, види се по томе што је у Швајцарској год. 1910 било, поред циришке савезне политехнике, још *седам* универзитета (Берн, Цирих, Базел, Женева, Лозана, Фрајбург, Нојенбург) са више од 1000 слушалаца. Пошто су материјалне околности, којима кантони располажу, врло ограничене, њихови универзитети често немају на расположењу она средства, која су за правилно развијање једног универзитета потребна. Обиље универзитета у сразмерно малој Швајцарској чини немогућним остваривање замисли о оснивању једног савезног универзитета, као што је то предвиђено чланом 27. савезног устава.

Из досадањег излагања може се лако увидети утицај савезног законодавства на целокупно школство. Али, кад је реч о утицају савеза на развитак школства, онда се, поред лепе услуге коју је савез учинио швајцарским школама издањем швајцарске школске зидне карте и њеним бесплатним уступањем школама<sup>1</sup> као и потпомагањем издања швајц. школског атласа за секундарне и средње школе, мора поменути још једна институција, која је учинила велике услуге швајц.

<sup>1</sup> Увек с поједнаким интересом и задовољством посматрали смо у учионицама њихових примарних школа ове пластичне, уметнички изражене карте, од које мањи снимак има сваки ученик (добива га бесплатно као и сав остали школски материјал). Атлас, о коме је реч, издала је конференција кантоналних директора васпитања.



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



школству. То су тзв. *педагошки регрутски испити*, који су после ступања у у живот савезног устава од 1874 и војне организације од 1875 тражени од младића кад ступају у војску. Међу кантонима је настала утакмица да се при тим испитима достојно покажу, а та је утакмица опет изазвала напредак у кантоналном школском организовању. Пажња је кантона нарочито била управљена на основне и продужне школе: трајање школовања у осн. школама продужено је у многим кантонима, а у исто су време продужне школе и припремни регрутски курсеви у све већем броју кантона проглашавани за обавезне. Да би се јасније увидео сав благотворни утицај, који су ови испити имали на напредовање школства, ми ћемо се за моменат задржати на тој корисној и ваљаној установи.

Испит се полаже из *читања, писменог састава, рачуна и познавања отаџбине*. Шта се тражи од кандидата, које су оцене и какво значење оне имају, као и резултат тих испита за последњих 10 година види се из наредних података.

*Читање*. Оцена 1: тачно читање са наглашавањем према смислу, као и слободно препричавање, правилно по садржини и облику. Оцена 2: механична способност за читање, задовољно обавештење о садржини прочитаног.

Оцена 3: мање довољно механично читање са нешто разумевања прочитаног. Оцена 4: оскудно читање и потпуно недовољно познавање садржине. Оцена 5: не уме да чита.

*Писмени састав*: кратак писмени рад (писмо). Оцена 1: по садржини и форми потпуно или приближно правилан. Оцена 2: у логичком погледу задовољава, са више мањих или појединим већим погрешкама у језику. Оцена 3: слаб у писању и језику, ипак још у вези и разумљиво изражавање. Оцена 4: мала, за практичан живот скоро без вредности способност. Оцена 5: потпуно без вредности способност.

*Рачун*. (Задаци с именованима. Као оцена из рачуна важе просечни цели бројеви од оцена писменог и усменог рачунања). Оцена 1: разумевање свих четири рачунских радњи целим бројевима и разломцима (десетни урачунати), познавање метарског система и обичних грађанских начина рачунања. Оцена 2: четири рачунске радње целим бројевима, прости облици разломака. Оцена 3: рачунање махом целим бројевима у лако схватљивим односима. Оцена 4: сабирање и одузимање у сасвим малом бројном обиму (и писмено само испод 10.000). Унеколико разумевање таблице множења при усменом рачунању. Оцена 5: неразумевanje у рачунању цифрама и неспособност за усмено сабирање двоцифрених бројева.

*Познавање отаџбине* (Земљопис, историја, устав). Оцена 1: разумевање карте швајцарске поред довољног познавања и излагања главних историјских момената, савезног и кантоналног устава. Оцена 2:



Правилаан одговор на поједина питања о важијим стварима из наведених трију области. Оцена 3: познавање појединих лако схватљивих чињеница тих трију грана. Оцена 4: одговор на неколика најелементарнија питања из познавања земље. Оцена 5: потпуно непознавање отадбине.

Просечна оцена<sup>1</sup> за целу Швајцарску износила је у години

1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909	1910
7,97	7,95	7,94	7,82	7,60	7,52	7,32	7,35	7,36	7,42

Груписање пак кантона према просечним оценама за то време овако је:

испитна број кантона с просечном оценом

година: мањом

	од 7,00	од 7,00 — 7,99	од 8,00 — 8,99	од 9,00 — 9,99	од 10 и више
1901	4	8	10	3	—
1902	3	10	9	2	1
1903	2	10	10	3	—
1904	3	12	7	3	—
1905	3	17	3	2	—
1906	5	13	7	—	—
1907	5	16	3	1	—
1908	4	16	5	—	—
1909	5	17	1	2	—
1910	3	18	4	—	—

Као што се из овога прегледа види, просечна се оцена стално побољшавала, ма да је још 1901 год. одговарала нашој (4) врло добро. Даље упуштање у појединости овога испита као и резултати другог дела његовог (испит из гимнастике) није задатак овог излагања<sup>2</sup>, које у даљим редовима има да опрта стање основног школовања швајцарског у 1910 год.

\* \* \*

Исприан преглед швајцарских школа могао би се добити тек кад би се напорео изнеле разне школске организације у појединим кан-

<sup>1</sup> Под њом треба разумети збир оцена свих предмета, према чему оцене 1, 2, 3, 4, 5 у појединим предметима одговарају просечним оценама 4, 8, 12, 16, 20.

<sup>2</sup> Потпуни званични подаци о рекрутским испитима налазе се у овим књигама: „Pädagogische Prüfung bei der Rekrutierung im Herbst 1910.“ (издато као 175. публикација савезног статистичког биро-а у 1911 год.).

„Die Ergebnisse der Turnprüfung bei der Rekrutierung im Herbst 1910.“ (Извештај савезног статистичког биро-а швајц. војном департману, одштампано засебно из „Часописа за швајцарску статистику“, године 1911.).

По приватним подацима просечна оцена ових испита у 1911 год. износи 7,33. Застој или погоршање, које нам статистика ових испита показује за последње неколике године, нема већег значаја, а узроци су му промене (на боље или на горе) у појединим кантонима.





WWW.UNILIB.RS

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

тонима. Ми смо то већ поменули једном у самом почетку овога рада, а сада још морамо рећи да се не мислимо упуштати дубље у ту разноврсност, него ћемо покушати да, уколико то буде могуће, изнесемо само оне податке који су важни за општу карактеристику основних школа у Швајцарској. При томе ћемо имати на уму само: 1. доба пре школске обавезе (дечје баште, забавишта, — школе за малу децу) и 2. доба школске обавезе (примарне школе, обавезне продужне школе и припремни регрутски курсови), док ћемо доба после школске обавезе (секундарне и друге више и стручне школе) овога пута изоставити.

1. Заводи који у Швајцарској постоје за децу пре поласка у примарне школе јесу *школе за малу децу* (дечја забавишта) и *дечје баште*. Њих необавезно походе деца од 4—7 године, а уређене су поглавито по Фребеловом принципу. Оне су ипак у разним кантонима различите. У дечјим баштама немачке Швајцарске искључена је настава у читању, писању, рачунању и другим предметима, а у „*écoles enfantines*“ француске Швајцарске чини она битни део наставнога плана. Овим последњим је и сам закон изречно обележио као задатак „припрему за примарну школу“ и оне чине битни саставни део у организацији примарних школа. Према овако различито постављеним задацима тих школа долази и њихов различит положај у појединим кантонима. У западној Швајцарској (кантони Ват, Валис, Нојенбург и Женева) обавезна је држава (кантон) да оснива школе за малу децу скоро у свакој општини, док је у осталој Швајцарској оснивање дечјих башта остављано општинама, корпорацијама и приватним. Кантони Базелштат и Тесин помажу оснивање и уређење таквих школа, а многе општине у Швајцарској издржавају их као своје заводе.

У години 1910 било је у целој Швајцарској 1159 школа за малу децу (у 1907 год. само 946) са 51597 деце, од којих је било 25333 мушка и 26264 женска детета (год. 1907 било је свега 42506 деце, од којих 21002 женска и 21504 мушка). У школама је радило 1505 учитељица (год 1907 свега 1232). На једну учитељицу долазило је просечно 34 ђака (у 1907 год. 35).

Засебних података о издацима на ове школе нема, него су урачунати у издатке на примарне школе.

2. „Школа је у Швајцарској благо, које сви кантони без изузетка с подједнаком љубављу пазе“. Овим речима почиње државни секретар кантона цюришког свој општи годишњи извештај о настави у Швајцарској за 1909 год.<sup>1</sup> И доиста, не само друге, више и стручне школе,

<sup>1</sup> Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1909. Издао уз помоћ Савеза и конференције кантоналних директора васпитања Dr. jur. A. Hub r. Цюрих, 1911.



него и основна школа у тој земљи срећна је да ужива сву благодат једне демократске државе, која схвата значај добро организованог система школа и васпитања. Отуда се у њиховим школама у пуној мери осећа дух, који је неопходан за подизање, одржавање и унапређење једне школе и који омогућава здрав напредак у њој, а тиме и напредак целог народа. И ми ћемо, пошто изнесемо податке који су потребни за разумевање спољне стране школске организације, покушати да обележимо идеје и тежње, које су на дневном реду у њој за последње неколике године, кад је реч о школској реформи.

Основна школа је обавезна за сву, мушку и женску децу и траје 6—8 година по правилу, али има кантона, у којима она траје и девет година. Њу често допуњује и нарочита „допунска школа“, која у разним кантонима има различита имена. Ова је такође обавезна и постоји данас у осам кантона по овим именима: кантон Луцерн, „поновна школа“ (траје 2 године); Ури, репетициони курс (Repetitionskurs), тзв. „недељна школа“ (2 год.); Гларус, Repetierschule (2 год.); Вазеланд, Repetierschule (3 год.); Апенцел А. Р., „вежбаоница“ (Übungsschule, 2 год.); С. Гален, „допунска школа“ (Erganzungsschule, 2 год.); Женева, école secondaire rurale (2 год.) и „cours complémentaires“. Ову „допунску школу“ са ограниченим бројем недељних часова неки су кантони законским путем заменили додавањем још једне године свакодневног обавезног посећивања школе, као на пример у Цириху, Нидвалдену, Апенцелу И. Р., делом у С. Галену, а исто тако и у Луцерну. У кантону Вазелштату друга половина обавезне примарне школе (4.—8. разред) зове се секундарна школа. У кантонима Женева, Ват и Валис рачунају се као саставни делови примарне наставе: l'école enfantine, l'école complémentaire (ова последња као нека врста претходног регрутског курса, но она се ипак мора рачунати у продужне школе).

У већини (22) кантона доба школске обавезе почиње од навршетка шесте па до седме године. У једном кантону (Женева) траже се пуних седам година, у једном (Обвалден)  $7\frac{1}{12}$  год., а у једном (Нојенбург)  $5\frac{5}{6}$  год. при обавезном ступању у школу. Основна настава, рачунајући ту и наведене „допунске школе“, траје у целој Швајцарској до навршетка 14. или 15. године. У 17 кантона она отпочиње у месецу мају, у четири кантона у октобру, у три у априлу, а у једном у септембру.

Поред наведених школа обавезно је у целој Швајцарској посећивање тзв. *женских радничких школа*, јер се настава у „ручним радовима женске деце“ или у „женском раду“ сматра као један обавезни наставни предмет опште примарне школе. За ту наставу спремају се и постоје нарочите учитељице, чија су права и дужности законом предвиђене. Само су два кантона (Ури и Апенцел И. Р.), где законом изрично није предвиђена обавезност ове наставе, него се само препору-



чује њено увођење, остављајући је увиђавности општина, па ипак је она и у тим кантонима заведена скоро као и у осталим. Поред овога, већина кантона предвиђају при ревизији наставног плана за основне школе и *домаће газдинство*, као битни саставни део наставе у женским радничким школама, које постепено добијају све спремнији наставнички персонал.<sup>1</sup>

У вези са школском обавезом савезни је устав, као што се из раније наведенога чл. 27. види, предвидео и бесплатност наставе. И ако не на исти начин, ипак је бесплатност наставних средстава (удбеника, географских карата, атласа и упуштава сваке врсте) и ђачког материјала (хартије, свезака, свега материјала за писање и цртање) заведена у примарним школама свих кантона. Разлика је у томе што неколико кантона (њих четири) разумеју да бесплатност има да се односи само на наставна средства (навели смо већ шта се ту подразумева), док је остали проширују и на све ђачке школске потребе уопште; даље, у неким је кантонима остављено општинама да се брину о наставним средствима и ђачком материјалу, у другим их у томе потпомаже кантон, а у неким се о извођењу бесплатне наставе стара једино кантон што је, разуме се, најправилније. Тако у шест кантона (Цур, Базелштат, Апенцел И. Р., С. Гален, Тургау, Женева) трошкове око извођења принципа бесплатности подноси искључиво држава (кантон), а у другим кантонима један део трошкова пада на државу а други на општине и то не увек у подједнакој размери ( у Цириху је, нпр., мера 40 : 60%; у Базелштату 45 : 53%; у Апенцелу И. Р. 30 : 70%; у Нојенбургу 80 : 20%, тј. 80% укупних трошкова сноси кантон а 20% општине) у кантону Ват држава набавља сва наставна средства и сноси половину трошкова око набавке ђачког материјала.

Извођењем обавезне и бесплатне наставе успело се у Швајцарској да сва деца пролазе кроз основну школу. За недовољно развијену и ненормалну децу постоје нарочите школе, заводи и курсеви, које такође уживају и савезну помоћ. Укупни број ученика основне школе у целој Швајцарској износио је у 1910 години 538286. Ти су ученици били из 3376 школских општина, које су имале 4704 школских места са 13582 одељења и то: 7712 мешовитих, 1639 мушких и 1717 женских одељења. На једнога наставника долазило је просечно 44 ђака (1 више него у 1909). Сви ђаци укупно учинили су наведене године 5768319 оправданих и 712323 неоправданих изостанака<sup>2</sup> (укупно 6480642), те

<sup>1</sup> По најновијем закону о државном потпомагању основне наставе и учитељским платама у кантону цуришком (усвојен народним референдумом од 29 септ 1912 п. н.) плата је учитељницама женског рада најмање 45 дин. од недељног часа, а сваке треће године службе добијају 5 дин. повишице тако да после 19 год. службе плата од недељног часа износи 75 дин.

<sup>2</sup> Изостанци се рачунају као код нас: свако пола дана један изостанак.



према томе на једнога ученика долази просечно 10,7 оправданих и 1,3 неоправданих изостанака. Овде треба напоменути да се број укупних изостанака смањило према години 1909 за 2482 (или просечно 0,2 на једног ђака), и ако је за то време број ђака порастао за 8696.

Из ових података дако се између осталог може увидети да је посећивање школе уредно, да разреди нису претрпани, и да је у огромној већини школа заједничка настава за мушку и женску децу.

Наставнички кадар у основним (примарним) школама бројао је речене године 7401 учитеља и 4781 учитељицу, што чини укупно 12182 наставника (72 учитеља и 87 учитељица или 159 наставника више него у прошлој години). Своје претходно образовање добијају наставници обично у учитељским семинарима, а у неким кантонима на универзитету. Уопште се може само рећи да просечним учитељским образовањем у Швајцарској нису потпуно задовољни и да се због тога и са званичне стране тражи проширење завода за спремање учитеља. Нарочито се указује на то да Немачка у том погледу претиче Швајцарску и да ова према њој не сме остати као „неспособна за конкуренцију“ („konkurrenzunfähig“). Но и ако се за претходно образовање швајцарских учитеља не може рећи да потпуно задовољава, мора се много боља оцена изрећи за даље образовање њихово. На конференцијама, које се готово редовно законом предвиђају, упознаје се он са новостима у педагошкој и научној области, јер швајцарски учитељ не мисли о себи да је готов, чим је напустио завод, у коме је добио своје претходно образовање.<sup>1</sup> На феријалним курсовима образује се он у цртању, гимнастици, ручном раду, певању, често и у страним језицима. Како те курсове често држава не потпомаже новчано, може се заиста рећи, вели се и у званичном извештају, да швајцарско учитељство има више идеалне тежње за образовањем, више смисла за пожртвовање него ли и један други стадеж.<sup>2</sup> Овим, разуме се, није решено и питање о вредности тих курсова без довољног претходног образовања учитеља као и о томе да ли они могу накнадити оно што се овим последњим није добило.

<sup>1</sup> Satzbuch d. Unterrichtswesens in d. Schweiz 1910.

<sup>2</sup> У току 1910 год. приредио је савез својим средствима ове курсове: XXV. Швајцарски курс за образовање учитеља у ручном раду у Базелу (са 251 учасником, док је на првом оваквом курсу у Базелу 1884 год. било 40 учасника из 10 кантона); курс за гимнастику женских у Берну и Винтертуру; курс за гимнастику мушких у Цириху; курс за увођење у шведску гимнастику (Цирих); курс за школско и друштвено певање у Базелу; курс за игру (у Базелу); курс за руковоаце дејим словиштима (Базел); инструктивни курс за учитеље цртања на техници у Фрајбургу; курс за учитеље занатлијских продужних школа у Цириху.

Од курсова које су приредили кантони били су: за цртање у кантону Цириху (три), Берну (два), Шафхаузену (за цртање на зидној табли), С. Галену (два), кант-



Материјални положај учитеља у Швајцарској такође је различит према разним кантонима. У званичном се извештају<sup>1</sup> наглашава да је прва погодба за добијање ваљаног учитељскога кадра потпуно материјално обезбеђење учитеља, тако да се он може сасвим посветити своме позиву, не трошећи своју снагу на споредна занимања. Но, на истом се месту признаје да је ово правилно гледиште мање признато у Швајцарској него у монархијској Немачкој, где су учитељи просечно боље плаћени, а нарочито су много повољније погодбе о пензији учитеља, њихових удовица и сирочади.

Ми смо већ напоменули у самом почетку овога прегледа да се питање о учитељским платама јавља често на дневном реду законодавних тела појединих кантона, нарочито због сталног поскупљивања животних намирница. Нема године кад се у појединим кантонима у том погледу не учини корак унапред. Нарочито се јасно истиче тенденција да се учитељске плате пренесу потпуно на државу. У кантону циришком, на пример, таква је тежња добила најјачи израз у т. зв. „себашкој иницијативи“ („Seebacher Initiative“), по законском предлогу, који су 6 маја 1909. поднели више од 5000 правних гласача и којим се ишло на то да плате учитељске пређу потпуно на државу. Овај предлог изазвао је против-предлог кантонског савета (Kantonrat), којим се само повећава државна (кантонална) помоћ појединим општинама и повећавају се плате учитељима. Оба су предлога била стављена на народно гласање (референдум) 29. септ. 1912 (по новом) и „себашка иницијатива“ одбачена је са 68293 против 4003 гласа, а предлог кант. савета примљен је са 40373 против 25969 гласова. Овакав резултат гласања је свакако интересантан не само због тога што за први предлог нису гласали ни сви подносиоци његови, него и због тога што тако несразмерна већина не усваја гледиште о општинском издржавању школа. Пенитивање узрока тој појави није задатак овим редовима, али ипак морамо скренути пажњу да општине у Швајцарској имају друкчије значење него у нас.

Неће бити без интереса за карактеристику учитељева положаја у целој Швајцарској, ако укратко изнесемо одредбе поменутога закона

Граубиндену (у Пушлаву), кант. Тургау (за скицирање, у многим окрузима), кант. Вату (настављени курсови из 1909 г. у 12 бедирка, а намењени су увођењу учитеља у дух нове методе цртања), кант. Швицу (курс за цртање и гимнастику, обавезан за прим. и секунд. учитеље), кант. Унтервалдену (за цртање и гимнастику у Сарнену), Шафхаузену (за гимнастику, два), кант. Аргау (за гимнастику I и II разр. прим. школе), кант. Тесину (за гимнастику — два, један за учитеље а други за учитељице).

Осим ових држави су још и многи други курсови за даље образовање учитеља (педагошки курс за учитеље нем. дела кант. Валиса, курс за даље образовање у педагогици и другим предметима у Белинцони, курс за певање по методи Jacques Dalcrose итд. итд.).

<sup>1</sup> Jahrbuch 1910, стр. 159.



у кант. циришком, које се односе на њ. Основна учитељска плата повећана је од 1400 д. на 1800 д. с нарочитом одредбом да се она сваке треће године, рачунајући од 1 маја 1913 г. повећава са 100 д. до највеће основне плате од 2100 д. (за учитеље секундарних школа почиње са 2500 па иде до 2800 д.). Уз ову плату иде и право на бесплатан стан у близини школске зграде. Повишица има шест и дају се после сваке треће године службе. Свака износи 100 дин., тако да се максимална плата добија са 18. годином службе. Почев од 18. године службе учитељ циришког кантона добија, дакле, доклегод је у служби ову плату.

	Град Цирих	општине град. карактера	ОСТАЛЕ ОПШТИНЕ
Осн. плата . . . . .	1800	1800	1806
Накнада на стан . . . . .	1200	600— 800	250— 600
Повишице (држ.) . . . . .	600	600	600
Основна повишица . . . . .	1200	800—1400	400— 500
Аутоматско пењање основне плате .	300	300	300
Свега . . . . .	5100	4100—4900	3350—3800

Учитељи који раде у неподељеним школама добијају од државе нарочити додатак уз плату. Он износи за прве три године по 200 дин., а потом се трипут повећава са по 100 дин. после сваке треће године службе. У случају да се школа подели губи се само наредно повећање, а добивени се додатак задржава.

Према овим подацима лако се може увидети како се овде мисли о учитељеву положају кад се ипак званично тврди да његове материјалне околности не одговарају захтевима које друштво њему поставља. И ако је тврђење базирано на старом закону, по коме су плате биле мање за 500—600 дин. а максимум се добијао после 20 год. службе, опет вреди поред њега истаћи да учитељ у циришком кантону добија у првој години сталне службе (плате с додацима укупно) 4200 дин. у Цириху, 3200—4000 дин. и у општинама градеког карактера, и 2450—2900 дин. у осталим општинама. Једва је, даље, потребно обраћати још пажњу на то са колико је смисла овде спроведен принцип велике почетне плате, једнаких повишица по износу и роковима и што бржег добијања максималне плате (у најбољој мушкој снази).

Одредбе о пензији, која је двострука (државна и општинска), изоставићемо, а морамо још истаћи само одредбу, по којој учитељева породица (удовица, деца, а и родитељи, унуци браћа и сестре, ако их је учитељ издржавао) прима у случају учитељеве смрти целокупну плату (са станарином и додацима) или пензију умрлога за пола године, рачунајући од дана смрти.



Плате учитељица су исте као и учитеља. Истога дана кад је нови закон изгласан, одбачен је такође народним референдумом (са 39234 према 36631 гласа) предлог кантонског савета, по коме учитељице у случају удаје не могу остати у служби.

Ако бисмо после ових података о школама, ученицима и учитељима хтели да дамо и потпуну слику о школском надзору, морали бисмо понова ићи од кантона до кантона. Као и сву осталу школску организацију у Швајцарској, тако и организацију школског надзора карактерише велика разноврсност, која укупно зависи од географских, економских, политичких и конфесионалних односа појединих кантона. Зато ћемо ми и овде гледати да дамо само најпотребније, опште податке.

Надзор над школама врши се од стране савеза, кантона и општина различито према месним приликама и разним врстама школа и према томе да ли школе уживају савезну помоћ или не. У великој већини кантона врховни надзор и управу над свима школама има тзв. дирекција или депарتمان васпитања (Erziehungsdirektion, Erziehungsdepartement), чији је шеф (Erziehungsdirektor) члан кантонске владе, а у исто време и председник једнога нарочитога колегијума који му се придаје и који управо има врховну надзорну власт над школама. У неким кантонима чланове тога колегијума (Erziehungsrat „die oberste Kommission für das Erziehungswesen“) именују законодавна тела (Kantonrat, Grosser Rat, Landrat) као у Цириху (7 чланова), Луцерну (5), Базелштату (9), Граубиндену (3) итд., а у другима њих именује влада (Regierungsrat) као у кантонима: Цуг (7 чланова), С. Гален (11), Фрајбург (13), Женева (31) итд. Кантон Берн са још пет других кантона нема овај васпитни (просветни) савет (Erziehungsrat, у Апенцигу још с називом „Landesschulkommission“), него послове просветно-васпитне води сам председник дирекције васпитања. У два кантона (Уфи и Апенцел И. Г.) тај је савет координиран влади, а у већем броју кантона (13) дата су му права једне завршне инстанције у просветним питањима као у Цириху, Луцерну, Шафхаузену, Швицу, Базелштату, Валису и др. У овом последњем постоји поред савета још и нарочита комисија за основну (примарну) наставу од 7 чланова са директором васпитања као председником.

Само у малом броју кантона (4) васпитни савети учествују у непосредном надзору на тај начин што се појединим члановима постављају нарочити инспекциони задаци. Иначе се непосредни надзор над школама врши преко стручних надзорника (Berufsinspektorate) или преко колегијалних власти (Kollegialbehörden), а у неким кантонима су оба ова начина спојена у један мешовити систем. Стручних инспектора за основне школе има у свима кантонима, изузев два (Цирих и С. Гален). Број инспектора је различит у разним кантонима (1—15).



У циришком кантону непосредни надзор над свима школама у округу (Bezirk) има т. зв. окр. школско старатељство (Bezirksschulpflege), које мора имати најмање 9 чланова (број њихов одређује кантонска влада према потреби појединих бециркова). Ако старатељство има 12 чланова, учитељство (Lehrerkapitel) бира 3, на 20 оно бира 4, на 30—5, преко 30 бира 6 чланова. Остале чланове бирају правни гласачи у бецирку (према закону о избору) и они не смеју бити учитељи („Das Gesetz betreffend die Organisation der Bezirksbehörden“ од 24. марта 1901 г. § 22). Свакоме се члану одређују школе које он у току две годнице има да посети најмање дванут годишње, у летњем и зимњем течају (§ 20 закона о настави<sup>1</sup>). При тој посети, која се бележи у нарочиту књигу, он пази на уредно посећивање школе, на вршење дужности од стране учитеља и старатељства, на школски ред и на економске и друге локалне прилике (§ 22. закона о настави). Сваке године сазива директор васпитања све чланове. (Abgeordnete) окр. старатељства у заједничку седницу са васпитним саветом ради саветовања о општим школским питањима (§ 7. закона о настави). Осим тога свака основна школа има још једно „старатељство“ (Gemeindeschulpflege), које је по организацији слично нашим школским одборима.

Кад је већ реч о школским властима у циришком кантону, потребно је још поменути начин, на који су учитељи свих школа у кантону законом позвани да се старају о унапређењу школства.

Сви учитељи примарних и секундарних школа у једном бецирку чине „Schulkapitel des Bezirkes“ (окр. учит. веће). Посећивање скупова ових капитета обавезно је за све чланове (§ 1. уредбе о шк. капителима и шк. синоду<sup>2</sup>), а скупови се морају држати најмање четири пута годишње (§ 2.). Капител се стара о даљем образовању својих чланова, о унапређењу школства: предавањима, предлагањем и расправљањем питања из школске и сродних области, предлозима за државне власти и предлозима за школски синод, ширењем школских списа. Председник капитета одређује сваком члану бар једно питање да разради, водећи при том рачуна да у раду учествује што већи број чланова (§ 4.). Управа капитета се састоји из председника, потпредседника и пословође. Њу бира на две године шк. синод (§ 8), а она одређује место и време скупова (§ 9). О раду своме капител подноси извештај шк. синоду, а управа овога последњегу спрема кратак општи преглед за шк. синод и васпит. савет (§ 12). Крајем марта састају се на конференцију председници свих капитета са управом шк. синода и на тој се конференцији, поред саопштења од стране васп. савета и извештаја о раду у прошлој години, у главном утврђује програм рада капитета

<sup>1</sup> Gesetz über d. gesamte Unterrichtswesen der K. Zürich.

<sup>2</sup> Reglement für Schulkapitel und Schulsynode.



за наредну godinu (§ 16.) Ради бржега и интензивнијега рада капители се деле у секције (Sektionskonferenzen) које саме бирају себи управу (§ 7.). Сваки капител има своју библиотеку (§ 23).

Сви чланови капитела, као и остали учитељи и професори универзитета и виших школа у кантону чине *школски синод* (Schulsynode). Васп. савет заступљен је у синоду са два гласа, а остали чланови његови као и чланови окр. шк. старатељства имају саветодаван глас (§ 28). Синод се уопште саветује о средствима за унапређење школства. Жеље и предлоге у том смислу може подносити један или више чланова и они се предају председнику најдаље до краја јуна (§ 35). Управу синода састављају: председник, потпредседник и пословођа; њих бирају на две године чланови синода апсолуном већином гласова (§ 38). Рад синода је јаван (§ 37) и он почиње песмом, затим председник говором отвара синод, и у њему помиње нове чланове синода, а по том се прелази на дневни ред; рад се завршава такође песмом (§ 42).

Школском синоду претходи *просинод* (Prosynode), који чине председник синода, по један члан сваког капитела, сваког кант. учитељског завода и виших школа у Цириху и Винтертуру<sup>1</sup>, а два члана васпитног савета присуствују са саветодавним гласом (§ 31). Просинод се састаје најмање 14 дана пре синода и врши све потребне припреме за рад у синоду. Предлози за синод морају да прођу кроз просинод и да буду примљени најпре од њега (§ 32). Избор чланова просинода врше правни гласачи у кантону према изборном закону (§ 33).

Овим прегледом о уређењу школских власти у кантону циришком ми смо дошли до краја у излагању података о швајцарским школама. Како овим радовима, према напомени коју смо у почетку још учинили, није био задатак да изнесе све нијансе међу школским организацијама појединих кантона, него само истицање онога што је карактеристичније и општије — надамо се да они нису промашили свој циљ. Али да би слика била потпунија, ми ћемо још покушати да укратко обележимо тежње и идеје, које су за последње неколике године понављало занимале школске људе и биле повод разним предлозима за реформу данашњега школства. Притом ћемо, као и досад, имати пред очима поглавито званичне податке и извештаје.

\* \* \*

„Пошто „век детета“ са једном својом деценијом припада већ прошлости, корисно је можда бацити један поглед на реформни покрет, који се скоро пре тридесет година појавио у области васпитања а и сада је још у току“.

<sup>1</sup> После Цириха највећа варош у циришком кантону.



Овим речима почиње А. *Lüthi* одељак о школској организацији у једноме од својих „Општих педагошких годишњих извештаја“<sup>1</sup> Одмах затим он наводи да су реформатори, ослањајући се на Спенсера, хтели најпре да човек пре свега постане „здрава животиња“. Изгледало је, вели он, као да су они своје идеале гледали остварене на тркалишту и коњским стајама, и да би оно што је држава чинила за унапређење сточарства радо пренели на човечји род. Они ћаскаху о оплемењивању раса, о телесној култури, природном начину живота и свима могућним спортовима, али им шири кругови брзо окретоше леђа.

Тада отпоче „век детета“. Са *Ellen Key*-овом клечаху обожаваоци пред величанством детета, чија им „личност“ беше света. Све што дете чини добро је. За васпитање не треба да буду меродавни ни искуства ранијих генерација, ни захтеви садашњости, него просто тренутне потребе детета. „Педагози личности“ превиђаху да се при васпитању мора водити рачуна о индивидуалитету васпитаникову, тј. његовим урођеним и стеченим подобностима, његовој обдарености, склоностима, моћима, али не о његовој личности. Дете није личност; у најбољем случају оно то има тек да буде и васпитаник и васпитач треба увек да имају пред очима овај хвале вредан циљ. Поклоници детета постају скрушени од сажалења кад виде колико се данас мора учити. Они се стресају при помисли да знање, „овај товар за сто камила“, свакога дана расте. Они се боје да дете под тим теретом не пропадне у земљу. И да би га спасли историзма и старих језика, они хоће пре свега да исуше „античку бару“. Са омаловажавањем, ако не са презрењем, гледаху они на научника, кога више не сматраху за савршенога, добро васпитаног човека. Уметност треба да постане васпитачица детету, али притом ни сами не знађаху шта желе: један је хтео да дете оспособи за уживање у лепом; други је гледао у њему биће које ради, ствара и надао се да оно поступа као уметник; трећи је најзад мислио да дете помоћу уметности издигне изнад његових погрешака и слабости и изнад недостатака околине.

И ако прилично драстично, ипак је поменути писац на овај начин zgodно обележио супротности које се јављају у непрестаној тежњи за реформом школа. А та тежња, збиља, нема краја; уз то је често пута и врло чудна. Нико није задовољан својом школом. Француз грди васпитање, које му је додељено, а као узор хвали немачко васпитање. Немац хвали васпитање у Сев. Америци и Енглеској, док се тамо чини обрнуто. Слично се дешава и у другим земљама. Но није тешко наћи и стварне узроке оваквом држању: неки се критичари налазе под утицајем и предрасудама свога личнога непријатнога искуства, док други намерно облаче туђе у светлију одећу, да би тиме позване покренули

<sup>1</sup> Jahrbuch, 1910.





www.ublioteka.com  
 УНИВЕРЗИТЕТСКА ВИБЛИОТЕКА  
 нове жртве, које су неопходне за сваку реформу. Али се свуда почиње да увиђа да страсне али голе речи не помажу ништа, те се прилази стварности, рачуна се с приликама које постоје и после таквог хладнијег суђења увиђа се да и у данашњем стању има по нешто доброга. Све старо уништити и онда створити друго — показује се све више као нецелиходно. Место тога, ради се на проширењу, побољшању, унапређењу онога, што већ постоји. Можда овај преокрет долази у добро време, а можда и не, тек се у педагошким круговима почиње већ с иронијом да говори о „неплодној реформној ларми“. И оштре стреле сатире, којима су гађани заступници тако зване „старе школе,“ враћају се и погађају нападаче, вели наведени писац<sup>1</sup>. Због те „реакције“ бојати се да и оправдани захтеви не остану неостварени.

Најновији покрет тежи за споразумом, „изравнањем“ супротних мишљења, захтева, предлога. Заступници његови у Швајцарској и другим земљама захтевају да васпитач никако не жртвује срећну садашњост детета ради неизвесне будућности. Нека дете учи само оно што према својим урођеним и стеченим особинама и подобностима мало може да схвати. Избор градива, који се обзире на доцнији позив васпитаников или на систематичну обраду једног научног предмета, погрешан је. Погрешан је и уобичајени начин учења: дете не треба само пасивно да прима и у најбољем случају да понавља, што је научило; чак оно треба и само да прерађује, преживљује градиво за учење. Због тога учењем мора сам себи поставити задатак и сам тражити пут ка циљу. Хоће ли и на који ће начин он дати израза својим доживљајима, споредна је ствар; моделовање, писаљка, кичица, покрет, изговарање, певана или писана реч, стоје му на расположењу. Са пуно одрицања одступа учитељ; ранији вођа постаје слуга, који гледа да се што је могућно брже учини излишним. Школска дисциплина отпада: човек будућности треба у слободи за слободу да буде васпитан.<sup>2</sup>

Цео овај значајан реформни покрет не налази у Швајцарској на велико одушевљење као нпр. у Француској. Швајцарски педагози верују (они можда с правом) да се учитељство наших дана часно труди да све наведене захтеве оствари и да то мора признати сваки ко није заслепљен својим предрасудама. Оно се не само према својим снагама стара за телесно напредовање својих ученика, него се сада више и боље по раније обзире на њихову особитост, на њихове потребе и права, а особито при обради наставних метода и планова. Васпитач зна данас да васпитањем учи само оно што *хоће*; зато га у свакој прилици подстиче на питања, покушаје, хотење и поступање. И школску дисциплину оставља он, кад год је могућно, разреду. Али потпуну слободу у кретању педагози у Швајцарској (где, уосталом, свет изгледа

<sup>1</sup> Jahrbuch, 1908.

<sup>2</sup> Jahrbuch, 1909.



пресићен слободама и чије слободњаштво има и своје особите прохтеве) одбацују, јер мисле да би она одвела анархији. Практични Швајцарци, који су кроз све врсте школа врло доследно спровели свој принцип практичности, налазе и друге разлоге да према реформном покрету буду резервисани. Но, то не значи да они уопште не признају да су и њиховим школама потребне поправке.

Два проблема нарочито занимају школске раднике у Швајцарској за последњих неколико година: *настава рада* (школа рада) и *државно-грађанско васпитање*.

Питањем о замени школе *знања* школом *рада* занима се у последње време педагошка литература свих просветних држава, те је сасвим природно што је оно предмет расправљања и у Швајцарској: Но школа рада се овде не схвата као *нова школа* него као *нова метода*. То је, како изгледа, мишљење већине школских радника. Један од њих пише: „Основна школа не може никад постати чиста радничка школа, тј. она не може никад бити школа која ће претежно неговати механички рад. Истина је процес учења помоћу рада најпоузданији, али и најдужи. А кроз ручни рад учити и усађивати у главу ствари, које се на путу закључивања брзо могу наћи, није психолошки правилно. Меморије и вежбања су потребни, обоје ће остати. Нико засад не треба још да се боји или радује е ће учење и вежбање ишчезнути из школе. Тачно узето, школа рада није нова школа, него једна нова метода“.

Наставно ће градиво у целини остати исто као и досад, у сваком случају неће бити проширено; али пут за савлађивање биће промењен. Данас се наставно градиво предаје ученицима говором, читањем и списима, а насупротив томе школа рада хоће да га ученици доживе. Данас ученик учи што су други искусили, нова метода хоће да ученик „сам искуси.“ Ради свега тога није потребна нарочита школа. Треба само обрађати деци пажњу на домаћи и производни живот, посећивати с њима вртарске и шумарске школе, радионице, фабрике и наставу што чешће премештати у поље. „Напоље у слободу! То је сва тајна педагогике. Свет посматрати и схватити, то је све!“ Школа рада, како је овај писац схвата, утицаће васпитно у физичком и интелектуалном погледу: „1. неговаће једне баштице за покушаје, излетима у природу и посећивањем радионица; 2. искоришћењем воље за скупљањем код младежи, збиркама материјалија, слика и биљака; 3. практичним ручним радом: картонажом, радовима у глини и дрвету.“

Нарочито се истиче васпитна важност ученичких радова у башти и пољу. Поред многих чланака у разним школским и педагошким часописима и листовима, који говоре о томе, учињени су гдегде и успешни практични покушаји. Али настава рада, како је њу у Минхену почео да остварује њен најпознатији и најистакнутији заступник *Dr. Kerschens-*



WWW.UNILIB.BE

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



teiner, не налази великога одзива код швајцарских школских радника. У Шта више, о тзв. Кершенштајнерову систему они се изражавају с великим неповерењем и сумњом, а готови су да га огласе скоро за пропао.<sup>1</sup> Један од њих, који га је проучавао у Минхену, хвали особито само физикална и хемиска ђачка вежбања. „Отишао сам пун неповерења, вратио се пун дивљења. Дословце је истина: ученици праве огледе и огледи чине *основицу*, а не споредну страну теоријске наставе.“

Права школа рада, како је у Швајцарској заступа R. Seidel,<sup>2</sup> пр. доц. за пед. на универзитету у Цириху, (а и G. Schaub,<sup>3</sup> учитељ у Базелу) захтева бескрајно више средстава за своје увођење и издржавање него данашња школа учења. Она захтева много више наставнога простора, много више наставнога градива и средстава, и много више учитеља. Фабрична настава у маси од 50—100 ученика одједном немогућна је у школи рада; настава рада захтева према својој природи много разреда од 16—24 ученика. За овај облик образовања и васпитања данашње друштво и данашња држава нема средстава. Она је, дакле, школа будућности. У Швајцарској је тако и схватају, те је и остављају будућности.

У вези са школом рада расправља се и питање о државно-грађанском васпитању. У Кершенштајнерову систему, који је он спровео кроз више разреде основних и кроз продужне школе у Минхену, у свима одељењима и разредима, предају се грађанске поуке и поуке о животу. На највишем курсу стручне продужне школе учи се познавање устава и закона. Ни ова новина не заноси много педагоге у Швајцарској. Неки од њих виде у томе тенденцију да се школа под том фирмом увуче у политичко-партијски живот. Зато они то васпитање остављају породици, јер, вели један, „ако запитамо сами себе ми, који и сами учествујемо у политици, где смо и кад добили прве дубље утиске, који су обележили правац нашем политичком мишљењу, ми нећемо доћи на школу, већ на породицу, своју или на оне, које нам беху блиске.“ Школа у Швајцарској нема потребе да се стави у службу нити једној партији, нити једној влади, она треба и она хоће да васпитава грађане који се радо стављају у службу општега, у службу државе, вели други. „Зато се право државно-грађанско васпитање не може поклонити с државно-грађанским поукама, с економским и техничким васпитањем, а ни с политичким образовањем и социјалним васпитањем; јер државно-грађанско васпитање није нешто изван других васпитних циљева, већ васпитање уопште“ — тако закључује трећи. А поменути писац, који је школу рада проучавао у њеној „отаџбини,“ у Минхену, каже на крају свога извештаја. „Љубав према отаџбини

<sup>1</sup> „Päd. Blätter“, Einziedeln, 1910. № 41, S. 661.

<sup>2</sup> „Die Arbeit. Das Grundproblem unserer Zeit.“ Bern, 1910.

<sup>3</sup> „Arbeitsschule, Arbeitsprincip und Arbeitsmethode.“ Zürich, 1910.



није поука, већ живот, а живот се може загрејати само животом: животом прошлости и животом садашњости. Продужна школа не може с тога да учини ништа друго за државно-грађанско васпитање, него да младежи топло и живо изнесе пред очи постанак ваше слободне државе, делећи и поштујући притом политичка добра, стечена с великом борбом и муком.“

Као zgodно средство за припремање ученика за државно-грађански живот истиче се *ћачка самоуправа*, која поред свих својих добрих особина није без мана.

Поред ових расправљају се питања о *пријему* ученика у школу и у вези с тим о *испитивању интелигенције* ученичке. Захтева се до ово испитивање буде пренето на један колегијум, састављен од учитеља специјалних разреда (у које се издвајају мање обдарена деца и засебно уче), учитеља нормалног разреда, из кога ученик долази, школског лекара и заступника власти. При томе не пролази без дискусије и *манџајмски систем*, поводом чега се тражи већа пажња на разлику у интелигенцији појединих ученика. За „школама генија“ („Genieschulen“), које се у Берлину хоће да заведу, у Швајцарској пре свега не постоји никаква потреба, вели се у једном годишњем извештају. То је и разумљиво кад се зна да су све то још довољно непроверени покушаји и, да овде постоје поред специјалних разреда и разни заводи за васпитање и старање о абнормалној деци.

И ако, строго узето, не би могло ући у оквир овога извештаја, ипак вреди овде додарнути и питање о тзв. *слободним школама* (Frei-Schulen) тј. школама, које не зависе од државног наставног плана и програма и од државних уредаба. Оне у Швајцарској поглавито одговарају државним средњим школама, а обележене су увек обраћањем веће пажње на религијски живот ученика. За 40 год. постојања број је њихов знатно порастао и расте непрестано. У вези је с њима једна друга, особита врста „слободних школа,“ тзв. *васпитни заводи на селу* (Land-Erziehungsheime), од којих се очекује благодатни утицај на јавно васпитање.<sup>1</sup> Поред свега тога швајцарска педагошка штампа препоручује велику опрезност у преношењу онога што ти заводи пружају за јавне школе, јер, веле, они поступају и развијају се у нарочитим особито повољним приликама.

<sup>2</sup> Писац ових редова имао је прилике да посети, разгледа и присуствује настави у једном од најчувенијих таквих завода (у замку Glariseg-у на Боденском Језеру). Основан пре десет година, добро снабдевен, обилато посећен од ученика разних земаља, овај завод, и ако се не може рећи да представља нешто идеално, има несумњиво велика преимућства над државним средњим школама. Особито треба истаћи: хигијенску страну (обилато храњење и разумно физичко негововање ученика), обавезну наставу у ручном раду, мале разреде, кратке недељне часове, наставу у природи, завршне испите место годишњих итд.



Од других питања, која занимају школске раднике у Швајцарској и предмет су дискусије у школским листовима, треба поменути *школопривредно образовање* и у вези с њим питање о *општим продужним школама*. Потом питање о *распореду часова*, где нарочиту нажњу заслужује предлог да се сваком наставном циљу помоћу распореда часова да нарочити карактер, било „филолошко-историјски, било математичко-природњачки (узимањем по два часа узастопце од једнога или сличних предмета, нпр. из језика и историје, само за почетнике у језику чинити изузетак, пошто језична настава у то време много замара и ученика и наставника; часове из гимнастике и цртања употребљавати као прелаз међу различитим предметима). Упоредо с овим питањем, расправља се и о *кратком часу* („настава од четрдесет минута“), при чему су мишљења подељена. Даље се говори о реформи *регрутских испита*. При гимнастичким вежбањима, која су обилато заступљена у свима основним школама (свака од њих има нарочиту гимнастичку салу, хигијенски удешену и снабдевену свима потребним справама; у сваком школском дворишту виде се такође справе за гимнастику), чине се покушаји са тзв. *ритмичком гимнастиком*.<sup>1</sup>

Као што се види, ове нове идеје које се јављају у области школских рефорама, предмет су дискусије и проучавања швајцарских педагога, али њихово примање и остваривање прати редовно велика опрезност. Узрок је томе што Швајцарци, просечно узето, могу толико бити задовољни данашњим својим школама, да са реформом не морају журити.

\* \* \*

На крају овога излагања морамо напоменути да овај извештај нема претензија на исцрпност у питањима која је често пута само додирнуо. Он је поглавито имао пред собом спољну страну школску, уздржавајући се притом, гдегод је било могућно, од изношења пишчевих личних погледа. Међутим, дух, који провејава кроз основне и друге школе у Швајцарској, може се осетити и познати тек кад се уђе у сâм школски живот и учествује у њему. Писац је имао прилике да на извору упозна живот само циришких школа. Општи утисак, који је он у њима добио, јест утисак једног *здровог, с великом доследношћу сироведеног практичног школског система*, тако, да се ниједан ученик, већ по свршетку примарне школе, не осећа збуњен и без помоћи пред тешкоћама, које се доцније јављају у животу као последица борбе за опстанак. А уколико се по циришким школама може судити и о шко-

<sup>1</sup> Овим покушајима баве се у Цириху неколико учитеља основне школе. Вежбања, која је у том правцу изводио учитељ Kupz са ученицима нижих и виших разреда примарне школе, била су за писца овога извештаја предмет особитог интереса и дивљења.



лама осталих крајева Швајцарске, он сме да усвоји оно француско мишљење о школама у Швајцарској, у коме се за њу вели да је „земља корисне наставе par excellence“.

Црих, 1912.

Вој. Р Младеновић,  
учитељ.

## ОПИСИВАЊЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ (ИЗ ПРАКТИЧНЕ ПЕДАГОГИЈЕ) СЕОСКО ЗБОРИШТЕ

Три начина за један исти предмет.

I Код мале деце научни пут: *посматрање*.

1) Пример — Сеоско збориште је усред села.

Све улице воде к њему.

Оно је окружено кућама: ту је хлебарница, бакалница, дућани с разноврсном робом, — и установама: ту је црква, општинска кућа, и школска зграда.

Оно има и две дрвене клупе, ту су и три бреста који изгледају врло стари, а ту је и извор из кога непрекидно тече вода.

Збориште је четвртасто, мало, мирно...

На њему је живо, кад је годишњи сајам, или о сеоском збору, или кад село слави.

Деца се на њему врло радо играју кад се пусте из школе. Деда Јован скоро сваког дана, кадгод је лепо, седи на клупи и сунча се.

2) Објашњење — Све горње је кратко описивање које би какав добар ученик из нижих разреда могао потписати. Ово је, у сваком случају, скромни идеал који бих наменио малој деци. Шта смо урадили у овом описивању? *Посматрали смо сеоско збориште*, — у његовим елементима, у његовим особинама, у карактеристичним одликама — без икакве друге претензије но да се посматра на начин тако савршен и тако потпун, колико је то само могућно; и ми смо забележили, чисто и просто, резултате нашег посматрања. Изгледа да се томе и тежило — пошто је, уосталом, било једино и могућно да се врше вежбања у описивању у елементарним курсовима. Свакако, важна је ствар још у ово доба створити духове за које постоји спољашњи свет, и који у том свету умеју да уоче стварне црте и одлике. Вероватно је, с друге стране, да дете из елементарног курса не може никуд иза аналитичке и конкретне перцепције осећајне стварности. Наш задатак изгледа да је постигнут ако смо успели да код њега, у циљу да је развијамо, изазовемо подобност посматрања.



III Код одраслије деце: Исти поступак: *уопштавање*.

1) Пример — Збориште је срце селу.

Оно заузима средину.

Са зборишта се одвајају све улице.

Око себе оно је понамештало све најважније зграде, дућане у којима се тргује, школку зграду у којој се учи и цркву у којој се моли Богу, општинску кућу.

Ма да није и сувише велико и проширено ипак заузима довољно простора.

У селу збориште игра врло важну улогу. Оно је готово пусто преко зиме: једино се по њему види лебео снег, и једино тада по њему шврљају последње заостале тице. Но збориште одмах оживи, чим настану лепши дани. Деца се ту лоптају и играју сваког дана, а недељом и празником младеж се баца камена или скаче. На дрвеним клупама свако се може одморити, а на извору пити се свеже и бистре воде. Старци се греју на сунцу, а жене траже хладовине под огромним брестовима. Кадшто, увече, када је преко дана била велика жега, људи изиђу до зборишта и ту се разговарају дуго у ноћ.

2) Објашњење — Ово је модел ком треба да теже одраслији ђаци и који они могу постићи. Шта смо учинили у овом описивању, нешто више или друго што, но што смо у оном претходном? Пошто смо, као и у првом примеру, посматрали збориште у његовим појединачним одликама, открили смо овога пута да све те одлике имају један општи, заједнички карактер који даје зборишту карактеристично јединство; уверили смо се да је збориште својим положајем, својим димензијама, својом улогом као средина, као срце селу. О њему смо створили општи поглед. Од посебног доспели смо до *општег*. И наше описивање, ништа не губећи, како се чини, од своје аналитичке прецизности, постало је синтетичка демонстрација. Зар није предмет оно чем треба тежити, и кога се треба држати код одраслије деце? Желети је — а то је и могућно у извесној мери, — да се створи код одраслијих ученика осећај о општости, који је једна од најодличнијих особина интелигенције, и који обележава описивање, као и све радње духа, правим знаком бирања. И с друге стране изгледа да одраслије дете није подобно за већи напор апстракције у делу удубљивања у конкретну стварност. Остварићемо, дакле, у њему сав прогрес за који је оно подобно, ако се обратимо, с намером да је развијамо, његовој подобности уопштавања.

III Код одрасле деце: Уметнички пут: *тумачење*.

1) Пример — Збориште изгледа као каква мала краљица. Оно влада усред села. Ту му је врло пријатно и угодно. Оно заповеда свима улицама. Оно одржава куће на растојању и одрасли као и мала деца долазе му у посету.



Збориште је већ прави предак. Од кад постоји, колико му је година? Нико то не зна. Кад се све промени и ишчезне око њега, оно ипак остаје. Оно је посматрало како расту брестови који сад на њему дају хладовину. Оно је посматрало како се дижу грађевине и испраћало људе који су умирали. Не може му се одредити старост, јер га време поштује, а људи се о њем старају. Оно има још дуго да поживи под нашим сунцем.

Оно је пријатељ свих дана. Оно служи деци за играње, псима за трчање. Његовим клупама служе се ленивци да се одморе. На њем се прикупља сеоска стока. Зими када сунце изгреје на њему се сунчају старци којима је хладно, а лети опет кад припече звезда све село јури на њ да се нажива свежине.

Оно стално ноћу бди. Док све село мирно спава, оно слуша како жубори вода са извора и отворених очију сања на месечини.

3) Објашњење — Ово је модел који бих предложио за размисљање, и, у колико је то могућно, за подражавање одраслим ученицима. У чем се ово описивање разликује од она пређашња два? У њем се као и у првом налази запажених одлика, и као и у другом покушаја за уопштавање. Но, у њем се налази још и нешто више. Дуго посматрајући збориште, напослетку смо открили у његовој материјалној фигури, као неку људску физиономију, и иза његове привидне спољашњости, неку врсту унутрашњег живота. *Протумачили* смо његове видне одлике у симболичком смислу, и објаснили и навели „унутрашњост“ помоћу „спољашњости“. И сеоско збориште које је за нас у почетку било само живописно, учинило нам се допадљиво и угодно, то ће рећи оживело је: од „предмета“ постало је „личност“. И наше сликање које је посматрањем и уопштавањем било само *научни посао*, интерпретацијом стекло је част *уметничког дела*. Чини ми се да је ово пут којим треба да иде описивање код одраслих. Продужимо да посматрамо и да уопштавамо: или нека наше посматрање циља „невидљивом свету“, а наше уопштавање нека се заврши „персонификацијом“. Ту је крај и слава уметничког дела: оживети инертну материју, и дужност нам је код одрасле деце васпоставити описивању његову привилегију уметничког дела. Како, кад дође тренутак развити у детету „уметнички осећај“ ако му се не да уметнички упут у вежбањима при описивању? Како да се у детету развије симпатија према стварима, ако му се ствари не учине симпатичним? Ствар се у толико дотиче човека у колико је човечна.

Тежак задатак за ученике? Сасвим, али не и немогућ.

Тежак задатак за учитеље? Да, али кога се не могу ослободити а да не погреше.

Henri Brun, Le Volume, Br. 1. 913.

Сп.



СТРАХ<sup>1</sup>

Међу погрешкама за које треба васпитање да се постара да их у вама искорени, има једна, о којој ни породица ни школа не воде довољно рачуна; та је погрешка *страх*.

Школа је занемарује, што она и нема прилика да се у њој тако покаже, а и стога што јој не прави никакве сметње; јер плашљиво не ремети ред као што чини неуљудан и непажљив ученик; плашљиво је миран, а наставници цене и воле мирна ученика. Што се пак тиче породице, она врло често и озбиљно греша што употребљава страх као средство за васпитање. Да би се у породици успело да се умири какав несташко, или да би се ућуткао дечко или девојчица, који непрекидно лармају зове се у помоћ жандарм, поп, калуђер, просјак и т. д.

Међутим, са страхом се не ваља играти ни шалити; страх причинљава много зла, јер изазива мучаљиво страховање од казне и мука, па чак и од смрти; и што је још много озбиљније страх може пореметити и покварити цео живот. Тога ради данас се и обраћам овим говором малим плашљивцима и малим плашљивицама, у нади да их охрабрим и успокојим.

Мали моји плашљивци, није ми намера да вам се наругам, нити пак да вас понижавам. Није то ваша погрешка што се плашите. У оно доба, када бејасте у колевци, када се ваше очи дивиле и чудиле кад би сагледале ваше ручице, ваше ноге и остали свет, тада се још по ширењу ваших поздрва и по пућењу усница, по гримасама и по трзањима, још тада се наслућивало да ћете бити плашљивци. Страх је дакле у вама још од рођења; он је наслеђе. Како се преноси на вас, и откуда потиче, то је тајна. Зашто пиленце које је тек дошло на свет, разбивши љуску на јајету, познаје глас тике грабљивице, ма да тај глас никад пре тога није чуло те трчи посрћући и несигурно, да се што пре сакрије под мајчино крило, док га се остали гласови и сва остала ларма ништа не тичу?

И људи и животиње, сви ми, рађајући се, доносимо у себи страх, који је толико стар колико и сам свет. И дан даћи још осећамо она иста узбуђења и понављамо покрете првих људи, који су имали толико разлога да се плаше, кад су отпочели да живе на непознатој земљи коју је тек ваљало освајати, под тајанственим небом које је ваљало разумети и појмити. Страх је прво узбуђење које је свет осетио. Ништа није природније човеку од страха.

Но ово није тренутак да се расправља питање о страху; хтео бих само рећи да ваш страх није за вас никаква срамота. У општем, за-

<sup>1</sup> Говор који је држао 6 октобра 1912 год. *Ernest Lavisse*, члан француске академије, приликом раздавања награда у основној школи у *Nouvion-en-Thiérache*.



једничком наслеђу, од страха наследили сте мало већи део; ето, то је све. Само, ви мали плашљивци, вама је додељена посебна дужност у животу: вама треба да постанете од плашљиваца јунаци, одважни створови.

Како да учините ово чудо?

Један велики философ Декарт учи нас томе овим речима:

„Да бисмо у себи изазвали одважност и одагнали страх, није довољно имати само воље зато; већ, такође, треба се потрудити и посматрати разлоге, предмете или примере који убеђују да опасност није велика; да увек има више сигурности у одбрани него ли у бегству; да ће се стећи и славе и радости кад се победи, уместо што се може очекивати само жаљење и стид што се утекло...“.

Да бисмо следовали савету Декартовом, пре свега да испитамо ваш страх.

Од чега се, дакле, ви обично плашите? Од муње и грома, од каквог пуцкарања или од каквих предмета које сте у мраку сагледали; од пса кога сте на путу срели, од краве која је у вас уирла поглед кад прелазите преко ливаде на којој она пасе.

Но, реците ми, колико вас је крава досад уболо роговима? Колико вас је паса ујело? Оне ствари, које сте преко ноћ гледали, премрли од страха, зар се нисте толико пута уверили, кад је свануло, да су то биле ваше хаљинице, вања обућа? Колико се пута пред вама после каквог шушкања или пуцкарања указао допов? Колико вас је пута досад опалила муња, и колико вас је пута погодио гром?

Свакако, има примера и кад гром убија, има примера крађа, зликовачких напада; но то су све догађаји; њих можемо избројити, њих наилазимо забележене по новинама. Овим се већ можемо храбрити. Сваки пут кадгод вас обузме страх, сетите се да сте га већ пре тога толико пута осетили, и да вам се тада ништа није десило. Страх вам се дакле хтео да наруга. Реците му тада: „Познајем те већ, иди, и остави ме на миру“. И кад тако будете радили, већ сте на путу да постанете одважни.

Сад пак треба вас убедити „да је увек сигурније бранити се него ли побећи“. Ово Декартово начело потврђује се изреком: „Страх не избеже опасности“. Додајмо да ту опасност страх још често ствара.

Узмимо једног пса; он се слободно шета, пошто су му ноге за тај посао врло згодно скројене. Наједанпут застане пред једном бадегом — о укусу не може бити говора, свако има свој укус, — а затим се поново крене; но његов га нос вуче ка узбрдици; њушка и наиђе на траг какве животиње, која је туда прошла; потом одједном удари у трк; рекао би човек као да се присетио да има нешто брзо да сврши и као да би да накнади изгубљено време.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS



Узмите краву; сита се напаса; још није почела да прежива; треба јој да проведе и прекрати време и пошто има очи — и то баш лепе, дивне очи, — гледа, и то по својој природи, луталачким погледом ма куд и ма у што било.

Али ви, ви се плашите. И код пса и код краве наслуђујете некакве непријатељске намере. Спасавате се, трчећи што брже можете. Ове су животиње у стању да јуре за вама, да ураде што и ви; но оне то не раде. Ви сте сами створили опасност.

Но могућно је доиста да су онај пас или она крава рђаве животиње, и да вам се ваља бранити од њих. На вашу несрећу нећете знати: како и шта да радите.

Једнога дана — био сам тада ваших година — шетао сам се са једним ваљаним и одважним човеком који је дошао из Оверња у Нувијон с намером да се овде настани. Волео сам да будем у његову друштву, што је умео да ми прича врло лепе и занимљиве приче. Глас њ из његових уста излазио је као да се чује грмљавина, а сем тога сваку реч пратио је живим покретима, што је изгледало чудновато мештанима, који су били у овом врло штедљиви, и чинило ми се да су их чували само за изванредне прилике. Док смо нас двојица разговарали, истрча пред нас некакав пас, чији је изглед био прилично страхан. Мој познаник виде да сам се ја поплашио. „Шта! ти се плашиш паса?“, рећи ће ми он. Потезе руком као да је хтео узети камен, и пас који врло добро разумедо овај покрет, утече безобзирце. „Хоћу сад да ти покажем, додаде он, како треба радити кад пас јурне на тебе“. Стеже руком батину коју је држао; саже се за неколико сантиметара над земљом, учини замах као косом и речи ми: „Овим ударом псу се пребије једна нога и онда је човек миран“. — „Но, ако сретнемо још једног пса, показуј ти још нешто“. — Доиста наиђе један пас; пси су уосталом врло чести. Кад је био на једно четири корака од нас, мој му познаник одједном окрете леђа, пресави се на двоје и провуче главу између ногу. Пас, који никад није видео животињу оваква изгледа, побеже, урлајући.

Испричао сам ове своје доживљаје да бих вас мало забавио, али ипак у озбиљној намери. Мислим, да децу треба обавестити о свима опасностима, на које могу наићи и рећи им, како ће их се и спасти, ако уопште на њих наиђу. Мислим да неће бити изгубљено време које би се употребило на припремно васпитање у одважности и чија би прва дужност била да наоружа против изненађења и унезверености.

Но ниједно васпитање неће бити успешно и благотворно, ако ви сами на њему не будете радили. Треба сами себе да убедите: да останете одважни и храбри. Запитајте ваше мало честољубље које вам никад неће дати рђавих савета. Упоредите себе с друговима који се слободно крећу, који се осећају чврсти на својим ногама, и који гледају слободно и право пред собом. Поред њих, чије ноге и поглед из-



гледају да су увек спремни да побегну, ви сте сироти малишани. Не мојте никад у души својој пристати да будете овакви. Непрекидно се напрежите да изазовете у себи одважност.

Рекао сам вам да се нећете никад моћи потпуно ослободити свога страха. Чак је вероватно да ћете о томе страху сачувати сећање целог века. Зато што сам видео, кад бејаш сасвим мали, како је гром ударио на неколико метара од мене, осећам и дан дане, чим чујем, да гром пукне, жељу да одем и да се сакријем гдегод у подруму. И оно грицкање мишева које ми је некад било досадно, непријатно ми је и данас, ма да ми је речено, давно, врло давно, да ове мале животиње не једу велике. Нико од вас не тражи да се не плашите, од вас се само тражи да се не плашите од свога страха; да тај страх сузбијате и да га победите.

Декарт вели: „стећи ће славе и радости“. Оставимо славу, то је за велике. Но, ви ћете, малишани моји, стећи радости и задовољства кад будете собом задовољни. Помислићете, гледајући на другове који су се родили одважни: „Немам више на чем да им завидим, напротив, јер сам сам себи створио своју одважност; моја одважност моја је тековина“. И тада ћете сазнати за осећај који вам желим, сазнаћете за гордост, не за гордост сујетних којој се смејемо, већ за добру гордост одважних дечака који су сигурни, да ће моћи у тешким тренутцима рачунати на сами себе.

Ову сигурност и ову гордост носићете и осећаћете целог свог века.

Може бити живот вам је спремио опасности. Може бити познаћете оне часове у којима ће, баш пред самом смрћу, задрхтати ваше тело и зацвотати ваши зуби; али, тада, пошто ћете бити већ људи, нећете позвати у помоћ своје мало честољубље, већ најзвизишеније осећаје човечје душе.

Не очајавајте никад за својом одважношћу. Знате ли да се један краљ, кога су звали „јаки“, у тренутку кад је ваљало напасти непријатеља, осећао врло нелагодно, осећао је страх. Но шта је последица овога страха? Његова се одважност повећавала.

Тирен, који је потукао толике непријатеље и задобио толике победе, дрхтао је кад би борба отпочела. Може бити да вам је позната она изрека и оне његове речи које је тада упутио своме телу: „Дршћеш, лешино; но, кад би ти знала куда те водим овога тренутка, дрхтала би још и више“. Размислите о овим речима; ове су речи међу најлепшима које су икад изговорене. Лешина је доњи део нашег тела, који се стара само о себи, који је узнемирен зарад свог очувања, те је природно што бежи и што се склања од опасности. Но, има и један други део нашег тела, горњи део; ту, у том делу станује гордост и понос о самом себи, ту станује осећај дужности. Тирен из овог горњег дела посматра онај доњи и презире га. „Дршћеш, лешино, то је твоја



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



ствар дршћеш зато што си лешина; али ја сам маршал француски, и зovem се Тирен“.

Мали плашљивци моји, чини ми се да сам вам сад наградио дивно друштво! Знам да нећете бити ни Тирени, ни вероватно потоњи маршали француски. Али свима нама, ма ко и ма какви били, и ма како био скроман наш живот, појавиће се прилике и околности да бирамо између пута части и онога другог пута. Не обзиримо се на своју лешину, она ће поћи оним другим путем, само ако је пустимо да тим путем пође.

Драга децо, осећање нашег личног достојанства, наше среће и наше дужности оно је што ствара или учвршћује одважност у свакој од наших душа. То је оно исто осећање које са љубављу према отаџбини улива народну одважност.

Народи имају своје часове и дане опасности. С времена на време чујете како се говори да ће бити рата; тако се говорило прошле године; тако се говори и сад; тако ће се говорити и до године. Јер, рат би био доиста велики и страشان догађај. Француска која је била побеђена и која трпи са једне ране, која јој је још вечито отворена, зна то добро, па ипак и даље мирује. Није истина да је она охологија и поноситија од других народа; чак је склона да често пута саму себе понизи; но и поред тога, она никад не смеће са ума шта вреди. Она у себи осећа снагу и врлине које су је много пута, у низу толиких векова, спасле из провалије у којој се мислило да јој је крај. Њезина историја је велика и славна, славна ратничким успехом и славна духом. Као и свака друга народност и она је учинила свој део зла и извесних дана заслужила проклетство, но ипак она је све то откупила многобројним добротинствима. Она је ослободила многе народе који се тога сећају. Њезин племенит и јасан дух открио је људско достојанство у разним земаљама које за то не знаћаху. Она зна да је племенита међу народима. Свакако, око ње се свет за ово пола века изменио. Поред нас подигао се један народ који нас сваки час тоном увредљиве мржње подсећа да је велики и снажан. Тај је народ доиста велики и снажан. Но Француска, која ником не прети, никог се и не плаши. Она зна да је Француска, а то је доста.

Revue Pédagogique, бр. 10/912;  
Le Volume, Бр. 14 од 1912/1913.

— т. —





## ШКОЛСКО И КУЛТУРНО КРЕТАЊЕ

### У СРПСТВУ, СЛОВЕНСТВУ И СТРАНОМ СВЕТУ

**Женскиње на Немачким Универзитетима** — Биле су врло велике тешкоће и борбе које су имала да издрже Феминистичка удружења док су успела да задобију право женскињу да може ступати и учити на немачким универзитетима. Већина пруских факултета и факултета у другим државама Немачког Царства службено су отворени ученицама тек 1908, и то попуштање, власти су нарочито учиниле са разлога да би се задржале у земљи многобројне младе девојке, које су сваке године одлазиле на туђинске универзитете, да би допуниле и завршиле своје студије.

Најбољи доказ да су захтеви немачког женскиња били оправдани, лежи у сталном прираштају женскиња — ученика за последње четири године.

Број женских слушалаца, школске 1911-12, достигао је скоро 5 од сто од целокупног броја слушалаца (тачно 4,8 од 100), и 8 од 100 ако се рачунају у тај број просте слушатељке, које не иду на испите.

1912 године било је 2795 уписаних слушатељки као редовних ученица и 1736 као простих слушалаца.

Међу разним гранама више наставе филозофске и историјске науке имају преимућство и првенство код немачких ученица.

Њихов број пење се од 1370 у 1910-1911 на 1563 у 1911-1912. школској години. Тако се исто опажа врло велики прираштај код математичких и природних наука; те науке узучавало је 1912 — 504 ученица, док их је 1911 било свега 256. Насупрот овој медицинској науци не показују никакву велику привлачност, јер се број 527 у 1911 повео на 587 у 1912, тако исто као и код наука економских и аграрних (67 према 60).

Правничке науке изгледа да немају ничег тако привлачног за младе Немце. Ове науке успеле су да привуку к себи само 39 ученица према 38 у 1911 години.

Фармацију учи сад 8 ученица према броју 5, а зубно лекарство, у којем би нежни женски прети могли бити веома корисни, доживело је да види како му се број ученица умањава од 88 на 27.

Један врло важан и интересантан факат који се да запазити у скопашњој статистици немачких универзитета лежи и у томе што немачке ученице у Пруској великом већином припадају и протестантској и мојсијевој вери. Последње школске године у свима немачким универзитетима било је 17,6 од 100 ученица које су припадале католичкој вери, док међутим у целом Немачком Царству католици представљају трећину целокупнога становништва.



Напоследку, немачке ученице изгледа да претпостављају нелике вароши и велике центре, нарочито оне које имају леп положај и који пружају много distrakcija. Берлин броји 845 ученица редовно уписаних, Минхен 188, Хајделберг 165, Бон 255. Напротив мали Универзитети, као што су онај у Билу, Марбургу, Тибенгену, Јени, имају врло мало ученица.

R. I. de l'En.

В.Л.

\*

**Награде за врлину.** — На годишњој седници Француске Академије г. Александар Рибо прочитао је овај извештај о наградама за врлину: „Међу онима, које смо, вели он, ове године наградили за оданост послу, срећни смо што можемо поменути једног учитеља и три народне учитељице: *Pierre Peyronnet*, стар седамдесет две године, врши своје дужности у општини Gueugnon (Saône-Loire) од 1861 године, тако да су 700 бирача и општински савет сви заједно тражили да му се да сведочанство признања, што смо ми врло радо и учинили. Г-ђица *Amélie Moreau*, учитељица у Saint-Quentin-lès Beauregairre (Maine-et-Loire), подигла је своја три брата сироте; један је од ове њезине браће сад већ ученик учитељска школе у Angers-у. На тај начин продужују се и настављају оне учитељске породице у којима је оданост традиционална, у којима се врлина не само учи, но у којима се врлина и практикује. У Amiens-у г-ђица *Marie-Rose Gambier*, учитељица, није притекла у помоћ својој браћи, већ кћерима управитељке једне школе, којој је била сарадница и помоћница, и која јој је, умирући, оставила своју децу у аманет. Једна је од ових девојчица сад ученица учитељске школе.

Госпођица *Orcier* је учитељица двадесет осам година у Засеоку Chagnacсе, близу Гар-а. Старија сестра једанаесторо млађих она се одала позиву народне учитељице да би помогла своје оцу и својој мајци, и да би могла око десетак својих рођака. Она је умела, речено нам је, стећи љубав својих ученица и њихових родитеља, да у овом засеоку нема ниједног детета које не иде у школу. И ово је један начин да се учини да се поштује закон школски, који није за презирање: учинити школу примамљивом. Одлични грађани из околине који нам препоручују г-ђицу *Orcier* нису пропустили да нам не напомену да се школа налази на јединственом положају. Ови људи осетљиви су према лепотама своје земље, али нам се чини да су благост и оданост учитељична више принели школском успеху него ли кршевите лепоте овога краја.

Додајмо овим именима и име г-ђице *Léonie Renaud* која нема своје школе, но која се у свом месту рођења у Romans-у (Droûme) занима ученицима лајичких школа и са онима који не посећују никакве школе, да би их васпитала верски и морално.

Идуће године Академија ће имати да раздели први пут две награде од 4000 динара које је основао *Alexandre Broquette-Gouin* у корист „учитеља и учитељица који су се истакли својим изврским животом и владањем, својим добротворним утицајем и својим напорима да развијају код својих ученика љубав према ближњем и осећај према дужности“. Академија је убеђена да ће наћи међу учитељима многобројне примере оданости позиву које би могла оставити пред оне који тек сад ступају на дужност. Узалуд би се тражило, ван Француске, овакав кадар учитељски, који би био достојнији поверења, који би био способнији, који би био на таквој висини својих дужности. Наши учитељи не мере своје паштење према ономе што правила траже. У колико се више од њих тражи за све оно што служи као стуб и



удружење школе, у толико они више дају. Чувајмо се да не судимо о свему учитељству према онима који и сувише о себи самима говоре,

Учители наше деце нису позвани само да упознавају нашу децу са рудиментарним знањима човечанским. Њима је дужност да помогну родитељима да од ове деце створе људе, грађане, патриоте и самим тим њихов се позив и посао уздижу, имају и свој рељеф у оно време кад цео свет појима да будућност земље зависи великим делом од правца који је дат народној настави. Добро је да учитељ осети све оно чега има племенитог у његову позиву, кад је овај испуњен како ваља; но дуго времена сматран је он да је нижег реда, да не би био мало изненађен од социјалне важности коју је стекао често од заинтересованих погледима који се имају према њему, чак и од страха који улива, јер спрема сутрашње бираче и ако може данашње да светује. Како онда да се чудимо што му се створила смешна сујета у глави, која је ипак остала добра као што му је и срце остало француско? Деси му се покашто да заборави да је позван да васпитава у име свега народа и да му се ваља покоравати влади која је одговорна према земљи од које прима плату за своју службу. Али да ли је учињено све што би требало да му се растуре илузије? Слобода удружења којом се он користи не само као грађанин, већ и као чиновник за одбрану својих професионалних интереса, и на коју с правом полаже има својих природних граница; врло се дуго устезало да му се те границе покажу као што он показује својим ученицима на карти границе појединих области и земаља. Што се пак тиче простих грађана слобода удружења треба да им се да с поштовањем закона и с поштовањем права другога, но што се пак тиче грађана који имају државне дужности, та слобода сем тога треба да се помири с поштовањем дисциплине и са обзиром на професионалне дужности, и у првом реду према овим дужностима увек се стварала извесна резерва, извесна напња да се не врећа јавно мишљење, да се стоји подалеко од политичких и социјалних препирки. Шта би било од нас, Боже мој, кад би чиновници пошли у рат да реформишу свет, и кад би учители више волели да дају лекције министрима но да уче малу децу?" —

*R. 1 de l'En.*

ВЛ.

\*

Тип основне школе за кућанство у Енглеској — Интересантан покушај реформисања учинила је у неколиким школама Галске области Miss E. P. Hughes. Пређе управитељка нормалне школе у Кембрицу, а затим управитељка над дванаест основних школа у Грофовству Glamorgan, Miss Hughes имала је прилике да за дуги низ година изучава и опроба методе које су у тим школама употребљаване. Била је готово престрављена кукавним и ништавним резултатима које постижу основне школе: 50 од 100 ученица које напуштају и завршавају основну школу у својој 14 години неподобне су да предузму и отпављају ма какав озбиљан посао, и већина између њих постају нерадници и готовани.

За време свога проучавања прилика, Miss Hughes, дошла је до убеђења да је садашње васпитање по основним школама без икакве стварне вредности по сиромашну класу. Оно не развија ни индивидуалност, ни расуђивање, нити пак владање собом; оно даје ученицима нешто „високог знања“ без практичне примене и познавања и осуђује их на тај начин да постану рђави плаћеници уместо да имају златне руке и да постану вредни и исправни радници. Међу тешкоћама с којима се сусрећу васпитачи по женским основним школама у Енглеској Miss Hughes уочила је као прву и



главну да се постигне да ученице између 12 и 14 године редовно и обавезно посеђују школу. Мајке више воле да им девојчице — њихове кћери — помажу у кући, а и сама деца — ученице налазе више привлачности и забаве у кућанским пословима но ли у интелектуалном школском раду. Та је опаска и навела Miss Hughes да дође на срећну идеју да би било врло корисно и добро да се у женским основним школама један део науке замени ручним радовима. На тај начин школа би постала не само привлачнијом, већ би једновремено припремала ученице за разне послове који их очекују у будућности и у животу.

Да би прилагодила и подесила школско васпитање потребама радничке класе Miss Hughes је одмах с почетка обишла многе радничке породице, нарочито сиромашне. Одмах јој је била јасна слика о небрижљивости и нехату који влада у народној средини енглеској: Свуда је затекла кућну нечистоту и перед по одајама. Женама је била непозната како кујна, тако и шав, и по свему је изгледало да мало полажу на то да ово своје несносно стање у кући ма колико било поправе. Јело, спрењено без никаквог избора, често је било врло скупо, безукусно, и готово увек рђаво справљено.

На тај начин тачно обавештена о разним питањима практичне вредности која иду међу најважнија код радничке класе, Miss Hughes створила је свој пројект. Она је створила систем ручног васпитања који би допуштао девојчицама основних школа да стекну, поред интелектуалне наставе, сва она практична знања која су преко потребна за одржавање куће и реда у њој. Овај нови систем био је уведен у једну школу у месту Penarth, која је одмах добила назив *Penarth Home making Center*.

Предузимљива иницијаторка учинила је све да свој програм заснује на научним „датама“; настава, било у ручном раду, било интелектуална, врши се колико је то могуће методама интуитивним и емпиричким. Нови систем посвећује техничким и експерименталним наукама двапут онолико времена, колико је иначе одређено програмом; у место 200 сахата годишње, колико је предвиђено, по новом плану у овој новој школи истом послу посвећено је годишње 500 сахата.

Мале младе девојчице се сваког дана посвећују ручним и домаћим пословима. На тај начин оне науке да брзо раде и теже заборављају оно знање и уметности што су их већ стекле. Овај практични свакодневни рад има двојаки циљ, који се постиже: поред упућивања у ручни рад, он још свога ученика обогаћава морално; он ствара ученицима појам о владању и управљању собом, улева им поштовање према туђем раду и учвршћује им персоналност. Припремање за ручне радове састоји се у картонажи, кухињи, прању, криљењу и прекрајању, кућевној економији, у старању и бризи које треба указати болеснима и рањенима, и напоследку ту је још један курс игијене и курс за гајење деце. Преко лета за неколико недеља разреда су претворени у одељења за малу децу. Свака девојчица има за задатак да се потпуно стара о каквом детенцету између 2 и 4 године. Она прави играчке за дете које је поверено њезину старању. Ако је дете непослушно, тада девојчица има да пита за савет своју учитељицу да би је ова упутила како треба да поступи, јер ни у ком случају нема допуштења нити да грди нити да туче дете које је поверено њезину старању. Крајем недеље свака је девојчица дужна да поднесе писмени извештај о детету које је поверено њезину старању.

Ученице још имају курс из елементарних наука и курс из социологије који расправља питања о раду и улози жениној у историји и у разних



народа. На тај начин младе домаћице имају појма о корисности кућњег рада за благостање и напредак човечанства.

Ове разне научне гране уче се по извесном логичном реду: пре свега се изучава, оно што је најпростије, да би се постепено ишло оном што је сложеније.

Но, пре но што би се приступило изучавању практичних радова, ученице почињу курсом за ручне радове у картонажи, коме је циљ да развије брзину и умешност у покретима, тачност и потребну бригу у извршавању посла. Неколиким елементарним научним истинама посвећују се такође пре но што би им било допуштено да предузму правилне ручне радове. Како је време посвећено општој настави прилично ограничено бројем часова који се употребљавају за практичне радове, врло је важна ствар у овим школама да оно враме, они часови буду добиста „васпитни“. Градивом, које се износи ученицима, циља се нарочито на то да нагони ученице да размишљају, да резонују и да саме експериментирају. Циљ је овога метода да нагони ученице да не траже туђу помоћ и учитељичин надзор. Девојчице се тако уче да одмах саме упућују питања о ономе што им се предаје и што су чуле; износе се пред њих проблеми које ученице саме покушавају да решевају.

Miss Hughes која увек бодрим оком пази да учини што већи напредак не да да јој се измакне ни једна прилика а да не развије практични дух својих ученица; један мали пример па ћемо се и о томе уверити; требало јој је наместити две собе, и позвала је своје ученице да оду с њом и купе потребне ствари у једној радњи у којој је била распродаја. Тада је тражила да ученице саме изберу, информисала се о цени, брижљиво је прегледала какве су ствари. Понеке ствари биле су прљаве и оштећене; ученице су их имале одмах да очисте и да их оправе. Од тада, веома су се заинтересовале за собни наменштај и за намештање соба уопште, и било им је стављено у дужност да саме у њима заведу и одржавају ред чистоћу.

Како су многи родитељи с неповерењем гледали у ову револуцију школских метода, Miss Hughes покушала је да придобије и њихово поверење; изложила им је своје идеје, посавetoвала се с њима о ономе што они налазе да би требало изменити, и њихова мишљења била су некадштво врло корисна и сугестивна за организацију практичних појединости.

Мало по мало васпоставила се сарадња између породица и школе, и корисне последице овога споразума нису се много чекале да се појаве у радничким породицама од оваког догматичог васпитања. Мајке су ускоро осетиле помоћ у многим пословима које су за њих вршиле њихове кћери, спремајући поједине ствари у школи. Једном недељно, девојчице су доносиле у школу рубље да га ту оперу и окрпе. Другог дана онет приступало се догтеривању и криљењу одела. Оштроумна управитељка обавестила је родитеље да не треба за одојчад да купују нове хаљинице, већ треба да дају својим девојчицама, њезиним ученицама, хаљине које су већ изношене, које врло zgodно могу бити преправљене и корисно употребљене. Miss Hughes је још предложила материма да утврде један дан у недељи за чишћење и удешавање куће. Тога дана би њезине ученице донеле у школу потребне ствари за справљање ручка, где би га оне и скувале. Ову су новину веома ценили очеви, који су о данима чишћења и прања по кући, обично готово остајали гладни. Ово је учинило нарочито ову школу пријатном. Да би се олакшало девојчицама, и да би се потпуно упутиле ове потоње домаћице,



WWW.UNILIB.RS

у кућевним пословима, у школи односно у кујни школској нема ничег другог до оних ствари, којих може бити у радничкој кући. Сваке суботе ученице остају код својих кућа, да тамо помету кућу и доведу све у ред. Радећи тако многе кућевне послове, оне већ унапред стичу многа и многа знања која су им потребна за њихов доцнији живот.

Да би се развило осећање одговорности и владања собом, ова је школа усвојила систем самоуправљања. Дисциплина и ред остављени су самој деци, која израна науче да сама собом управљају. Резултати који су, на овај начин, добивени веома су повољни и утичу на морални успех педагога предузећа.

Захваљујући овом васпитном систему ученице много лакше и правилније посећују школу но пређе. Њихово је опште развијање много брже и хармоничније, и њихова култура много сређенија и потпуно координирана. У тренутку кад напуштају ову школу, ученице су тада свесне да је завршетак школовања прави почетак дуге периоде васпитавања и да њима треба, да би постале праве и ваљане домаћице, да истрају у својем домаћичком знању. Жеља да постигну циљ који су себи истакле, под срећним утицајем ове школе, наоружава ове младе девојке одважношћу и добром вољом пред тешкоћама или неуспесима у почетку своје каријере.

Што се пак тиче родитеља, они се све више и више интересују школом која учи њихову децу раду свакодневног живота и чини их активним и упућеним. Наставнице, ученице и родитељи, уносећи у ово ново предузеће своју енергију и своју истрајност пионири су много бољег васпитања које трансформише школу и припрема је да буде оно што би увек и требало да је: припрема за живот. Овом примеру следовало се већ са успехом и по другим местима.

*L'Éducation*

В.Л.

\*

**Проблем селекције у средњој настави** — Решење овога питања једно је од најтежих. Доскора се врло често задржавало на појединостима, уместо да се пришло целокућном питању и његовом решењу одједном. Врло се често губило из вида „да колективност треба да иде пред индивидуом и да индивидуа треба овој да је чак потчињена, и да, својим васпитањем и настављањем, послужи интересима колективности“. Противници одабирања (и испита за прелажење такође) врло су многобројни. Ту су пре свега родитељи, који лако не верују у интелектуалну недораслост своје деце. Затим су ту професори, бар извесни професори, који се тешког срца решавају да по стицају прилика одбаце овог или оног ученика који је апсолутно неподобан за средњу наставу. Напоследку, ту су и сами ученици који не стварају себи појам о својој правој вредности и о вредности својих другова и не појимају увек зашто сусед успева док они напротив пропадају и поред истрајнијег, преданијег, па чак и кориснијег рада. Ниједно се од ових створења не занима општим интересом. Тако би се бар могло поверовати одмах, с прва. Али чујмо, како бране своје идеје: „Потисните селекцију, и тим ћете учинити да ишчевне страшило које доноси породицама данима, недељама и месецима зебње и неизвесности, и ученицима одузима оно што им је најдраже и најлепше, веселост и радост. Потисните селекцију и снага и здравље постаће главна одлика младежи. Замислите, ако сте у стању, изванредни интелектуални напор који је деци потребан сваког тренутка да би могла предвидети и отклонити све тешкоће; додајте томе лажи, изговоре, који извотеперавају морални осећај и припремају за друге неуспутности.



Измерите за и против, и бићете приморани да признате да у целокупној настави, средњој и основној, равноправност и једнакост треба да буду апсолутно правило". И ако је потребно, говориће вам о посебним лекцијама, које су намењене слабијим ученицима, о некорисном багажу, који на пример латински или математичке науке сачињавају за каквог адвоката. Напо-слетку, селекција се врши сувише рано, у оно доба, када дете није још у стању да предвиди шта ће с њим доцније бити.

Реџм не верује никако у оправданост ових жалопојки и у могућно остварење ове среће која се предвиђа. По његову мишљењу, ученици, знајући унапред да им ништа не стоји на путу да прелазе из разреда у разред, неће се много паштити у свом послу, и равнодушност ће их одбити од сваког надметања. Резултат ће бити страхан, и селекција, уместо да се изврши у средњој школи, извршиће се на Универзитету, на велику штету младежи и нивоа националне културе. Вратиће се опет старој епоси, у којој је рођење и имање отварало привелегисаним врата средње наставе, док су она остајала затворена за све сељачке и грађанске синове. Јер кад прогрес тражи да се сви одарени људи могу примати државне службе, исто тако он тражи да они који не вреде буду без милосрђа удаљени. Дакле, селекција се намеће. На несрећу она се данас и врши под кукавним погодбама. Могло би се поверовати да лицејима, у којима је навала све то већа, лежи на срцу да примају у себе добре између најбољих. Од свега тога баш ничег нема. Како настава није довољна да осигура ономе који ју је задобио и који је употребљава у корист државу непосредно добро плаћену каријеру, из тога следује да деца поле осигурањих родитеља јуре у средњу школу, јер ће доцније са помоћу коју им родитељи буду указивали моћи очекивати по-бољшану плату. Мало је стало да ли су паметни, главно је да су новчани. Но, сиромашна деца не могу учити и тако држава губи извршене службенике.

Уосталом, дете средње одарено лако може учити у једном разреду, нарочито у средњој школи. Наука се предаје по строго утврђеној методи, објашњења и настава су тако јасни, да ученику не остаје да учини готово никакав напор, па да присвоји све што му се предаје: довољно му је да се систематски не одуире, да колико толико покаже паштења, да прими оно што му се предаје, па да се на крају године извуче са испита ма какав он био. Но, у суштини његово образовање ће бити најрудиментарније.

Да се избегне ова незгода, да би се осигурало праведно одабирање професори би требало да покажу строгости, али тако исто да буду и праведни у својим оцењивањима и да никад не дођу у сукоб са својом савешћу. По себи се разуме да не треба да буду лаки при изрицању суда: њихова реч има да одлучи о целокупној будућности деце која су поверена њихову старању. Мисија која им се намеће са овог факта деликатна је; и нема ниједног професора доиста достојног овога имена, који не би био срећан да је се прими са свим њезиним обвезама и да на тај начин не допринесе интелектуалној срећи школиној. Онога дана, када се буде применно у свој својој вредности члан који се односи на испите за прелазак, и немачки и француски лицеји изгубиће један добар део своје клијентеле; но то ће баш бити добит, јер ће квалитет накнадити квантитет.

*Le Volume*

ВЛ.

Интернационална Лига за одбрану народних права недавно је основана у Паризу под председништвом Ernest-a Dлуis-a, професора нове



и најновије историје на Сорбони. — У првој свесци листа ове Лиге има објављен позив за ступање у чланство, објављени су, такође, друштвени статuti и неколико бележака које се односе на Турску, Финлaндију, Пољску, и т. д.

*R. P.*

\*

Професорско Друштво у Лондону одлучило је да о свом трошку пошље у Рим једну учитељицу, да се тамо упише у курс који у циљу ширења свога система отвара г-ђца Монтесори.

*R. P.*

\*

Импровизовани историјски комади сачињавају део историјских лекција у једној лондонској школи. Деца између 9 и 10 године представљају битку код Hastings-а, опсаду Calais-а. У ове представе деца уносе врло велико интересовање и поред тога што остају у својим обичним свакодневним хаљинама.

*R. P.*

\*

Неколика фаџа експерименталне психо-педагогије — Различни и многобројни радови, између ових нарочито радови „Психолошког Америчког Друштва“ дају нам могућности да можемо сматрати као утврђена ова фаџа.

1) Нормална деца почињу сама да корачају у средњу руку кад им је  $13\frac{1}{2}$  месеци, да говоре од 15 месеци и 21 дан; слабуњава деца, која су била спречена у свом напредовању, болешћу или чим другим, почињу да корачају кад имају 21 месец и 24 дана, и да говоре кад имају 34 месеца и 6 дана;

2) Игijена зуба и старање које се поклања устима чине да слабуњава деца добијају у средњу руку 19% у памћењу, 42% у спонтаном изазивању слика; 129% у асоцијацији натурених вербалних саопштења; 69% у пажњи и перцепцији; и у појединим случајевима напредница су за 3, 6 или 9 месеца над оном децом којој се ово старање не указује;

3) Визуелна меморија много је јача код деце кад се узму у групи од чулне.

4) Сахат вежбања у рачуну који би био испрекидан одмором свако четврт сахата чини да деца од 5 година постижу много више но старији ученици; одмор после сваких пет или десет минута чини да се стиче много већа подобност у брзом и поузданом рачуну;

5) Подобност да се задрже речи, фразе, цели одломци или лекције, расте кад се прави репетиција у све то већим и већим размацама; два сахата, осам сахата, један дан, 2 дана, 4, 8, 16, 32;

6) Девојчице показују више одвратности од дечака; оне претпостављају ствари сентименталне и патетичке, дечаки пак радљивост и херојство; процењивања дечака од 11 до 13 године много су објективнија, процењивања девојчица откривају много више експлицитно лично искуство;

7) Они који брзо науче брзо и заборављају речи које немају смисла, но дуже задржавају успомене логично везане или значајнија фаџа.



## ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

### 1. СПИСИ

**Monatschrift für höhere Schulen.** Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von Dr. R. Köpke, wirkl. geh. Ober-Reg.-Rat, Abteilungsdirigenten im Kgl. Preuss. Kultusministerium, und Dr. A. Matthias, wirkl. geh. Ober-Reg.-Rat in Berlin. XI. Jahrgang, 1912, св. 1—12. Берлин, Вајдманова књижарница.

Овај одлични средњошколски лист, несумњиво један од најбољих таквих листова у Немачкој, већ својим првим свескама за ову годину привлачи пажњу представника средње школе и свих, који се интересују за њу и њену наставу, те потпуно заслужује, да буде с хвалом приказан и препоручен и код нас.

Као и ранијих година, лист излази у 12 месечних свезака годишње и цена му је 15 марака на годину. У свакој свесци редовно и обично има два одељка: расправе и приказ књига. Као и у већини листова ове врсте, и овде се нарочита пажња поклања прегледу и оцени дела намењених васпитању и општој и специјалној настави, тако да овај одељак заузима добар део сваке свеске и с тога је нарочито важан и користан и за нас. Од расправа, које чине први део у свакој свесци, неке се тичу специјалних питања немачке средње школе, али их има много и таквих, које у пуној мери интересују све људе од овога посла. Према овом и ми ћемо се у нашем приказу задржати дуже или краће код појединих расправа.

На првом месту у *првој* свесци сауредник листа, познати одличан и вредан радник на педагогици и методици средњошколске наставе, А. Матијас, под насловом „Zehn Jahre“, баца поглед на десетогодишње досадашње излагање овога листа. Уредништво се трудило (може се рећи: с успехом трудило), да одговори задаћама, које су листу постављене, а то су: да помогне извођењу пруске реформе од 1900. године с нарочитим погледом на основу мисао њену, — једнако право гимназија, реалних гимназија и реалака, да буде коментар за извођење нових наставних планова и наставних задаћа као и за наредбе централне управе и провинцијских управа; да средњу школу одржава у стално живом додиру са напредима науке, да од ње уклања све што је непедагошко и ненаучно и да у свакодневном појединачном раду ојачава и учвршћује велика васпитна начела и идеално схватање позива. А ових начела лист ће се држати и даље. Ну поред школског мира има и треба да има борбе, борбе здравога



www.учењас против нездраве педагогике, борбе противу свих малих и великих недостатака, који се још деле за нашу методику, борбе противу застарелих мера и схватања, итд. Овој борби лист ће служити и даље, и борећи се, где је само потребно, за даљи развој паметне школске реформе, а против свих оних реформатора, који не познају школу и њен рад, који немају историскога разумевања, као и против свих оних, који су негде и некако претрпели бродолом, и ову несрећу, за коју су сами криви, приписују школи, у којој нису ништа научили нити се васпитали, и своју недаћу сматрају као општу несрећу.

Занимљива је расправа професора психологије и педагогике у универзитету у Фрајбургу у Бр., др. Ј. Копа: „Die eigene Schulzeit im Urteil der Erwachsenen“, као што је уопште занимљиво чути, шта о свом школовању мисле људи, који су у животу стекли неко име. Алфред Граф скупио је повећи број таквих успомена и мишљења и издао под насловом: „Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Fortschritt (Buchverlag der Hilfe), Berlin—Schöneberg, 1912<sup>1</sup>. Проф. Копа у својој расправи разгледа ова мишљења и успомене, како би из њих добио неке резултате и практичне закључке. Ова је анализа веома занимљива и поучна.

Граф добивене одговоре уређује по позивима личности, које је питао за мишљење. Копа је гледао, како се повољна или неповољна суђења деле по позивима, али за то нису употребљиви сви извештаји. Наравно, упоредити се могу међу собом само она суђења, која се односе на исту врсту школе. Врло је мали број оних, који су имали само народну школу, само је мало већи код представника пластичке уметности. Већина је из хуманистичке гимназије, а сразмерно мањи број из реалних. Овоме се не треба чудити, јер до пре неколико година абитуријентима реалних школа била су затворена врата за већину виших звања. Прву групу чине правници и људи из јавнога живота, тј. поглавито политичари. Тринаест од њих сви су имали хуманистичко образовање. Од њих седморица суде повољно, пет неповољно, а један је у средини. И групе филозофа, филолога и теолога су све хуманистички образоване. Њих је свега шеснаест; петнаест дају повољан суд, а само један, Лудвиг Гурлит, суди неповољно. Тројица од теолога праве нека ограничења у свом повољном суду. Број медицинара и природњака је на жалост сувише мали, те не може доћи у обзир. — Велики је број песника и књижевника. Међу њима је 29 хуманистички образованих, од којих  $9\frac{1}{2}$  дају претежно повољан, а  $14\frac{1}{2}$  претежно неповољан суд. Половине се односе на једнога, који је ишао у две разне школе и разио их оцењује. Пет песника ишли су у реалне школе; од њих тројица суде повољно, то су некадашњи ученици реалне гимназије. Један, који је учио стару берлинску занатску школу, суди повољно. Међу књижевницима налазимо најоштрија суђења и најтеже изразе, на пр. Хермана Бара и Алфреда Кера. Али најгора искуства у школи имали су представници пластичких уметности. Они су и релативно често мењали врсту школе, тако да имамо  $15\frac{3}{2}$  судова хуманистичке гимназије,  $5\frac{3}{2}$  разних школа. Од хуманистички образованих само један једини, архитекта, суди повољно,  $12\frac{3}{2}$  судови су одсечно неповољни. Судови о реалним школама дају повољнији резултат. Повољна су  $3\frac{1}{3}$  суда, неповољна  $2\frac{1}{2}$ . И овде међу онима што повољно суде један је архитекта. — Последњу групу чине музичари и по-

<sup>1</sup> Графову књигу ми смо ширије приказали у „Бранкову Колу“, св. 1 за 1912. годину.





зоришњи уметници. И они суде претежно неповољно. Седам њих су хуманистички образовани; од њих један даје повољан, четворица неповољан суд, двојица реалистички образована не показују никакву одсечну боју. Према овом на једној страни су философи, филолози и теолози, укратко радници на духовним и културним наукама, на другој уметници, у средини практичари и приврнци. Узрок овој разлици лако је наћи. Најпре ће се помислити на уметничку природу противну свакој стези, и то свакако игра неку улогу; али кад узмемо у обзир, да међу књижевницима ипак чешће има повољних судова, а да се на пр. сликар В. Штајнхаузен, блага и прецишћена природа, у свом суду не разликује од својих другова, онда се ипак мора мислити на нешто друго. Дух пластичких уметника, упућен на оно што је очигледно, доиста не добија подесну храну у нашој школи, најмање у хуманистичкој гимназији, а пре још у реалној гимназији. Сем тога пластички уметници не добијају у школи никакве спреме у ручној умешности, која им је потребна. Репорфом наставе цртања можда се нешто поправило, али то у овим суђењима још се не види. К. мисли, да се тако објашњава разлика међу песницима и пластичким уметницима.

К. изводи два закључка из овога: један методски за даља испитивања и један практички. Требало би узети више баш оних занимања чије се мишљење колеба. Хвалу, коју одају школи филолози и теолози противници неће много цекити, а уметници су изузетне природе; највиш би вредео суд људи из практичнога живота, трговаца и индустријалаца пр свега, па онда медицинара, практичних правника, нарочито виших управних чиновника, напослетку официра, који нису изишли из кадетскога корпуса. Па ваљало би узети и више природњака. Према Графову извештају он није сасвим крив за овакав састав материјала у његовој књизи, јер су питања добили 120 трговаца, али ипак већина учених људи (450) и књижевника (250). К. се још обраћа наставницима, да поклоне пажњу уметничким процедурама код ученика, једностраним талентима.

Градиво Графове књиге може се поделити и према другим гледиштима, као што су социјално порекло оних, који дају суд, и врста школа, о којима се даје суд. По социјалном стању родитеља не могу се разредити сва мишљења, јер нема података. Занимљиво је, да људи, који су одрасли у сиротињи и рђавим приликама, чешће баш хвале школу. Занимљиво је, између осталог још то, што Лудвиг Гурлит прича, како је његов отац отворено говорио, да су школе заводи за заглупљивање итд. Што се тиче оцене разних школа и врста школа, и ту нас материјал често изневерава, нарочито што су подаци о реалним гимназијама и реалкама недовољни; е тога К. наводи по нешто о приватној настави и о настави у народној школи. О овој последњој суд је уопште повољан; често се вели, да су године у народној школи биле лакше него доцније. Неколико пута има жалбе на дисциплину батинама, али већином из старијега већ времена. Карактеристично је, што супротно пластичким уметницима, који неповољно суде о средњој школи, они од њих, који су учили само народну школу, о њеј повољно суде или барем немају на шта да се потуже. Могло би се рећи, да је положај народне школе уколико повољнији, што се у њој настава завршује са четрнаестом годином, када баш настаје велика тешкоћа у поступању са одраслијом младежи, која тежи самосталности, критици. Што се тиче гимназија, ту неке од њих чине групе за се. Често се истиче и то, како су повољни односи били у вишим разредима мањих гимназија, где је



због мањег броја ученика било могућности за индивидуално поступање. То се истиче насупрот данашњим великим разредима.

Није ни мало лако средити мишљења и успомене по садржају. Упућујући за све остало, на пр. однос према друговима, на саму књигу, К. се задржава код мишљења о хигијенским приликама, наставном градиву и наставницима. Код Графа има седам случајева жалбе на школу због здравствене штете. Претежнији су случаји (четири), где се говори о правом преоптерећењу, о тешком слому и дубоким депресијама. Насупрот овоме поричу се здравствене штете од стране школе и вели се, да не може бити речи о преоптерећености у школи. Ових је број већи; али можда би мишљења била другачија, да имамо више одговора од медиканара. Чешће се жаде на немање телесног вежбања, али често са додатком, да је сад боље у том погледу. — Од наставног градива најчешће се говори о старим језицима и математици. Највеће неслагање је у мишљењу о старим језицима, чему се неће нико чудити, ко познаје дискусију о хуманистичкој гимназији. Не сасвим ретко, нарочито код књижевника, налазимо напомену, да су се опет вратили на лектуру старих писаца, коју им је гимназија огадила. Иста се тужба подиже против наставе немачког језика и религије. С друге стране истичу се језици, често и са одушевљењем. Непољан суд о математици најчешће долази од филолошко-историских или уметничких духова. Можда би суд био другачији, да је већи број природњака, техничара итд. Занимљиво је ипак, како често људи иначе даровити означавају математику као неприступан и мучан предмет. — Што се личе суда о наставницима, занимљиво је, да се често хвале баш строги наставници и они, који су много тражили. Радо се сећају и оних, који су подстицали на приватан рад. К. уосталом мисли, да у односу међу наставником и учеником долазе у обзир многи сасвим индивидуални моменти, и ставља на срце наставницима виших разреда у средњим школама, да о овим размишљају.

Оцене и напомене у Графовој књизи тичу се онога, што је било пре неколико десетина година: Граф мисли, да је од тада много што шта постало боље. То је, вели К., извесно за школску хигијену и телесно васпитање ученичко, а и за очигледност у настави. Али зар поред тековина нема и губитака? То нас, вели К., доводи на питање, да ли се из Графове збирке могу извући практични закључци, и мисли, да при том морамо бити врло обазриви; у том смислу он казује своје напомене не као научно утврђени закључак већ само као лично мишљење. За хуманистичку гимназију држи, да јој треба оставити слободу, да донста негује своју особеност, сада, кад имају једнака права све три врсте средњих школа. Од математике не би ослободио никога; чини само неке напомене. Дале му се чини, да за неке позиве није потребно деветогодишње учење у средњој школи; не увиђа, зашто се за зубног и марвеног лекара и апотекара тражи испит зрелости.

На завршетку Кои жели, да Графову књигу многи читају и употребе у разном смислу, јер она треба да изазове размишљања, а нарочито родитељи и уопште зрелији људи, не за потврду властитог суда. Самом К. она је користила у том смислу. Наставници, нарочито млађи, треба да из основа и пажљиво проуче ову књигу. К. зна, да претеране оптужбе чине наставницима још тежом њихову тешку службу; али им жели свима толико хумористичке надмоћности, да се могу пренети и у положај најогорченијих противника и тако из отровнога цвећа исцати мед.

Трећи чланак је „Ein Anti-Ostwald“ од директора проф. др. Лотара Коха из Бремена. Писац излаже под овим насловом садржај списа „Schul-



www.sclib.rs

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



elend und kein Ende“ од Јулија Руске, уредника познатог листа „Pädagogisches Archiv“. Овај спис управљен је противу погледа и мишљења о садашњем средњошколском васпитању и учењу, које је у својим надалеко распрострајим делима „Grosse Männer“ и „Wider das Schulleid“ изнео слави лајпцишки хемичар, научник светскога гласа, Оствалд. Руска детаљно претреса све разлоге и поставке Оствалдове, доказујући нетачност и неоправданост њихову. Несумњиво је занимљиво и поучно проучити ову полемику једнога ваљаног представника средњошколске педагогике противу таквога научника и мислиоца, као што је Оствалд; излагање Кохово је јасно и прегледно, а иде у прилог погледима Рускиним.

Поводом расписа прускога министарства просвете, који се тиче писменог школског задатка т. зв. „extemporale“, ова свеска доноси на четвртном месту расправу: „Weitere und engere Grenzen für das Extemporale“ од проф. др. Р. Ајла (Eule). Уз ову расправу напомиње уредник А. Матијас, да су одмах после објаве поменутога расписа уредништву дошли многобројни састави, у којима је критикован тај распис, и то на начин, који не би могао донети користи успешном раду школском. Расправа, коју је М. унео у свој лист, садржи, по његову мишљењу, оно што је битно и најважније и пре свега упућује на искуство и оглед у будућности.

„Extemporale“ је несумњиво један од највише цењених а уједно и најомрзнутијих радова у средњој школи. Израда ових школских задатака на страним и на модерним језицима, из којих задатака треба да се види, како је ученик схватио и прерадио раније пређено градиво и колика је моћ његова памћења, задавала је увек страх ученицима а и родитељима. Баш најсавеснији ученици често су дан одређен за овакав задатак сматрали као diem atrum. А не могу се порећи ни моралне штете, јер многи ђаци мисле, да имају право варати на часу овога задатка, а многи код куће не показују поправљен задатак из страха од родитељске љутње. И ученици и родитељи држали су, да су ови задаци сметња за напредовање и за прелазак у старији разред. Због овога, а с обзиром на велику напрегнутост живаца — и у школи и код куће — и просветне власти су гледале, да их сведу на правилну меру, па је напослетку пруско министарство просвете само екстемпорале скоро сасвим избацило из наставнога плана. Јер по могућству треба на сваком часу из граматике од сада да се писмено преведе неколико реченица из пређенога мањег градива, и тек увек после од прилике четири до шест недеља да се из до тада стеченог језичког материјала састављају радови као екстемпоралија. И ови радови могу се само онда оцењивати, ако су из њих од прилике три четвртине ученика показали довољно разумевање онога што је урађено у разреду. Mutatis mutandis овако треба поступати са свима писменим радовима у школи, па и из осталих предмета а не само из језика. Распис се завршује напоменом, да „овом изменом у наставним плановима не тежи се смањивању захтева, већ треба само да се потражи бољи пут, да се ученици доведу до поузданости у примени онога што је научено и обрађено и да се упуते у савестан и успешан рад“. Овоме се свако радује; а чује се и сувише гласно клицање код ученика, родитеља па и код неких наставника. Родитељи су у првом реду у овим школским задацима гледали у већини случајева непријатеља преласку ученичком у старији разред. Они нису узимали у обзир, да је поред екстемпоралија било и других писмених а, разуме се, и усмених радова. Ученици су онако и не мислећи осуђивали екстемпорале. А, напослетку, има и наставника, који ликују због тога, што екстемпорале „отпада“. Наравно, не



радују се они колеге, који су умели, да са својим ученицима раде екстемпорале. До душе, како су нарочито у старим језицима понеки пут поступали са овим школским писменим задацима фанатици или не сувише савесни наставници, екстемпорале је дабоме могло постати тешкоћа па чак и „терет, који притискује ученике“; али обрнуто, да у њему није било и нечега доброг, не би га школска управа кроз толико и толико година учинила тешким испуњавањем дужности, па га и сада задржала, и ако у врло благом облику. А другога оно има зацело још и сада. Оно је додуше само једнострано школовање умне снаге; али оно је неоспорно ипак школовање и озбиљна ствар уједно. И сам најновији распис вели, да „школско учење туђега језика није могућно без многоструких писмених вежбања на самоме језику“. Писац даље разматра писмене радове из старих и из модерних језика. Напоследку, своје напомене своди на ово: 1. У нижим разредима из латинског а такође у првој години доцније из грчког и из новијих језика мора непрестано бити мањих писмених вежбања у школи и код куће, и она морају бити довољна. Из рачуна и доцније из математике на прим. цела настава је управо само из таквих вежбања. 2. У средњим разредима напротив — опет поред многобројних претходних вежбања — морају доћи и екстемпоралија и то што је могућно пре у вези са лектиром и са узимањем граматичких правила за основу. Али не као до сада: сваке недеље или сваке две недеље, а не ни сваке четири до шест недеља, као што хоће министарски распис, већ од прилике сваке три недеље. 3. Напоследку, у вишим разредима поред свих других вежбања и писмених радова могла би доћи и екстемпоралија директно старог стила са идењем од лакшега тежемју; јер ученици у овим разредима и у овом узрасту треба да располажу довољном умном снагом, знањем језика и унутарњим школовањем, те да су дорасли захтеву, да један не сувише тежак текст преведу са матерњег језика на туђ језик.

Пета расправа „Die alte und neue Schule nach Prof. Dr. Morsch“ од проф. др. Х. Викенхагена има полемичан карактер. Проф. др. Морш објавио је у „Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand“ чланак: „Zerstreuung und Zersplitterung im Unterrichtsbetriebe der höheren Lehranstalten“, чија је садржина укратко исказана у реченици: „Од раније учевне школе (Gelehrtenschule) постала је „школа за цео свет“ (Allerweltsschule), где ученици поред језика и реалија уче и правити ствари од хартије, лештих, стенографију, оцењивање даљине, друштвене уредбе и — шврљати“. Морш је прегледао велики број годишњих школских извештаја и мисли, да узрок жалбама на преоптерећеност и другим жалбама налази у разним начинима занимања данашње младежи. Викенхаген у својој расправи полемиче против Морша. Он вели, да је данас јасно, да се у садашњој школи спорт и гимнастика нарочито препоручује за одржавање равнотеже. Као што се прошла периода са својим унутрашњим ништавилом разликује од културнога обиља садашњости, тако се разликују и некадашња и садашња начела и задаће школске, разликује се нова школа од старе. М. вели, да се свакога дана види, како су најбољи, најснажнији гимнастичари и веслачи ретко и најбољи ученици; и у доцнијем животу показује се, да снажне природе нису увек најбољи умни радници. Овим, вели В., М. се судара са мишљењем самога министра, који је из добивених извештаја извео закључак, да су веслачи већином најбољи ученици. А да су спортисти увек и најбољи умни радници, то, вели В., нико није тврдио. И сам уредник Матијас додаје у напомени, да се са његовим прилично опсежним олажа-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



њима не слаже тврђење Моршево, да су гимнастичари и веслачи ретко најбољи ученици. Код М. види се као црвен конач противљење сваком телесном раду а давање вредности и права само научној настави и школским радovima. Али код њега нема никаквих предлога за поправку нити нових идеја.

Морш је одговорио на ове замeрке у 3.—4. свесци истога листа. Ради везе ми ћемо овде одмах приказати и његов одговор, коме је натпис: „Ne quid nimis!“ Као што показује већ и сам овај натпис, М. тврди, да су његова излагања углавном била само *μηδὲν ἄγαν* — ne quid nimis! Он је дакле само против сувишности, претеривања. Не само вежбања у веслању, већ и цртање, као и сви остали предмети по слободном избору, ручни рад, стенографија, вежбања у старој конверсацији, даље многобројне свечаности и светковине и припреме за њих сувише одузимају времена и умне снаге многим ученицима. У обавезним предметима јако се заостаје, јер многи ученици и после подне су заузети необавезним предметима. И М. се позива на реч министра, који је једном рекао, да се у овим стварима претерује. За гимнастику и веслање наводи М., да они имају и своју тамну страну у хигијенском погледу. Што се тиче тврђења В., да М. не износи позитивне предлоге, овај баш наводи редом, шта је све предложио. — Свакојако ова полемика заслужује пажњу.

На шестом месту у овој свесци директор проф. Х. Гилов из Берлина под натписом „Ein Berliner Schulmann“ посвећује неколико речи успомени Хајриxa Бертрама, који је од 1874—1900. године стајао на челу берлинским народним школама. Г. чини ово поводом Бертрамове биографије од Фрица Јонаса (Берлин, 1911; Вајдман).

Као прилог питању о том, да ли усмени испит зрелости треба да је јаван за све приманце, износи пензионовани директор К. Колин под натписом „Zur Klausur der mündlichen Reifeprüfung“ своје искуство, које је стекао као десетогодишњи члан испитне комисије у једној мекленбуршкој гимназији. —

Ни друга свеска не заостаје за првом по својим расправама.

Веома је занимљива прва расправа: „Neuhumanistische Uterweisung im Lateinunterricht“ од А. Штала. Писац се, како сам вели на завршетку своје расправе, трудио, да својим излагањем докаже, да смисао новог покрета поред све научности тежи сасвим практичноме; он је стога сваки свој навод поткрепио и објаснио на примеру. Мисли његове углавном су ове. За време многостраних напада на хуманистичку гимназију извршен је прекрет у самој настави старих језика, и он је са потпуном променом методе донео ново интересовање, нове радости и чвршће плодове на старом дрвету. На критику природњачких противника може модерни наставник гледати само са чуђењем, јер његове сврхе стоје у сагласности са начелима, које они тако наглашавају. Као год ни природне науке, тако се ни он не задовољава готовим обликом, неком појавом; и он испитује животне погодбе и животну заједницу, порекло језика и његово развијање по законима. С правом се може данас говорити о новохуманистичком покрету. Овај неће само да даје хуманистичко градиво од знања, већ његова метода треба више но раније да одговара бићу „хуманитета“. Несагласност међу узвишеним идеалом старохуманистичке сврхе и његовим остварењем у школи свом силом је нагнала наставнике науке као и праксе на разбјање формалистичко-граматичке методе, која је као олово спречавала живу употребу текста. Нови правац гледа у лектири градива из туђега језика своју крајњу



www.vuk.rs

УНИВЕРЗИТЕТСКА ВИБЛИОТЕКА

једно и остварљиву сврху. Историско-генетску методу примењену на науку о речима и науку о реченици, кад се једном правилно упозна, нико више не напушта, и она, удружена са психолошким схватањем особености језика, мора још за дуго имати успеха. После бескрајне граматичких вежбања старохуманистичка настава прелазила је на лектуру, да је одмах употреби за она прва. Нова почиње одмах са реченицом, што пре може са једном целином по смислу, са малом причом. Јер садржај треба да привуче, те да се облик испита, победи и учини услужним средством. А садржај, мисао и њена парочита боја треба пре свега да објасни облике и њихову многостручност. Нова граматика морала је постати централизованим целокупне наставе у лектуру, граматика за разумевање градива за читање насупрот старој граматички, која је скројена била за преводјење на латински. На овој граматички раде сада нарочито подобни људи и Ш. наводи неке теориске и практичне покушаје у том правцу. Око градива за читање групује се свако стварно поучавање из уметности и историје, филозофије и старина. Руку под руку са стварним питањима иде и граматичко расправљање. Раније је граматика требало да ђаке учи ствари, сад треба познавање граматичкога облика да дође из самих ствари. Ми хоћемо да на првом месту радимо средствима наставе матерњег (немачког) језика. Писац ово илуструје на једном примеру за ниже разреде (прича о Ниоби према једној латинској читанци). Даље, и ако се често не чини подесним ближе износити ученику интимну логику једне области, ипак може добивено сазнање добро утицати за другу област на пр. за конјунктив у консекутивним реченицама. Наша сврха није скратити граматичку сакаћењем већ довођењем онога што је многостручно на једноставну основу. Унутрашњим упознавањем са бићем туђега језика хоћемо да изазовемо веће поверење. А да се оно добије, такође је разлог; што већ од нижих разреда треба узимати етимологију, и то на потпуно научној основи, а у троструком погледу: учи се значење корена са његовом чулном представом, стварају се групе према заједничким основима, показује се међусобно сродство језика, уколико оно долази у област искуства. Све ово писац показује на примерима. Ново сазнање, праћено моментима радоснога осећања, постаје духовна тековина, а нова добивена слика огледало за представу матерњег језика. У огледалу туђега језика поново се стиче властити језик. И ово је објашњено на примерима.

У расправи „Über die Notwendigkeit einer Reform des Schreibunterrichtes“ предлаже наставник цртања професор Фр. Кулман подеснији и природнији начин немачкога писања у школи, о чем могу дати реч стручњаци у овом предмету.

Колико се у Немачкој води брига о физичком васпитању ученичком, показује и покушај, који је чинио директор у Шенебергу код Берлина, професор Б. Ветекамп. и то сад саопштава под потписом: „Bessere Ausnutzung unserer Schulhöfe und Spielplätze im Winter!“. С радошћу, вели, видимо, како у школама све више земљишта осваја игра и спорт. Али то је све готово само лети; зими се иде у гимнастичке дворане. А ипак и зими би се могло дуже радити напољу, јер уопште температура није тако ниска, само што се брзо смркне. Ну и зато се можемо помоћи вештачким осветљењем, што сада није тешко. Пример је већ дат на клизалиштима, а у неким местима већ је учињен покушај и у школама, да се осветле места за гимнастику и игре. Директор Ветекамп сем тога је већ неколико година чинио покушај, да један део школскога дворишта претвори у клиза-



лиште. Он препоручује и осталим школама вештачко осветљене дворшта за гимнастику и игре као и подизање оваквих вештачких клизалишта у школским дворштима, где нема других природних клизалишта.

На крају ове свеске А. Тилман, саветник берлинскога министарства просвете, износи занимљиве статистичке податке: „I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät“, и „Statistisches über das Frauenstudium“.

*Трећа и четврта* (уједно) свака доноси десет расправа и расправица, од којих је на првом месту: „Zur Enzyklopädie der Pädagogik“ од познатог школског радника, сада већ покојнога, В. Минха, професора берлинскога универзитета. Поред појединих научних радова на педагошком пољу, имаде их таквих, који иду у дубину и у ширину, те тако постају енциклопедије, чија је врлина, што дају поуздано и прегледно обавештење о свима појединим питањима, а без унутрашње везе међу појединим темама и у облику речничком. М. наводи и укратко упоређује Шмитову и Рајнову енциклопедију као и дела Лосово и Линднерово, којима се од прошле године придружило једно америчко подухеће врло великих димензија и са богатим садржајем: *A Cyclopaedia of Education*. Edited by Paul Monroe, итд. Изашле су две велике свеске и биће их најмање пет. Издавач је професор историје педагогике у Колумбија-универзитету у Њујорку. Сарадници су поред америчких (ту је и Јелена Келерова) и страни научници, као из Француске Габријел Компјејре, из Беча Лео Бургенштајн, а за Немачку је главни сарадник П. Циртман. Особеност целог овог подухећа знатно одступа од познатих немачких дела. Краткоћа и одређеност обраде код појединих чланака су основно начело. У одређености и потпуности материјалних података и јесте свакако прва добра страна овога дела: оно има нарочито позитиван карактер, и одговара не само америчкој већ уопште модерној потреби. Обрада је извршена а има и слика. Природно је, што су најоширије обрађене Уједињене Државе. Али углавном је утолико потпуно сачуван интернационални карактер, што су разне ванамеричке културне земље подједнако заступљене и оцењене. То је, вели Минх, важно, јер педагогика у Немачкој често у некој наивности или предрасуди посвећује се једино немачком васпитању. О васпитању у туђим културним државама а нарочито о садашњем стању његову најбоље се за сада можемо оријеновати из Монроова дела. Разуме се, да ту имамо поуздана обавештења о садашњем стању психологије, физиологије и психијатрије. Уопште, а то може бити за нас најзанимљивије у целом делу, како мисли М., појам *education* овде је (као уопште у енглеском језику) узет много шире него немачко „*Erziehung*“, „васпитање“. *Education* обухвата и све оно што Немци разумеју под „*Bildung*“ „образовање“, па и одређену, техничку спрему за разне више позиве, обухватајући тиме и уметничке. Тако је Монро у својој *Cyclopaedia of Education* изнео не само „*Bildungswesen*“ (како би се на немачки најгодније превело) већ и развитак духовне културе уопште. Сви велики људи на пољу духовнога рада узети су овде, као велики песници, философи, научници, па и државници културнога значаја, — а тако и поједине науке са током свога развића и својим проблемима. Ради боље очигледности М. наводи најважније речи из слова А.

На другом је месту расправа: „*Dezentralisation in der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer an den höheren Lehranstalten*“ од директора проф. др. Роб. Холстена. „Средња школа има задатак, да своје васпитанике



WWW.UNILIB.BG

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



научно образује“, тако почињу нова уштва од 1910. године. За то се тражи научна сирема наставника; али они морају старати се и за даље своје образовање. Држава је ово даље образовање везала за научне центре, оно је било централизовано, али сада је оправдано и потребно, да се оно је децентрализује. Тешко је и незгодно за наставнике, да учествују у таквим курсовима за даље образовање, који се држе у средиштима научнога живота; с тога је и број учесника ограничен. А децентрализовање је могуће; свака гимназија нека се сама стара за научно даље образовање својих наставника. То је могуће. Министарским расписом у 1898. г. исказана је жеља, да се учини покушај са држањем научних предавања за ученике виших разреда, на која ће се позвати и њихови родитељи и одрасли сродници као и друга лица. Ова предавања треба да држе наставници а и други стручњаци. Ову жељу наставници у почетку примили су прилично неповољно. Али се из годишњих извештаја види, да се ова предавања ипак држе. Писац вели барем, да се тако ради у његовој провинцији, Поморанској, а наводи и шта се радило у његовој школи. Ова предавања постигла су сврху и према ученицима и према осталој публици, која се у почетку слаба одазивала позиву, али је доцније бивало све више. Писац мисли, да се држањем оваквих предавања може поради и на даљем научном образовању самих наставника, те ће се оно на тај начин децентрализовати. А то, по његову мишљењу и искуству, може бити. А ако после оваквих предавања дође и разговор у ужем кругу, то ће бити још корисније и повољније за даље научно образовање наставничко. А ко да држи ова предавања? Могу и наставници истог завода а затим и наставници из оближњих завода. Али пре свега и универзитетски професори из исте провинције, који се у научном центру тако радо одају послу око даљег научног образовања наставничког, морају бити вољни за овакву децентрализацију, путовати у поједина места и ту држати предавања, те тако поради и за даље образовање оних наставника, који не могу или не желе доћи у центар. А и то се може постићи. Што се тиче времена, за то није у Прусској потребан универзитетски школски одмор. И ово се може удесити према приликама. Због потребних издатака поменути распис допушта малу улазницу за публику; наставници држе предавања бесплатно. А за универзитетске професоре мора се издатак учинити из буџетске суме.

У расправи „Lehrziele und Lehraufgaben“ проф. А. Волкмар полази од тврђења многих наставника средњих школа, да се не може савладати наставно градиво и постићи ваљан успех. Средње школе су постале сувише школе за учење; према великом броју часова наставно градиво у многим разредима је сувишно, и успех се оцењује врло једнострано. Поред стручних предмета ту су многи споредни: вежбање у говорењу на француском и енглеском језику, хемиска и физичка вежбања, биологија, позориште и концерти за ученике, часови гимнастике, игре, веслање, излети итд. Све су то изврсне ствари, понеке сасвим потребне, пре свега телесно васпитање. Али ту је толико новог, па како да му се нађе места! Због тога се често узимају и приватни часови. Нарочито вешти и искусни наставници могу имати повољније успехе, али у питању су просечни. Задело има ученика, који ништа не осећају или врло мало од ове невоље. Али зар да школа води рачуна само о њима а остале да одбаци? Сем оних, који су најдаровитији и којима све иде без по муке, имаде верних радника, који са добрим памћењем и мирно трезвеним разумом спајају неку духовну празнину и незаинтересованост, и они у школи пролазе просечно најбоље. Јер



они примају све што им се пружи са једном истом равнодушномшћу без разлике, израђују га, и у њима се не превари ни један наставник. Напротив, деца са неким екклоностима и нарочитим даром често не успевају у свима стварима. Други су спори, тешко схватају, немају баш јасан и оштар разум, али зато имају изврсне особине карактера, јачину воље, верно вршење дужности, врло пристојно понашање. А из већине „ученика за углед“ не постају увек најзнатији људи, већ из оних других природа. С тога школа мора барем толико водити рачуна о њима, да им школске године или и један део њихов не постане мучење. Наставно градиво мора се одмерити с обзиром на све предмете у једној разреду, тако да га нормалан наставник може са нормалним разредом прећи без претње и грђе и без журбе. Са ученицима доиста не треба поступати сувише као са слаботињама; али нарочито ваља имати на уму, да они и строгост подносе, ако је она удружена са правичношћу. Писац нема намеру, како сам вели, да наставницима чини прекоре. Њихова је нарочита заслуга, што неповољне прилике не причињавају још веће штете. Јер школа са препуним разредима и препуним наставним градивом једва даје времена за посматрање, за познавање индивидуалности и за вођење рачуна о њој.

А да ли би смањивање суме знања било доиста велика несрећа? Најважнији посао школе не би тиме ни најмање био оштећен: навикавање на редован и темељан рад, на логично мишљење, на спајање и обухватање, на вршење дужности и владање над собом самим. Развитак карактера, срца и фантазије без сумње овим се потпомажу.

Средња школа има велику дужност, да код ученика развије најважније особине, на којима се оснива добро државе и народа. Наши ученици лажу своје наставнике. Зацело не сви, али ипак и не мало њих. Па ипак они воле по себи истинитост безусловно пре но неистинитост. Међу собом су они ипак часни. Код наставника мучно да више цене другу коју особину него отвореност и правичност. Али ако се сувише често од њих тражи оно што је једва или тешко могућно и ако се неиспуњење узима као поступак, који заслужује казну, онда се они — и против своје воље — натерују на улогу слабога, који држи, да су му допуштена сва средства у борби са сувише jakim.

Писац завршује: „Дакле не ово прекомерно једнострано истицање разума и знања већ хармонично образовање. Више времена за обзирање на млађану природу уопште и особеност појединих ученика. Више времена и за погледање преко школских зидова у живот, из кога ученици долазе, и у живот, за који они дозревају“.

На четвртном месту у овој свесци пензионисани директор др. Ф. Тимен (Thümen) под натписом „Zu Leuchtenbergers „Vademecum“ чини неке напомене на познату Лајхтенбергерову књигу „Vademecum für junge Lehrer“, коју смо ми приказали у март-априлској свесци „Просветнога Гласника“ за 1911. годину. Писац и сам веома цени Лајхтенбергерову књигу и жели, да се његове напомене, које су такође потекле из искуства, сматрају као „скроман прилог“ тој књизи.

После овога долази: „Zum deutschen Unterricht. (Einige Bemerkungen zu Buddes Aufsatz gleichen Titels im Dezemberheft dieser Monatschrift)“ од др. Херм. Зомермајера. Као што показује и сам натпис, расправа је полемичног карактера и пишчеве напомене могу интересовати највише онога, коме су познати и предлози, које је Буде изнео у наведеној расправи.





WWW.UNILIB.RS

Под натписом „Bemerkungen zur Erweiterung des Kreises der lateinischen Schulschriftsteller“ од др. Оскара Рикерта расправља се и заступа већ чешће претресани предлог, да се прошири круг латинских аутора у немачкој средњој школи. Како се ово тиче нарочитих прилика тих школа, нећемо се задржавати код ове расправе, која је на шестом месту у свесци, што је разгледамо.

На седмом месту директор Авг. Бере (Bähre) расправља: „Wie können die technischen Fächer mehr als bisher der ästhetischen Bildung der Schüler dienstbar gemacht werden?“ За последње три четири десетине година много се што шта изменило, поправило у школском послу, нарочито у техничким предметима, и ова промена у вези је са привредним полетом народним. У овом покрету са разних страна чуо се и свуда је живо одјекнуо и узвик: „Више уметности у школи!“ Али све тежње за поправком имале су ипак једностран, утилитаран карактер. Велике техничке школе тражиле су другачију припрему и тако се усавршила и настава из цртања. Из потребе за чвршћањем и развијањем телесним добила је гимнастика више уважења и цењења. На писање је обраћена већа пажња, јер је оно потребно за трговину. И ручни рад је више узет у наставу, јер се у њему видела добра припрема за свакојаке техничке и уметничко занатлиске позиве. Тако су се истакли технички предмети; али у почетку није се опазило ни признавало, да они могу допринети општем, дубљем образовању. Напослетку се ипак увидело, да они у великој мери утичу на ум и душу ученика, да им не само доносе користи за доцијији живот и позив, већ и да чине плодним дух њихов и пре свега етички на њ утичу, развијајући уметничко осећање, те се с тога и морају више но до сада узети у службу естетици. О овом је много писано и говорено нарочито на разним скуповима, а писцу је светска изложба у Брислу дала повода за расправљање овога предмета. Према оном што је видео и научно нарочито на овој изложби, а раније је посетио и изложбу у Паризу 1899. и 1900. и у Св. Лују 1904. године, а у вези са својим искуством, писац хоће да покаже, како се технички предмети школски могу употребити за естетско васпитање ученичко. Ту су у првом реду цртање и певање, а затим и гимнастика, игра и спорт, писање и ручни рад. Писац се задржава редом код сваког од ових предмета, па онда показује, како се могу спојити међу собом поједини предмети. Тако је пре свега корисно спајање певања и гимнастике, по нарочитој методи, која све покрете људскога тела ритмички изводи а уз пратњу музике. А и спорт се може барем неколико спојити с музиком. Гимнастика може утолико потпомоћи цртање, што оспособљава, да се можемо послужити обема рукама. Тешње је и многостручније спајање немачког језика и цртања, јер се прочитане песме могу илустровати на часу цртања и с друге стране сликама потпомоћи јача и живља представа радње у песмама и причама. Ово се може применити и код наставе туђих језика, којој може помоћи и певање; њој може бити од користи и сама гимнастика. Већи значај има спајање цртања са наставом из природних наука. Исто тако земљописна настава може се обогатити цртањем. После овога писац показује, како треба радити у настави техничких предмета и у којим разредима. Затим говори о наставним средствима за техничке предмете и онда о оцењивању ученичкога успеха. Није пропустио учинити напомену и о спреми за наставнике ових предмета, и напослетку износи своје мишљење о том, зашто и како се може уздићи значај техничким предметима. Цела расправа написана је симпатично и чита се лако и лепо.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



Осму расправицу „Ne quid nimis!“ од проф. Х. Морша приказали смо, кад је реч била о Викенхагеновој расправи „Die alte und neue Schule nach Prof. Dr. Morsch“ у првој свесци овога листа.

И на завршетку ове, треће и четврте свеске средио је и изнео А. Тилман занимљиву статистику под натписом: „Die Verteilung des akademischen Nachwuchses auf die einzelnen Berufe in den Jahren 1903/04—1911/12“, где је показан број (и у проценту) ново уписаних студената у Пруској за наведене године по појединим факултетима и одсесима философског факултета; и „Die Reifezeugnisse der Studierenden der preussischen Universitäten“, где су изнесено, колико је уписаних студената у зимњем семестру 1911/12 године по појединим факултетима и одсесима философског факултета дошло из гимназије, колико из реалне гимназије а колико из реалке. —

Код *цете* свеске нећемо се дуго задржавати, — не с тога, што она не би била, као и остале, пуна садржајем, већ што се њене расправе могу, с једне стране, лепо груповати те и згодно прегледати, а с друге стране мање имају везе са нашом средњом школом и њеним потребама.

Прве две расправе посвећене су недавно преминулом вредном сараднику овога листа, одличном берлинском педагогу и професору, Вилхелму Минху. На првом је месту: „Wilhelm Münchs letztes Buch“, где Фр. Хајснер (Heussner) најтоплије препоручује Минхову књигу: Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben. Fünfte Sammlung vermischter Aufsätze (Берлин, 1912, Вајдман). На другом месту уредник листа А. Матијас, под натписом „Rückblick auf Wilhelm Münchs sonstiges Schaffen“, даје укратко симпатичну оцену како Минхових главних дела „Geist des Lehramts“ и „Zukunftspädagogik“ тако и осталих мањих радова његових.

Трећа расправа има полемичан карактер: Карл Роте под натписом „Soll die Homerkritik ab danken?“ одговара на чланак под истим натписом у „Neue Jahrbücher“ 2. св. за 1912. годину од П. Кауера, који се у тој расправи бавио о пшчевој књизи „Die Ilias als Dichtung“. — Да додамо, да је Роте и у поменутом листу „Neue Jahrbücher“ св. 5. дао кратак одговор Кауеру, на што је овај одмах у истој свесци још краће одговорио.

Даљих пет расправа у овој свесци јесу лепо приложио расправљају важнога питања о стању тако званог „грађанскога васпитања“ (Staatsbürgerliche Erziehung), коме сада у Немачкој многи педагози и педагошки листови поклањају нарочиту пажњу. Овде су: „Der Unterricht in den älteren deutschen Geschichte im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung“ од др. Х. Вебера; „Ein Beitrag zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung von einem Neuphilologen“ од др. Г. Хампфа; „Bürgerkundliche Vorträge für Schüler in Düsseldorf“ од директора др. М. Швајгела; „Der bürgerliche Unterricht in der Handels-Realschule zu Dessau“ од директора др. А. Тафелмахера и „Schülervorträge insbesondere aus dem Gebiete der Staatskunde“ од директора Е. Штутцера (Stutzer). И наши стручни педагози ваљало би да се позабаве о овом питању; њиној пажњи нарочито се препоручују наведене расправе.

У другом делу ове свеске су прикази књига, као и у ранијим свескама; а трећи део, „Vermischtes“, доноси неколико краћих прилога. —

Прва расправа у *шестој* свесци: „Die Länge der Schuljahre“ од директора др. В. Хензела у Гисену тиче се школских прилика у северно-немачким државама, јер је због ускршњег школског одмора трајање школске године неједнако; тако на три школске године 1912/13 има само 39 школских недеља, а даља година напротив 44. Хензел жели, да школска година траје 41 школску недељу и предлаже начин, како да се то постигне.



На другом је месту: „Winkelgymnasien?“ од директора П. Доренца. Назив „Winkelgymnasien“ начињен је по аналогији ранијих „Winkelschulen“. Додуше, не може се замислити, да имаде сада гимназија без одобрења школске власти, али се не може сумњати, да доиста има гимназија, које не испуњују своју задаћу. Узрок, због кога могу постати и опстати такве „будаклиске гимназије“, у том је, што неке породице желе само, да њихова деца стеку „права“, која дају средње школе, а не брину се, како ће доћи до тога, да ли природним развојем или да добијају само премаз, школско сведочанство. „Ја тражим за мога сина лаку гимназију, и пошто ми је као таква препоручена Ваша“ итд., — тако је од речи до речи гласила једна пријава. Писац чини предлоге, како да се помогне овоме злу средњошколске наставе, и мисли, да цео наставнички staleж средњих школа треба да осећа као ствар части, да што је могућно пре нестане имена и појма будаклиске гимназије заједно са самом ствари, и да васпита своје чланове у том смислу, да пре свега сами себи не стављају сувише ниске захтеве.

Трећа је расправица: „Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung“ од директора А. Штама. Раније је један директор предложио, да се на испиту зрелости допусти приправницима, да при изради тако званих литерарних тема смеју загледати у текст спегова, који су у питању. То је врло добро, вели Штам; али он иде још даље. Није сваки ученик односно абитуријенат подобан, да подједнако успешно обради сваку тему, која му се да на писменом испиту из матерњег језика; због тога Ш. мисли, да је према начелима модерне педагогике назадно задржати досадањи начин давања задатака, већ да ваља оставити неки избор, у облику неких по себи разумљивих граница. Нека се абитуријентима даду три теме на избор, рецимо једна литерарна, једна слободна и једна каква било друга. Наставник матерњег језика предложио би шест или и још више тема, а министарски изасланик одредио би три од њих, које ће се дати приправницима. Тако се не морамо бојати, да неки абитуријенат неће одговорити нашим очекивањима; свакојакo опасност је знатно мања по раније. Тада ће он доиста моћи да покаже, шта уме урадити на овом пољу. То није неоправдано попуштање, „слабодушно“ силажење испод досадашњих тражења, већ просто један захтев правичности, кад ми абитуријентима дамо прилику, да доиста покажу, шта могу урадити. А по досадашњем начину они зацело врло често нису били у том положају а нису ни могли бити.

Четврта је расправа: „Der lateinische Unterricht auf dem klassischen Gymnasium“ од проф. др. Р. Паприца. Ствар се тиче специјално немачких гимназија с обзиром на нове наставне планове.

Веома су занимљива опажања о настави живих језика у француским средњим школама од проф. др. Ф. Хајдриха из Берлина под натиском: „Französischer Sprachunterricht“ (на петом месту у овој свесци). Она се тичу директне методе, превода са матерњег језика на туђи језик, лектире и језичке културе. Нарочито вреди истаћи захтев францускога наставног плана, да се директна метода у настави живих језика изведе потпуно и доследно, на што нарочиту пажњу обраћа садашња Inspection générale de l'instruction publique. Та настава треба да се креће у овој прогресији: говорене, читање, писање, тако да је у нижим разредима главна сврха говорене, у средњим читање а у вишим писање; али, наравно, ни у једном од ових ступњева не негује се искључиво једно. — Превођење са матерњег језика на туђе врши се тек у вишим разредима. Сматра се, да није умесно,



да се оно примењује раније, као средство за учење граматике. Тек кад је ученик поуздан у облицима, унеколико извежбан у усменој употреби туђих језика, он треба да врши језичко упоређивање у превођењу, како са туђег језика тако и на туђи језик. Превођење се правилно схвата као најтежа задаћа, која је приступна само највреднијем ученику, као *fine fleur* у учењу језика. Оно тражи разумевање стилистичких разлика, претпоставља јачу уметност у употреби туђег идиома, учи правити упоређење међу духом двају народности. Код превођења је француски принцип: оно не сме никада бити сврха настави. Оно је само средство духовне културе, али не средство, да се неки туђ језик научи. Он се присваја само имитацијом и властитим размишљањем. — Код лектире је све стало до тога, да ученик доиста асимилује прочитани текст. Природни почетак ове асимилације јесте читање по смислу. При лектури никако није главно читање и превођење, већ претресање текста у сваком правцу — стварно, логички, граматички, естетички. Један такав час лектире је дакле *conversation autour d'un texte*. У средшту су поједине речи, у свима њиним односима, нарочито синонимним. — Обрађивањем појединих израза, детаља с погледом на смисао, фразеологију, стилистику, синонимину, како при лектури, тако и у говору, ствара се култ речи, који васпитава ученика за респект према језицима. Ученик се навикава, да језик брижљиво употребљава као нешто племенито; то му постаје ствар части, а јасно, тачно говорење друга прихода. У француским средњим школама постиже се више језичке културе но у немачким. А ради овога тражи се добар пример наставнички, солидна спрема њихова.

Излагање Хајнрихово заслужује пажњу свих стручњака, и ми ћемо га у другој прилици и на другом месту (у „Наставнику“) приказати опширно. На завршетку ове свеске, тако пуне занимљива садржаја, имамо савим кратак извештај А. Тилмана: „Die Friedrich Althoff-Stiftung“.

Прегледу књига у свима свескама је посвећено довољно пажње и простора.

Београд.

М. Ј. П.

(Свршиће се).

**Педагошка година** — Врло zgodна публикација да учини драгоцених услуга свима онима који се интересују не само науком о васпитању, већ и питањима наставе.

Требало би се увек занимати школским питањима само тако да се никад не осети незгода у томе што се нема довољна документација. Не могу се читати сва дела која се појаве, не може се сваки појединац претплатити на све часописе, а покадшто, и то врло често недостаје и времена да се прикупе и класирају сва интересантна документа.... Напоследку, ово или оно обавештење које нам је данас измакло испред очију, сутра ће нам можда бити потребно, и на нашу жалост нећемо бити у стању више да га нађемо.

Свима овим незгодама изгледа да је доскочило дело *Педагошка година* (*L'Année Pédagogique*). Оно нам износи пред очи на 450 страна кратку анализу свих оних дела која се баве васпитањем, и која су се појавила у 1911 години; сем тога ово нам дело даје методичку класификацију главних чланака објављених за ову годину дана у новинама, часописима и стручним листовима целог света. Пред нама је сад на нашем расположењу аналитички индекс врло богат и потпуно срећен са свима педагошким радовима који су објављени у Француској и у туђини.



Овако је дело досад недостајало. Што га сад имама дугујемо захвалност г. г. L. Céli rier-у и L. Dugas-у.

Бољу оцену не бисмо могли дати о овом делу, но ако се послужимо речима самих састављача :

„Циљ је Педагошке Године у томе да не допусти да пропадне плод толиких разноликих радова ; она има за задатак да их прикупи, да из њих направи синтезу и да тако представи укупан поглед о теорији и историји васпитања и о свима проблемима који су с тим у вези (формација карактера, програми о методи наставе, извештаји о педагогији и о другим наукама : психологија, морал, и т. д.).

Педагошка Година не циља да замени ни једну од педагошких публикација које сад постоје у нас, напротив, она хоће свима да послужи. Она тежи да олакша и, самим тим, да подстакне сва питања васпитања групишући систематски елементе истраживања. Њој је циљ да заузме у педагошкој литератури место, које јој је остављено, место аналитичког индекса, који ће помоћи да се констатује све оно, што је изишло у тој години“.

Састављачи Педагошке Године су врло скромни, они су извршили потпуно све оно што су рекли, па чак и више, јер на почетку ове драгоцене и превелике педагошке библиографије за 1911, имају и неколико оригиналних чланака у којима се снажно и тачно утврђује синтеза нашег данашњег педагошког идекса. Ту су ови чланци : E. Bontroux, *L' cole et la vie*; L. Célérier, *Idéal et  ducation*; L. Dugas, *La sympathie dans l' ducation*; L. Célérier, *Etude psychologique des méthodes d'enseignements*; X... , *L'enseignement primaire*.

Синтеса и анализа... шта би се могло пожелети више и боље?

Ово дело, које је прво у читавој серији, боље је него обећање : оно је већ потпуна и срећна реализација.

Ћњизи је додан списак свих оних листова на француском, енглеском и немачком језику, које су састављачи прегледали и из њих забележили с кратком садржином, све важије и веће чланке. Тих листова има на броју 102.

За овим је алфабетски индекс унесеног градива, после кога долази индекс имена писаца. Напоследку је преглед садржине.

Из овога прегледа садржине најбоље се очитује шта је све унесено у ову књигу и на колико је ствари обраћена пажња.

На првом месту поменута су *Општа дела* (енциклопедије, годишњаци, педагошка библиографија, конгреси); за тим *Филозофија васпитања* (дефиниција, циљ, методе васпитања, разне концепције о педагошком идеалу, границе васпитања, наследства. Односи васпитања са помоћним наукама); *Историја и описивање васпитања* (историја васпитања, описивања у разним земљама); *Психологија* (1) Општа психологија, психолошке експериментације, психологија детета, педагогија, психолошка формација уопште, — 2) осећаји, — 3) меморија, навика, асоцијација идеје, имагинација, говор, — 4) интелигенција : а) интелигенција уопште, подобности, ученици типови, васпитање интелектуалног карактера, б) мерење интелектуалног капацитета, — 5) афективни феномени и воља : а) афективни феномени, инстинкти, осећаји, интерес, васпитање афективног карактера, б) воља, персоналност, васпитање воље и вољног карактера, — 6) тежња и умор; *Физичко васпитање, развијање детета, игијена* (1) игијена и школска игијена уопште, — 2) игијена, специјална питања, — 2) недостатци (тепање, кратковидост, глувоћа) нервоза, болести, — 3) а) физичка култура, живот у слободном зраку : гимнастика, б) спортови, игре); *Средина и њезин утицај; Васпитање*



(1) Учитељи и професори (административни положај и друштвени, опште погодбе), — 2) дужности васпитачеве, његов утицај на ученика ит.д. — 3) учитељице, — 4) спремање за учитеље: а) учитељске школе, семинари, ит.д. б) специјално припремање учитељско, — 5) породица, њезина улога, њезини односи са школом); — *Дисциплина* (1) Дисциплина уопште, власт и слобода, школска аутономија, — 2) казне, награде ит.д.); *Школа* (1) општа питања, законодавство, организације, — 2) дечји вртови и основна настава, — 3) средња и виша настава, — 4) васпитање девојака, — 5) оцењивање ученика: а) школске оцене, испити ит.д. б) оцењивање деце по њиховим подобностима; — 6) разне диспозиције, број ученика, часови и трајање лекција, кућевни рад, распуст, школске изложбе, ит.д., — 7) зграде и школски намештај, школске књижнице, — 8) нарочити облици школских установа (нове школе, школе у чистом зраку ит.д.); *Настава*: [(I одељак: *Методе*: 1) методе уопште (општа дидактика, — 2) методе интуитивне (поуке, педагошке екскурзије ит.д.), — 3) ручни рад, лична радљивост (а) ручни радови уопште (корисност, методе, односи с другим наставама) б) школе ручног рада), II одељак: *Специјална дидактика*: (1) Програми, — 2) матерњи језик, (а) настава читања, б) настава писања, в) настава ортографије, г) елементарна настава матерњег језика, д) настава француског језика уопште, ђ) настава матерњег језика у туђини, е) настава литературе), — 3) настава класичних језика, — 4) настава живих језика, — 5) настава географије, — 6) настава историје, — 7) настава аритметике, — 8) настава физичких и природних наука (а) општа питања, б) специјална питања), — 9) естетичко васпитање (а) општа дела, историја уметности, општа питања, б) настава цртања, в) настава музике), — 10) техничко и професионално васпитање (а) настава техничка, професионална, трговачка, б) настава агриколна, домаћи радови)]; *Морално васпитање* (1) морално васпитање уопште, морална настава, — 2) утицај лектуре и представа (кинематограф) на децу ит.д., — 3) сексуално васпитање, — 4) дечји криминалитет, самоубиство); *Религиозно васпитање* (1) организација религиозног васпитања, општа питања, — 2) дидактика религиозне наставе); *Грађанско васпитање, Установе ван-школске* (1) настава после школе, — 2) заштита и помагање деце и младежи (удружења младих људи и ђачка удружења, напуштена деца, дечји рад, борба против алкохолизма); *Специјално васпитање* [(болешљива, глупава, анормална деца) 1) специјално васпитање глувонемих, слепих ит.д., г) наука и васпитање глупавих и анормалних)].

У овој књизи од огромне вредности, у којој је забележена садржина (2502) *две хиљаде пет стотина два дела* и чланака сусрећемо се и са четири Србина, који су у 1911. години писали по штогод на горе поменутих језицима. Тако:

на стр. 113 и 114 под 106 и 107 помињу се радови д-ра П. Радосављевића из Њујорка.

Први му је рад: *Да ли је педагогија наука?* (Pedagogy as a science). Радосављевић утврђује да је педагогија наука, али му састављачи ове књиге (Céllériot и Dugas) веле ово: „Ова теза, коју смо навели дословце, изгледа нам, да у овом апсолутном облику, премаша мисао пишчеву, који се, резимишући мало даље главне проблеме васпитања, не устеже да припише велики удео улози психологије“.

Други приказан рад Радосављевић је *Шта је васпитање?* (What is Education). Излажући шта је писац рекао о васпитању састављачи имају

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS



WWW.UNILIB.RS

овај закључак: Кроз целу расправу писац се држи излагања, не бира и не прави закључке. Његови ће читаоци жалити што је застао на овако добру путу. Закључак би, по нашем мишљењу, био овај: Ове су дефиниције непотпуне, апстрактне, занемарују извесне битне факторе сваког васпитања средњу, васпитача. Све ове дефиниције садрже у себи елементе истине, све су према томе дефиниције *посебних васпитања*, а не дефиниције *васпитања уопште*;

на стр. 148, под бр. 287 помиње се рад г. *Љубомира Протића*, управитеља Женске Учитељске Школе, који је печатан у овој години под именом *Herbartische Pädagogik bei den Serben*, у Jenaer Seminar, и из тог чланка Протићева наводи се како су представници Хербартовог правца у нас г.г. Војислав Бакић, Ј. Протић, Ст. Окановић, Ал. Марић, Душан Рајичић;

на стр. 159 под бр. 348 приказан је рад А. *Поповића Резултати експерименталне психологије и експерименталне педагогије* (*Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und Pädagogik* 8<sup>o</sup>, р. 156, Langensalza, Beyer); — Састављачи за ову књигу веле: Поповићу је био циљ да докаже да експериментална психологија и експериментална педагогија детета нису ништа принеле учењу Хербартово. По писчеву мишљењу резултати експерименталне педагогије су још и сувише несигурни и врло контрадикторни да би могли бити на супрот истављени традиционалној педагогији“.

Напошетку на стр. 299 под бр. 1333 приказан је рад *Вукентија Ракића: Васпитање игром и уметношћу* (*Gedanken über Erziehung durch Spiel und Kunst*, печатан у *Archiv für die gesammte Psychologie*, № 4). Приказивачи веле ово: Писац назива основним, животним функцијама подобност понављања и подобност мењања. Инсистира на потреби равнотеже између ових двеју функција ради хармоније бића. Овако дефинише циљ игре и уметности: Слободно вежбајући способности које допуштају промену, игра и уметност их допуњују, развијају тело и дух, и доприносе да се васпостави унутрашња равнотежа егзистенције која је узбуњена извесним болешљивим стањима. Он признаје игри и уметности два васпитна утицаја: 1) развијање подобности за подешавање и за многоструком облика; и 2) навике и подобности. Велику вредност придаје првом од ова два утицаја, који назива „независном животном функцијом“.

Књига је у издању Félix Alcan, Paris; Цена 7·50.

В. Т. Сп.

Др. *Љубомир Радивојевић*, просветни добротвор српски, написао др. Милан Јовановић-Батут. Београд, 1912, мала осмина стр. 1—156, цена 0·50. Књига X у издању Задужбине доктора *Љубомира Радивојевића*.

У малом народу велики људи већи су но кад се појаве у великом народу, народни добротвори већи су од оних добротвора у великих народа, јер док их је тамо и у једној и у другој групи много, премного, догле су у малих народа ретки, те у толико већи и значајнији.

Угледањем на друге народе, и код нас су приватни почели водити рачуна о просвети, почели су је помагати и за живота свога, и великим легатима после смрти своје. Добро је што их има, нека их буде још и више, нека их буде много, па их ипак неће бити довољно, јер наша Држава, која има да се бори на све стране, не може сву пажњу своју да покљони про-



свети, а и кад би могла не може да поднесе свеколике материјалне жртве, које су за тај циљ потребне.

Видно место у реду наших просветних добротвора заузима и др. Љубомир Радивојевић, лекар, у толико видније што је још за живота свога већи део свога имања предао Министарству Просвете с тим да се од тог његовог иметка оснује Фонд, из чијег ће се прихода награђивати, издавати и у народ растурати дела чисто научна и популарно научна садржаја: „Свакидашња ми је жеља била по мери својих сила допринети, да нам наши славено-српски народ у колу своје браће и међу другим просвећеним народима што угледније место заузме. Држим да ће се ово не мало попомоћи тим, ако се у кругу народа оснује више хуманитарних и просветних завода и друштава и овима се подаду материјална средства, да она свој благодатни рад могу што боље развити у духу истинске просвете и моралног васпитања народног“.

Истинска просвета и морално васпитање народно су дакле жељена мета Радивојевићева, а материјална су средства који тој мети воде. Може ли се краће и прецизније обележити циљ животу и програм раду? У ово неколико речи скрива се цела душа једног човека, цело његово биће. Овом кратком али јасном и одређеном изјавом познаје нас др. Радивојевић не само с главном суштином своје последње воље него и с најјачим побудама свога делања из ранијега времена. То је не само исповест и завет његова живота, него у неку руку морални аманет, који својим наследницима оставља. У њој се јасно истичу осећаји који су га вазда запревали, побуде којима се увек руководио, идеје које су га целога века пратиле и носиле, тежње и мете за којима је неуморно ишао, правац којим је већ од почетка ударио и кога се верно држао, на најпосле и начин и средства, којима је све то хтео постићи...

Ето таквим речима почиње биографију овога великог народног добротвора наш признати научник и књижевник др. Јовановић-Батут. Но г. Батуту учинило се ово недовољно и тога ради, да би оправдао своје мисли, изнесене на првом листу ове књижице, а и поверење које му је указано од стране надлежних да напише ову биографију, он узима преда се личност Радивојевићеву и прати је од самог рођења до последњег даха, када је нестало тела Радивојевићева а остао да живи међу нама његов велики и светао дух.

Своју књижицу др. Батут је поделио на ове одељке: 1) Дужност према народу, 2) Порекло и породица, 3) Домаће васпитање, школовање, 4) У своме позиву као лекар, 5) Родољуб ширих погледа, 6) Русофил, Славенофил, Папслависта, 7) Радивојевић и православље, 8) За српски језик и правопис, 9) Интересовање за народну и уметничку књижевност, 10) Др. Радивојевић као писац, 11) Просветни добротвор, 12) Дух Радивојевићевог завештања, 13) Личне особине и приватан живот, 14) Др. Радивојевић у породици и у кругу својих пријатеља, 15) Болест и смрт, 16) Вечан живот.

На завршетку своје књижице др. Батут вели: ја сам њега (Радивојевића) увек ценио, а и сад га ценим као човека скромних дарова, али такве природе и такве чврстине карактера да је ипак тим скромним снагама и много допринео и много задужно... Не мора човек имати крила да се као оно понесити орао диже небу под облаке, и одмереним кораком може се успети на велике висине... и доиста се др. Радивојевић одмереним кораком, према својим скромним даровима, али јаке природе и чврста карактера, попео на ону висину и на оно место, на којем му може многи позавидети. Непажено се



диван све више и више, као што се казала неprimetно креће, и тек кад се нашао високо над својим савременицима, свет га је са свих страна оназио, па му се дивило.

Но, да то место буде још више помогао је и писац биографије Радивојевићеве др. Батут, давши пример овом својом књижицом, како се износи рад и живот оних људи, чије име треба да се међу нама и нашим поколењима сачува. Цео живот, сав рад Радивојевићев, све његове добре стране, све његове мање мане, све је то др. Батут тако верно и тако мајсторски саставио и повезао, да сваки онај ко буде прочитао ову књижицу може доста добити тачну слику Радивојевићеву. Не треба имати лик Радивојевићев пред собом, већ књижицу д-ра Батута, па ће се по њој тај лик, и што је још главније сама душа, тачно погодити.

И овом књижицом др. Батут је показао да је прави мајстор на перу, и да се и у овој књижици, као и у свима другим његовим написима, огледа његов лак, течан стил и чист правилан језик. Хвала му на труду.

—Т.—



„Просветни Гласник“ излази у месечним свескама од 6 и више табака, на великој осмини. — Стаје годишње: за Србију 12 дин., за друге земље 15 дин. у злату (франака). — Прегилата се шаље Управи Државне Штампарије краљевине Србије у Београду. — Рукописи се шаљу у уредништву (Министарство Просвете и Црквених Послова у Београду). Они се, на захтев писца, враћају.

ОДГОВОРНИ УРЕДНИК Др. МИЛ. Н. ЈОВАНОВИЋ  
ДЕЛНГРАДСКА УЛ. 9.

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