



# ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ

МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

БРОЈ 3

МАРТ 1913

ГОД. XXXIV

## СЛУЖБЕНИ ДЕО

УКАЗИ ЊЕГОВОГА ВЕЛИЧАНСТВА КРАЉА СРБИЈЕ ПЕТРА I

СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 1 марта 1913 године, на предлог Господина Министра Просвете и Црквених Послова, постављени су:

у Другој Београдској Гимназији:

за професора г. *Гргур Берић*, сунлент исте гимназије:

у Трећој Београдској Гимназији:

за предметног учитеља г. др. *Светомир Ристић*, сунлент у оставци.

УВАЖЕЊЕ ОСТАВКЕ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 1 марта 1913 године, на предлог Господина Министра Просвете и Црквених Послова, решено је:

да се г. др. *Светомиру Ристићу*, сунленту Треће Београдске Гимназије, уважи оставка, коју је поднео на државну службу.

ПРЕТПИСИ МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

УНИВЕРЗИТЕТ

ОДСУСТВА

Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је одсуство: др. Јовану Цвијићу, редовном професору Универзитета, 20 дана. — ПБр. 2582 од 23-III-1913.

ДРЖАВНА ШТАМПАРИЈА  
ПОВИШИЦЕ НЕУКАЗНОГ ОСОБЉА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је:  
да се Божидару Ђорђевићу, помоћнику административног фактора, по-  
виси плата на 2400 динара годишње. — ЧБр. 1615 од 9-II-1913.

СРЕДЊЕ И СТРУЧНЕ ШКОЛЕ  
ПОСТАВЉЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова поставио је:  
Милосава Смљанића, апсолвираног хемичара, за привременог учитеља  
чачанске гимназије. — ПБр. 1745 од 16-II-1913.

Радисава Митића, апсолвираног философа, за привременог учитеља  
ниротске гимназије. — ПБр. 2435 од 12-II-1913.

Грандарила Коцића, ђакона, за хонорарног вероучитеља лесковачке  
реалке. — ПБр. 2293 од 19-II-1913.

Живојина Поповића, апсолвираног философа, за привременог учитеља  
лесковачке реалке. — ПБр. 2469 од 21-II-1913.

Милицу Прерадовићеву, свршену ученицу Бечког Конзерваторијума,  
за хонорарну учитељицу музике и певања у В. Ж. Школи у Београду. —  
ПБр. 2532 од 22-II-1913.

Боривоја Петровића, апсолвираног философа, за привременог учитеља  
IV београдске гимназије. — ПБр. 2602 од 23-II-1913.

Миливоја Давидовића, апсолвираног философа, за привременог учитеља  
ваљевске гимназије. — ПБр. 2441 од 23-II-1913.

др. Марију Ђурић-Гођевац, за школског лекара женске гимназије у  
Београду. — ПБр. 1667 од 22-II-1913.

Божидара Бранковића, апсолвираног философа, за привременог учитеља  
у пожаревачкој гимназији. — ПБр. 2063 од 27-II-1913.

Драгића Михаиловића, свештеника, за хонорарног вероучитеља у лоз-  
ничкој гимназији. — ПБр. 2675 од 26-II-1913.

Даницу Ковићку, за помоћницу у В. Ж. Школи у Београду, а да ради  
у приватној женској гимназији у Нишу. — ПБр. 2526 од 1-III-1913.

Љубомира Миљковића, професора у пензији, за хонорарног наставника  
у III и IV београдској гимназији. — ПБр. 2822 од 27-II-1913.

Ранка Михаиловића, дипломираног философа, за привременог учитеља  
у ваљевској гимназији. — ПБр. 3078 од 4-III-1913.

Душана К. Поповића, апсолвираног философа, за привременог учитеља  
у ваљевској гимназији. — ПБр. 3078 од 4-III-1913.

Десимира Лазаревића, апсолвираног философа, за привременог учитеља  
у ваљевској гимназији. — ПБр. 3078 од 4-III-1913.

Милана Зарића, професора у пензији, за хонорарног наставника у ва-  
љевској гимназији. — ПБр. 3078 од 4-III-1913.

Ђорђа Ничића, професора у пензији, за хонорарног наставника у за-  
јечарској гимназији. — ПБр. 2831 од 2-III-1913.

Милана Милодраговића, за привременог учитеља вештина у београдској  
реалци. — ПБр. 3081 од 3-III-1913.

Марка Јанковића, протођакона, за хонорарног учитеља у В. Ж. Школи  
у Шапцу. — ПБр. 2918 од 2-III-1913.

др. Ану Бркић-Милијановић, за школског лекара В. Ж. Школе у Бео-  
граду. — ПБр. 2813 од 4-III-1913.

## ПРИВАТНЕ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

## ИЗБОР НАСТАВНИКА

Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је избор: Саве Вучетића, окружног шумара, за хонорарног наставника приватне гимназије у Алексинцу. — ПБр. 2294 од 20-II-1913.

Димитрија Аранђеловића, суплента, за хонорарног наставника приватне гимназије у Алексинцу. — ПБр. 1861 од 20-II-1913.

Миливоја Филиповића, апсолвираниог хемичара, за хонорарног наставника приватне гимназије у Алексинцу. — ПБр. 2486 од 23-II-1913.

Карла Куглера, учитеља алексиначке учитељске школе, за хонорарног наставника гимнастике у алексиначкој гимназији. — ПБр. 3061 од 5-III-1913:

## СРЕДЊЕ И СТРУЧНЕ ШКОЛЕ

## ПЕРИОДСКЕ ПОВИШИЦЕ

Г. Министар Просвете и Црквених Послова одредио је периодску повишницу плате:

четврту, Петру Стокићу, професору I крагујевачке гимназије. — ПБр. 550 од 22-II-1913.

## ОДСУСТВА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је одсуство. Милану Ванлићу, супленту смедеревске гимназије, до краја августа о. г., без плате. — ПБр. 2297 од 19-II-1913.

Милици Ивановићки, наставници женске учитељске школе у Београду, 6 недеља. — ПБр. 2315 од 20-II-1913.

Зорки Радосављевићевој, наставници циротске гимназије, до 10 марта о. г. — ПБр. 2192 од 20-II-1913.

Драги Бојовићевој, наставници В. Ж. Школе у Шапцу, 10 дана. — ПБр. 2423 од 21-II-1913.

Милици Ракићевој, наставници јагодинске женске гимназије, шест месеца. — ПБр. 1742 од 21-II-1913.

Миливоју Симићу, директору II београдске гимназије, 15 дана. — ПБр. 2894 од 28-II-1913.

Зорки Јањушевићевој, наставници В. Ж. Школе у Београду, до краја школске године. — ПБр. 2802 од 28-II-1913.

Мирослави Цветковићевој, наставници В. Ж. Школе у Крагујевцу, два месеца. — ПБр. 3084 од 5-III-1913.

Настасији Глушчевићки, наставници В. Ж. Школе у Београду, 4 дана. — ПБр. 3345 од 8-III-1913.

## РАЗРЕШЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова разрешио је од дужности:

др. Марију Ходот-Савић, школског лекара женске гимназије у Београду. — ПБр. 1667 од 22-II-1913.

## ОСТАВКЕ

Господин Министар Просвете и Црквених Послова уважио је оставку: Зорки Ничоти, учитељици В. Ж. Школе у Београду. — ПБр. 3141 од 5-III-1913.

## НАРОДНЕ ШКОЛЕ

## ПОСТАВЉЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова поставио је:

## у Београду:

за учитељску заступницу: Магдалену Михајловићку, учитељицу у пензији. — ПБр. 2381 од 28-II-1913.

## у београдском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Трбушници: Ранка Младеновића, студента философије. — ПБр. 2663 од 23-III-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Америћу: Јанка Милојевића, свршеног богослова карловачког. — ПБр. 2662 од 23-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Малој Моштаници: Јована Живановића, свршеног матуранта. — ПБр. 2728 од 27-II-1913.

## у ваљевском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Остружњу: Драгољуба Матејића, ђака учитељске школе. — ПБр. 1264 од 11-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Трстеници: Богољуба Билића, студента философије. — ПБр. 1860 од 11-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Осечини: Јанка Севића, студента права. — ПБр. 1498 од 11-II-1913.

## у врањском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Бабичкој: Светомира Тодоровића, ђака учитељске школе. — ПБр. 643 од 31-I-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Јашуви: Милована Ивановића, ђака гимназије. — ПБр. 1254 од 11-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Цепи: Драгољуба Јосифовића, ђака Богословије. — ПБр. 1256 од 29-I-1913.

## у крагујевачком округу:

за вршиоца учитељске дужности у Д. Сабанти: Душана Петровића, ђака учитељске школе. — ПБр. 1252 од 29-I-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Брестовцу-Коњуши: Александра Савкића, богослова. — ПБр. 1594 од 6-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Влачки: Јована Савића, студента философије. — ПБр. 1100 од 9-II-1913.

## у крајинском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Тамничу: Војислава Цонића, ђака учитељске школе. — ПБр. 1932 од 14-II-1913.

за учитељског заступника у Буковчи: Милорада Поповића, богослова. — ПБр. 1991 од 12-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Поповици: Данила Чубровића, техничара I године. — ПБр. 2055 од 26-II-1913.

## у крушевачком округу:

за учитељског заступника у Мајдеву: Владана Лапчевића, ћака учитељске школе. — ПБр. 1965 од 12-II-1913.

за учитељског заступника у Врбици: Добривоја Милошевића, ћака учитељске школе. — ПБр. 2379 од 22-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Коњусима: Драгомира Антића, ћака учитељске школе. — ПБр. 1883 од 1-III-1913.

## у моравском округу:

за учитељског заступника у Избеници: Милутина Павловића, ћака учитељске школе. — ПБр. 1380 од 18-II-1913.

## у пиротском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Крупцу: Стојана Ђелића, ћака учитељске школе. — ПБр. 1046 од 15-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Смрдану: Часлава Џунића, богослова. — ПБр. 2244 од 22-I-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Шпају: Милосава Јопића, ћака учитељске школе. — ПБр. 696 од 24-II-1913.

## у подринском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Д. Бадањи: Владимира Протића, богослова. — ПБр. 1216 од 12-II-1913.

за учитељског заступника у Горњој Буковици: Адама Лазића, богослова. — ПБр. 1551 од 5-II-1913.

## у пожаревачком округу:

за вршиоца учитељске дужности у Петровцу: Милутина Стојановића, свештеника. — ПБр. 1352 од 31-I-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Кладурову: Богдана Јокића, ћака учитељске школе. — ПБр. 1392 од 13-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Мелници: Стевана Добричића, учитеља у пензији. — ПБр. 698 од 31-I-1913.

## у рудничком округу:

за вршиоца учитељске дужности у Јарменовцима: Милана Ђорђевића, богослова. — ПБр. 1257 од 12-II-1913.

за учитељског заступника у Мојсињу: Драгића Јовановића, ћака учитељске школе. — ПБр. 2125 од 16-II-1913.

за учитељског заступника у Тренчи: Борислава Стефановића, ћака учитељске школе. — ПБр. 2723 од 25-II-1913.

## у смедеревском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Голобоку: Косту Мајсторовића, богослова. — ПБр. 1858 од 11-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Радинцу: Радомира Симића, богослова. — ПБр. 1022 од 5-II-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Малој Плани: Добрислава Јанковића, богослова. — ПБр. 1591 од 13-И-1913.

за учитељског заступника у Дубони: Јована Буквића, свештеника. — ПБр. 2884 од 28-И-1913.

#### у тимочком округу:

за вршиоца учитељске дужности у Краљеву Селу: Видоја Ђерговића, ђака учитељске школе. — ПБр. 1085 од 3-И-1913.

#### у топличком округу:

за вршиоца учитељске дужности у Александрову: Велимира Ташића, богослова. — ПБр. 1485 од 12-И-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Житорађи: Милутина Аранђеловића, богослова. — ПБр. 1266 од 1-И-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Барбатовцу: Милорада Ђорђевића, ђака учитељске школе. — ПБр. 502 од 12-И-1913.

#### у ужичком округу:

за вршиоца учитељске дужности у Мачкату: Сретена Жуњића, ђака учитељске школе. — ПБр. 20601 од 12-И-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Глуначу: Драгомира Ђоковића, ђака учитељске школе. — ПБр. 1344 од 12-И-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Кремњима: Луку Смиљанића, гимназиста. — ПБр. 1239 од 12-И-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Костојевићима: Момчила Бошковића, ђака гимназије. — ПБр. 456 од 25-И-1913.

за учитељског заступника у Бачевцима: Будимира Шеришића, ђака учитељске школе. — ПБр. 2615 од 27-И-1913.

за учитељску заступницу у Љубишу: Станојку Радосављевићеву, свршену ученицу радничке школе. — ПБр. 2497 од 22-И-1913.

#### у чачанском округу:

за вршиоца учитељске дужности у Лучанима: Драгутина Поповића, богослова. — ПБр. 22556 од 9-И-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Прилици: Марка Аврамовића. — ПБр. 1603 од 8-И-1913.

за вршиоца учитељске дужности у Трнави: Драгољуба Максимовића, богослова. — ПБр. 1255 од 29-И-1913.

за учитељског заступника у Адранима: Драгомира Милановића, ђака учитељске школе. — ПБр. 2686 од 27-И-1913.

#### ПЕРИОДСКЕ ПОВИШИЦЕ

Г. Министар Просвете и Црквених Послова одредио је периодску повишицу плате:

*шесту*, Александри Радуловићи, учитељици у Пироту. — ПБр. 366 од 21-И-1913.

*трећу*, Видосави Поповићи, учитељици у Ноћају, округа подринског. — ПБр. 22997 од 21-И-1913.

*трећу*, Драга Грујићи, учитељици у Јовцу, округа моравског. — ПБр. 684 од 21-II-1913.

*трећу*, Теохару Теохаровићу, учитељу у Доњој Топоници, округа топличког. — ПБр. 501 од 11-II-1913.

*трећу*, Анки Љубисављевићи, учитељици у Неменикућама, округа београдског. — ПБр. 2389 од 25-II-1913.

*трећу*, Милеви Ђорђевићевој, учитељици у Бошњанима, округа крагујевачког. — ПБр. 23172 од 28-II-1913.

*четврту*, Настасији Ђорђевићи, учитељици у Бадњевцу, округа крагујевачког. — ПБр. 2347 од 25-II-1913.

*другу*, Лазару Мишковићу, учитељу у Делиграду, округа нишког. — ПБр. 2264 од 25-II-1913.

*трећу*, Живки Цвијовићи, учитељици у Орловици, округа пожаревачког. — ПБр. 16 4 од 25-II-1913.

*прау*, Милутину Кнез-Милојковићу, учитељу у Јунама, округа тимочког. — ПБр. 2639 од 25-II-1913.

*четврту*, Љубици Николићевој, учитељици у Краљеву, округа чачанског. — ПБр. 2489 од 27-II-1913.

#### РАЗРЕШЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова разрешио је од дужности:

Гаврила Костића, вршиоца учитељске дужности у Костојевићу (ужички). — ПБр. 1274 од 16-II-1913.

Милована Михаиловића, вршиоца учитељске дужности у Крупцу (циротски). — ПБр. 1997 од 13-II-1913.

Јеврема Јончића, вршиоца учитељске дужности у Шпају (циротски). — ПБр. 2376 од 19-II-1913.

Божидара Обрадовића, вршиоца учитељске дужности у Ратају (крушевачки). — ПБр. 2158 од 16-II-1913.

Глгорија Поповића, привременог учитеља у Костојевићима (ужички). — ПБр. 2222 од 16-II-1913.

Душана Станковића, привременог учитеља у Метришу (крајински). — ПБр. 2032 од 14-II-1913.

Владимира Симића, вршиоца учитељске дужности у Америћу (београдски). — ПБр. 2659 од 23-II-1913.

Данила Стакића, вршиоца учитељске дужности у Трбушници (београдски). — 2661 од 23-II-1913.

Николу Чукића, вршиоца учитељске дужности у Г. Буковици (подрински). — ПБр. 2274 од 23-II-1913.

Михаила Лојића, вршиоца учитељске дужности у Поновици (крајински). — ПБр. 2584 од 23-II-1913.

Милеву Данчевићеву, вршиоца учитељске дужности у Корбову (крајински). — ПБр. 2575 од 23-II-1913.

Светомира Павловића, вршиоца учитељске дужности у Рајцу (крајински). — ПБр. 2367 од 19-II-1913.

Милана Рајвћа, вршиоца учитељске дужности у М. Моштаници (београдски). — ПБр. 2660 од 23-II-1913.

Емилију Милорадовићеву, вршиоца учитељске дужности у Кривољину (пожаревачки). — ПБр. 2821 од 28-II-1913.

Веселина Ђујића, вршиоца учитељске дужности у М. Лаолу (пожаревачки). — ПБр. 2658 од 23-II-1913.

Тому Вучићевића, вршиоца учитељске дужности у Чајетини (ужички). — ПБр. 2814 од 28-II-1913.

Милорада Н. Ђерића, вршиоца учитељске дужности у Трстеници (ваљевски). — ПБр. 1859 од 11-II-1913.

Милоша Радовића, вршиоца учитељске дужности у Кладурову (пожаревачки). — ПБр. 1233 од 1-II-1913.

Николу Васиљевића, вршиоца учитељске дужности у Рашану (пожаревачки). — ПБр. 2657 од 23-II-1913.

#### ОСТАВКЕ

Господин Министар Просвете и Црквених Послова уважио је оставку:

Михаилу Јовановићу, привременом учитељу у Д. Трешњици (подрински). — ПБр. 2307 од 22-II-1913.

Сретену Ђорђевићу, сталном учитељу у Тамничу (крајински). — ПБр. 1585 од 12-II-1913.

Михаилу Богосављевићу, сталном учитељу у Шаркамену (крајински). — ПБр. 1772 од 23-II-1913.

#### ОДСУСТВА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је одсуство:

Бисенији Николићки, учитељици у Глоговцу (моравски), од 10 фебруара до 31 марта о. г. — ПБр. 1931 од 11-II-1913.

Анки Миловановићевој, учитељици у Грнчарима (подрински) 15 дана. — ПБр. 1658 од 8-II-1913.

Станици Милутиновићки, учитељици у Куприји, месец дана. — ПБр. 1793 од 9-II-1913.

Даринки Чавдаревићки, учитељици у Бискупуљу (пожаревачки), до краја школске године. — ПБр. 1983 од 13-II-1913.

Даници Красојевићевој, учитељици у Белом Пољу (руднички), 15 дана. — ПБр. 1390 од 4-II-1913.

Ружици Ружићки, учитељици у Неменikuћама (београдски), од 6 фебруара до 15 марта о. г. — ПБр. 2120 од 15-II-1913.

Ленки Марковићки, учитељици у Вел. Орашју (смедеревски) до краја маја о. г. — ПБр. 2076 од 15-II-1913.

Милени Лукићки, учитељици у Брусу (крушевачки), месец дана. — ПБр. 1462 од 5-II-1913.

Софији Милојевићевој, учитељици у Куприји, 15 дана. — ПБр. 2052 од 13-II-1913.

Лепосави Кушићки, учитељици у Александровцу (крушевачки), 20 дана. — ПБр. 2234 од 16-II-1913.

Емилији Милорадовићевој, учитељици у Крепољину (пожаревачки), 10 дана. — ПБр. 1249 од 17-II-1913.

Живки Букушевац, учитељици у Лесковцу (врањски), 40 дана. — ПБр. 1572 од 5-II-1913.

Анки Миловановићевој, учитељици у Грнчарима (подрински), 15 дана. — ПБр. 2335 од 18-II-1913.

Милеви Окановићевој, учитељици у селу Младеновцу (београдски), док школа не почне рад. — ПБр. 51 од 17-II-1913.



- Миливоју Гавриловићу, учитељу у Милошевцу (смедеревски), 15 дана. — ПБр. 1970 од 13-II-1913.
- Чедомиру Милановићу, учитељу у Марковцу (смедеревски), 15 дана. — ПБр. 1962 од 23-II-1913.
- Станки Костићки, учитељици у Шоњићу (београдски), док школа почне рад. — ПБр. 2387 од 20-II-1913.
- Милеви Јелићки, учитељици у Текији (крајински), два месеца. — ПБр. 1843 од 10-II-1913.
- Ангелини Радосављевићки, учитељици у Подгорцу (тимочки), 40 дана. — ПБр. 2576 од 23-II-1913.
- Даринки Протићки, учитељици у Београду, од 23 фебруара до 10 марта о. г. — ПБр. 2492 од 14-II-1913.
- Милораду Катанићу, учитељу у Седларима (моравски), 15 дана. — ПБр. 2700 од 25-II-1913.
- Милољубу Вобићу, учитељу у Бељајци (моравски), 10 дана. — ПБр. 2607 од 27-II-1913.
- Даринки Миљковићки, учитељици у Дубокој (моравски), док јој се не реши молба за пензију. — ПБр. 358 од 10-I-1913.
- Лепосави Васиљевићки, учитељици у Врелу (ваљевски), 20 дана. — ПБр. 2438 од 20-II-1913.
- Љубици Зотовићки, учитељици у Змињаку (подрински), 40 дана. — ПБр. 2408 од 20-II-1913.
- Живки Радовићевој, учитељици у Петровцу (пожаровачки), од 23 фебруара до 5 марта о. г. — ПБр. 2626 од 25-II-1913.
- Софији Јовановићки, учитељици у Турији (пожаревачки), 40 дана. — ПБр. 2645 од 25-II-1913.
- Лепосави Гадићки, учитељици у Драгоцвету (моравски), три месеца. — ПБр. 17596 од 27-II-1913.
- Марији Рабеновићки, учитељици у Табановићу (подрински), од 3 фебруара до 15 марта о. г. — ПБр. 2787 од 27-II-1913.
- Љубици Магазиновићки, учитељици у Камендолу (београдски), месец дана. — 2770 од 27-II-1913.
- Јелени Годоровићевој, учитељици у Бачевци (тимочки), од 21 фебруара до 15 марта о. г. — ПБр. 2771 од 27-II-1913.
- Зорки Бимбићевој, учитељици у Деоници (моравски), од 14 фебруара до 5 марта о. г. — ПБр. 1147 од 28-II-1913.
- Тихомиру Радовановићу, учитељу у Дрлуни (београдски), месец дана. — ПБр. 2422 од 22-II-1913.
- Михаилу Милосављевићу, учитељу у Мокрању (крајински), од 27 фебруара до 15 марта о. г. — ПБр. 3008 од 3-II-1913.
- Милосави Миљковићевој, учитељици у Витежеву (моравски), од 23 фебруара до 10 марта о. г. — ПБр. 2738 од 26-II-1913.
- Јелени Дамњановићки, учитељици у Београду, месец дана — ПБр. 2725 од 26-II-1913.
- Џаји Веснићки, учитељици у Београду, два месеца. — ПБр. 2695 од 27-II-1913.
- Зорки Глишићки, учитељици у Равњу (подрински), до краја школске године. — ПБр. 19088 од 27-II-1913.
- Персиди Динићки, учитељици у Жаркову (београдски), до краја школске године. — ПБр. 1161 од 1-III-1913.

- Лубици Рашевићки, учитељици у Барајеву (београдски), шест недеља. — ПБр. 2968 од 2-III-1913.
- Јелници Петровићевој, учитељици у В. Борку (београдски), месец дана. — ПБр. 2810 од 1-III-1913.
- Леносави Максимовићки, учитељици у Мајдану (руднички), од 22 фебруара до 1 априла о. г. — ПБр. 2870 од 28-II-1913.
- Наталији Николићки, учитељици у Конопници (врањски), до краја школске године. — ПБр. 2843 од 1-III-1913.
- Марини Стојановићки, учитељици у Сењском Руднику (моравски), 20 дана. — ПБр. 2842 од 1-III-1913.
- Даринки Поп-Лазички, учитељици у Трстеници (ваљевски), до краја априла о. г. — ПБр. 2958 од 2-III-1913.
- Видосави Кузмановићки, учитељици у Јабуковцу (крајински), до краја школске године. — ПБр. 2721 од 2-III-1913.
- Даринки Николићки, учитељици у В. Плани (смедеревски), док се војска не исели из школе. — ПБр. 3033 од 3-III-1913.
- Вукосави Тодоровићевој, учитељици у Голобоку (смедеревски), до краја школске године. — ПБр. 17159 од 4-III-1913.
- Даринки Поповићевој, учитељици у Даросави (београдски), месец дана. — ПБр. 3097 од 2-III-1913.
- Даница Константиновићки, учитељици на Убу (ваљевски), до оздрављења. — ПБр. 3080 од 4-III-1913.

#### РАСПУСТИ

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

- у Тренчи (руднички), месец дана, због заразе шарлаха. — ПБр. 1975 од 13-II-1913.
- у Мијатовцу (моравски), до 10 марта о. г., због заразе дифтерије и малих богиња. — ПБр. 2312 од 18-II-1913.
- у Друговцу (смедеревски), два месеца, због заразе тифуса. — ПБр. 2285 од 18-II-1913.
- у Петровцу (пожаревачки), до 1 марта о. г. због заразе шарлаха. — ПБр. 2419 од 20-II-1913.
- у Црљенцу (пожаревачки), до 12 марта о. г., због заразе шарлаха. — ПБр. 2572 од 24-II-1913.
- у Јасцу (чачански), од 18 фебруара до 17 марта, због заразе шарлаха. — ПБр. 2520 од 22-II-1913.
- у Брежанима (пожаревачки), до 15 марта о. г., због заразе шарлаха. — ПБр. 2570 од 25-II-1913.
- у Белом Потоку (руднички), до 10 марта о. г., због заразе шарлаха. — ПБр. 2502 од 27-II-1913.
- у Видровцу и Барбулову (крајински), до даље наредбе, због пегавог тифуса. — ПБр. 2845 од 1-III-1913.
- у Лађевцима (руднички), месец дана, због заразе великих богиња. — ПБр. 2936 од 2-III-1913.
- у Вел. Вртону, Малчи, Хуму и Сићеву (нишки), до 20 марта о. г., због заразе шарлаха и богиња. — ПБр. 2766 од 27-II-1913.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS



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

**УПРАВИТЕЉИ**

Г. Министар Просвете и Црквених Послова, поставио је за управитеља основне школе :  
у Горњанима (крајински), Жарка Стојимировића, учитеља исте школе.  
— ПБр. 118 од 4-I-1913.

**ОДЛИКОВАЊА ПОХВАЛНИЦОМ**

Г. Министар Просвете и Црквених Послова, за енергичан рад на корист школе и школског напретка, одликовао је похвалницом :  
Аврама Митровића, председника и Стевана Симовића, благајника општине гостиљске, у округу ужичком. — ПБр. 1175 од 28-I-1913.

**ОДЛУКЕ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА**

— На основи извештаја војне болнице у Охриду, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је, да г-ђа Марија Михаиловићка, учитељица у Дебру, округа подринског, остане на раду у поменутој болници, као болничарка, до даље наредбе. — ПБр. 1671 од 8-II-1913.

— Према представци III резервне болнице у Београду, Г. Министар Просвете и Црквених Послова наредио је, да се ослободе рада у школи г-ђе : Даринка Чабрићка, Марија Чолаковићка, Даринка Станаревићка, г-це Видосава Николићева и Тереза Милерова, учитељице у Београду, док буде радила поменута болница. — ПБр. 2317 од 18-II-1913.

— На основи чл. 13. финансијског закона, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да се за 1913 годину изда државна помоћ приватним гимназијама и то : александрачкој 440 динара, књажевачкој 440 динара, свилајначкој 330 динара, нишкој 260 динара и прокупацкој 330 динара, укупно 1800 динара. — ПБр. 2327 од 16-II-1913 године.

— Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је, да г-ца Загорка Станковићева, учитељица из Ргодине, округа тимочког, може до даље наредбе вршити болничарску дужност у војној болници у Битољу. — ПБр. 679 од 22-II-1913 године.

— Према указаној потреби, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да се г. Јосиф Цвијовић, сулент Богословије Св. Саве, до даље наредбе упути на рад у III и IV београдску гимназију. — ПБр. 2804 од 26-II-1913 године.

— Док се школски лекар широтске гимназије не врати са војне дужности, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да дужност школског лекара у тој гимназији привремено врши г. др. Сретен Понадић.  
— ПБр. 2670 од 26-II-1913 године.



— Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је г-ђа Милеви Шкрљићи, учитељици из Врања, да оде у Драч за болничарку. — ПБр. 2994 од 2-III-1913 године.

— Према предлогу управника Народног Позоришта, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је, да се г. Петар Добриновић, пређашњи члан Новосадског Народног Позоришта, ангажује хонорарно за члана Народног Позоришта у Београду. — ПБр. 3179 од 5-III 1913 године.

— Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да се Гундулићев *Осман* преведе у прозу на данашњи књижевни језик, пазећи притом на песникову дикцију, 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. — ПБр. 3113 од 5-III-1913 године.

## РАСПИСИ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

### Директору Гимназије

Како је, због ратних прилика, средњошколска настава претрпела велики застој, и како је остало још врло мало времена за рад, ја се налазим обуђен да, у интересу ученика и наставе, наредим да се држе предавања и у ове празничне дане: 25 марта, 21 и 23 маја, 3, 4 и 24 јуна. Двадесет трећега априла приредиће све школе Ђурђевски Уранак, а које то не буду у могућности учинити радиће и тога дана.

ПБр. 3086.  
2 марта 1913 год.  
у Београду.

Министар  
просвете и црквених послова,  
Љ. Јовановић с. р.



## НАСТАВА И КУЛТУРА

### НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ<sup>1</sup>

Предмет је огроман. Ја га рашчишћавам и ограничавам.

1) Говорићу само о *књижевности*. Остављам позванијим да говоре о историји.

2) Остављам на страну питање: да ли модерне књижевности требају или могу заменити старе књижевности у интелектуалном и моралном васпитању.

Не знам да ли требају.

Мислим да могу.

Нарочито, мислим да ће га заменити.

И то, не одричући ниједну заслугу старих књижевности, чак ни једну стварну корист која им се може приписати са практичног гледишта васпитања.

3) Остављам на страну, најзад, стране књижевности. Када се науче страни језици, могу се у другом курсу употребити и стране књижевности заједно са француском књижевношћу да се попуни васпитање. Стране књижевности могу да учине велике услуге у проширавању духа, у углађавању укуса, нарочито у давању смисла за људску разноврсност, за прецизовање и богаћење појмова стечених у историјској настави.

Ограничавам се, дакле, само на француску књижевност.

Три су питања:

1) Које место јој дати?

2) Какав циљ јој ставити?

3) Како је предавати?

<sup>1</sup> *Les Etudes modernes dans l'enseignement secondaire*, par Gustave Lanson professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Paris. У делу: *L'Education de la Démocratie*, Lecons professées à l'Ecole des Hautes Etudes Sociales. (Bibliothèque générale des sciences sociales) Paris. 1907.

## L

Које место јој дати?

Чим се остави на страну питање о класичности и модерности, то питање може имати само један смисао: не правећи разлику између старих књижевности, страних књижевности и националне књижевности, може се упитати: да ли је у механизму васпитања главна ствар књижевност или наука? Хоће ли књижевна настава бити придодата основној научној настави, или ће научна настава бити придодата књижевној настави, која би остала главни орган културе.

Ја сам стари професор реторике, али ипак признајем да могу врло добро да схватим национално васпитање на научном основу. Не би ме изненадило ако сила ствари на тај пут одведе нашу Демократију, и за то видим много разлога. Ако се та претпоставка оствари, очевидно је да књижевна настава може да узме особен карактер. У томе систему, књижевне студије дошле би да подупру научну наставу, баш у реду научне прецизности. Историја и филозофија имале би пре свега да буду побочнице чистих наука; а ми, јадни хуманисти и ретори, свргнути са нашег вековног достојанства главних професора, били бисмо само професори забаве и разоноде; ишли бисмо можда напред, али свакако заједно са наставницима цртања и музике. Наш главни посао био би естетичка култура духа. Сва тежина образовања, суђења и свести пала би на природњака, на физичара, на геометра, на историчара, на филозофа. А ми, литератори, са којих је скинута можда одвећ тешка одговорност, ми ћемо снасти, што је по некима наша права улога, на чисто књижевну наставу. Изучавање поезије, речитости, свију отмености духа и свију лепота стила, то би био наш једини предмет, и ми бисмо имали право да све потчинимо, да све жртвујемо образовању укуса, углађавању осетљивости, распиривању маште. Пробудити смисао за уметност и естетичку радозналост код деце која су нам поверена, то би била сва наша дужност и све наше старање.

Тај систем је разуман, он је могућ. Некима ће изгледати изврстан, некима рђав. У сваком сарчају он данас није остварен, нити је одмах остварљив.

Данас књижевност је, и можда ће за дуго бити, главна настава. Да се пренесе осовина наставе није довољно додавати часове научним предметима и кресати часове књижевне наставе. Треба променити методе научне наставе. Ја нећу себи допустити да излажем какво мишљење о стварима које су ван мојих знања. Али сам слушао људе од неоспорне стручности како жалећи се, објашњавају зашто су до сада науке код нас биле предаване као испитни предмети, а не као оруђа културе.

Дакле, књижевност остаје главни предмет. И то одређује дужност нас, професора књижевности. Ми носимо одговорност, свакако и

са другима, али више по други, за васпитање једнога знатнога дела француске Демократије.

## II.

Ваља нам поставити наш циљ не по нашем укусу, но по очевидним потребама Демократије и по нужној дефиницији демократскога васпитања. И наше друго питање на тај начин је решено.

Јер ми знамо, и држим да смо сви у томе сагласни, да васпитање, у једној Демократији која хоће само себе да води, мора да ствара људе, који су у стању сами себе да воде.

Дакле: слободне духове, који имају страсну љубав према истинитом, и која знају да истинито траже рационалним методима, чија разноликост се поклапа са разноликошћу ствари и проблема;

Затим: слободне савести, слободне од унутрашњег као и спољашњег робовања, које нису у стању да схвате добро ван истине, које су у стању да делају правдом, љубављу, солидарношћу.

Слободне грађане, најзад, који ће имати врлину, коју је Монтескје тражио у једној демократији, у демократији коју је он дефинисао: „љубав према отаџбини, то јест љубав према једнакости“ и „љубав према законима и према отаџбини.“

Ето, то је троструки циљ који нам је стављен, циљ интелектуалан, моралан и грађански. Ми немамо право под изговором једне традиције, традиције старе и\*које је постала пре Демократије, књижевне традиције, а под изговором личнога укуса и личнога мишљења, да се одрекнемо те дужности, и да речемо: „Ми предајемо књижевност, а то ће рећи естетички; ми образујемо укус, ми развијамо машту, ми углађујемо осетљивост. Ми стварамо, или покушавамо да стварамо уметнике. Промашимо код хиљаде, успећемо код једнога. И наша дужност биће испуњена. Остало нас се ништа не тиче.“

Ми немамо права да то речемо. И ако то кажемо, и ако нам се поверује да тако мислимо, то ће бити у толико горе по књижевну наставу. Она ће зло проћи.

Али некада, рећи ће ми се, наставник хуманости или реторике био је главни професор, једини прави професор, и бавио се само естетичком културом, образовањем укуса. Ја то верујем. Дуализам тадашњег васпитања скидао је са њега сваку другу бригу. Религија је образовала карактер и нарави, религија је пружала правило и начело за вођење живота, религија је давала грађанско васпитање: бити подложен владоцу, како је воља Божја и како гласи реч Апостолска. Када је религија ослабела, традиције, породичне или сталешке предрасуде постале су принципи за дете. Једном речју, дочја савест образовала се ван оног што се у школи учило. Учитељ лепе књижевности имао је само да углађава дух, да му даје леп облик, фини укус да би се уживало у књижевности и сјајило у друштву, гипку реторику, да пријатно и

сјајно може да исказује веровања које је на другој страни стекао. Све што се мислило о лепој књижевности која се предавала налази се у славној реченици из *Pro Archia*, која је тако често понављана и која је одиста била *Vjeryju* књижевно образованог човека Старог Режима: „*Haec studia adolescentiam alunt, senectutem oblectant, secundas res ornant, adversis perfugium ac solatium praebent, delectant domi, non impediunt foris, pernoctant nobiscum, peregrinantur, rusticantur*“.

У осталом, та некадашња књижевна настава, која се подразумева када се пева химна старим хуманостима, постала је немогућа.

Из два разлога:

а) Јер ученици се не регрутују као некада, и школски живот није више оно што је некада био. Деца из виших сталежа долазила су у гимназију већ уљуђена својом средином, и гимназија је само одржавала и усавршавала књижевну културу коју су код куће била стекла. Данас нам долазе деца скромнијега порекла, која изилазе из породица где се некада ништа друго није читало до новина, и где ће се читати само новине: она су неприступачна књижевном васпитању, које клизи преко њиховога духа и прелази преко њихове главе.

Некада сељачки синови, као Мармонтел, долазећи у гимназију, били су ту као у затвореном суду, одвојени од утицаја својих породица, и нарочито прожети идејом да образујући се и васпитајући се подижу се изнад свога сталежа, пењу се на степеницама почаст и богатства. То данас није више случај. Ми им данас дајемо друго образовање, у већој сразмери са његовим духом, и сувише других путева створено је им да обезбеде себи живот. Ми их више не држимо по читаве године загнурене у купатилу књижевности. Они се и не купају ту више са истом водом.

Докле год се не воспостави државни монопол наставе, који би пресео у наше лицеје сву децу богатих сталежа, где породични и друштвени живот одржава нешто мало књижевне културе, не може се надати ученицима којима приликују старе хуманости. И ако идемо у сусрет демократизацији наставе, ако проблем бесплатне наставе, који је на дневном реду, и који ће можда бити решен сутра, унесе демократију и у средњу наставу, наша дужност ће бити да том нашем ђаштву, нашој најсигурнијој и најпоузданијој клиентели, пружимо програм и правац какав му одиста треба.

б) Јер ми немамо више догматичну наставу принципа укуса. И то је дубоки узрок све већег неуспеха *чисто* књижевне наставе. У XVIII веку, и још пре једно шездесет година, постојала је једна доктрина укуса која се могла предавати деци. Учило се правилима речитости, поезије, свакој врсти речитости и поезије, сваком тону стила. Све је било одређено и класирано. На тексту великих писаца показивала се деци примена правила; њихова финоћа укуса развијала се у решавању



WWW.UNILS.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
ВИБЛИОТЕКА





WWW.UNILIB.RS

деликатних проблема: вратити у правило очевидну повреду правила, осетити погрешку у правилу на истакнутом месту, једном речју чинити нове и личне примене општих принципа. Осредњи ученици су се задовољавали што су памтили срж доктрине и обичне примене, најбољи ученици су у томе налазили предмет за оштроумно вежбање и сталну проницљивост свога духа. Образовати укус, то је значило нешто, то је одговарало једном практичном програму васпитања; и било је примењиво на разне узрасте ученика.

Али данас, где је доктрина укуса? Укус је само једна финоћа чула која разликује естетички карактер, то јест све везе између израза и идеје, подражавања и узора, дела и писца и средине, стицке сродности и супротности, организациони принцип облика и дела, душу која одређује све и намеће јој оно што ми називамо лепота или ружноћа, савршенство или недостатак, хармонија или несклад. Некада се добар укус предавао, затим је тражен у делима, данас се ствара укус разгледајући и проучавајући дела. Некад *à priori* и догматичан, укус је данас постао експерименталан и релативан. То ће рећи да образовање укуса има да буде крунисање свега васпитања, последња тековина младићева. Истрајати у нашој књижевној методи, која се састоји у томе што они који извесна дела нису ни видели говоре о њима, да они који нису могли учинити ни посматрања чине поређења, радити тако значи падати у жалостан „пситацизам“. На матурским писменим задацима види се како су несрећна деца наклјучања формулама Тена, Бринетјера, Фагеа, формулама на брзу руку сажваканим и још не свареним.

Када се већ не може ставити једна доктрина укуса у средиште књижевне наставе, потребно је оставити да дете за дуго буде у непосредном додиру са делима, да прима и гомила сензације, не морајући да умује о њима. И очекујући касније доба када ће се моћи, без опасности да се учи само речима, изазвати га на размишљање о тим нагомиланим сензацијама, моћи ће се тражити од њега да говори мало о ономе што је само осетило, давати други прецизнији и опипљивији циљ томе изучавању књижевних узор-дела, свакодневно читање које углађава његов дух неосетно, без формула и дисертација.

И који може бити тај опипљиви и прецизни циљ ако не циљ на који нам указује потреба Демократије: *образовање смисла за истину, смисла за правду и солидарност, грађанскога духа.*

Али како све то наћи у књижевности? Није ли химерично хтети извући из књижевних дела, ствараних ради давања извесног деликатног уживања, поуку коју она не садрже? Очеvidно је да књижевности ваља дати једну извесну дефиницију: видети у уметности, заједно са Толстојем, један језик, а у књижевности нешто друго а не лаку игру маште и облика, то јест гледати у њој људе који говоре шта су тражили од живота, шта су сневали о животу, који преводе на свој начин,

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

у лепоту, у поезију, оно што су други преводили у законе, у дела, у битке, у индустријске проналаске, у трговачке напоре: вечити сукоб човека и природе, опору конкуренцију људску, лагано развијање и плаховите кризе моралних веровања и друштвених организама. Једно књижевно дело је један изглед човечанства, један тренутак цивилизације. И најлакше дело, ако се тако посматра, пуно је смисла. Један Воатиров сонет скупља у себе и садржи у себи целу цивилизацију прве половине XVII века, апсолутну монархију, углађено друштво, интелектуалну превласт Италије и Шпаније, скорашњу суровост коју везује церемониал у појединостима. Са правом се може у књижевности гледати живот који се ту прелива и надима, и тражити у књижевности средства којима се могу спремати људи за живот.

### III.

Али како предавати књижевност па да се постигне тај циљ?

Ради веће прецизности, ја ћу прегледати вежбања у једном разреду.

Има вежбања које изгледају да су без везе са нашом дефиницијом васпитања. Шта може бити граматичка анализа у служби Демократије? Више но што се мисли, ако унемо увек иза школског вежбања да опазимо жив и покретан дух, који се ствара и раствара. Босие је говорио готово ово престолонаследнику: „Оно што је озбиљна грешка у вашем задатку то није барбаризам или солецизам, но лењост у духу, немарљивост, нерадозналост која се налази у тој погрешци.“ Свакако, треба поправити грешку у задатку, али нарочито треба поправити грешку у духу. Ми професори, и најбољи и најсавеснији међу нама, по мало и често смо манијаџи. Ми се много више интересујемо за задатак но за наше ученике. И ми често заборављамо да наш циљ није добити идеалан задатак, узорну беседу, но добар дух. Ваља да се опростимо тога празновернога култа школског вежбања, да увек преко правилног и неправилног састава гледамо мало морално биће које се ту, ма колико то било, открива или развија. Ученици, увек проницљиви, осећају добро разлику. Они се смеће на наше одушевљење или на нашу строгост која се зауставља на задатку; никад се не смеју када тражимо, када налазимо дух који је радио у задатку.

Потчине ли се идеји о истинитоге, наша школска вежбања имаће у себи све више, ако ми хоћемо, васпитну дејственост.

Од најмлађег доба и од првога учења, мисао о истинитом се спрема, тиме што се дете не учи гомилању и понављању речи које не разуме. У томе погледу ми можда још имамо да идемо напред. Рђаво је за *потребну* наставу граматике што се дете гони да научи цео један низ речи које су ван дечјег речника, пошто ствари које те речи означају стоје ван дечјег искуства. Слушао сам пре неки дан



WWW.UNILIB.RS

Једно седмогодишње дете како трпа у своју главу речи: *префикс, аистрактан, конкретан*, једну необичну и две тешко објашњиве речи. Ми ћемо тешко моћи да створимо добре духове, када је почетак таква да их изопачава.

Али да се вратим на више разреде у којима сам могао чинити многобројне и дуге огледе. Ту су два главна вежбања: састав и објашњење текста.

Признајем да сам незадовољан саставима онаквим какви се махом праве у нашим разредима, и какве сам ја имао за време неких двадесет година. Састав се ради у два облика: беседа и дисертација. Беседа је била оправдана: 1) Када је била једна октрина укуса, она је тада била примена правила стила и реторике; 2) Када се морал стварао ван школе, и када је у школи имало само да се дух начини гинкијим, тада су се ученици навикивали да налазе доказе за сваку ствар, а избор тема и теза био је остављен наставнику; 3) Када историјска настава није постојала, или када је била рудиментарна и сува, беседа је тада младе духове водила ка живој стварности историје (Мишле, Тен, Парадол, Сарсе), уводила је у психологију великих људи, у филозофију великих догађаја. Али у свему томе увек је било више вероватног но истинитог, више сјајне дрскости на основу нетачне и недовољне обавештености, а то су рђаве ствари. Ни смисао о истинитоме, ни љубав према истинитоме не развијају се вежбањима, која час траже адвокатске досетке час уметничка маштања.

Ми смо, у осталом, готово напустили политичку и историјску беседу, и наши ученици не трче више за ораторским мајсторијама ни драмским конвенцијама. Под именом беседе и дисертације данас у школском саставу влада књижевна историја, а то ће рећи говорење о ономе што се не зна, без читања текстова, према читању школске књиге: књижевна критика, то јест говор о ономе што се не достиже, о ономе што се не разуме, на основу ауторитета. Шупаљ варбализам, подражавање и плагијат, неискреност и напуштање свога сопственог разума, или на против дрска манитост тврђења без знања: то су резултати, нећу рећи општи, али врло чести, вежбања која ми дајемо. Рећи ће ми се: код добрих ученика те незгоде не постоје. Не увек, признајем, али ипак чешће но што би требало. Али поред добрих ученика има и мање добрих, и средњих, рђавих, који данас нису за одбацивање као потребни отпатци једне више фабрикације. Њих, а то ће рећи *већину*, наш француски састав превазилази.

Основне мане, коју замена беседе дисертацијом није уклонила, но на против појачала, јесте што дисертација захтева напор личнога стварања, што је она уметничко вежбање. Недавно сам читао у једној изврсној брошири Г. Пилеа о настави цртања у француским лицејима и колежима, важан чланак Г. Е. Гијома. Неуспех те наставе приписује

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

се томе што се увек „мислило на уметнички позив, који је изузетан, док се требало обраћати маси“. Настава пртања, вели се ту, треба не да ствара генијалне људе, што није својство ниједнога васпитања, но да производи корисне помагаче, способне практичаре и исто тако добре духове. Такав случај је и у настави књижевности. Ми смо само радили да „стварамо једино генијалне људе“, или таленте, да обделовамо „уметничке вокације.“ Ми смо жртвовали масу изузетцима који су нам ласкали и чинили нам част. Да се створи један Парадол, један Абу, један Леметр, ми смо упропашћавали, изопачавали или одбацивали стотине и стотине осредњих које смо могли поправити. Наш француски састав, и сва наша књижевна настава, имала је једино за циљ да издвоји из маса, да пробуди и припреми уметника који је клијао у детету, или беседника, или романописаца, или песника, или бар новинара, и ми смо припремали слабе беседнике, романописце и песнике. Демократија тражи од нас нешто друго.

За велику масу наших ученика, француски састав треба да буде врло просто вежбање, интелектуално и морално здраво. Говорити само о стварима које се знају — а знати не значи очешати се о уџбеник —; претресати само питања у која је човек упућен, — а књижевна естетика је изнад детета од петнаест година —; претресати ограничена питања чија дата су тачно одређена и могу бити прибављена непосредним и личним посматрањем ученика, — ето то је, како ја мислим, главно правило. Када се предмет изабере, треба му дати форму: ред и јасност излагања, прециозност, тачност изражавања, то су навике које вежбања требају да развију. Већ одавно ми, професори реторике, престали смо да истичемо *речитост*, *фигуре*, сав апарат реторике: остаје нам можда да престанемо хвалити и изазивати изливе маште и логичне конструкције, сву сјајну инвентивност која даје навiku да се не гледа на оно што је, и да се леп ефекат претпоставља простој истини. Остаје нам да схватимо да је здравије за младе духове вежбати их у свођењу а не у расплињавању, у упрошћавању а не у претрпавању. Ја замишљам да узор будуће књижевне композиције у нашој средњој настави треба да буду, не беседе *Conciones*, не академски говори, не чланак Парадолов или Леметров, но послован извештај: тачно, сређено и јасно излагање, без речитости, без поезије, без књижевних извештачености, излагање једног одређеног питања, чије решење зависи од избора и испитивања чињеница. Та дисциплина неће угушити уметничке позиве: она ће дати најбољим духовима као и осредњим духовне навике за које се никада неће покајати што су их стекли, и које друштво неће никада зажалити што им их је наметнуло. Генији Виктора Ига и Шатобријана нису везани за ону лакоћу у нетачности и извртању која се открива у извесним њиховим делима.

Читање и тумачење текстова, то су основна вежбања књижевне наставе.

Који текст нарочито изабрати? упитаће ме. У ствари, ја ту тачку нисам испитивао. Програми нас везују, и ја не мислим да стављам у питање програме: ја се старам да одредим дух у којем треба да буду примењивани. А програми нам пружају довољно широке листе у којима можемо правити свој избор. Једино правило је да сваки треба да изабере дела која најбоље познаје, која највише воли; не дела за која се најбоље спремао, но она која су, за њега, најбогатија и најсадржајнија, и чији смисао се обнавља и постаје све дубљи за њега. У осталом, узео се Волтер или Босне, све једно. И ја мислим да није тешко да се и из монархистичких и католичких писаца XVII века може извући, са разумевањем и без извртања, васпитање најмодерније и најприлагођеније нашој деци једне нерелигиозне Демократије. Главно је наставник, а не текст.

Учење језика и граматике треба овде да стоји на првом месту, баш у име онога духа истине и тачности који ми све сматрамо за најосновнији. Јер, пре свега, треба добро разумети оно што се чита. Све што се говори, све што се ради против граматичарских претеривања, све то треба да тежи не смањивању, него појачавању језичне и граматичне наставе. Та настава треба да буде средство, а не циљ; не сме да се одваја од изучавања текстова, но мора да се врши на самим текстовима — и онда ће се у њој наћи моћна помоћ у навикавању деце прецизности, тачности, разумевању оног што се под тим подразумева.

Када се помоћу изучавања језика и граматике ученици упуте у разумевање текста, какав коментар треба дати тексту, како водити објашњавање текста?

Што је могуће мање историје књижевности, коју треба оставити за вишу наставу. Један ученик разреда у коме се сада учи историја књижевности готово ништа није читао. А није могуће предавати историју књижевности, историју развића и преображаја појединих књижевних врста, а не говорити о многим узор-делима која деца још нису читала из безброј књижевних дела другог рада — важних у историјско-књижевном погледу, али осредње или никакве књижевне вредности — која деца имају права да никада и не прочитају. Мала и сумарна хронологија, лака за учење, потпуно без критичких формула и оцене укуса, довољна би било да у децијим духовима утврди оквире у које ће, у току читања, ући и књижевна дела.

Разуме се, биће увек могуће, а често биће и корисно ради објашњавања некога нарочитог текста подићи мало вео са историје књижевности, указати на извесне везе између појединих дела; али све то дискретно, обазриво, никада готовим формулама, најбоље у облику скретања пажње, у давању програма свега што треба прочитати.

И колико се плашим историје књижевности, која је само историја књижевних врста, у толико више ценим историјско изучавање књижевности које обраћа пажњу на посматрање људског живота, изражено у књижевним облицима.

Наши ученици ће се заинтересовати за наше текстове, чак и за најсувље, ако им у њима укажемо на душе, на душе које хоће, које се пате, које се боре. Дете из рана воли да гледа људе како раде, оно чини рефлексије о ономе што види, оно гомила своје мало искуство. Проширимо то искуство. Дајмо му у књижевности приказ великог броја живота, богатих и проживљених живота.

Призор живописан, драматичан, који ће образовати психолошки смисао детета.

Као и историја, књижевност ће бити здрава и морална само ако ми хоћемо да је начинимо таквом. Ми не спремамо дилетанте, ни *struggle-fer-lifers*.

Ми ћемо, пре свега другог, на нашим текстовима поставити питање *истинг*. Ми ћемо га поставити у свима облицима.

Истина текста. Аутентичност. Исправност. Није реч о томе да се са децом од дванаесте до седамнаесте године ради виша филологија. Једна примедба, једна реченица је довољна. Ако у току од шест година у изучавању текста ученику сваком приликом буде речено бар једном речју да ли је тај текст аутентичан, коректан; ако се *једанпут или двапут* на одређеном примеру покаже важност и метода тих проблема, — ученик, излазећи из гимназије, неће бити филолог, али ће бити припремљен да разуме филологију, када је буде изучавао, или, ако је не буде изучавао, биће припремљен да се не поверава слепо и без контроле ономе што је написано и што је оштампано, на макако то било.

Истина форме. Тачност израза у погледу идеје. Искреност израза у погледу писца: простота и природност.

Истина идеје: у погледу писца. Биографске прилике, прилике васпитања. У погледу времена: стање свести, веровања, цивилизације. У погледу на нас: ми образујемо једног данашњег човека. Није довољно упутити ученика у оно што је истинито у једном даном часу: потребно је да разуме оно што данас више није истинито, и што је сада истинито. Дакле, неслагање или слагање идеје са садашњим стањем науке и друштва. Непрестана и дубока преображавања истина која се називају вечитим: њихово вечито обнављање, њихово прилагођивање сваком облику цивилизације. Морална и социјална еквивалентност различитих идеја. „Општим местима“ не може се користити. Живи су и од дејства су само релативни и пролазни облици где се отеловљава логично, апстрактно и нереално „опште место“.

Али то још није довољно. Ми не треба да заборављамо да имамо да стварамо још нешто друго а не духове, да имамо да стварамо човечанске и грађанске савести. Потребан је моралан и социјалан коментар који се не може обићи.

Без предика; без фраза. Довољна је једна реч, па да се у једном књижевном или историјском проучавању изазове и истакне моралан или социјалан смисао текста. Писац је човек коме су се постављала питања његова времена, који је та питања решавао, чак и не дискутујући их, самим својим животом: бивао је себичан или племенит, одан или равнодушан, према општој користи. Има великих наука који се слободно могу истаћи у славном Монтењовом писму општинарима града Бордоа, у Малербовој *Оди Лују XIV када је полазио за Ла Рошелу*, у Босиевом цечаљу дела Симонова, у подругљивом писму Г-ђе де Севиње о бретонским сељацима који су на точак ударени, у скромној жалби Воалоа на рушевине које су дела краљева оставила за собом. Поука друге врсте у животу Ла Фонтеновом, Волтеровом, Русовљевом. Нема ничега што не можемо рећи, *ако знамо рећи*: ако кажемо у свој простоти, без усиљене духовитости, без реторике, без фанатизма, са тактом и дискретношћу, без чега истина никада не иде, са незаинтересованошћу, која никада не гледа преко зидова школске зграде. Немајмо лажно поштовање за велике писце, и не сматрајмо се за обавезне да идеализујемо њихове слабости и да прикривамо њихове неприличности. Није рђаво да се научи да и велики духови могу поклизнути, и да закон истине, правде и солидарности осуђује и њих исто тако снажно као и незнатне и осредње људе. А историјско објашњење, указивање на стање опште, националне и светске свести, у коме су они живели, сачуваће нас да не будемо претерано неправични према њима.

Најзад, књижевни текстови садрже сва морална и социјална питања првога реда, свако у облику и изгледу који им је дало једно доба, једно друштво или једна душа. Значило би не разумети Паскала или Волтера налазити код њих само лепоте или финоће стила, уживања за укус, а не видети код њих велике моралне и социјалне проблеме у лепој и красној форми. Радећи тако, дали бисмо нашим ученицима непотпуно и недовољно образовања. Ученик који ће сутра ући у живот, који ће сутра бити човек и грађанин, мора да упозна земљиште на коме ће имати да ради, треба да бар прочита карту тога земљишта, да зна како и на коју ће се страну управљати, које путеве има да чини, које прелреке има да обиђе или пређе. Увек се, ја то знам, код нас ученицима уливала одвратност према лажи, потказивању, ухођењу, увек им се предавала вредност личних и друштвених врлина. Много честитих људи, оданих својој породици, љубазних према својим пријатељима, изишли су из наших школа. Ти изврени типови доброг

грађанина, љубазног, отменог и часног човека, нису више довољни Француској Демократији, ни садашњем стању људске цивилизације. Ми треба да спремамо младиће да разумеју морална и социјална питања која имају да решавају, да их спремамо да та питања решавају са тачношћу, искреношћу, незаинтересованошћу, са правичношћу. Опасно земљиште, рећи ће ми се. Та питања су постављала у прошлости, и била су решена на један изванредан начин. Ми можемо да покажемо како је постављање и решавање тога проблема било везано за стања науке и стања цивилизације. Једно писмо Паскалово, једна глава из Монтења, једна беседа Ронсарова, једно причање Монликово, једна трагедија Корнејева, једна проповед Босиеова, једна књига *Телемака*, опис једне епохе код Бифона, један одломак из Шатобриана, једна песма Игова или Ламартинова, једно причање Мишлеово, — ако знамо да их изаберемо и протумачимо — садрже све проблеме савести и друштва које треба један млад дух да зна. Аутономија савести, слобода мишљења и живота, могућност или немогућност једнога морала без догми, политичка слобода, економски проблеми, и т. д. — све се то може наћи у једном књижевном тексту, упрошћеном, изјашњеном, сведеном на своје основне елементе. У својој историјској форми, као историјско питање, сваки од ових проблема може да буде дефинисан, без полемике, без фанатизма, не огрешавајући се о школску неутралност, — ако се неутралношћу не зове одрицање говорити о свему ономе на што неки тврде да једини имају право.

Да ли то значи да не треба духове привлачити ка садашњости. Може ли се показати да се и како се данашњи проблеми постављају у данашњем друштву? Како су некадашње солуције или оспорене, или напуштене, или и данас одржане? Потребно је да се то ради у кратко, дискретно, без хучног излагања личног осећања, без ауторитарног догматизма, без фанатичног прозелитизма. Нека све то не буде катехизис и проповед, но историјско излагање, стварно дефинисање духа једног људског друштва, малог или великог. Наше симпатије ће се показати, и без нарочитог истицања. Само у две или три тачке ми можемо мало даље ићи, тамо где треба говорити јасно и снажно: о двојструкој и неодвојивој љубави према Француској и према човечанству, о свеопштим принципима слободе и солидарности, о поштовању закона. Сваки ће се при томе понашати према своме темпераменту, духу и савести.

Али, рећи ће ми се, ви место старог вежбања укуса стављате нешто још теже и ван домашаја ученика. Ја тако не мислим. Наши ученици нам долазе без икаква појма о књижевности, необделаних осећања и некретне маште; већини од њих породица у том погледу ништа није дада. На против, они сви имају извесну моралну и социјалну културу, сирову или префињену, рђаву или добру. Они имају морално



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



www.институт.информационно, извесну количину идеја, предрасуда, осећања, посматрања, и све то много више по што се обично мисли. Они су чланови једне породице и осетили су терет и помоћ тих односа, њима је породица заповедала и штитила их. Они су чланови једног децјег друштва, и сваки дан виде појаве егоизма и солидарности. То је већ довољно богата материја коју ми немамо да стварамо, коју имамо само да прерађујемо, да пречишћујемо, да удешавамо, како бисмо из ње извукли моралног и социјалног човека.

И док се будемо нарочито старали да књижевност сведемо на историју и да књижевним изучавањем стварамо интелектуалну, моралну и грађанску свест, ипак естетичко васпитање неће бити занемарено. Оно што је главно биће рађено како треба, баш зато што смо одбацили некорисно, немогућно и рђаву методу.

Изучавајући језик и граматику у текстовима, посматрајући, ради разјашњавања смисла, правилност, тачност, прецизност језика, тражећи однос форме према идеји, идеје и форме према животу, нарочито радећи увек само са узор-делима, — наш ученик неће научити да пише критичке чланке, неће знати да дискутује формуле и решава пространа, висока питања естетике или историје књижевности, али он ће имати све елементе естетичке културе. Он неће бити уметник, или још мање подражаваће уметника, промашен уметник. Стећи ће техничка знања, изучиће практично занат, а то је основица и услов укуса и уметничког смисла. Он ће те почетке моћи развијати на Университету, ако тамо оде, или на своме саставу, ако продужи да чита.

У том случају ми смо му дали не укусе но средства да једнога дана дође до укуса, ако је у стању да га има. Ми смо га научили свему што се може научити, не убризгавши му *scribendi cacoethes*, ни болест критизирања. Он можда у своме животу неће написати ниједну дисертацију о поезији, али ће читати песнике, што данас није случај.

Не заборавимо да нашим ученицима, кад нас оставе, остаје цео живот, да је крај школских студија почетак живота, и да је немогуће научити их све што треба да знају и да раде све што треба да раде. Ми можемо само да им дамо елементе од којих ће они створити нешто или ништа — то је њихова ствар, — и да им улијемо добру вољу да од оног што су код нас научили сами у животу нешто учине.

Густав Лансон.

## НАКЛОНОСТ У ВАСПИТАЊУ

Наклоност игра у васпитању велику улогу. Она је први облик васпитања, и задуго остаје као једини могући облик: осећајан и радан живот претходе интелектуалном животу; дете дели с нама наша уз-

буђења, понавља наше радње, пре но што уђе у нашу мисао: васпо-ставља се, између њега и нас, веза наклоности, размена утисака, осећаја, што сачињава језик и припрема, и објављује говор, буквално речено. Не би се умело довољно рано почети с васпитањем; оно почиње с првим осмехом, не велим с првим знаком интелигенције детиње, већ с првим актом, ма какав он био, којим оно улази у односе с нама. Јер, тај акат само је покрет инстинктивне и следеће наклоности. Прво васпитање, оно које је основа свих других васпитања, почиња, дакле, на наклоности.

Но, могло би се рећи, и ако наклоност претходи васпитању, и ако га припрема, и ако га чини могућним, ипак сама собом не сачињава васпитање. Тада би се сматрало да васпитање почиње од тренутка кад се стекне говор, и наклоност би се назвала *предваспитањем*. Нека буде и тако! Не завараваймо се и не замишимо се речима. Но, велим, и у том случају, наклоност је, ипак, погодба за васпитање. Васпитање, доиста, у свима својим облицима, и у свима својим степенима, претпоставља наклоност; без ње, васпитање, чак и оно чисто интелектуално, настава, немогућно је; сагласност мисли претпоставља сагласност осећаја или је производи; постоји интелектуална наклоност, и, ван ове наклоности, најапстрактнија настава, најимперсоналнија, не би се могла схватити, а, и кад би могла, у сваком случају, губила би од своје живахности, од своје васпитне вредности.

Напоследку, наклоност није само драгоцен помоћник, нераздвајно средство васпитања: она има сопствену вредност, заслужује да је култивиремо зарад ње саме; она је, такође, предмет или завршетак васпитања. Човек је дружељубиво створење; треба га приугодити за заједнички живот, треба га отворити и оспособити за наклоност. Другим речима, постоји васпитање осећаја, онако исто као што постоји васпитање духа и карактера, а, међу осећајима, наклоност је један од оних осећаја, за који је веома важно учинити да се створи и да се развија.

У педагошком погледу наклоност је дакле: 1) фаза васпитања, 2) погодба за васпитање уопште, 3) предмет или циљ васпитања.

Пре, но што бисмо пришли да је проучавамо у ова три разна облика, треба да је дефинишемо. Она је инстинктивни покрет, којим улазимо у односе са створењима, која су нам слична, делећи с њима њихова узбуђења, производећи њихово држање, њихове покрете, њихове речи, њихове радње. Могла би се, дакле, раставити на *синергију* (суделовање виших органа) и на *наклоност*, буквално речено. Прво би се састојало у подражавању туђих *актова*; то би, на пример, била зараза смеха, зевања; затим мајмунисање, под чим треба разумети произвођење покрета које видимо код другога; на онда паника, заразе хистеричних криза, конвулзија у болници итд. *Наклоност*, пак, буквално



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

почено, bila bi zaraza osećaja. Ribot je naziva *psihološkom jedno-zvučnošću* i ovaکو je definiše: *један једини осећајни акат, о ком се смислило у многим свестима*<sup>1</sup>. Али наклоност (сагласност осећаја) појављује се у подражавању аката или из њих проистиче. Симпатија и синергија сусрећу се непрекидно заједно, условљавају једна другу, мешају и комбинују своја дејства. Нема, дакле, места и сувише инеистирати на њихову разликовању и издвајању. Пре треба назначити да једна води другој. Не само да се ја смејем са онима који се смеју, да плачем са онима који плачу, већ улазим у осећања оних, чијим актoвима подражавам, делим радост једних, тугу других.

Задржаћемо се засад на елементарној симпатији, овако дефинисаној; нема потребе да назначавамо да се наклоност разликује од „љубави“ или од „нежног узбуђења“, каогод и од „интелектуалне наклоности“, којом душа улази у односе са свима бићима, па, чак, и са мртвим предметима, као што су дрва, море, итд.

### I Наклоност, први облик васпитања

Наклоност је перцепција (опажање) осећаја који се оцртавају на туђем лицу, на лицу другoга неког. Реч *перцепција* узета је овде у тачном смислу психолошког језика; она овде не значи непосредно познавање, *прост појам, ушчатак* (сензацију) већ тумачење „природног језика“ упечатака. Може се назвати *интуицијом*, ако се учини да у интуицију уђе инстинктивно резоновање. Наклоност је, доиста, инстинкт. Не треба мислити да је дете „лишено инстинкта“: „у детета се виде покрети које чула и искуства никако не објашњавају“. Наклоност је један од тих покрета.

Тако на пример у доба од шест недеља, поворођенче је увек потпуно као туђин у овом свету; још ништа јасно у том свету не постоји за њ... Међутим, и у ово доба, интересује га човеје лице; кад ништа материјално не привлачи његов поглед, тада већ ради у њему наклоност; насмејано лице, тепање и благ нагласак добијају с његових усана осмех; пријатна узбуђења очевидно оживљавају ово мало биће; ми који познајемо израз, налазимо то са усхићењем и код њега. *Но, ко је дакле рекао овом детету да оваква диспозиција ирта показује разнеженост? Како је то дете, коме је сопствена физиономија непозната, могло подражавати физиономији неког другог, кад не би иста таква љубав итиснула исти карактер у његове ирте? Нема ту ничег што би имало везе с чулима.* Ово лице, поред његове колевке, није баш увек његова мати или дадиља, може бити да га је чак оно и мучило, причињавајући му ма какве непријатности. Ништа не чини, то се лице на њ осмехнуло, оно је осетило да је вољено, и оно воли. Изгледа да ова нова душа наслуђује у оном бићу другу душу и каже јој: *Познајем те.*

<sup>1</sup> Ribot. *Психологија осећаја.*

„Зар овај феномен, очевидно, не припада, инстинкту? Зар није сасвим супротно дејство овом необјашњеном осећању оно, које чини да поплашено пиле бежи, чим снази тек једва видљиву црну тачку у ваздуху? Пиле, које никад у животу пије видело конца, предвиђа свирепост и убијство; дете, које још ништа није запазило, предвиђа доброту и љубав“<sup>1</sup>.

Говор наклоности, којим дете ступа у осећајне односе са онима, који га окружују, претеча је говору и језику, којим оно ступа у односе с њима идејама; и треба да је тако, треба дете, пре свега, да дели с нама ваша душевна стања, пре но што их буде разумело, и пре но што би у њих могло ући, како би једнога дана успело да доиста у њих и уђе и да их разуме.

„Треба да постоји, тако рећи, натприродно средство, да се споразумемо с дететом пре, но што би оно могло поћи тако дугим путем везивања знакова за идеје; и ваља нам, такође, упознати у њему подобност готово божанствену, ову симпатичну подобност и моћ појимања која га одржава у току онога што ми осећамо“. У доба од године дана, живахно дете, и према томе напредно, чита импресије на лицу. Видите да се у њему производе све нијансе вашег расположења; оно не зна откуд потиче промена у вашем расположењу, но оно их с вама дели, и остајући необавештено о свима узроцима, оно се удружује у свима последицама. Оно се не жалости баш због тога, што је вас свашта нека беда, и не радује се зато што ви осећате некакво задовољство, јер оно не запажа своју егзистенцију одвојену од ваше. Оно живи у вама и осећа с вама, не могући радити друкчије. То је огледало у којем се ваше морално стање огледа невероватно верно“.<sup>2</sup>

M<sup>me</sup> Necker de Saussure наводи као карактеристичан пример једно мало дете од девет месеци, које се „весело играло на крилу своје мајке“, кад је у собу ушла једна познаница, „чија је физиономија изражавала уочљиву, мирну тугу“. Дете је посматра пажљиво; „мало по мало његово се лице развукло, играчке му испадеше из руку, и напослетку припи се уз мајку, плачући. Код њега није било ни трукне страха, никаквог сажаљења, никакве разнежености; оно је трпело, и олакшавало бол сузама“. Дете, на тај начин, има тамно појимање о осећањима изнад свога доба. Оно дели наша узбуђења, оно осећа њихове последице, не познавајући им природе, предмета или узрока. Оно види наше промењене црте, наше тужно лице, и постаје тужно као и ми, плаче с нама, не знајући шта је туга, ни зашто се плаче. Тако исто бива кад присуствује каквом озбиљном читању, посматра како су сва лица озбиљна и њега самог обузима некакво поштовање; тако му се

<sup>1</sup> M<sup>me</sup> Necker des Saussure, *Education progressive*, liv. II, ch. II.

<sup>2</sup> Наведено дело II, IV.



исто савиштава религиозни осећај сâм собом у свој својој озбиљности. Свакојако, врло је далеко од ове „интелигенције наклоности“ до „интелигенције резоновања која проистиче помоћу речи“, али једна води другој, и кад не би наклоност претходила интелигенцији, „све би речи, које изражавају осећања, љубав, напослетку моралне идеје, задуго остале без значаја за дете“.<sup>1</sup>

Без сумње су још утисци, који се детету саопштавају наклоношћу, пролазни, тако нестални као сенке“, но, понављајући се, ти утисци, ипак, не пропуштају, а да у њ не унесу клицу „извесних склоности“, за које се може имати интереса да се култивирани. Корачање „човекег рода“ овако је: „утисци, прва врло мали и нетачни, али који се често понављају, истављају се све то више; ускоро, они уносе у душу диспозицију која им увек олакшава обнављање и, на тај начин, припрема се пут *осећајима*, који располажу нашим животом“.

Не заборављамо да наклоност претпоставља урођене осећаје, да не можемо саопштити детету своје страсти, своје емоције, своје разнолике утиске, до само тако ако су му те страсти, те емоције, итд. „природне“, и „ако клица њихова у њему већ постоји“; „да се један покрет пропагира, треба да постоји у души диспозиција да га прими и прихвати; по та диспозиција (међутим) може остати инертна и успавана“. Васпитање, дакле, није некорисно; оно помаже измиљење осећања, оно им олакшава или им задржава развијање, оно извршује одабирање међу њима; свакојако, није у његовој моћи да их изазива или да их ствара; у афективном реду, каогод и у интелектуалном, оно није никад нити може бити до само подстрекач; но, можда би осећаји дстићи били за увек латентни и збуњени, кад му се не би пружио прилике, да о њима постане свесно, кад се ти осећаји не би индиректно пробудили у њему.

Васпитање наклоношћу или васпитање примером чак има много већу вредност од опе, коју смо ради да му припишемо и дамо. Детету, од рођења, недостаје иницијативе; оно ради само по наклоности. Ако му се не пробуди дух, ако се остави само себи, остаје потпуно утопуло у учмалости, постаје глупо. И тако, није истина да ће оно само собом научити да говори, као што мисли Русо; још је мање подобно да ствара језик, као што опет мисли Тен. „Много је речено, да су језици створени из потребе, да су то усавршени крици“; што се пак, тиче детета, то не стоји: „оно не проналази речи само собом и понавља само оне речи, за које би чуло да су изговорене, оно не назива животињу по њезину гласу, већ ако му се у том није дао пример: Говор, у својем најнесавршенијем облику, на тај начин је плод подражавања“. Није то само истина са идејама, већ и са осећајима,

<sup>1</sup> Цитирано дело II, IV.

који су, уосталом, од почетка, покретачи идеја: радост децја, њихови узвици задовољства, уживања, њихови осмеси, све им то, ако тако смем рећи, долази од нас, бар делимично; ми им у том дајемо пример, ми их учимо да то понављају, да утврђују, ми им чинимо да о томе стекну навiku, ми им од тога стварамо потребу. Мајке и дојиље дају деци васпитање, и то им је васпитање корисно, потребно; онај, коме оно буде недостајало, неће се пробудити, неће се подићи у моралном, а можда и у физичком смислу израза.

## II Васпитање осећаја наклоношћу

### a) Његов негативан облик

Ово васпитање мајки — дојиља, уосталом, изложено је истим опасностима и тражи исте обазривости које и потоње васпитање. Оно се може третирати дидактички. На њега се може, спрва, применити теорија Русовљева и рећи да ће оно често доспети да буде „негативно“. Оно доиста може грешити *прегераношћу*, каогод и својим *недостатком*. Пребацивало се нашим мајкама: „да се и сувише играју са својом децом у првој епоси њихова живота и да сувише рано узбуђују њихову живахност“.<sup>1</sup> Деца су нежна бића, чије нерве треба штедети. Не узбуђујмо их, не збуњујмо их, не стварајмо им од забаве и игре болешљиву потребу, не чинимо их да непрекидно траже и да захтевају, да увек вребају какво ново задовољство. Постарајмо се да живе у миру, озбиљно и ведро. То је оно стање које им приличи, то је оно стање које изискује интерес њихова здравља и њиховога карактера. „Ведрина! Срећна диспозиција првога доба! Она сија чистом светлошћу у очима детињим, она царује на његовом ведром челу“. Поштујмо је, поштујмо природни ход ове интелигенције, која ступа у додир с природом и која ту куша умерене и мирне радости. „Дисати, посматрати, кретати својим малим ручицама, то је већ радост за дете... Доклегод његов поглед пун интелигенције доказује да му је дух обузет, не кваримо ток његових идеја. Чувајмо се да не збунимо његову унутрашњу активност; она је стварнија и спасоноснија од оне која од нас долази.“ Свакако, не треба оставити дете „да му је досадно: досада је душевна летаргија“; ади оно што производи и ствара досаду, није увек недостатак, често је баш напротив „прекомерност у забављању“. Чак и код деце „која је толико воле“, радост може бити само пролазна, и никад не треба да иде сувише далеко. Она никад не треба да је жесток потрес нерава. „Треба је увек примити, кадшто је благо и тихо позвати; но, кад је већ једном ту, не треба је и сувише оживљавати. Кад је неумерена, повлачи за собом плач, сувише јако потреса нежне кончиће који ускоро осцилирају у обрнутом правцу“. M<sup>me</sup> Necker de

<sup>1</sup> Цитирано дело II, III.

Saussure извлачи отуда врло важан закључак, који се слаже с напоменама и погледима Русовљевим „а то је, да је малу децу боље запитати стварима него ли лицима“.

„Ствари су мирни предмети који не траже да их задиркују. Са њима деца врше опите и не мислећи на то; њихово расуђивање сазрева у њиховим несвесним посматрањима. Поред личности, напротив, деца живе наклоношћу или одвратношћу. Делатност коју жива бића врше једно на друго ставља све њихове страсти у покрет, и ова делатност у толико је живља, што с децом нема опхођења мислима и што се све врши на домену емоција. Како сваки њихов упечаток производи дејство и добија одговор, све су њихове жеље одмах изражене, чим су зачете; отуда плач и љутина који, као потребу, изазивају непрекидно мењање ситуације. Немогућност да се предаду ма којој било врсти идеја; заморна узнемиреност; ова нетрпљивост, ово унутрашње узбуђење које шкоди свему; раздражљиво стање, рђаво по само здравље све су то последице и сувише продуженог утицаја који ми вршимо на ова мала бића, и који и ми њима остављамо да врше на нас“.<sup>1</sup>

И тако треба штедети, коликогод и пробуђивати, осећајност код детета, треба брижљиво избегавати да се у њему изазивају многобројни и разнолики осећаји, интензивни и који узбуђују, и оставити га инертна и у моралној учмалости. „И сувише и непрекидно стављена у дејство, наклоност чини децу мобилном, погодном да прекомерно приме сваковрсне утиске“. Обраћати се у једанпут и сувише њиховим осећајима и то и сувише разноликим, значи учинити их нестаљним, учинити их сувише подложним упечатцима, значи развити код њих моћ за примање утисака на још један начин и у другом смислу, а не само изазивати у њима снажне потресе, које нису у стању да поднесу. На тај начин „претерана играња, миловања и мажења су рђава“, за њихово морално и физичко здравље. „Миловања су, шта више, за будућност извор неправде“, јер „она су претерана са благонаклоности и што се доцније не пружају детету кад их је стварно заслужио. Отуда за њ проистиче кобан потрес, не знам ни сам каква жеђ за љубављу која, пошто није била умирена у другој половини детињства, по кадшто се меша са утисцима другог доба, чим се може увећати опасност“. Шта из тога следује? да миловања треба забранити. Не, већ само да треба да учините да „ваша миловања“ увек имају у себи нечег „што храбри, очвршћава, ако се тако може рећи; унесите у њих, без претеривања, радости, и нарочито изгоните из њих ону малаксалост која разнежава“. Нека имају карактер здрав, који ојачава, а никако онај физичке и нервне сензуалности.

<sup>1</sup> Цитирано дело II, III.

Кад се каже да морално васпитање наклоношћу треба да буде негативно, не мисли се тим да наклоност треба да буде сама према себи неповерљива, да јој се треба чувати од својих сопствених претеривања, већ још да јој треба управљати и бдити над својом акцијом, да треба да буде пробрана, да треба да послужи да детету саопштити само оне осећаје које хоћемо да оно осети, да треба, једном речју, да му буде и *квалитативно* и *квантитативно* удешена. Реч је, на пример, о томе: „да се учини да дете осети утицај нежних осећаја, а да се сачува мржње и непријатељства“.

Како је наклоност пут и начин за ширење осећаја, то се њом треба послужити само за ширење добрих осећаја. Треба да се бранимо и да не дамо да наша деца виде оне осећаје, које не бисмо ради да код њих видимо, треба да „избегавамо да никаква нестриљивост или љутина, да никаква оштра реч, никакав раздражени поглед не задеси њихове осећаје“; треба да им уштедимо сваки незгодан пример. „Једна мајка, строго се придржавајући горњих прописа, рекла ми је, да се на њезиној ћерцици, врло живахном детету, у првој години, није приметио ни најмањи знак љутње“ (M<sup>me</sup> Necker de Saussure). Каква поука за родитеље који су необазриви пред децом, који пред њима не воде рачуна о својој нарави и расположењу, који мисле да немају потребе да се плаше суда своје деце, и тим се умирују, као да незгодан пример треба да буде схваћен па да се њем и следује, као да деца немају у себи невероватну лакоћу да тумаче физиономије и „да деле утиске којима су још неподобна да процене узрок и повод“, и да не могу такође невино, у неку руку механички, присвојити рђаве моралне навике.

### Васпитање осећаја наклоношћу

#### б) Његов позитиван облик

Но васпитање наклоношћу не би могло остати негативно; оно то не може и не треба да буде. Оно то не може да буде, јер, самим тим, што се забрањује да се манифестује један осећај, самим тим изазива се посредно супротни осећај, и даје се пример позитиван и реалан. Свако је васпитање једновремено позитивно и негативно, из самог разлога што спречавати значи производити, што задржати један покрет, значи саопштити какав други. Но, има још нешто више: само васпитање не би пристало да остане негативно, и кад би то могло да буде. Нико, доиста, неће сматрати да је довољно спречити да се не породе незгодне и непријатне диспозиције, и да не би требало још пробуђивати добре. Било би „хладно васпитање“, потпуно суво, чак и без икаква дејства, оно васпитање, „које би се сводило на вештину спречавања“, па чак и онда кад би се томе придружила она вештина тако згодна, тако јака у потреби, али и тако празна, проповедања и



придиковања. „Ми више волимо“ уопште, забрањивати или „прописивати него ли задахњивати; као заменице осећајима стављамо“ забране или „правила и прописе“. На тај начин, не успевамо у своме послу, упрошћавајући га, остајемо са њим испод правог васпитања, које се обраћа „мотивима“. Но увек треба доћи дотле, јер „наше забране, врло многобројне да се на њих обрати пажња, врло су малобројне да би се могле применити на све погрешке. Број аката који су за покуду бесконачан је, не би се могли предвидети сви да их забранимо“. Треба се, такође, обратити извору, из кога потиче радљивост, то ће рећи обратити се осећајима.

Али сви осећаји, па и они најузвишенији, могу бити саопштени детету наклоношћу. На тај начин могу се у њему пробудити благонаклоне диспозиције, нежни осећаји и благост карактера. Може се учинити да оно осети не само срећу што је вољено, већ такође и радост да и оно другог воли, чија драж „раширује срце“, и која се шири на све „разнолике пријатне утиске“. Довољно је за то дати му пример благонаклоности. Има породица „у којима прост туђинац наилази на срдачан пријам, у којима, не знам ни ја, некакав светао зрачак блиста, при његовој појави, на свима лицима“. Не треба ништа више па да дете буде упућено благонаклоности, до само бацити у њ клицу ове одличне, дражесне особине, „која уравнива толике препреке, која тако лако и неизбежно обујима срца; која ће олако заменити хиљадама правила уљудности и која ће дете припремити на хришћанско милосерђе, прави дух наших дужности према људима“.

У принципу се признаје моћ примера на децу, али се у овом погледу не улази довољно у детаље факата. Не зна се у којој мери подносе наш утицај. „Физиономије им говоре онда, када она још не разумеју речи. У том лежи индикација за мајке, и ова им је наклоност добит и преимућство које им је дано над бићима која су лишена разума. Окружујући децу лицима која су увек насмејана, у којих је увек израз пун благости, и благонаклоности, самим тим ускоро им се саопштавају вредни осећаји“.

Хоће ли, на пример, да им се осигура добротинство непроменљиве нарави и доброг карактера? Нека се учини да око њих влада мир, нека су увек окружена пријатним и мирним предметима, нека су увек око њих личности благонаклоне, и искрено добре, кажем „искрено јер извештаченост је овде потпуно некорисна. Ништа не обележава дечју хладноћу према притворним демонстрацијама толико колико њихова наклоност према природним покретима“. Нека се напоследку добије од њих да манифестују своје пријатељство актима, под погодбом, међутим, да се у том покажу дискретна и да им не тражимо ништа друго до сведочанство љубави која нестаје много њихову природну плашљивост, „под погодбом да подстичемо, и да не присиљавамо њихове добре љупкости“.

„Слични примери непрекидно се понављају у васпитању“, и то чак у свако доба узраста, јер човек никад не престаје бити биће, на које се може утицати, биће да поднесе делатност наклоности. Уобразиља, која га потчињава делатности његових сличних, „вечито је млада по својој природи и дете непрекидно живи у човеку, ма да сваки човек није у детету“. Ова примедба оправдала би продужену пажњу, коју овде поклањамо васпитању првог доба, кад ово васпитање не би већ само собом било капитално, и кад оно, као што ћемо показати, не би било још важно као основица потоњег васпитања.

Васпитање наклоношћу једино је, дакле, за које је дете подобно одмах по рођењу, и оно је такође једино које је у стању да пробуди осећаје. Оно није, дакле, само прво по времену, оно је, такође, прво и по важности, ако ставимо примат срца над духом. Наклоношћу одржавамо „власт над децом“, ма да она на то и не помишљају, нагонимо их „да и не знајући усвоје наше осећаје“, „калупимо им њихову вољу према својој“. Зар није у томе правд васпитање, васпитање просто речено? Култура осећаја, доиста, никако не претпоставља разум, она му претходи, она је од њега независна. У природи је да дете „пре три или четири године, има среће само с нама“ и преко нас; то је тренутак за нас, да придобијемо „његову љубав“. Кад му буде шест година: „његов укус, његов карактер биће већ формиран“; тада ће бити доцкан. Треба се, дакле, користити првим годинама, јер оне имају капиталну вредност. „Из тога што дете не разуме наше дугачке говоре, из тога што оно није примчиво за правилно васпитање, закључује се да је то биће без циља, и да се о њем може старати само физички. Како му живот пролази у игрању, то се и оно само гледа као каква играчка. Све се у њему чини незначајно, јер је све празно; но, кад би у њему било све довршено, не бисмо над њим имали моћи“<sup>1</sup>. Док му је природа од воска, треба у њу утиснути упечатке, док је пластична и савитљива, треба му челичити и ковати душу. Тачно у овом тренутку треба у детету поставити клицу осећаја; треба му, на пример, улили жељу за допадањем, за добротом, жељу да се многог чега лиши зарад другог. Ако ови осећаји нису пробуђени у детету благонаклоним изазивањем, пре но што буде разум формиран, десиће се ово: кад се дете обраћали његову разуму, слушаће вас, разумеће вас, можда ће вам одобравати и повлађивати, али ваш говор и његова добра воља, његове одлуке остаће без дејства, јер „мотиви“ којима се обраћате „нису стекли довољно активности у његовој души“. Шта више ови мотиви неће за њ ни постојати. Доцније пак „дете ће се дочепати логике идеја, њихове везе, а не самих идеја“, у толико у колико ове буду изражавале осећаје. „То ће дете бити као онај који вас слуша кад сабирате какав дугачак ред бројева, који ће сматрати да ви ра-

<sup>1</sup> М<sup>мо</sup> Necker de Saussure, цит. дело II, V.

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

дите правилно, који ће вас, ако будете рекли да су три и три пет, поправити, али неће отуда извући закључак да су ови бројеви представе стварних вредности“.<sup>1</sup> Једном речју такво ће дете имати облик, али не материју моралности; оно ће знати шта је добро, али га неће пробати, неће га осетити. Дух ће му бити отворен, али ће му срце бити затворено. Зато што се занемарило да му се учини: „да оно осети љубав пре но што је још могло створити комбинације идеја“, осећаји ће за њ увек и само бити идеје, о којима ће моћи разговарати, које ће моћи узимати за беседничку или песничку тему, али оно ће увек бити само беседник или софиста осећаја, и „морални принципи“ за њ ће бити „само празне формуле које не одговарају ничем у његову срцу“.

И тако постоји васпитање осећаја. Ово је васпитање потребно, и оно се може извршити само путем наклоности, и у прво доба. Ако се оно пропусти и не буде га било, ако се пропусти тренутак, ништа га неће надокнадити нити заменити. Покушало се да се оно замени; „резоновање је учинило што је могло, настава тако исто; казне, награде, претерано и прекомерно изазивање самољубља, употребљена је сва тешка васпитна артилерија“, али све узалуд. Оно што, дакле, треба, лежи у томе „да се ради методички“, као што раде мајке „инспирацијом“, „да прошире и дотерaju, ако се може, оно што су им нежност и добар осећај тако често диктовали“, „да даду у неку руку позитивно васпитање у прво доба, а то значи не само удалити од малог детета пример зла, већ му утиснути лак покрет према добру и учинити, да оно уђе у живот, срећно и правилно упућено“<sup>2</sup>.

„Колико срећних карактера, колико пријатних особина које се дугују овој наклоности првога доба, коју мајке тако лепо умеју да развију, и с којом чине употребу увек тако благу и покадшто тако разбориту!... Средство да утичу на малу децу добро им је познато; оно се, пре свега, састоји да их воле“. Наклоност одговара, код детета, двојубој потреби: потреби да воли и потреби да буде вољено, и она задовољава, она развија једну другом. Љубав, којој је оно предмет, открива детету љубав и открива му је директно, примером, „заразном комуникацијом“; таква је нежност, која му је манифестована актима, погледима, миловањем, која му потреса срце и у њ уноси нежност. Љубав изазива љубав. То је толико истина, да „какав несрећник који изгледа да је мртав за сваку моралност, осети ли се и види ли да је предметом искрене добротe, у његовом сувом срцу изазван је почетак узбуђења, и он усваја нови принцип живота“. Како не би тако исто било, па и још природније, у наивној и простосрдечној души детињој?

Ако треба доказа у инстинкту који упућује дете да нежно одговара љубављу на љубав, то ће се наћи у чудноватој подобности осе-

<sup>1</sup> Цитирано дело II, V.

<sup>2</sup> M<sup>me</sup> Necker de Sanssure, цит. дело, II, V.

вања да позна оне који га воле. „Његове особите наклоности и љубав, које изгледају чудновате, засноване су на непојмљивом нагађању у овом погледу. Ружноћа, болести година никако га не одбијају; најбитније услуге никако га не дирају; њему је *потребна љубав, и то љубав без доброте, без спољашње пријатности, без смера за признање*; но кад нађе израза о тој љубави, актови доброте, који су јој доказ, удвајају његову привезаност. Напротив, његова одвратност према сувим и хладним физиономијама несавладљива је“<sup>1</sup>.

Не треба се чудити, што се тако често позивамо на инстинкт, да бисмо објаснили наклоност. Нека се нико такође не чуди што рачунамо на наклоност, да бисмо развили љубав, пошто се сама наклоност заснива на љубави и већ је претпоставља. Нема ту никакве противречности, или и ако постоји, та противречност постоји само за аналитичну психологију, која вештачки издваја елементе који су у природи увек дани заједно. Да, дете се наклоношћу отвара према љубави; али, наклоност, ипак, не ствара чуда, она не ствара љубав, она је може само развити; она не чини да се она роди, већ само да се појави; шта више, она је чак има као погодбу; детету је потребно да воли, да би било наклоњено; не само да је оно наклоњено осећајима који су природно у њему, већ још и у овим осећајима наклоњено је према онима, које воли, или још пре (јер овде се не би могла одредити права тачност) треба правити разлику између осећаја и утисака, и показати да од природе једних зависи снага или слабост других. Сви су осећаји, без сумње, заразни, али не сви на исти начин и на истом степену; сви имају комуникативну врлину, али и сваки има своју посебну. Сем тога, делатност, коју вршимо на дете наклоношћу, зависи од осећаја које имамо према њему и којима га задахњујемо. „Личности које оно не воли имају на њ само неповољан утицај, од њих оно узима рђаве примере а не добре. Страх, нестрпљење, љутина преносе се од једног равнодушног на другог; мржња ће чак олакшати комуникацију. Но, да би се усвојиле благе наклоности, треба волети; нежност је потребна топлота за развијање добрих клица“<sup>2</sup>. На тај начин, наклоност, љубав и осећаји који детерминишу љубав и који се саопштавају наклоношћу, условљавају се, продиру једно кроз друго, повлаче једно друго, и узајамно се модификују; сви они стварају синтезу, и не може се проучавати акција једног од ових елемената, а да се не води рачуна о утицају коју подноси од оних других.

### III Васпитање наклоности

Из овога излази да је *васпитање наклоношћу* непотпуно, ако томе не додамо и *васпитање наклоности*, било да се под тим подразумева

<sup>1</sup> Цитирано дело, II, V.

<sup>2</sup> Цитирано дело, II, V.

www.оно.рф извршено бденисање над осећајима, које хоћемо деци да предамо, било да се под тим још тачније разуме оно бденисање извршено над самом наклоношћу или сâм начин саопштавања осећаја.

Нећемо се поново враћати на избор који треба учинити са осећајима и које треба саопштити детету: овај избор, кад би био методичан и наметан, сачињавао би, сâм собом, програм моралног васпитања; ми смо само назначили, појединим примерима, понеки од ових осећаја, на који би ваљало обратити пажњу, и то нам засад може бити довољно. Додаћемо да тај избор не треба да буде и сувише искључив: не замишљајмо да доведемо у ред све осећаје дечје; поштујмо њихове природне и вољне наклоности као што је она наклоност коју она указују својој дадиљи, својој чуварки. Доиста, од две ствари једна: или су ови осећаји дубоки, и, одвајајући их од личности коју она воле, могли бисмо у њима изазвати често страшну кризу; или су ти осећаји површни и ми бисмо тада врло лако триумфовали; но, тада би настала много већа опасност, настала би у једном смислу: повећали бисмо површност и хладноћу њихових осећаја; рушећи и уништавајући и оно мало љубави за коју су способна, развијали бисмо им егоизам.

Нарочито не треба се препирати о љубав дечју, и не треба се на то показивати завидљивим. Дешава се да понеке мајке не могу никакo да опросте дојиљама, што их њихова деца више воле од њих. Такве мајке врло рђаво разумеју свој интерес; дете ће им се ипак увек вратити, и, очекујући тај моменат, треба да га сматрају за добро, што се показује подобно за приврженост и привезаност. Нарочито, пак, треба да се чувају и плаше да дете, постављено између супарничких љубави, у томе не запази сујету, да се не покаже притворно, лукаво, да не тргује својом милошћу, да је не указује онима који га више мазе, да не постане саможиво, да се не сматра центром света, или бар центром овога суженог света, који је за њ једини, и који му представља породица, чји је и оно члан. Родитељима се, дакле, пре свега, ваља чувати завидљивости и љубоморства, било то према послузи, било између себе. Ако не осећају да их деца толико воле, колико би хтели, нека се потруде да то буду, нека имају на уму да се срце осваја, да се оно никако не присиљава, нека, такође, разумеју да дечје године објашњавају и извињавају слепо претпостављање и приврженост. Природно је што „наш изглед надзора, бденисања“ одбија децу и да „велики утицај наклоности треба други да изврше а не ми“. Но, ми можемо створити кредита дечјој љубави, чекати да буду у стању да распознаду нашу љубав и да их сад оставимо да се предаду осећајима које могу осетити, а природно је, добро је, чак је и за жељење да их осећају.

Но, и ако се треба послужити наклоношћу да се развију моралне и социјалне особине, треба, пре свега, култивисати саму наклоност и то ради ње саме. Пре но што би се предузело васпитавање *помоћу* на-

клоности, треба васпитати *саму* наклоност. Наклоност треба да буде инстинктивна, она се не ствара васпитањем. Инстинкт је доиста врло подобан да се изгуби, да дегенерише, да се изопачи; њему је, дакле, потребно да буде охрабрен и подржан, да буде развијен и управљен. „Инстинкт наклоности нарочито се брзо губи. Дете још док је у колеџи има нарочити појам о нашим осећајима“; оно нам на лицу хвата ознаку свих наших емоција; но, ускоро оно занемарује да вежба овај свој таленат, или га вежба само у своју корист; оно показује „велику равнодушност према досади коју изазива, према тегобама којима је предмет“; рекао би човек да оно не може и неће да осети муке и патње великих, да се решило да све то не примети и да резервише сву своју осећајност само за своје невоље. Једном речју, дете постаје егоиста. Овај егоизам, сувише општи да не буде природан, згр није, међутим, делом стечен? Изгледа, да би га добро смишљено васпитање могло избећи, предварити, бар га ублажити. И пре свега, егоизам де-тињи, или недостатак наклоности, чим се оно изражава, и на што се ограничава, никад није потпун; оно се упућује путем, који му је наша неразборитост оставила отворен; оно је једнострано. И тако, ако дете не разликује на лицима великих извесне осећаје, оне које је вољно да им стави на њихов рачун, има других осећаја, које разликује увек, они који му иду у рачун, они који су му zgodни или одвратни. Оно има и продужава да има „наклоност или одвратност, и сувише про-нонсирану према извесним личностима“; оно управља своје владање и понашање према диспозицијама које мисли да ће код других открити за себе и према мишљењу које им позајмљује. „Лакома за слободом, па чак и за владањем, деца тачно знају шта код свакога могу себи допустити од своје ђуди. Паметна кад су поред родитеља, она постају самовољна, неподношљива поред својих чуварки. Посматрао сам једну ишту малу девојчицу како представља три или четири разне личности према лицима која је чуваху. *У ње не беше никаквог притворства; она је радила једино по импулзији*“. Но, и ако је тако, и ако је код де-тета наклоност тако рецептивна или пасивна, оно, што називамо ње-говим егоизмом, то је само атрофија наклоности коју смо оставили без употребе или је тај егоизам хипертрофија специјалне наклоности, којој смо се индискретно обратили. Губитак наклоности може се, дакле, по-сматрати сам собом као последица наклоности. Деца се указујућавају према онима који их окружују, и усвајају разнолико држање према различним карактерима с којима имају односа. Наша их хладноћа чини хладним; њихова наклоност ишчезава или скреће с пута, према томе како будемо, према њихову полету према нама, иставили свој равно-душни, каприциозни, и неправилан дочек. Нама је, дакле, додељено да управљамо и руководимо њиховим осећајима, управљајући и бдијући над својим, и, пре свега, наше је да не обесхрабriamo покрет њихове



наклоности, који их упућује к нама, већ да га учврстимо и обезбедимо, и тога ради да одговоримо свима њиховим осећајима, као што они одговарају нашим.

Једна од најозбиљнијих погрешака, па ипак једна од најопштијих, којом родитељи постају грешни и криви према својој деци, лежи у томе што пропуштају да покажу својој деци наклоност коју према њима осећају, и још пре, што их varaју својом наклоношћу, саопштавајући им оне осећаје којима њихова експанзивна природа придаје можда више вредности но самој наклоности. Бар о овоме треба тако да судимо по оним ретроспективним прекорима, које деца управљају својим родитељима и које ови управљају сами себи.

Они који су о свом детињству сачували горку успомену уопште мање се жале на то, што нису имали свој део нежности, већ више на то што нису познали пријатну немарност и поверење, што су се увек одбијали од тврда срца, неосетљива, која од себе одбијаху прве кораке или која их не умедоше изазвати. Нека из систематике или из принципа, или нека проистиче из природне „плашљивости“, удаљена љубав или „спољашња, привидна хладноћа“ родитељска ништа није мање тешка и свирепа за децу. „Понашање мога оца према мени вели *Adolphe*<sup>1</sup> било је пре племенито и великодушно но нежно. Био сам прожет свима његовим правима на моје признање и моје поштовање; али никад никакво поверење није постојало између нас... Чим бисмо се нашли један према другом, примећавала се на њему некаква усиљеност, коју нисам могао себи објаснити и која је на мене толико дејствовала“. Овакво размимолажење у осећајима између два бића која су створена да се воле, не само да одузима свежину дечјем срцу, већ она може постати трагичном, када дете, коме треба да буде опроштена каква погрешка, осећа, ма како да је та погрешка мала и ништавна, да ње не може ослободити своју свест, и да се не може поверити својој мајци. То врло речито изражава Quincey<sup>2</sup>: „Знајући колико ми је мати разложита, колико је била искрена и отворена, колико је била нежна, налазио сам се у претешком и бесконачном очајању са тешкоће да учиним да ме чује... Био сам убеђен и сигуран, да је она могла, само за пола минута, осетити самртничку импресију патњи, с којима сам се борио, да је осетила ову физичку патњу, ову неутешност свега моралног и живота, да би ми тада у највећем усхићењу опростила... Но, осећао сам се немоћан, обезоружан „да подигнем“ терет немогућности да јој то саопштим“

Овај терет, тако тежак деци, исто је тако тежак и родитељима за шта нам је сведок дирљива тужбалица de Montluc Монтењу.

<sup>1</sup> Benjamin Constant, *Adolphe*.

<sup>2</sup> Th. Quincey, *Confession d'un mangeur d'opium*.

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА

„Покојни маршал de Montluc, кад је изгубио свога сина, који је умро на острву Мадери, доиста, одличног племића и човека с великом надом, рекао ми је да му је, између осталог, нарочито тешко *што му се никад није исповедио*, и што је поред озбиљне нарави и очинског достојанства изгубио задовољство да ужива и да позна свога сина, и да му тако исто изрази превелико пријатељство, које је према њему осећао и достојан суд о његовој врлини. И овај јадни дечко, говораше он, видео је на мени само уздржљивост, натмурењу и пуну презирања, и однео је у гроб уверење: да га писам умео ни волети ни ценити по његовој заслуги. На што сам се чувао да му откријем ову јединствену љубав, коју сам према њему гајио у својој души? Зар није он био тај, који је од тога требало да осети све задовољство и све признање? Усињавао сам се и мучио да одржим ову ништавну маску, и у томе сам изгубио задовољство у разговору с њим, и његову љубав у исто доба, коју ми је могао изразити сасвим хладно, пошто је од мене примио увек грубост, пошто је од мене осећао само тиранство. — Налазим да је ова тужбалица сасвим на свом месту и оправдана, додаје разложито Монтењ<sup>1</sup>.”

Колико је родитеља који не раде паметно удаљујући од себе хладноћом љубав своје деце, која се тада преноси на другарство, којем је сва драж у слободној експанзији! Колико их је који тим још не компромитују само васпитање, коме наклоност увек остаје средство, и коме треба увек да буде циљ! Но, нарочито колико још шточе својој деци, не велим причињавајући им само несрећу, лишавајући их добротности наклоности, већ утичући да она изгубе или их спречавајући да стекну ову нормалну подобност срдачности, која је не само потреба наше природе, већ која представља социјалну врлину! Доиста, наклоност која нам ствара могућност да уђемо у мисао и осећаје других, учи нас да их не вређамо, да штедимо њихове осећаје, да их поштујемо. Мислити о другима, или пре имати интуицију о оном што они мисле, о оном што хоће или очекују од нас, читати у њиховој души, то је принцип дружевности, уљудности и лених врлина.

„Све оно чега има извиглереног, с претераним претензијама у овом свету, вели М<sup>ме</sup> Necker de Saussure, свега тога нестало би, кад би се практиковала вештина читања по физиономијама. Онај који би је имао, задржавао би се за времена и одустао би да изрази оно што не убеђује или што се може не допасти. Кад се какав човек који замара друге сматра за досадна, да је заузет да сам себи прибави вредност, може се бити убеђен да нема најпотребнијег духа, под чим разумем посматрачког духа.

„Има један добротин осећај који се може назвати инстинктом према ближњем. Ова потпуно сензитивна подобност уноси нас у неку

<sup>1</sup> *Essais*, II, III.





ДУБЕ у туђу душу, и натерује нас да примимо или да одбијемо све ствари за њу. Без сличног инстинкта жена не би била права жена, а човеку би недостајало такта. Но, да бисмо тај инстинкт култивисали, треба брижљиво чувати наклоност, коју обично пуштамо да се угаси<sup>1</sup>.

Старање о васпитању може учинити неправо самом васпитању, хоћу да кажем да старање да се стекну и да се открију таленти и особине који се предају и уче, тежи да се занемаре природни дарови, покадшто, да се не каже увек, бесконачно драгоцености. На тај начин оставља се да пропадне инстинкт наклоности, којим срца једно у друго улазе, једно се другом предају и освајају, и жури се да се култивише разум, који, код детета, може бити само нејак, несигуран и практично опасан. Васпитач, на тај начин, убија кокошку, која му носи златна јаја.

Васпитач затвара срце детиње, чини га плашљивим. Уместо да одговори његовој наклоности наклоношћу, уместо да га остави да се слободно развија, и да се преда поверењу, он га расхлађује и обесхрабрује, збуњује га и избија из такта својом строгошћу, својом охолношћу и својим презирањем, својом хладноћом, својом равнодушносту, својим дистракцијама и својим ђудима. Дете брзо стиче искуство о неосвојљивости великих, оно је свесно свога *неошћења* са њима, оно познаје муке своје плашљивости.

Не само да се не зна да одржава природна веза наклоности која упућује и везује дете за нас, већ изгледа да се не може боље старати да се она и чоквари. Пада се у обичну погрешку васпитања, која се састоји у некорисним препоручивањима. Дете се плаши туђим мишљењем, њему се каже: Шта ће се мислити о теби, о твом говору, о твојим покретима, о твојој пристојности, о твом оделу? Скреће му се пажња на најравнодушније и најнезначајније актове његова живота, утиче се на њ да верује, да ти актови неће измаћи оку строгих оцењивача, који ће му о том тражити рачуна. Ништа апсурдније, ништа супротније циљу који се поставља: хоће се да дете придобије и привуче наклоност великих, и почиње се тим, што се њима застрашава. Хоће се да оно учини за њих, по заповести, напором нарочите воље оно, што би оно само собом учинило, природно и без икаква напора. Хоће се да воља замени инстинкт, размишљање спонтани полет. Значи ићи унаточ психолошким законима. Доиста, о васпитању наклоности треба рећи: Мислимо на њ увек, али никад не говоримо о њему! Наклоност се никад боље не развија, по кад се не запажа, и кад се не ради да буде запажена. Ако се хоће да изазове непосредно, ако се њој обраћамо, она измиче; ако јој се допусти да се роди, ако јој се зато само створи прилика, она се ствара сама по себи.

Треба избегавати, вели М<sup>me</sup> Necker de Saussure, да се управи децја пажња на суд који ће се о њему изрећи. Ништа га више не збу-

<sup>1</sup> Educ. progres. V, IV.

њује од помисли на поглед каквог испитивача, који прати његове покрете. Чим поверује да је запажено, у његову игру уплеће се суета, на ма како мало оно циљало на успех, и смртни страх притискује му срце, кад му двоумица у благодет, с којом ће се сусрести, ограничава жељу да га сматрају за непогрешна<sup>1</sup>.

Позната је ствар да се збуњују дечји покрети самим тим, што га посматрамо. Оно тада присиљава своју природу и губи своју љупкост. Постаје антипатично самим напорима које чини да стекне наклоност. Претерује у свом карактеристичном начину рада, прекомерно понавља речи које су му нашли да су духовите, радње које су оценили као племените. Дете постаје несношљиво потребом коју осећа да привуче пажњу и похвале. На тај начин замара и најтрпељивије личности и најрасположеније. Оно је симпатично у толико, у колико задржи невиност свога доба, оно је мило само у толико, у колико не мисли на то. Оставимо га, дакле, инспирацијама његове природе, и трудимо се да оно остане истинито.

На тај начин такође ћемо избећи да не присвоји супротну погрешку, погрешку тупоглавости и скрушености. Ако се плаши да се његови покрети неће донасти, тада га тај страх парализује, оно губи своја средства; његове га подобности напуштају. Узрок плашљивости није самољубље, већ опчињеност изазвана туђим погледом. Човек је лак, природан, кад ради по свом природном покрету; постаје сметен, постаје *неприродан*, кад упућивање при покрету позајмљује другде, кад ради по заповести. Ево анализе врло тачне и врло лепе о плашљивости која је сведена на свој принцип.

„Зашто ће једна млада девојка, кад је гледамо, изгубити сву лепоту својих покрета, чак и умешност својих руку, у најобичнијим радовима, у оним, који јој не могу прибавити ни похвале ни покуде? Из истог оног разлога који чини да дете, од чије сте песме већ заглушили, док му ништа није наговештавало да мислите на њ, не уме да нађе тон, кад му затражите да ту песму понови... Оно је певало, зато што је хтело да пева. Молите га да пева; то није оно што је пређе било; скренули сте му његову идеју на другу страну: *на место оне побуде, која је била у њему, хтели сте да ставите другу, која потиче из вас, којој се оно не може више покорити, која је за њ, тако рећи, без општења с његовим органима...* Ви хоћете да оно пева, али оно не осећа у себи више онај подстрек који га је обично гонио да пева, и оно не зна како да учини да се тога ослободи?“<sup>2</sup>.

Овај значајан текст не објашњава само плашљивост, већ и сву неумешност, и на пример ону специјалну глупавост ученикову, која гради тако уочљив контраст учеников са живом и вољном интелген-

<sup>1</sup> Цитирано дело, V, IV.

<sup>2</sup> M<sup>me</sup> Guizot, Lettres de famille sur l'education, XXXIX.

цијом детињом. Чудимо се, што се једна и иста личност час показује подобна, а час неподобна, да испуни један и исти акат. Но, у првом случају „стварни осећај“ гони је да ради; у другом, пак, кад осећања нестане, испуњење акта постаје немогућно. „Ништа није сметеније, ништа јадније од детета, од кога се тражи акат уљудности, кад оно нема у себи онога *што му наређује ту уљудност*; и с некаквим стидним осећањем оно се решава на делатност *без икаква односа са побудима које га на то опредељују*“<sup>1</sup>.

Шта се овим хоће да каже ако не то да је само она радљивост лака, па чак и могућна, која је инстинктивна, која потиче из несвесног, која се ствара по инспирацији, природно, не мислећи на то и не знајући како? Лудост је, кад су актови чисто смишљени, вољни, тешки за извршење, кад се види да извесни болесници губе моћ да их изврше и испуне, док остају подобни да извршују инстинктивне актове (као што је акат једења, гутања) кад предмет васпитања према томе треба да буде такав да замени, тако често колико се то може, свесно несвесним, да идемо потпуно обрнутим путем, да се лишимо добročинстава несвеснога, да стварамо смишљеним, вољним, често неизвршљивим, актове који би могли бити и који су природно спонтани, невољни и лаки. У томе је, ако се тако може рећи, велика погрешка данашње педагогије.

Такве се погрешке посебице чине у васпитању наклоности. Наклоност је инстинктивно подражавање туђим актовима; не треба је, дакле, никако прописивати, треба је само оставити да се развија утицајем. Напротив, најсигурније средство да је спречимо да се не породи, лежи у томе да је проповедамо, јер заменити пример проповедањем, значи ставити смишљену вољу, која не може ништа, на место инстинкта који све чини лакшим.

И тако, да би се дете учинило љубазним, не треба му никако рећи да то буде, већ се треба постарати да будемо „мало љубазни“ с њим. Према деци смо строги, усиљени, и чудимо се што су она закончана, затворена и вечито нарогушена. Треба бити наклоњен према њима, да бисмо им допустили да би и она била наклоњена према нама. Но, бити им наклоњен не значи према њима заузети држање, не значи играти какву улогу, већ бити свој, бити природан. Наклоност између нас и деце достиже свој максимум и производи најређније последице, кад постоји с наше стране престанак власти, истинита и пријатељска снисходљивост, право другарство, то ће рећи „кад смо у њихову друштво без моралисања, без прескоревања, чак без наставаљања“. Тада „слободан и весео разговор... чини да се развије дух који имају и упознаје их с нашим... Кад се *градимо* да се с њима забављамо на свој рачун, она су усхићена и убрзо се појављује хиљадама срећних црта; из њихових глава

<sup>1</sup> M<sup>me</sup> Guizot, *Lettres de famille sur l'éducation*, XXXIX.



www.nsl.rs

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА

појављују се идеје за које никад не бисмо веровали да код њих постоје и које можда нису ни постојале; дошла је нека врста креације ових чистих слика које видимо како се издвајају из хаоса збуњених идеја“. Обрнуто овоме, наклоност недостаје између нас и детета, или је она на свом *минимуму*, кад се према детету исприсмо с неком влашћу, кад према њему заузмемо тон који њему не бисмо допустили да заузме, тон презирања, исмевања или недопадљиве дружевности. Тада га чинимо глупавим, чинимо да губи сву своју лакоћу и свој дух. Дух или глупост дакле саопштавају се наклоношћу; а *fortiori* тако је исто и са моралним одликама. Наклоношћу, то ће рећи примером, а не проповедањем, преноси се дух благонаклоности и доброте. Ако „тон блакости и уљудности влада“ у каквој породици, деца ће бити блага и уљудна; у противном, не, па ма какви били принципи васпитања и ма какве биле родитељске лекције. Другим речима речено, педагогија треба да одбије *интелектуализам* или философију која учи да идеје воде свет, и која би створила уверење да се може ослонити на поверење, и да се може поставити основа за морално придиковање. Бар у реду осећања, нарочито пак код наклоности, лекција је узалудна, пример једино вреди; несвесност или инстинкт потискују интелигенцију и вољу.

Зато, што су мајке осетиле своју моћ у инстинкту, оне су се и показале и бољи васпитачи од људи. То су *M<sup>me</sup> Necker de Saussure* и *M<sup>me</sup> Guizot* не само осетиле, већ су умеле и објаснити и схватити. Сувремена психологија само прихвата и генерализује њихове принципе, реагирајући против интелектуализма, утврђујући приоритет (у погледу хронолошком и хијерархијском, по времену и по вредности) несвесном над свесним, инстинкту над вољом и разумом. Здрав разум, практична мудрост сусстижу тако психолошке теорије или још пре претичу их и наглашавају.

Русо се такође подиже против моралног педантизма или против васпитавања осећања проповедањем максима и прописа; али његова теорија коју он означава именом „негативно васпитање“, дужна је или двосмислена. Ако хоће да каже да се наклоност, да се осећања, уопште, никако не уче, има право; али, ако мисли да они не могу бити предметом никаквог васпитања, да се никако не *саопштавају* и не преносе, чини погрешку која је онолико исто озбиљна као и она, против које се бори, и ту његову заблуду *M<sup>me</sup> Necker de Saussure* тачно је открила. Она доиета запажа да је васпитање наклоности у суштини *позитивно*, друкчије речено, да је реч о томе да се деци утисне полет, а не да их задржавамо, и да је то, уосталом, уопште узев правило, о којем треба водити рачуна у васпитању, као о оном које најмање вређа нашу природу, или које се највише саображава инстинктима.

„Почињемо увек, вели она, оним што сматрамо да је најважније, не мислећи да то није увек и оно што је најсигурније и најлакше.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Тако бажемо: спречимо спрва децу да не буду досадна, потом ћемо их, напоследку, учинити пријатним, ако се то може; научимо их, на првом месту, да буду праведна и доцијје ћемо се потрудити да их учинимо племенитим“. Све би то било врло добро, кад би природа испла овако утврђеним логичким редом. Но, на несрећу, све је то сасвим друкчије. „Задовољство да манифестују какав мио, љубазан осећај, може једино заменити код њих потребу за покретом и лармом, исто тако као што их радост коју стварају једино може утешити, што су изгубила предмет забављања. Живот треба увек да се креће ма на коју страну и *све задржати није тако лако*. Често такође добијемо више но мање, кад је ово више вежбање активности, а ово мање кад је чисто и просто лишење“. Ништа истинитије, по самом разуму, да *volonté*, кад се разуме као моћ за спречавање и задржавање, долази после *воље* позитивне или буквално речено, кад се разуме као моћ импулзије. Ова је спонтана или инстинктивна, а она смишљена или вољна, и рећи да је боље да се апелује на наклоност, но да се учини да се задржи од манифестација, то значи рећи још једном, у другом облику, да је лакше и сигурније обратити се инстинкту но размишљању.

#### IV Зрачење наклоности

A) *Наклоност учитељева према ученику*. B) *Наклоност ученика према ученику (надметање)*.

Још нисмо прешли цео домен наклоности; видели смо шта јој је предмет: васпитање осећања у прво доба, развијање дружесљубља буквално речено; но, остаје нам још да говоримо о њезину зрачењу, о њезиној спољашњој акцији. Наклоности се могу придружити и други начини делатности на духове, то јест настава у сопственом смислу; али свако је васпитање тражи и ниједно је не искључује, шта више има је за основу, и само је један њезин облик.

Наклоност није, без сумње, сама по себи, настава, средство да се стекну знања; већ она делује на духове, као квасац; она им утискује покрет и живот. Она њима открива њихову моћ, она их гони да се манифестују, да се произведу, и самим тим да се утврде и да се прошире. Интелигентно дете може остати апатично, инертно, и глупаво, ако му не сугерирате идеју о игрању, ако му не организујете игру, ако га не научите да се игра, играјући се с њим. Дете такође неће научити да говори, да мисли, ако му ви не говорите, ако пред њим не мислите. Настављати, значи чинити пред дететом оно што се хоће да оно ради, и дати му идеју о томе да ради. *Показати*, то је популарна реч и дечја реч да се каже: *научити*, што је на свом месту. Настављати не значи објашњавати, већ значи учинити да се види. И то је истина о свима наставама, о оним највишим, као и о оним најелементарнијим. Да ли су прописи за саставе и за стил икад

створили неког писцем? Вежбајући се, инспиришући се лекцијом и ставниковом, узимајући то за модел, учи се писању. Добри наставници нису они којима су пуна уста прописа и правила, који вас обавештавају о оном шта треба и шта не треба радити, већ они који претходе примером, који предњаче и који вас вуку за собом у корак. Дар за настављање је врста опчињавања и дражи. То је оно што је рекао Сократ: Има духова на које имам утицаја, и других на које немам. За прве сам добар учитељ; они други немају шта да науче од мене. Мало знање, којим се као овако малим хвалио овај несравњиви учитељ, и које је он називао „љубављу“, беше дар наклоности. Педагошки таленат, то је знање коме је прибављена вредност, чинећи се привлачним, живим, знање које се саопштава наклоношћу. Они, којима овај таленат недостаје, могу бити веома учени људи, наставници цуни знања, живота, природности, не знам чега, али не могу се споразумевати, нити саопштавати своје знање. Други опет обесхрабрују наклоност, која би се природно воспоставила између њихових ученика и њих исмевањем, изазивањем или просто маном да поправљају, да прекоревашу и да куде; они парализују духове, отворено задржавају напор и добру вољу.

Ако је настава, од стране учитељеве, пре свега струја наклоности, коју поставља између ученика и себе у реду сазнавања или у даном интелектуалном раду, разуме се да надметање, које ојачава ову струју, и, по потреби је замењује, може имати исту толику вредност а можда још и већу.

Наклоност се, ма шта о њој говорио Malebranche, доиста воспоставља, и може још бити природнијом кад иде од равних равнима, но кад иде од вишег нижем. Јер надметање је првобитно наклоност, у интелектуалном реду, између духова истога доба, једнаког развића, који су прионули на истом послу. Она је нарочити облик подражавања. Војници, изнемогли од умора, поново добијају снаге, идући у корак, и кад се јурне у ватру, тада једни друге подетичу на храброст. Исто тако, у разреду кад интересовање ослаби, ако искусни наставник нареди да се ради заједнички задатак, сви се духови пробуђују. Уопште, свака концентрисана акција, сваки покрет у заједници извршен, све се то извршује лако, без икаква задржавања. Отуда и потиче надмоћност школског васпитања над васпитањем појединачним. Пада се у искушење да се верује, да је какво интелигентно дете, у разреду у ком су осредњи ученици, жртва, и да би оно много више добило кад би имало за себе једног вредног учитеља, који би му дух увек снаблевао свежом храном, уместо што би га оставио да се задржава на оном што већ зна и да преживаје оно, што је научило. У оваквој оцени преварили бисмо се. Овом детету потребни су другови који га у том одржавају, као што су беседнику потребни слушаоци. Изгледа да оно

не предаје другovima, а да од њих не добија ништа. Заборавља се на оно нарочито одушевљење које потиче од сваког живота у заједници. Јер, наклоност је реципрочна: онај који предаје одушевљење користи се у неку руку снагом коју развија, та му се снага враћа, умножена и увећана; корист је за дете да припада једном разреду: разред има свој живот, своју посебну ферментацију.

Шта више, наклоност о којој је сад реч, наклоност која постоји између деце истога доба, или надметање, виша је од оне која се развија између родитеља и деце, између наставника и ученика; психолошки „унисон“ који она остварује савршенији је; у њу се не улиће она нескладност, покадшто незапажена, али увек стварна, коју ствара неједнакост година, искуство и развијеност духа.

Међутим, нашло се педагога који не одобравају такмичење, и на првом месту је Русо. Ништа природније; Русо је написао роман, роман о детету које је отргнуто од покварена друштва, и које подиже по принципима узвишене мудрости. Емил живи сам самцит пред природом, без икаква друга до свог учитеља, на коме леже све дужности и оца, и чуварке, и друга за играње. У таквом васпитању, ваљало се лишити добротинства такмичења; да га пак не би жалио, Русо изјављује и сам себе убеђује да је такмичење рђаво и да би оно само могло Емила покварити.

Не бисмо се ни освртали на ову парадоксу Русовљевоу, да није стекао присталица међу духовима разборитим и паметним. Тако и Бен означава такмичење као „антисоцијални принцип“ и неморалан, и који уздиже као врлину „супериорност природних дарова.“ Он јој не пориче силу, напротив. „Од свих подстрекача за интелектуални рад, вели он, такмичење познајемо као најмоћнији, и кад врши сав свој утицај оно је испред свију других.“ Али, додаје да „може постати претерано“, и „да не делује на све.“ То, ипак, не би био разлог да буде осуђено: довољно би било њим се користити, кад постоји, и умерити га, кад је претерано. Но, такмичење, овако како га замишља Бен, рђаво је само по себи: оно је „жеља да се престигну други и да се одликујемо.“ Зар то није и сувише уска дефиниција? Не увлачи ли она у надметање принцип охолости и зависти, који му се придружује, без сумње, обично и посве брзо, али му у ствари није саставни део? Spi-поза много правилније вели: „надметање није ништа друго до жеља за једном ствари, коју представљамо себи код наших сличних као жељу за том истом ствари“; другим речима речено, надметање је подељена жеља, туђа жеља коју чинимо својом. Ово је бар примитивно надметање и истинито; оно пак које Бен има пред очима јесте дегенерисано надметање, за које се притврдило осећање самољубља, и које му мења природу. Али не могу ли се зар раздвојити елементи који би састављали, по Бену, надметање: на жељу да се личи на другог и

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА

ни жељу да се они надмаше, и према томе „стварати себи превагу срећним дејствима примера, одвајајући их од рђавих дејстава супарништва?“ На тај начин, дајући потпуног задовољења „Скруполозним душама“, задржало би се неочењено добротинство јавног васпитања које се састоји у томе што „деца скупљена у знатном броју утичу једна на друге, и што се, дејством које је слично оном у ферментацији, елементи њихове моралне природе комбинују у сваком од њих на нов, и нарочито, посебан начин“.

Свакако су злоба и завист осећаји за које се треба плашити, да их не охрабрујемо. Али настаје питање да се зна, да ли ће се предварити, ако би их спречили да се не роде, удаљујући све оно што личи на надметање. Мени се пре чини да предвиђати те осећања из тако велике даљине, показивати да их се плашимо, да то значи вређати моралну природу децу и бити, с погледом на њ, неповерљив и неискрен. Код деце правилно рођене, надметање не сива о недопадљивом облику зависти и пакости; ништа није оштрије од искреног другарства и пријатељства између супарника у школи. Између духова лепо одарених постоји правилно надметање: има толико путова да се буде интелегентан; особине духа тако су разнолике по природи и по свом степену да нико, доиста, нема ни да се горди ни да се понизи да интелектуално буде оно што је. С духа на дух, погрешке и особине се изравнавају; а ако се не изравнавају, ако доиста постоје стварне неједнакости, ви нећете спречити да се ове одлике не осете и да боно не одјекну код неподобних. Нека се, дакле, не мисли да ће се обезоружати завист, уклањајући свако надметање, свако храбрење да да се добро ради, које је рођено из наклоности. Ми данас проповедамо један сувише велики пуризам и строгост моралну. Узнемирујемо се дељењем награда, плашимо се да оне једновремено не развијају рђаве осећаје код победника и код побеђених. То значи опет имати мало вере у морално васпитање, којим васпитавамо нашу децу, као и веровати да моменат наређивања може му до те мере пореметити основе и изврнути му појмове.

Мишљења сам да не треба претеривати са почасним одликовањима, нити пак са упоређивањима која понижавају, али тражим да се надметање не потискује, схваћено као активан принцип живота у заједници. Скупљени ученици постају једни за друге угледи који имају то преимућство да се чине zgodни за подражавање и да никако нису они који обесхрабрују. Иницијатива једнога истерује оног другог из учмалости; разборит ученик увлачи тако ређи у себе глупавог и лакомишеног; оно што други чине открива нам шта сваки од нас може учинити; многе моћи које су у нама не би никад прешле на дело без туђег примера. Пример је храбрење и позив; чак, кад би био неповерење према честољубљу, не бих ни у том никако видео зао. Свакако,

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBE.RS



www.постоји, на пример, једна деморализација, али зна се отуда да наклоност треба да буде регулисана, да се треба само обратити наклоности зарад добра, то је надметање буквално речено, које дегенерише и мења име, кад постане бољешљивом жељом за успехом или жељом за владањем.

Но, не одређујмо више, и чувајмо се да и сами не попујемо, па ма то било и против оних који попују. Не заборавимо да је наклоност инстинктивна, и да то треба и да остане, да је она у толико активнија, у колико је природнија и у колико је мање тражена. Не треба да се осети да се хтело да се она воспостави: не треба да изгледа као каква институција, као какав систем; треба да је сугерирамо, да је инспиришемо, још и мање од тога, да јој се допушта да постоји, да је оставимо да се развија и расцветава. Све побуде којима бисмо мислили да је оправдамо, да је учврстимо, могле би је само ослабити, променити јој природу потпуно сложену и инстинктивну. Све оно чега има у надметању траженог и онога што се намерно хтело, све је то бесплодно и штетно, и има се разлога да се против тога устаје. Свагда се даје у васпитању велики удео размишљању и свести. А учитељ успева средствима која и сам не познаје. Дражју, привлачношћу своје личности осваја он духове својих ученика и задобија њихово поверење: помоћу флуида који из разреда проистиче, разред живи, постаје радна и вредна кошница. Наклоност, и нарочито надметање, јесте тајанствени и непознати фактор васпитања. У педагогији, каогод и у економији и у животу, постоји оно што се види и оно што се не види, и оно што се не види много је важније од онога што се види.

Тих и скривен рад чини те се у океану појаве острва; исто тако лагано васпитање, које детету предаје мати или дадиља, пробужује у њему прве зрачке интелигенције, уводи га у морални живот или осећаје и поставља основице његовога карактера, његове потоње персоналности. Највеће је дело васпитања наклоност. Но овај нам посао измиче као год инстинктивна вештина која га испуњава. Шта више ми га нећемо да познамо, занемарујемо га и трудимо се да га уништимо. Против ове предрасуде уског рационализма, који се сматра за разум, хтела се овде показати улога и значај наклоности, њезина природа, њезина вештина, и њезин извор, њезина употреба у васпитању, једном речју све оно што васпитање добија од наклоности, и све што оно може учинити са своје стране да је развије, да је упути и да јој удеси употребу.

*L. Dugas, L'Année pédagogique.*

Вл. Т. Сп.

## РАЗМЕР НАЈСТАРИЈИХ ПЕСАМА СЛОВЕНСКИХ ПЕСНИКА У ДАЛМАЦИЈИ

НАПИСАО

В. Јагић

## I

У другој половини XV столећа пониче у Далмацији поетска литература на словенском језику обласнога наречја, које су у оно време називали час „хрватским“ а час „словинским“. Местом рођења њена бејаху стари, тада већ пословењени, градови јадранскога приморја: Сплет (Spalato) и Дубровник (Ragusa). Пре свих се њима приближило острво Хвар (Lesina), а ускоро су њихову примеру стали подражавати и остали градови и острва далматинска. Дубровник, користећи се пуном политичком независношћу и обогаћен трговином коју је водио по Јадранском Мору и по Балканском Полуострву, убрзо се истакао изнад свих других градова, па их је превазишао како у свима осталим пословима тако и у литератури.

Постајку словенске литературе у далматинским градовима дат је подетак од стране блиске им културне сусетке с ону страну мора, Италије, где је, поред средњевековне латинске литературе и поред примењене у XIV—XV столећу обнове или хуманизма такођер на латинском језику, врао рано и народни језик ушао у песничку књижевност, посебице у блиставој лирици Петрарке и његових подражавача — петраркиста, у поезији канцонера провансалског, трубадурског, строја.

Средњевековна хришћанска поезија, с неком примесом хуманизма, нађе на словенском земљишту Далмације свога представника у граду Сплету у лицу Марка Марулића. Словенски, пак, одјек трубадурске лирике нађе одзива у граду Дубровнику, у песмама Шишка Менчећића и Бора Држића.

Марулић (Marcus Marulus), познати латински писац који се прославио по свој Европи својим морално-философским саставима на латинском језику, одлучио је, како веле, већ у дубљим годинама (приближно око 1500, а родио се 1450 године) написати нешто и на родном, хрватском, наречју, имајући у виду понајпре читаоце који не разумеју његових латинских списа. У броју је ових, веле, била и његова сестра, која је живела у једном женском манастиру. Латински је Марулић поглавито писао прозом; списи су се његови распространили у многобројним издањима по целој западној Европи, па су у току XVI века припадали неоспорно популарним производима хришћанске побожне литературе. На хрватском, пак, наречју почео је писање стихом, и ако је смер његових хрватских списа био поучан и побожан с мањим додатком учености, угоднији за лако читање. Од свих, хрватски напи-

санних, стихова Марулићевих само је, написана у стиху, „Јудита“ изишла штампана 1521 године (у Млецима) и по том још неколико пута; сви су остали његови списи остали у рукопису до шездесетих година XIV столећа, када су и они издани у Загребу, у I књизи академијског издања „Stari pisci hrvatski“, старањем Ивана Кукуљевића.

Менчетић и Држић, становници дубровачки и савременици Марулићеви, нису писали, колико знамо, ничега латински; о њиховој начитаности у средњевековној хришћанској литератури нема никаквих казивања. Поетска се делатност њихова налази у потпуној зависности од италијанске лирике трубадурскога смера, посебнице од позвијих подражавача Петрарки, врсте млетачкога песника Lionardo Gjustiniani. У стиховима се ова два предводника словенскога Парнаса у Дубровнику ослушкује и то и жалостивни глас о љубавној „служби“, о љубавном „страдању“, што је проведено, по образцу провансалско-италијанске лирике, кроз стотине песама, почињући са дистихом и четворостихом па достижући до 600 стихова! Чеге националног, словенског, изузевши језик, у тим песмама има врло мало: друкчији песнички обрт, назив „госпође“ — „вилом“. Индивидуалног, личног елемента такође је премало: није лако разликовати стихове Држићеве од стихова Менчетићевих. Већ савременици нису увиђали тих разлика. Када је 1507 године Никола Рађина настао скупљати песме од обојице у један саопиере, он је то урадио тако што је, не обраћајући пажње на ауторску властитост, распоредио сву грађу по азбучном поретку. Овај је зборник срећно сачуван — а налази се у Задру у гимназијској библиотеци — и послужио ми је и ако не као једини а оно свакако као главни извор за издања списа ових књижевника, што је штампано 1870 године у другој књизи „Starih pisaca hrvatskih“.

Марулић и Менчетић-Држић били су савременици. Растојање је између Силета и Дубровника, као што сваки зна, са свим незнатно. Па ипак — из састава ова три песника није видно, а и из казивања литерарних историчара није такође познато, да ли је међу њима било ма каквих веза, јесу ли дубровчани (Менчетић-Држић) бар знали штогод о радовима свога сабрата по занимању, сплећанина Марулића. Не би, најзад, било чудно, ако строго побожни Марулић, у чијим се стиховима стално слуша похвала врлини, Богу и Богородици, не би ни пожеleo читати песме са свим другога рода и смера, не би хтео ни пажње обраћати на стихове посвећене љубави према жени, на поезију која служи њеном култу. Ако би Марулић и знао што о тој поезији, он би је могао свом силом песничкога негодовања само осуђивати. Но са друге је стране, опет, невероватно узети да би се Менчетић и Држић, ти представници веселог живљења и поклоници љубави према жени, послужили стиховима Марулића или да би од њих позајмили за себе образац. Али о томе говор даље.

## II

И тако нас ни у колико не чуди што у Марулића с једне и у Менчетића-Држића са друге стране, осем њихова припадања једној народносној области, једном језику, нема ничега више заједничкога. У њих су потпуно различити идеали, у њих су различите сврхе песничкога стварања. Велим ничега заједничкога зато што осем једнога језика постоји само још једна спона која их сједињује: то је размер њихових стихова, њихова версификација. Као год Марулић у својим библијским легендама (у „Јудити“ и у „Сузани“) и у песничким тумачењима о добрим особинама хришћанскога живота итд., тако и Менчетић и Држић у својим љубавним уздасима, у својим расподелањима о љубавним страдањима — сви се они користе, не гледајући на огромну разлику у општој садржини њихова певања, једним истим поетским размером, тако званим дванаестосложним стихом. Стих овог размера преовлађује у њих, а тако исто и у свих осталих ближих песника, толико да га, у поређењу с ретко употребљаваним стиховима других размера, можемо сматрати типским и „господствујућим“. На тај начин битност версификације утврђује међу овим песницима и њиховим производима јединство и једнообразност, чега нема иначе ни у садржини ни у смеровима њихових песама.

Пре свега да наведем обрасце тога размера:

*Марулић:*

Дике тер хвалења пресветој Јудити,  
 смина је створења хоћу говорити.  
 Зато ћу молити, боже, твоју свитост,  
 Не хтиј ми кратити у том путу милост („Јудита“ 1—4).  
 О душо ка желиш к Богу прићи у рај,  
 да се туј веселиш, оставив живот сај,  
 ки је пун невоље, пун сваке тораје,  
 у ком ча је боље, тога при нестаје:  
 Теб' је од потребе грихе оставити,  
 те коно не гибе урехе справити:  
 уреш' се по свиту, докла си у тилу,  
 одиј се у свиту не ружну да цилу (Урехе духовне 1—8).

*Менчетић:*

Што ловац лук и стрил, кад у лов гре, носи,  
 тој ова славна вил' позор лии и коси.  
 Кад стане потресат златима косами,  
 кога ту завезат не буде жељами? (I 21).  
 Под небом ствар већу не желим ни питам,  
 пер вазда да срећу оваку сусритам (IV 70),

Јак срце од лава, такођер од мене  
ова вил' гиздава не има спомене (VI 28).

*Држић:*

Ка се је јур вила али још госпоја  
гиздавја видила и липша нер моја?  
Јер ако све воде из мора извиру  
тер свуд се расходе и онет у њ збиру:  
Тач од ње истичу све гизде радости  
и онет све стичу у њези дјености,  
А то је свидочно, јак зрачна јур зора  
и сунце источно кад сине врх мора (11).

Као што се види, стих се састоји редовно из дванаест слогова, при чему се, треба напоменути, никакви ритмички међуодноси у оделеним слоговима не читају у разброј: дужина или краткоћа слога не игра никакве улоге, а тако се исто не обраћа нимало пажње ни на удар. Није такођер неодступна погодба ни да би сви делови једне мисли морали пошто пото стати у границама једнога стиха, и ако у већини случаја у самој ствари тако и бива. Овај се стих, састављен из дванаест слогова, дели на две једнаке половине, на два полустиха или колена, по шест слогова у сваком од њих. По томе свагда на крају како шестог тако и дванаестог слога мора да буде свршена реч, била она једносложна или вишесложна. Но деоба стиха на шестосложни полустих не захтева и деобе мисли или реченице. Нико, на пример, не осећа потребе логичнога станка на шестом слогу у овим стиховима Марулићевом:

Шапка сташе с пером на глави, доли пак...  
Ојме, згубих скори му храну, мој труд вас...  
После послаше, и став они тихо прида-њ...  
Он се руком хита и рече: стан' гори...

Управо тако и у ниже наведеним стиховима Менчетића и Држића ток мисли и у вези са њом реченице не изискује застајање на шестом слогу:

Кроза-ч се гпјеваш тач још на ме, мој боре...  
Да свак зна, ово кад од ње ја услисах...  
Размишљам још, рекох, госпође, ја синоћ...  
Рекал бих: она је дашци луч дала...  
Истом ми удиле тој, чим се озиваш...  
Јак прамен, ки звезда по небу проноси.

Стихова ове врсте има много, али треба казати, да је већина на страни где после шестог слога треба или ставити знак одмора или

бар може бити допуштен мали застој, лагано и једва опазно спуштање гласа. Но у том и у другом случају дељење стиха на две половине, на два полустиха или колена потребно је при састављању два стиха у једну целину. У ствари само два стиха, заједно узета, састављају једну целину, само у дистиху налазе примене све погодбе овакога слагања стихова. Једнога стиха, одељенога за себе, нигде и нема. Тек у врло ретким случајевима, где је строфа састављена из тростихова (на пример у Менчића III. 7, у Држића 12), трећи стих у битности није дванаестосложни особењак већ више приказује два шестосложна стиха, везана међу собом сликом, а међу тим као у фактичним дванаестосложним стиховима јединство је дистиха састављено свагда двогубим сликовима парних стихова и то су једни у шестом а други у дванаестом слогу. Та је разлика видна у овим примерима:

У велих је т<sup>р</sup>гах, тко је бил пређе *благ*,

у злату и *слугах*, а затим греде *наг*;

ну муке ни *веће* — љуvene *несреће* (Менч. III 7).

При може бити *лав* без *лова* од *звири*,

нер мене да *љубас* без *виле* *замири*.

дић које *уцишем* — и жељно *уздишем* (Држ. 12).

### III

Таким начином излази да метричку једницу овога стиховања не представља један дванаестосложни стих већ дванаестосложни (или у другим случајевима шестосложни) дистих. Само у сједињењу два стиха у једну целину излазе на видик све карактерне особине овога размера, чије се биће састоји у томе да је дванаестосложни дистих снабдевен редовно (изузеци су и сувише ретки) двогубим сликовима, од којих је један у средини, у шестом, а други на крају, у дванаестом слогу.

О особинама ових сликова писам намеран овде пространо расправљати. Слик се може оснивати на једносложној речи с отвореним слогом, на пример *ни-дни*, *гре-мре*, *ми-ни*, *те-се*, *то-ко*, *да-ја*, *ја-гја*, *ја-сја* и т. д. Иначе тога може бити само у једном делу слика, т. ј. само у једном стиху, да се налази таква једносложна реч, на пример *зазре-мре*, *јадовни-дни*, *цти-лиости*. Сликови ове врсте не чине особити утисак. Много се чешће и с већим успехом употребљава једносложна реч с отвореним слогом, на пример *мед-ред*, *ивил-вил*, *таг-врат*, *пут-кут*, *ред-злед*, *глас-час'*, *хиш-лиш*, *вик-лик*, *ћуз-дух*, *звир-мир* и т. д. И овде се може једносложна реч јављати само у једном стиху, а у другом јој иде на сустрет реч вишесложна, на пример *помоћ-ноћ*, *ствар-нехар*, *мртав-здрав*, *јес-урес*, *разум-друм*, *вил-сатвориш*, *ноћ-немоћ*, *образ-час*, *сан-болizan*, *лав-љубав*, *жив-снизив*, *вал-ушисал*, *стал-процвал*, *глас-облас*, *бит-говорит* и т. д. Многосложне се речи с обе стране сликују доста често само својим последњим слоговима: *гришник-чловик*, *одриш-узвиш'*, *тројство-*

отајство и т. д. Ни оваки сликови не производе доброга утиска, и они се налазе, како ми се чини, чешће у Марулића него у Менчетића. У правилне долазе двосложни сликови, као *сузи-цузи, цуне-куне, плача-мача, радос-младос, божје-може, златом-платом*; или се сликују по два слога вишесложних речи: *завалит-пожалит, мразом-поразом, мољу-невољу, споменем-повенем* и т. д. Најзад долазе сликови, где тек самогласници одржавају најпотребнију хармонију: *урав-љубав, намирих-раздих, кусим-сузим, образом-украсом* и т. д.

## IV

Овај, овде укратко описани, размер господари како у Марулића или Менчетића и Држића, тако и у најстаријих песника острва Хвара (у Луцића, Хекторовића) и у свих ближих следбеника овога старијега покољења. Сад се истиче интересантно питање, каквим су путем сви ови песници дошли до поменутога размера и у каквим су се приликама, као и под каквим разлозима, они зауставили на избору овога размера са свим ритмичним појединостима његовим?

Дуго време нико није ни стављао овога питања. За тим се, под утиском неких истраживања о дијалектичним особинама језика ових првих песника, развила теорија, по којој је Марулић, будући уопште зачетник словенске поезије у Далмацији, предљачио такођер и својом стихотворном вештином, а од њега се тај размер предавао даље свим осталим старим поетама, особито дубровачким, Менчетићу и Држићу, по том поетама хварским итд. Ова се теорија подударала још с неким другим околностима, на пример замишљеним позајмцима језика његова, тј. доказивало се да су Менчетић и Држић зајимали од Марулића не само стиховни размер већ такођер и многе особине језика. Речју у Марулића су гледали као на први и главни извор све даље поезије. Али такво посматрање не може сада издржати критике; оно се показало као неодређено, не задовољава нас у садашње доба зато што не може бити доказано. Не гледајући на са свим слабу обраду историје јужнословенске литературе, ми смо ипак уверени о томе да су и у Сплету и у Дубровнику постојали покушаји словенскога стихотворства много пре Марулића и Менчетића-Држића, и ако они, можда, нису имали тада карактер литерарне делатности већ су били тренутни цветови породичних и општих свечаности.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Кад је моја расправица била већ посзана у Петроград, доставо ми је мој друг, проф. Јиречек, за мој „Archiv für Slavische Philologie“ врло интересантно истраживање о једном од поменутих поета дубровачких, под именом „Der ragusanische Dichter Šiško Menčetič“. [Ова је расправа проф. Јиречека штампана у том часопису V. XIX. *Прев.*] Истраживања обилују новим биографским подацима, црпним из дубровачких архива. Он је између осталог нашао у пергаментном зборнику „Liber statutorum bone“ на празним страницама разне словенске приписе. Једна

На тај начин остаје отворено питање од куда је дошао поменути размер дванаестосложних стихова Марулићу и Менчетићу-Држићу. Пре повише година дао се био, по моме савету, на расправу тога питања један од ранијих мојих бечких слушаца, Давид Ковачевић. Полазећи од претпоставке, у коју су онда сви веровали, да је Марулић био родоначелник свој позивијој поетској радњи, и верно одређујући карактер његове поезије која је зависила од средњовековне литературе хришћанске, г. Ковачевић је стао тражити трагове утицаја средњовековне латинске поезије и посебице црквених химана на стихотворну уметност Марулићеву. Али његова истраживања нису била увенчана успехом. Из двеју фрагментарних расправица, објављених у хрватском недељном листу „*Viencu*“ (за 1891 год. на стр. 443 под именом *Slikovani dvanaesterac* и на стр. 507: *Prilog k historiji hrvatske metriki*) стичу се одречни резултати, тј. Ковачевићу није пошло за руком доказати да се Марулић за дванаестосложни, двогубим сликовима везани, дистих користио готовим образцима латинским, и ако има неких аналогија, као нпр. у *Daniel, Thesaurus II 371*:

Ego quae perii, ovis sum misera;

A fance fartari me Jesu libera!

У овом је дистиху јасан слик и на крају (*misera-libera*) и донекле у средини (*perii-fartari*). Али је уопште сличних аналогича врло мало, и оне су довољно слабе и да би нас могле склонити на веровање да се баш овде, у стиху латинских химана, налази извор Марулићеве стиховне уметности. Уз ову сумњу у главни основ иду и хронолошке немогућности да би Менчетић и Држић могли позајмити овај размер од Марулића. И ако нема могућности с пуном тачношћу одредити време када је Марулић почео писати хрватске стихове, ипак, судећи по свему карактер његове литерарне делатности, он то није могао чинити, како сам већ казао, пре 1500 године. О Менчетићу, пак, и о Држићу постоји сведочанство, у сачуваном канцонеру Николе Рањине, да се већ 1507 године и у доба писања овога канцонера — рад оба песника сматрао завршеним. По томе не подлежи никаквој сумњи, да је главни део њихових стихова — љубавне песме — био

је рука, чије се време, судећи по потезима писања, ставља у другу или у трећу десетину петнаестог столећа, унела ове *стихове* (и то ћирлицом!):

Сада самъ иставленъ сриды мшреке пчине

Валшви мшкш бпень, дажъ дшиде с висине

Кады дшидшх на кшшш, мнихъ да самъ...

Ево неочекиване потврде мојих, горе наведених, речи да су се одавно већ пре Менчетића и Држића у далматинским градовима састављали дванаестосложни стихови са двогубим сликовима. У наведеном је одломку сачуван бар један цео дистих са свима особинама горе изложене стихотворне уметности. Забелешка писара потиче из питања неке песме састављене, може бити, поводом некакве катастрофе на мору.



написан већ у току последњих десетина XV столећа, дакле још у време када Марулић, по свој вероватноћи, није био ни зашао у писање хрватских стихова.

Закључци, исказани г-ном Ковачевићем, нашли су врло мало пријатног одзива, па је неколико година позније други један од мојих бечких слушалаца, Петар Крековић, стао доказивати управо обрнуто — да дванаестосложни стих Марулићев није ништа друго до подражавање Менчетићу и Држићу! Његова расправа, разрађена боље од фрагментарних саопштења г. Ковачевића, и још уз то имајући неколико добрих података о одношају према италијанској поезији, појавила се у истом недељном листу „Vienac“ 1893 године, у бр. 1—10, под именом: „O strofama prvih hrvatskih pjesnika“. Али и у аргументацији г-на Крековића у корист првенства, у том стиху, Менчетића и Држића ја видим само гласовна слагања слично овоме: „Љубавне песме наших трубадура морале су врло рано постати популарним, па су се преписивале а и усменим путем распрострањивале; већ су осамдесетих година XV века биле познате по свему Приморју. Слава је ових песника, заједно с поезијом њиховом, продрла и у Сплет, можда већ пре повратка Марулићева из Италије. А када се овај наученик наканно преносити своју мудрост на хрватско земљиште, за поучавање својих земљака, он се користио популарношћу тих љубавних стихова као средством којим ће своје мисли учинити читаоцима више приступним и пријатнијим“. Све само — празнословље, које се не оснива ни на чем. Тако се, на пример, претпоставка да су песме Менчетића-Држића биле раширене по целој Далмацији, не може потврдити ниједним фактом све докле гомила фактова говори савршено противно томе. Деволно је указати на врло ограничен број рукописа (управо само је један, зборник Рађинин), у којима су се ове песме сачувале до нашега времена. Осем тога, како сам већ раније напоменуо, Марулић, ако би и могао, не би хтео ни да чује о љубавним стиховима дубровачких трубадура; они нису одговарали његову укусу, он би их се одрицао по својој дубокој религиозности, нити би хтео и у спољној форми, у размеру, подражавати таким недостојним обрасцима.

## V

Али, кад се не може порицати истоветност стиховног размера у поезији Марулића и Менчетића-Држића, и код позајмица његова у једном или другом правцу не изгледа вероватном, дужни смо посматрати ствар друкчије и мислити да се узрок тога несумњивог слагања крије знатно дубље, у једном, за све њих заједничком, извору, у средини која их је окружавала, у укусу и тражњи ондашњег градекога насеља, у коме се у то доба вршило сливање двеју стихија, словенске и романске, у један нови тип с превласним цртама словенским или и

с неком примесом романском. У сваком, пак, случају првенство припада градовима, који су нарочито били такви, као што су Сплет и Дубровник. Мени се то исто чини и у погледу поменутога размера словенске поезије у Далмацији, да је он у својој основи народни стих словенски а само му је музикална потреба слика додана по укусу романском. Употреба ми се слика за увећање музикалнога ефекта чини делом романскога утицаја. У народној словенској поезији, још незараженој укусом романским, могло се проћи без слика, чија се потреба није осећала. Друга је ствар — градско насеље, које се, делом доста рано, јавило као двојезично. Оно је ускоро заволоело ово повећавање музичности стиха, упознавши се са њом нешто преко латинских црквених химана а нешто преко италијанске поезије. Треба истаћи да су градски стиховорци, украшавајући по обичају романском различите моменте домаћег и општег живота — а он се већ био пословенио — производима свога надахнућа, већ давно т.ј. пре и Марудића у Сплету и Менчетића-Држића у Дубровнику, састављали стихове, невелике песме, с применом дванаестосложног размера (или, ако хоћете бројати по коленима, шестосложнога), али са додатком слика и на крају стиха и у сваком шестом слогу. На тај је начин овај размер, својствен народној поезији далматинских Словена (Хрвата), са спољном ритмичном изменом, ушао у ток и учинио се мало по мало опште употребљивим већ у оно време када се у Сплету и у Дубровнику још нису били јавили први песници, који су ову, не од њих пронађену, стиховну уметност подигли до значаја литерарнога достојанства, скинувши са њега карактер случајне, тренутне употребе.

## VI

Имамо ли права кад о дванаестосложном размеру говоримо као о народном стиху онога краја? У литерарним споменицима XV—XVI столећа нема примера који потврђују ову претпоставку или — бар тако изгледа. Последња се напомена оснива на факту што је међу песмама, које сам наштампao у прилогу ка стиховима Менчетића и Држића (на стр. 505—512) — оне одају несумњиво примесу народнога стварања — једна песмица састављена стварно у дванаестосложном размеру. Она је ове садржине и форме:

Пријела дјевојка од рода прибјела,  
 а за њом за њоме — на ките сватове;  
 Гди је достигоше — трава зеленјеше,  
 Гди ш њом почиваше — винце жуберјеше,  
 Гди ју доведоше — двори процавтјеше;  
 брата одобрише — стада раширише.

У свем бог поможе — и нас да поможе (Бр. 10).

Сви су остали примери поменутога прилога уклањају односно стиховорнога размера нешто на страну. Такођер ваља поменути, да

се шестосложни полустих и овде понавља не ретко у крајњем случају као што на пр. у бр. 1 други део целог стиха образује шестосложни полустих у оваком виду:

Дјевојка ходи — по зелени трави,  
 круницу носи — од рожиц на глави.  
 Очима мени — срдачце замама,  
 да срце гори — љувенима плами и т. д.

У бр. 2:

Дјевојка је подранила — ружицу је брала,  
 с босилком ју разбирала — трудна је заспала.  
 Под њом поју два славица — дјевојку су звала:  
 устан гори дјевојчица — санка не заспала и т. д.

Такав је размер јоште у бр. 3, 5; а са бр. 1 се слаже бр. 6, само са додатком осмосложнога стиха у почетку:

Вила ј' мома три вјенацца,  
 Пелинак бере — ружицу просињље.  
 Један ј' вила од траторка,  
 Пелинак бере — ружицу просињље и т. д.

И тако је са шестосложним полустихом била упозната већ најстарија народна поезија — ако сматрамо те обрасце одјецима народне поезије XV столећа — употребљавајући га као други део метричне јединице, редом са претходним јој, час шестосложним час петосложним а час осмосложним, коленом. Из свега шаренила у размеру ондашњих народних стихова градскога порекла био је несумњиво најомиљенији први тип, који се састојао из два шестосложна полустиха. И на њему су се и зауставили ондашњи песници.

Није могућно ту некадашњу популарност тога стиха потпуно доказати или посведочити правим примерима из народне поезије онога времена — јер таквих примера нема; они се нису сачували, нико их није записао. Ипак имамо околишних доказа. Ми их црпемо из живих врела процветале до овога доба народне поезије хрватске у приморским странама Јадрана. У 1885 години изишла је у Сплету малена књижица народних песама, записаних из уста народа ближе околине града Сплета а делом и у самом граду: *Marjanska vila ili zbirka narodnih pjesama sakupljenih u Spljetu*. Скупљач је неки Караман. У овој књижици налазите множину малих љубавних песама, чији се размер састоји из шестосложних стихова или, ако хоћете, полустихова: најпре долазе строфе од четири шестосложна стиха, где је увек видан слик међу 2 и 4 стихом (иначе такођер међу 1 и 3); на другом су месту дванаестосложни дистиси са сликом на крају, а ређе у средини, стиха.

Наводим неколико примера, при чему ћемо се држати деобе на ди-  
стихе, т. ј. уједињујем по два полустиха у један дванаестосложни стих:

Зграднђу ја *кућу* — покрај сињег *мора*.  
покрити је *оћу* — листом од јавора (стр. 14).  
Дај ми се пити — те ладне *водице*,  
коју си донила — при биле *зорице*.  
Нимап је ни *капје* — лице сан *умила*.  
што ми је остало — цвиће сан *залила* (стр. 18).  
Да није *јубави* — не би сунце *сјало*,  
ни тебе ни мене — не би *огријало* (стр. 23).  
Ко м' од драга *мрази* — његовом *липотон*  
растави га *боже* — душоу и *животон* (стр. 26).  
А ти ниси тако — о мени *мислила*.  
него наопако — мени *одвратила*.  
Ниси ми *казала* — *јубав* *виренице*  
нег си је *тајала* — неарна *младице*.  
Ма освете *нећу* — ја зато *искати*,  
нег моју *несрићу* — сам ћу *проклињати* и т. д. (стр. 28—29).

Треба још видети тамо лирске песме на стр. 36, 38—39, 43—44,  
45, 51—52, 53—54, 56, 60—61, 62—64, 66, 67, 71—75, 76, 77, 79, 80  
—82, 83—85, 87, 89—91, 99, 102, 104, 106—107, 108—110.

И у стиховима се градскога порекла, састављеним по поручбини  
или по особитом случају, налази исти размер, као и. пр. на стр. 145—147:

Круна од бисера — неизмерна *блага*.  
ти последњи дарак — њезинога *драга*.  
Кад су је изнили — ванка била *двора*.  
цвићем обасута — кано лити *гора* и т. д.

Овај је размер видан и у „напитницама“ (здравницама, на стр.  
211—218) и у дистисима (на стр. 219—232), који садрже оштроумне  
изреке, на пр. под бр. 1, 2, 5, 7, 11, 13, 15, 20, 23, 25, 29, 32, 33, 40,  
47, 53, 54, 55, 59, 63.

Ево једнога примера место многих:

Спомен' се од мене — мој мили Дунају,  
а ја ћу од тебе — кад будем у рају (Бр. 55).

Стихови су овог размера распрострањени по свој Далмацији и  
ван уских граница Сплета и његове околине. У издању „Vienas uzdarja  
narodnoga“ (Задар 1865) наишао сам у зборнику покојнога Казалија  
на идуће стихове, у којима се чује своје врсте одјек старих поета:

Јаворе *зелени* — кој под гором *стојиш*.  
Кажи право *мени* — за кога се *гојиш* (стр. 153).

WWW.UNILIBS.TM треба поредити и ове стихове на истоме месту с острва  
У Крка (Veglia):

Бјела голубице — имена слаткога,  
звјездо и данице — жељо срца мога:  
Када те ја видим — у танцу, свјете мој,  
сам себи се чудим — да сам ја слуга твој (158).

У књижици Анд. Јурањића „Vienčić“ (Задар 1865) наћи ћете „на-  
питницу“ овога садржаја и облика (на стр. 29):

Невестице млада — ка си на 'вом пиру.  
Бог ти дал живити — много лет у миру.

Такођер на стр. 33:

На воду се сирава — јунак и дивојка,  
да ки прво приде — да другога чека.

Или:

Почела је правда — сви свитом владати,  
почели су људи — лажи веровати:  
Ој људи лажљиви — ча сте учинили,  
кад сте ви двих драгих — младих раздилли.

Паралела се овој песми налази у бр. 16 даље наведенога збор-  
ника истријскога.

Такођер треба видети у Јурањића на стр. 35—40, 41—44 и т. д.  
Према стиховима младим ријечанкама (фијуманкама) на стр. 47—48  
можемо указати на паралелу, штампану још 1847 у књизи Ивана Ку-  
куљевића: *Pěsme Ivana Kukuljevića Sakeinskoga. S dodatkom narodnih  
pěsamah ruka hrvatskoga*, на стр. 167. Свуда је размер шестосложен,  
долазе и сликови, али без правилне употребе.

Ове су особине стихова видне такођер и у народним песмама,  
штампаним у књижици Микуличића (*Narodne pripovietke i pjesme iz  
hrvatskoga Primorja. Pribilježio ih čakavštinom Fran Mikuličić. U Kra-  
ljevići 1876*) на стр. 146, 148, 150, 151—153, 157—162. Тако исто и у  
књижици Ст. Мажурањића (*Hrvatske narodne pjesme. U Senju 1876*) на  
стр. 166, 170, 175, 178, 179, 181, 183, 195.

У народним песмама, сабраним у Истри и по острвима, такођер  
је врло распрострањен тај размер, али су сликови ређи, н. пр. бр. 1,  
2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 и т. д. другога одељка у коме су  
женске песме (*Hrvatske narodne pjesme što se pjevaju po Istri i kvar-  
nerskih otocih, preštampane iz „Naše Sloge“. U Trstu 1879*). Издавачи  
нису ове песме оделили на групе шестосложних и дванаестосложних  
стихова. У овом су другом облику штампане под бр. 2, 6, 7, 12, 13,  
14, 15, 17, 18, 19, 21, 26, 29, 51, 52, 53, 54, 57, 87, 108, 113, 115, 116,  
117, 120, 122, 123, 135, 142, 143, 167, 169. Наводим неколико примера:

Прошла сан на море — море спрегледати,  
 Зидох на стенчицу — обличих плавчицу,  
 У леванта ходехи — у леванта јадрећи  
 На двисто весалац — на тристо јадарац и т. д. (Бр. 2).  
 Јеленина мајко — кади ти је Јеле?  
 Моја ји Јелина — на мутном Дунају.  
 На мутном Дунају — било рухо *иере*.  
 Било рухо *иере* — мој злат претен *дере* и т. д. (Бр. 6).  
 Када се је Маре — удати *хотила*.  
 Густо пути Маре — на окно *ходила*.  
 Под окном шеташе — два преска властела и т. д. (Бр. 12).  
 Кунтрадо широка — веле си ми *дуга*.  
 веле си ме *дуга* — побије ме *туга* и т. д. (Бр. 14).  
 Кострѣвчице младе — носте се *охоло*  
 Пак те вам завидет — сви гради *около*.  
 Пак те дојти фанти — за вас *оженити*.  
 И вам те девојкам — тако *говорити* и т. д. (Бр. 26).

## VII

Пођимо с приморских страна даље на север, јер нас и пространост нашега размера води туда: идући кроз западну Хрватску она залази у Угарску ка тамошњим Хрватима и захвата хрватске колоније у Доњој Аустрији. Уз то ваља погледати у изд. Кукуљевића на стр. 193 кајкавску песму из Буковца, на стр. 197, 203—204 такођер из Топлица, на стр. 211, 216, 218 из Загорја, на стр. 231 из Трнаве, на стр. 230 из Међумурја, на стр. 172—175 из Доње Аустрије. У свим је овде поменутих примерима размер стиха шестосложни. Али ћете право богатство народне поезије овога размера наћи у „Јаčke“, издању народних песама угарских Хрвата, које је сабрао Фран Курелац (Јаčke ili narodne pêsme prostoga i neprostoga puka hrvatskoga po župah Šoprunskoj, Mošonskoj i Železnoj na Ugrih. Skupio Fran Kurelac. Zagreb 1871). У том су зборнику штампане у виду шестосложених стихова љубавне песме под бр. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 300, 301; у виду дванаестосложних стихова под бр. 68, 69, 70, 71, 72, 73 и даље редом до 196 — огроман број прекрасних примера; и још даље песме под бр. 235—265, 281—297, 322—410, 413—436. У овој је поезији дванаестосложни стих загосподарио толико да је преобладао и у песмама приповедног и историјског карактера, као у бр. 452—482, 491—494, 496—502. Још додајем да и у чешко-моравско-словачкој народној поезији, нарочито у песмама епским (баладама), врло често сусрећемо тај размер. В. у Сушила бр. 86, 90, 91, 97, 99, 100, 1001, 103, 104, 118, 124, 125, 129, 133, 134, 137, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 157, 159, 162, 163, 165, 166, 183. Бартош у таким случајевима редовно саставља по два шесто-

одна стиха у један дванаестосложни — в. у његову издању 1889 г. (Národní písně moravské v nove nasbirané) бр. 11, 16, 21, 23, 41. То је са свим јасно у издању словачких песама и напева (Slovenské spevy) бр. 8, 59, 61, 91, 118, 123, 201 203, 211, 214, 216, 217, 219, 226, 231, 270, 280, 288, 291, 292, 302, 364, 371, 372, 392, 399, 413, 435, 452, 458, 470, 484, 502, 506, 539—565. Са дистисима последњих бројева, названим Краковиаку, долазе у једну врсту раније поменуте дистишне изреке у сплетском зборнику Карамана, само што је Караман наштампао свој текст у виду шестосложних тетрастихова, а међутим су у словачком издању из тога израђени дванаестосложни дистиси. Ја дајем првенство последњој форми и за њу налазим потврде већ у Менчетића, где налазите сличне врсте дистиха у II 38, 78, 79, 80, III 15, 22, IV 24, 26, 70, 74, 75, V 55, VI 9, 20, 28, 53, 54, 55. И у овим се дистисима обично исказују опште изреке а готово редовно с применом на љубавнички положај песников.

У српској народној поезији, сабраној Вуком Караџићем, размер о коме је овде реч, долази, узевши уопште, доста ретко, а понајпре га има у обредним песмама, н. пр. у тако названим „краљичким“, бр. 159—183 I књ. Но не би се свака из тих песама шестосложнога размера могла свести у дванаестосложни размер. То се може учинити н. пр. у бр. 176, где би се добиле две строфе дванаестосложних стихова:

Ој снашице Недо! откуп' ово чедо!

Ако ли га млада откупити нећеш,

ми ћемо г' однети там у нашу земљу.

Там у нашој земљи по два сунца греју,

по два сунца греју, по два ветра веју;

chedo нама треба као струк босиња.

Још треба видети обредну песму у Вука I бр. 201, 223а. Од љубавних иде овамо песма под бр. 294, с којом се може поредити у Петрановића бр. 233 (сарајевског издања); даље бр. 346, 360, 457, 458, 537, 543, 570, 677. И Вук је неколико пута наштампао стихове овога размера у виду дванаестосложнога стиха, као бр. 542 (а одмах за тим у 543 оставио је шестосложни стих), 561, 596, 663. Треба напоменути да знатан део песама овога размера у Вукову зборнику потиче из Далмације (као 458, 543, 570, 677 и даље, вероватно, до 663). У Петрановића долазе овамо још бр. 320 и 360. Међу „бачванским“ песмама (Бачванске песме, скупио и издао Стеван Бошковић. У Новом Саду 1863) нема ниједне овога размера. Међу „банатским“ (Банатске песме, скупио П. Т. У Новом Саду 1866) иду овамо свега три-четири (бр. 34, 40, 125, 131, 166). У Луке Илића (Národní slavonski običaji. Zagreb 1846) налази се шестосложни стих редовно у обредним песмама, на стр. 138, 139, 146—149—152, 205. У српским песмама (Српске народне песме,

скупио по Срему Б. М. Панчево 1875) нашао сам наш размер само у једној хумористичној песми (из животињскога епоса) на стр. 50, и по том нешто на стр. 63, 64, 67.

Већ се из ових навода, не претендујући на потпуност, може створити довољно знатан закључак: шестосложни стих, или састављена њих два у један дванаестосложни, господари само у западном делу, у Хрвата, још до наших дана, а на истоку је, у Срба, истиснут, како ми изгледа, уобичајеним епским размером, десетерцем. Остали су тек незнатни одломци његови, сачувани понајпре у обредним песмама.

Старина и ориџиналност овога размера не подлеже ни најмањој сумњи, што се утврђује раније наведеним фактом да је он добро познат и у народној поезији Чеха, Мораваца и Словака. Још ћу додати да за њ знају Бугари. У зборнику народних песама „македонских Бугара“ у Верковића (Народне песме македонски Бугара. У Београду 1860) долазе шестосложни стихови врло често: бр. 26 (Лѣтай пенеруго), 28 (Свири, Недо, свири), 29 (Доне, добре Доне), 33 (Јуначе, јуначе), 51 (Недо, бела Недо), 61 (Ней море дивойко), 69 (Маруше, Маруше), 92 (Дано, гвезелъ Дано), 109 (Гюре, кадунъ Гюре); в. још 114, 118, 121, 123, 139, 154, 155, 159, 168, 188, 190, 193, 202, 209, 259, 260, 274, 276, 311. И Верковић је неколико пута наштампао по два стиха заједно као један дванаестерац, н. пр. бр. 210, 292, 295, 299. Браћа Миладиновци су редовно тексту овога размера давали вид дванаестерца, н. пр. 2, 74, 75, 151, 169, 229, 231, 245, 267, 296, 308, 321, 328, 336, 353, 363, 366, 378, 370, 384, 390, 397, 408, 409, 410, 423, 429, 441, 452, 469, 464, 496, 565, 616, 617.

У Бугара се дванаестосложни стих налази такођер и у песмама епске садржине, посебице на источној страни, као н. пр. из Трнова у Сборн. Мин. II стр. 138, 139, III 112; у Бесонова су наштампане у виду шестосложних стихова епске песме бр. 5, 26—29. У Богорова (Български народни пѣсни, бр. 1. Софија 1879) бр. 39, Дозон (Български народни пѣсни, Paris 1875) има под бр. 42. једну епску песму таквога размера. А у већини случајева такве песме — не епске већ обредне — имају тај размер. У Мин. Сборн. ја сам пробрао обрасце тога размера из Македоније II 30, IV 62, 63, IX 89, XI 65, 66, из Аха-Челеби IX 45, из Кратова II 61, из Дупнице V 69, VII 29, 30, 32, VIII 72, из Цумеје VI 41, из Ихтимана V 30, 32, VI 39, 40, IX 26, из Цариброда XI 9, 11, 12, 14, 15, из Тетевена VI 49, из Пирдона V 53, из Панађуришта I 48, из Трнова III 43, VI 22, 23, из Чирпана VII 34, из Рупчоса II 41, 55, 57, VI 52, 53, из Тревна VII 93, 94, 95, из Ловча VI 47, из Хаџиоглу Пазарџика III 33, из Осман-Пазара VI 77, из Хаскова фП 81. У зборнику Иљева налазимо тај размер у обредним песмама бр. 130, 130, 159, 162, 168, 169, 179, 187, 188, 208, 209, 226, 249, 259, 273, 288, 289, 290, 296, 301, 322. У Дозона бр. 57, 74. У Бо-



www.istorova бр. 6, 12, 25. У зборнику Бодчева (Варна 1884) бр. 26, 62, 64, 67, 92 (епско?), 87, 91, 92. У Чолакова на стр. 303 (бр. 47), 325; (бр. 69), 355 (бр. 116). У Период. Списан. књ. XIII., стр. 148, књ. XV, стр. 434—5, 435—6, књ. XVI 153 (епска), књ. XVII 320, књ. XXIX стр. 465, 466, књ. XL стр. 655, 657.

## VIII

Овом је брзом прегледу довољно ако је утврдио ориџиналност, зачетак, на домаћем словенском земљишту, шестосложног и дванаестосложног стиха далматинских поета. Он им се наметао сам собом, и они су се користили њим како за легендарну епiku (Марулић) тако и за љубавну лирику (Менчетић и Држић). У градско је певање таким стихом уведен слик под утицајем, како рекох, италијанске поезије а по форми италијанских канџонета и „балатина“. Наши су се песници обазирали и на захтеве градскога укуса, и ако им је слободно кретање на тај начин било знатпо сужено. Али су се они према овој својој задаћи држали различито.

Мање се од других бавио о разноликости стиховне технике Менчетић. У њега је главна разлика по спољном обиму т. ј. у броју стихова, а у свему су осталом песме његове на један начин. Као што је већ поменуто, у њега има песама састављених само из једнога дистиха. Чешће долазе по два дистиха — таквих је песама 41; песму од шест стихова нађох само једну. Највећи је број песама од осам стихова (т. ј. из две строфе а у свакој по четири стиха); таквих песама има 229. Ове песме, карактеристичне за Менчетића, подсећају на тако зване Strambotti италијанске литературе, где се песма састоји обично из четири дистиха једанаестосложнога стиха. По десет стихова садрже 31 песма, по дванаест (т. ј. обично три строфе) 42 песме. Из четрнаест есе стихова, као што је познато, склала сонет, али слик доказује да Менчетић није састављао сонета (познати сонети ту припадају Држићу, на стр. 45 и у прилогу на стр. 499—501 бр. 77—80). Песме састављене из 16 стихова т. ј. из четири строфе по четири стиха у свакој, најмногбројније су у Менчетића после поменутих песама од осам стихова: њих је 81. По 18 стихова имају три песме, по 20 стихова 24, 22 свега једна, 24 у 16 песама, 26 у једној, 28 у 13, 32 у 10, 36 у 8 и 40 стихова у 6 песама. Све остале песме из више стихова заступљене су тек једном или у два примера; само се број од 48 стихова понавља три пута. Ови стихови у већини случајева састављају строфе, тетрастихе т. ј. по четири стиха у једној строфи; само нема у Менчетића строфе састављене из три стиха (као што је раније речено, трећи се стих посебице разлаже на два шестосложна, сликом везана, стиха.) Иначе стоје у почетку и на крају песме од једнога дистиха, а по средини су између њих размештене строфе, састављене од тетрастихова. Овакав

распоред стихова подсећа, делом, на италијанску баладу, названу *gi-presa u volta* (в. I 40, II 36, 50, 71, 103, III 75, 80, 88, IV 22, 51, V 43, 48, 51, VI 2, 12, 19, 34, 41). Код нашега песника нема у садржини оправдања за такав распоред стихова, али је он у већини случајева изазван потребама акростиха. Као што се акростих слаже из свакога почетнога писмена првога стиха у строфи, тако се одређује и број строфа. Менчетић је нарочито волео игру с акростихом. У осталом, при употреби слика он се није држао никаквога правила у ређању; само сам недавно оназио да се у њега (а такођер и у Држића) понављају на крају песме (у два последња стиха) они сликови који су били већ у почетку, у 1—2 стиху. В. I 4, 59, 90, 96, III 4, VI 23 понављање слика *суначице—срдачице*, у I 11: *диклице—лице*, у I 67: *боже—може*; у II 55: *поју—госпоју*; у II 67: *походим—пригодим, находим—пригодим*; у III 30: *ствар—нехар, хар—ствар*; у III 75: *љубав—прав, прав—љубав*; у V 63: *рекал—стекал, стекал—рекал*. В. још непуну форму у II 48, 118, III 41, 49, 50, 105, V 36, 39.

Само је два пута Менчетић одступио у својим љубавним станцама од уобичајеног дванаестосложног размера, у I 41, II 45. Овде строфе састављају петнаестосложни дистиси т. ј. стих је састављен из две половине, у првој по осам а у другој по седам слогова; пар стихова т. ј. дистих везан је сликом у осмом и петнаестом слогу. Акростих *Sis-mundo* допушта место дистиха читати тетрастихове т. ј. поделити их у строфе, од којих свака има по четири стиха (8—7, 8—7, са сликом авав).

Сложенија је стиховна уметност у песника Држића. Ако он стоји ниже од Менчетића по дубини мисли и по богатству песничких слика, Држић је у обртима језика и у творби стихова богатији од свога друга. Истина и у њега преоблађује дванаестосложни размер, чији су стихови састављени двогубим сликом у познати дистих. И у њега се види на крају песме чешће понављање слика или и цела два почетна стиха. н. пр. у бр. 8, 42, 56, 73. Али ћете у њега наћи поред обичних дистиха или тетрастихова, што састављају строфе, и поред строфа од три стиха (бр. 12 са сликом ававс), где трећи стих може бити седмосложни (бр. 48 са сликом ававв) — још и строфе сложене из осмосложних стихова са сликом авав (бр. 72), или са сликом авваса, аввсае и т. д. (бр. 77). За тим је он употребио у трима песмама строфе са наизменичним осмосложним и седмосложним стиховима авав (бр. 28, 41, 60). Ове бисмо стихове могли сматрати, као и у Менчетића, петнаестосложним дистисима. Али је важно што се Држић одлучио и на употребу седмосложнога стиха не као спореднога члана, додатка, него као на главни део строфе, састављене из три таква стиха и из четвртог четир-сложнога у оваком виду: *aabc, cdde, effg, ghhi, ikkl, lmmn* и т. д. (бр. 62, 112). Тако је исто он узео у своје певање и једанаестосложни стих, израдивши из њега дистихе са сликом на крају стиха *aa*,

www.unilib.rs, сс, (бр. 73). Као што је познато, то су *settenari* и *endecesillabi* — особито драги и најчешћи стихови италијанске лирске поезије.

Желећи на тај начин отклонити уску једнообразност, Држић је у неколиким примерима одбацио и онај слик који се обично налази у средини дванаестерца, н. пр, у бр. 67, 80 96, и III 5 (Менчетићева песма, али ће пре бити да она припада Држићу). Тако је у Држића заступљена и строфа од шест стихова (тако звана сестина) у бр. 26.

Најзад је Држић покушао преместити сликове, разделивши дванаестерац на две неједнаке половине (7 и 5) тиме што се друга петосложна половина стиха *a* сликом везивала с првом половином (седмосложном) стиха *b*. Оваким се стиховним поступком, који му у осталом није у свему пошао за руком, користио песник на неколико места (на стр. 442, 443, 444) своје драматске слике, која прославља неко свадбено празновање. Ту се (на стр. 444—445 и 447—448) налазе такођер и дванаестосложни стихови, прикуљени у строфе, по три у свакој, а без унутарњега слика; на крају је, пак, стихова видан овај распоред сликова: *ab ab cb ed ed ef ef gf gh gh gh ik ik ik* (на стр. 449—445); *ab ca bc cd ee dd fg hf, gh, hi* (447). Да је Држић састављао такођер и сонете, о том смо већ раније говорили.

Између Менчетића и Држића, на средини, стоји Марулић. У њега нема разноврсности Држићевих стихова, али он превазилази Менчетића нарочитом особином у примењивању сликова, нечим што Менчетић у својим љубавним песмама још није знао а у религиозним је (о муци Христовој) несумњиво већ подражавао примеру Марулићеву. То се, пак, слагање састоји у томе што Марулић не само везује два и два стиха у једну целину (у дистих) двогубим сликом, већ такођер с краја првога пара стихова преноси слик у прву половину (први полустих) идућега пара. На тај се начин у њега измењују стихови, без обраћања пажње на јединство строфе, у оваком поретку: *aa—bb, bb—cc, cc—dd, dd—ee, ee—ff* и т. д. Ове стихотворне особине има Марулић у „Јудити“ и у „Сузани“, за тим у стиховима „о муци Христовој“ (на стр. 172—189), у стиховима на стр. 190, где продужење од стиха 17 до 32 не припада ономе што је напред, као што се види већ и по самом неупотребљавању ове особине. Даље је так у стиховима на стр. 208, у преводу химне „о *gloriosa*“ (на ст. 214—215) и у молитви Богородици на стр. 216. У осталим стиховима Марулићевим не одржава се ово правило.

Како овог начина стихотворне вештине нема у Менчетића и Држића, у њиховим стиховима које је 1507 године сабрао Никола Рањина, то се већ у тој различности може видети један јак доказ који пориче пређашњу теорију као да су се Менчетић и Држић задржали у својим песничким производима на дванаестосложном размеру захваљујући простом подражавању. Напротив, у Менчетића има последица подражавању Марулићу али само у познијим песмама његовим „о Исусу“ и

то тек у првој (на стр. 339), где је по примеру версификације Марулићеве састављао дванаестерце са сликовима aa—bb, bb—cc, cc—dd, и т. д. А ово је Менчетићу могло постати познатим не по рукописним тетрадама Марулићевих састава већ по штампаном издању „Јудите“ 1521 године.

Али — ја сам се латио само да објасним избор дванаестосложнога стиха у најстаријих песника словенских на Јадранском Приморју. Јесам ли то постигао — остављам да кажу други.

Прев. А. Г.

## КАКАВ ГАЗДА ОНАКВА И СТОКА!

(ПЕДАГОШКА ФАНТАЗИЈА)

Јутрос, таман сам био у највећем раду са својим ученицима, кад се на улици чу некаква страховита ларма. Отворим брзо прозор... Некакав бесан кочијаш викао је, дерао се у сав глас, псовао је, и ручицом свога бича ударао је, из све снаге, по једном мршавом коњу, који је вукао некаква тешка кола, претоварена врљикама. Кад се у рукама кочијашевим пребио бич, био је дохватио једну врљику с кола, и њам је тукао по коњу, који је био стао као укопан.

Сирота животиња (овде мислим на коња) свакако се била преморила, и тога ради била је стаза, да би повратила душу. Кочијаш опет, није хтео да разуме, отпочео је викати и батинати коња, и овај сад није хтео никуда с места. На страховите ударце коњ је одговарао ританђима, и покушавао је чак и да уједе свога злотвора; но, коњ је постао упоран у својој охолости и изгледало је да свим тим хоће нарочито да намучи свога крвника. Требало је да би се коњ напоследку решио и да би повукао кола, да се његов злосрећни газда склони и да га замени један његов друг. После малог миловања и неколико лепих речи коњ се смирио, и рекло би се, гордо са своје победе снажно повуче кола и пође напред уздигнуте главе и начуљених ушију.

Овај ме је призор, спрва, веома узбудио и мало је требало па да се и сам умешам у целу ствар, и да изгрдим онога кочијаша. Но, тада ми паде на ум, да немам права на то, и да се и мени, као учитељу, често пута дешавало да изгубим стрпљење пред каквим учеником и да се понашам према њему, како ми, као образованом човеку, не доликује. Повукао сам се у разред, затворио прозор, и како је било време да децу пустим кући, то сам одмах и учинио, а ја сам остао да размишљам о педагошким последицама напраситости.

Четвртак је, и по подне деца нису долазила у школу. Хтео сам се користити лепим временом и на бициклету учинити излет у оближњу

околину. Што сам смислио, то сам и учинио, и, на тај начин, терајући свој точак, већ сам био и заборавио онај догађај.

Но нисам био одмакао ни два километара од школе, кад на путу сретох чика Павла, једног од мојих пријатеља и старих познаника, чији је син недавно свршио код мене четврти разред као одличан ученик. Чика Павле је свозио сено, ово су била последња кола, и да се не би враћао још једанпут, био их је прилично претоварио, тако да је његов Путко једва вукао. Животиња, којој су сви мишићи били веома затегнути, ноге повијене, запињала је из све снаге; за то време и чика Павле је обема рукама био дохватио шараге и сам јуначки гурао напред. Захваљујући овом заједничком раду и удруженој снази, претоварена кола полако су одмицала уз малу узвишницу.

У тренутку, кад су стигли горе, на врх узвишице, и ја им приђох, скочим одмах с точка, и пођем да им помогнем, али баш у том тренутку Путко стаде. Помислио сам одмах, да ће се и овде поновити јутрашња сцена, да ће настати псовка и батињање, и већ ми се пред очи истаљала слика, како чика Павле мора стоварити пола сена, поред пута, и како се мора после још једанпут враћати.

Право да кажем било би ми непријатно да се све ово десило, и не знам како бих се понашао према чика Павлу. Али, ништа од свега тога. „Ах, Путко, хоћеш да се издуваш; добро, добро, издувај се и одмори се“ И, изговоривши ове речи, чика Павле одмах нађе два камена и потури их под задње точкове од кола, да ова не би, случајно, пошла уназад, и да се не би, тога ради, коњ прекидао у свом одмарању.

Тада се нас двојица узедосмо разговарати те о овом, те о оном. У разговору нам је протекло једно десет минута, кола одједном зашкрипаше и кренуше унапред. Путко је, пошто се издувао, пошао сам, вукући снажно тешка кола. Ниједан ударац бичем, ниједна реч, ниједна опомена, никаква грдња; Путко, одморивши се, кренуо је од своје воље, као да је био свестан о испуњавању дужности, на што је и његов газда пристао. „Одличан коњ“ рећи ће ми гордо чика Павле. „Какав газда, таква и стока! пријатељу“, одговорих му ја. „Благост, стриљење, храброст и снага твога Путка, све је то плод твоје благости, твојег стриљења, твоје добротe.“

Раставши се од чика Павла, поново појашим точак, и за десет минута стигао сам у шуму. Нашао сам дебелу хладовину, сео сам и узео једну књигу, коју сам био понео да њом прекратим време. Но, нисам могао читати, јер су ми пред очима непрекидно биле оне две сцене, које сам од јутрос, једну за другом, посматрао. Пажња ми није могла бити сконцентрисана на печатане стране, већ је лутала другде. Она се преносила од онога кочијашког коња коњу чика Павловом, од оног обесног кочијаша овом мирном ратару, потом школи, подсећајући ме на овај или онај случај из моје праксе, на овог или оног ученика. И

свуда и свагда једна и иста аналогија; истим узроцима увек одговарају исте последице. Неодступно нашао сам да су благост и стрпљење учитељово узроцима љубави и оданости ученичке; а суровост и грубост да су узроци тврдоглавства и лицемерства; да је слабост извор подлости, а методичан рад опет да је извор енергичне прилежности и марљивости... Никад, чини ми се, нисам тако снажно осетио моћ утицаја учитељева у васпитању ученичком, нити пак моралну одговорност којој се излаже, занемарујући да се поправи од својих професионалних погрешака.

Моја шетња, изгледа ми, није бесплодна, имала је дејства, а можда ће и код других изазвати zgodna размисљања.

## НОВ МЕТОД ЗА НАСТАВУ АРИТМЕТИКЕ

Ако посматрамо успех ученика у математици у току целог њиховог школовања, лако ћемо опазити, да ова наука многим од њих изгледа тешка и мало разумљива. Већина ученика учи на памет доказе теорема, а тако исто и решења проблема. И само по неки од њих, они који су нарочито обдарени, са разумевањем раде.

Ова околност одавно је скренула пажњу педагога и они су је приписивали методи недовољно рационалној, по којој се ради у основној настави аритметике. Математика је тешка, кажу они, не зато што она захтева нарочиту способност, него с тога, што се ученицима у вишој и средњој школи не даје средства да је схвате.

Према томе, за време Pestalozzi-а педагози су тражили најбољи метод за почетну наставу математике. У овом истраживању пажња је била скренута нарочито на потребан материјал у очевидној методи. У самој ствари, према Гау-у, немачка школа има више од две стотине типова ове збирке, од којих су многи само копије онога, што се већ имало. Ова обилност типова мало је помогла настави, а њихов квантитет чак доказује да пису довољни. Може се рећи, да питање о материјалу погоднијем за лакшу елементарну наставу аритметике, није још решено и остаје да га реше педагози нашег времена. Испитивање овога приморало је немачке педагоге да теже, да учине што очевиднијим физички процес, помоћу кога се ствара појам броја. Шта је број? Ето питања, које занима немачке педагоге основних школа и које попуњава радове њихових педагошких журнала. Напротив, руски педагози се слажу готово једногласно у мишљењу, да је појам о броју урођен, да га ученици већ имају улазећи у школу и да је према томе сасвим некорисно поставити ово питање као питање нарочите методе. Ова

супротност у мишљењу показује јасно да посматрају исти проблем са различитих гледишта и да су с тога и једни и други у заблуди.

Чвор питања је у овоме: да школска настава не тражи схватање броја, него испитивање количине и величине. Главно је за ученика, не да зна да израчуна колико је 5 и 7, него да разуме кад треба сабирати а кад множити. Моћ рачунања је природни дар, а и заузима врло скромно место међу осталим математичким способностима; може постојати човек, за кога су и најпростији рачуни тешки, а који међутим има неоспорне математичке дарове.

Ограничивши се на испитивање најпростијег појма о броју, немачки педагози заборављају, да је овоме питању паралелно питање о рачунској радњи. Врло често дете, које зна да броји до пет, не зна колико износи два ораха и три ораха. Појам сабирања још је неприступачан његовом разуму, баш с тога, што премаша његову способност да рачуна и што захтева нарочити умни дар. Према томе са овог гледишта да настава аритметике тежи изучавању узајамне зависности величина, можемо одредити потребан материјал за ово изучавање као целину, која представља највећи могући број конкретних замисли подобних, да наведу ученика не само на идеју о броју него и на идеју о радњи. Справе за мерење могу да допуне овај материјал.

Како да се постави ток наставе на овој основи?

Тога ради поделићемо основни ток наставе на два дела: дечју башту и основну школу.

Настава у дечјој башти треба да буде основана на идеји о игри, али да не буде игра главна ствар, него само да је чини занимљивом и интересантном.

Да би прецизирао своју замисао узимам као пример *игру трговаца*. Ево у чему се састоји: деца се поделе на продавце и купце: први набаве робу: обојену хартију, која им преставља пантљике, зрна јечмена, зоб, воће, бонбоне итд. Купци се снабду новцем од картона, који треба да буде верна копија правога новца.

Игра ће бити тако удешена, да продаја почиње прво једним предметом: продаје се једна јабука, једна бонбона и увек се плаћа један динар. Затим продаја почиње са два, а може се удесити и да се враћа од новца: тако, једна јабука стаје један динар, купац даје два динара и добија једну јабуку и једну бонбону, питање је да ли зна колико има за то да плати?

У даљем току игре појавиће се питање много компликованије: како ће се оценити роба, ако је тежина робе различита од тежине завоја; колико ће се платити за две јабуке од којих свака кошта два динара?

Ако одредимо наше цене тако, до бројне представе буду погоднио градуисане и да деца неприметно примају представе све већих и већих

www.unlib.rs

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

бројева, она ће добити огледом очевидно појмове који ће им дати низ математичких идеја, међу којима је најважнија идеја о једнакости, пропорцији и рачунској радњи.

Кад дете мери пантљику од три до пет метара, стављање пантљике дуж метра даје му појам о просторности, о непрекидном рашићењу дужине; а знак, који дете ставља на крају сваког метра, даје му појам о мери. Сложенији скуп асоцијација допуњен је мерењем где је чулна импресија удружена мишићњим осећањем, а и једно и друго бивају контролисани равнотежом теразија.

Међутим, игра трговине и изучавање особина дужине не дају детету појам, који добија пребрајајући предмете: прутиче, мале коцке итд. Да не би занемарили овај појам можемо упоредо са првом игром организовати и другу, коју ћу назвати: *игра слика*. Услови за то могу бити врло различити. Узмимо једну гравуру, која представља пастира и овцу у ливади, ограђеној дрвећем. Дете има играчке, које представљају ове ствари; оно их намешта по плану гравуре на зеленом папиру, који представља ливаду; потом му се покаже друга гравура, која представља стан пастира и кошару овце; пастир се враћа кући и води овцу у кошару. Доцније ће моћи да прода овцу за један динар и да купи краву. Све ово доприноси да дете добије појам о броју 1. После овога пастир има две овце, па три итд. Игра ће се компликовати и објасниће радњу: да ће, ако овчар од пет оваца прода 3, две кошарице бити празне.

Комбинујући сада ову игру са првом, добићемо серију практичних проблема, који ће објаснити све аритметичке радње. У току ове игре сабирају се јединице (1 јабука, 1 м. пантљике стају два динара), мало доцније ове јединице представљаће индивидуалне ствари. Дете јасно види, да се, ако од пет оваца нестану две, остале могу разместити у три празне кошаре. Баш овај детаљ, да свака овца има своју кошару, даје детету идеју, коју не би могло иначе добити...

Да би завршио са децом баштом морам додати, да је неприметно уведен још један геометријски елеменат. Ради тога предлажем да се спреми лист хартије подељен на квадрате од 1 dm. Пошто се изреже из листа један квадрат, задаће се деци да га ставе на лист беле хартије и да помоћу њега од ове изрежу  $1 \text{ dm}^2$  затим на лист дрвене и од ове да изрежу  $1 \text{ dm}^2$ , тада ћемо упоредити величину оба квадрата итд. Од свију ових квадрата саставићемо цртеже и бројаћемо колико их има. Од свих квадрата може се направити кутија, на пр. пошто се изреже један квадрат састављен од девет малих и од овога исеку 4 мала квадрата унакрет, остаје још пет у облику крста; савијајући побочне квадрате и састављајући њихове ивице, добићемо једну кутију, која ће имати облик коцке и моћи ће се покрити обојеним папиром. Тако исто можемо исећи квадрате дијагонално, упоре-



лити добивене троугле и образовати нове облике. Ако се измени слична игра; уводећи различите ниансе, добиће се много интересантних комбинација помоћу којих ће деца бити упућена, да приме појам о равностраном троуглу, паралелограму, о углу и његовим крацима; овде ће добити појам о основици, висини и величини површине.

У настави основне школе, могу се десити два случаја: или су деца припремљена у дечјој башти или није било овог припремања. У последњем случају елементарна настава мораће бити заснована на самој идеји (учинити да деца добију појам о мери за величину, дужину, тежину и запремину), али је потребно да се овај уводни рад што озбиљније постави, с обзиром на раније дечје доба; треба да буде свршен у току првог семестра, и да буде допуњен знањем исписаног бројања, које се може у почетку вршити цртицама, потом римским, па арапским цифрама. Даваће се исти проблем, употребиће се исти методи као и у дечјој башти, али у облику лекције а не игре. Ако су деца била припремана, знаће да броје до 10, и моћи ће да раде рачунске радње са бројевима прве десетице.

Мислим, да треба сматрати у основној настави додавање и одузимање за најважније рачунске радње, не смемо тога ради рећи, да деца не могу да раде множење и делење, него да им треба у почетку скренути пажњу на прве две радње. Са децом, која би била припремљена у дечјој башти, изгледа ми да би било могуће почети прво са упознавањем имена рачунских радњи и самог рада. Игра постаје проблем, чије се решење пише у цифрама. Пошто су се упознали са јединицама, прелази се на десетице. Материјал, којим се служимо за објашњење, биће исти као и у дечјој башти. Деца се упознају са метром, покаже им се да он садржи 10 dm. Од метра се прелази на грам, а огледом помоћу теразија, деца ће увидети да 10 грама теже као један декаграм. Потребно је десет тежина једног грама, да би њихова тежина на теразијама била једнака тежини једног декаграма. Колико има грама у 2, 3, 4, итд. декаграма и како ће то показати? Било би добро имати мале тегове од калаја или печене земље, чије би тежине представљале тачно декаграме. Као проблем, могло би се додати: да се нађе тежина два теге, од којих је један од два декаграма други од три. Било би такође добро имати чаше од белог метала, које би напуњене песком биле тешке 10 грама; стављајући 2, 3, 4, итд. пута више песка увек ће се тежине повећавати толико пута. Чаше треба да буду таквих димензија, да свака садржи ону пред њом, тј. треба имати десет чаша по 1 декаграм, 5 по два декаграма, три по три декаграма итд. Деца мере засебно две чаше од по једног декаграма, сипају њихову садржину у једну чашу од два декаграма и виде, да је садржина тешка два декаграма. Ја сматрам, да су ова вежбања врло важна, јер помоћу њих деца добијају појам о сабирању јединица у нову целину. Рад, да испразне песак из

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

www.unib.rs

наша, даје им појам о смањивању и дељењу количине у њене делове. Кад рачун са десетицама буде добро схваћен, може им се показати сантиметар. Тога ради, предложићу, да се нацрта на свесци један квадратни десиметар, да се подели у десет хоризонталних појасева и да се они обоје: сваки од њих имаће по 10 сантиметара у дужину и по један у ширину. По том да се учини исто и у вертикалном правцу. Узмимо по један појас у сваком смислу, упоредимо њихове величине видећемо да су једнаке.

Тиме ћемо учинити да деца упознају правоугаонике, можемо им поставити серију проблема: конструисати правоугаоник, чија је дужина шест а ширина два сантиметра; наћи колико квадратних сантиметара има његова површина. Вежбања са сантиметрима допринеће, да се нацртају различите геометријске фигуре, да се измере њихове површине, да се упореде величине површина и да се деца увере о једнакости слика и површина. Настава о сликама треба да почне са правоугаоником, она ће допустити да се измери његов обим и површина. Комбинујући више правоугаоника добиће се њихов збир, а савијајући их по граничним линијама добиће се правоугли паралелолипед, са странама и основицом, чију је површину лако одредити.

Осим геометријских вежбања, треба увести и мерење, спремивши тегове од 12, 15, 17, 21 и т. д. грама. Мерење ће припомоћи да се смене мале тежине већим и добиће се велики број проблема о сабирању, одузимању, множењу и дељењу. Сви ови проблеми могу бити оверени огледом, а произлазе из саме наставе. Нека деца биће већ у стању да нађу најпогоднији начин за мерење, употребивши потребне тежине и може им се ставити питање о најпростијим комбинацијама.

Квадратни десиметар даје врло zgodан прелаз ка рачуну са стотинама и дозвољава да се прошири сфера бројева до 1000. Али, мислим, да је добро зауставити се мало дуже на првој стотини, показујући деци како се ради са двоцифреним бројевима, а нарочито како расту геометријске слике.

Са правоугаоника прећи ће се на паралелограм и правоугли троугао, показујући огледом једнакост површина паралелограма и правоугаоника са истом основицом и висином. Да би то доказали, треба исећи правоугаоник по дијагонали и, састављањем једнаких катета добивених троуглова, образује се паралелограм, који се може трансформисати у правоугаоник. Тако исто, лако је, пресецајући правоугаоник дијагоналом, показати да је површина правоуглог троугла једнака половини производа катета.

У овом периоду наставе најважније је и најтеже учење таблице множења. Мислим да ће проучавање површина допринети, да се овоме доста лако приступи. Ја бих предложио, да се ученицима направи таблица множења по Питагори и да је брижљиво испишу на картону,

kojim ће се доцније при рачунању служити. Тако изрезавши на површини:  $7 \times 8$ ;  $6 \times 3$ ;  $5 \times 9$  и т. д. и уносећи их у таблицу множења исте димензије, утврдићемо мало по мало производ у дечјем памћењу. По методи, коју препоручујем, овај ће се рачун удружити мерењу површине троугла и утврдиће појам геометријске трансформације. Препоручио бих, да се нарочито покуша најразличнијим могућим примерима, да се добију једнаки производи, који почињу најлакшим:  $5 \times 5$ ;  $4 \times 5$ ;  $3 \times 5$ , а свршавају се најтежим:  $6 \times 7$ ,  $7 \times 8$  и т. д. Требало би конструисати ову таблицу у великим димензијама и ставити је на зид у разреду.

По том ће се прећи на проблеме о тежини, запремини и вредности, идући од практичних вежбања ка вежбањима усмених рачуна. Изгледа ми, да у овом геометријском представљању површине, задати проблеми могу бити доста компликовани и да ће их ученици моћи рашчлађавати доста лако. Било би добро узети ове проблеме из практичног живота и физике. Узимам слободу, да предложим: да се учини да деца упознају мерење топлоте термометром и да им се објасни како се изражава количина топлоте у калоријама. Овај рад допуниће у многоме проблеме о множењу двоцифрених бројева и дозволиће, да се израчуна температура смесе као и да се овери резултат огледом.

Пошто је на овај начин проучена стотина, прећи ће се на рачун са стотинама помоћу квадратног десиметра.

Овај успех моћи ће се постигнути без икакве муке. Деца ће лако разумети правила математичких операција и моћи ће практично научити однос различитих мера. Ја не захтевам, али мислим, да би се метричким системом могла деца брзо упознати са десетицама, стотинама и т. д. тако да им се метричким пребројавањем да идеја о децималним разломцима и раду са овима.

Дошавши затим на проучавање броја 1000 било би важно показати огледом да  $1000 \text{ cm}^3$  теже 1 кгр.

Ако су деца разумела децималне разломке и начин да их изразе, може им се задати, да нађу специфичну тежину тела у виду разломка. То ће пружити много практичних проблема и олакшаће физичке нотације. Тако, ако поставимо као основицу елементарне наставе не рачун, него знање о величинама и њиховој узајамној зависности, не само да ћемо дати деци серију врло важних појмова за доцнију наставу, него ћемо ставити ову науку ближе домашају њиховог схватања. У ствари, развијање њиховог духа чини само да се понови дух човечанства, увек су боље схваћене величине од бројева, геометријска слика је јаснија од броја.

У току рада, можда ће се наћи међу њима они, који ће представљати број 3 као троугао, број 4 као квадрат и ова геометријска представљања служиће им као материјал за нове конструкције.

Многи математичари жале, што је геометрија, као наука простора, у ствари мање схваћена и што проблеми о конструкцији постају све тежи и тежи; зар то није услед тога, што се дете вештачки посвећује у рачун и што се тек доцније бави геометријским сликама?

Међутим геометријска слика је тако проста, да је чак и прво детињство срета у виду играчака (Фребелове шарене лопте). Справа Лау-ова није ништа друго, до схватање геометријског облика као игру карата, где око навикне да позна сваку карту по њеном облику, а да не броји тачке.

С друге стране, физика треба такође, као непосредан оглед дечји и као наука фенома, који га окружују, да заузме почасно место међу елементима основне наставе. И то је баш оно, што чини интуитивну методу, даје детету проналазачки дар и буди његов први корак.

Dmitri Galanine.

(L' Educateur Moderne).

Д. М.

## НЕ ПРЕСЕЦАЈТЕ И НЕ ПРЕКИДАЈТЕ ОПЋЕЊЕ

(ИЗ ШКОЛСКОГ ЖИВОТА)

Каква се идеја, уопште, ствара о „наставнику“, па био он професор на Сорбони или сеоски учитељ? Вазда се он представља као човек који зна и који говори, као човек, који, речју, шири око себе знања и науку. Његови ученици имају само да га слушају, па да се изобразе. Извор је непресушан, само се треба потрудити и пити са њ.

Међутим, ми, људи од заната, знамо да је цела ова ствар много сложенија, и да није довољно само говорити, па да нас неко и разуме. Наши ученици могу, покадшто, пажљиво пратити какву лекцију, па из ње не извући ни трунчице користи. Реч, реч наставникова може бити само ништаван и празан звук, који се дотиче само ушију, а духа никако.

Зашто? Зато што су идеје непреношљиве. Идеје се изражавају речима које саме собом нису ништа друго до знаци, прости звуци. Ако онај који говори и онај који слуша не ставе исте *осећаје* под исте *звук*, једне исте *означене ствари* под једне исте *знаке*, код њих се врши трансмисија речи а не идеја, код њих доиста нема опћења речима.

Приђете ми и рекнете ми: „Дубоко ме је потресло скорашња смрт моје мајке“. Те речи пробудују у мени боне и тужне успомене, јер се десило да сам и ја претрпео, раније, тај исти удар. И с каквом лакоћом се уносим у ваше осећаје! Како лако ваше речи чине да општим с вама у наклоности према подељеној несрећи! Али какав трећи пријатељ, који је те среће да му је мати још жива, придавао би вашим речима само имперсонални и неодређени значај. Чујемо и разумемо, и

www.scribd.com  
 УНИВЕРЗИТЕТСКА ВИБЛИОТЕКА  
 иста идеја, исте речи које су изишле из ваших уста, али их тумачимо, свако понаособ, по својим сопственим успоменама, и потпуно опћење постаје само између мене и вас, пошто смо нас двојица у стању да један исти осећај ставимо под једне исте речи.

Кад на пример велики Бергсон изговори: „материја и меморија“, не могу, по несрећи, разумети — то ће рећи прихватити, дочепати се — множине факата, идеја, појмова, која он, овај учитељ, ставља под ове гласове. Пут који је његов дух учинио од идеја речима, треба и сам да пређем, у обрнутом смислу, од речи идејама. Но ја нисам Бергсон, и моја слабост чини потпуно несавршеним оно опћење које његов дух покушава да васпостави између мене и њега.

Није, дакле, довољно слушати неког па да га и разумемо. Кад поносито и охоло сматрамо „да измеђујемо мисли“ са онима који нас питају, тада се баш може десити да измеђујемо само речи, јер смисао који позајмљујемо овим речима тајна је сваког од нас.

Разумети неког потпуно, значи тачно мислити или имати његову мисао. Реч припада половином ономе који говори, половином ономе који слуша. Биће воље, биће опћења језиком само тако, ако буде у смислу, који је дан употребљеним речима, сагласности и слагања.

Ово слагање не може се увек згодно остварити.

Сваки, доиста, има своју оригиналност, дакле свој језик, свој речник и свој стил. Индивидуалне различности речника и говора, говорног или писаног, мало су осетљиве код већине људи, јер су се персоналности ублажиле, нивенисале, стопиле су се у униформност средине. Но каква моћна индивидуалност — таква, на пример, као што је какав велики филозоф — задржава и чува свој језик, и његови коментатори осећају потребу да публикују извод из његова речника. И, сем ретких облика или врло специјалних, читаоци ће овога филозофа морати себи стварати тачна рачуна о идејама које он ставља под речи које су у обичној употреби: активност, биће, идеја, инстинкт, инструкција, слобода, и т. д. и т. д.

Ми смо, као наставници пред својим ученицима — ако нам се допусти да поредимо малог створа с великим — као један Кант, или један Спиноза пред својим читаоцима. Ми имамо свој језик, они имају свој који лагано елаборирају, који стварају аналогјом, наслућивањем и нарочито још подражавањем. Деца немају нашег животног искуства, нити пак наше проширене и сређене спремности, нити наших навика за размишљање и за анализу. Па је ли онда чудновато што између нас и њих постоји нека врста неспоразума, који нисмо увек у стању да отклонимо? Њихова запиткивања, те о овом те о оном, доста пута и њихове добре речи, не откривају ли основну разлику која постоји између нашег и њиховог језика? Опћење између нас и њих, за чије је успостављање одређена наша реч испресецана је сваки час изразима



чији им смисао и значај измичу; међутим, она ипак задржавају ове нејасне изразе и понављају их као какви папагаји или се пак задовољавају да у главном разумеју оно што им кажемо и тако се навикавају на недовољно, пристају на оно: скоро, обучавају се тако да „говоре и да не кажу ништа“.

Многобројни су још они наставници, који пошто су одлучно радили да упросте своју наставу, нису довољно мислили да прилагоде свој језик снази, или још пре слабости и немоћности своје аудиторије. Изложити какву ствар која се добро појима релативно је лака ствар, но „рећи је“ тако да буде добро схваћена и појмљена од ученика, то је већ тешкоћа другог реда и врло је озбиљна. Једна лекција може бити методички изведена, може бити пуна садржине и тачна, па ипак да промаши циљ само стoga, што није саопштена језиком који је довољно прилагођен разреду. И не помишљајући на то, често пута у свој говор уносимо речи и сувише техничке (вибрација, пресија) или апстрактне изразе (правда, напредак, право, реформа, принцип), или двосмислене изразе који збуњују децу. Ми тај израз разумемо, разумемо га у сваковрсној његовој употреби, јер тај израз објашњава све остало што ми говоримо и знамо, али наши ученици не разумеју га, са истом лакоћом, кад им звук овог израза допре до уха, нити пак могу да ухвате тачну разлику. Тако, на пример, *патрон* је старешина, али је то такође и светац под чију се заштиту ставља каква црква, варош, корпорација. Како да се дете не збунује у овим тако разноликим примењивањима једне исте речи, ако се ми не будемо непрекидно наштали, да му мисао увек одржавамо јасну и светлу, и да га постепено водимо од онога што добро познаје ономе са чим бисмо га хтели упознати?

Оне учитељице и учитељи, који су настављали у приправном разреду или у првом разреду уопште се познају по говору који је течан и лак. Потреба да их разумеју млада и мала деца изгледа као да их је снабдела некаквим специјалним инстинктом; они умеју да се управљају по својој слушаоници. Следујте њихову примеру: они говоре показујући предмете, слике, прикривајући, у прилици, црну таблу брзим потезима; они зближавају нове и непознате изразе већ урођеним познатим речима; они су се одвикли, што је већ мање више укорешено по свима старијим разредима, да нејасно и тамно објашњавају нејасним и тамним и да покушавају да одреде смисао какве речи наводећи синоним који је такође потпуно неразумљив: они претпостављају, дефиницији перифразу објашњење и нарочито стварни пример, и свима тим операцијама они врло вешто руководе, не стварајући значаја свакој речи, без некорисног и тешког задржавања.

Овај утаначени и јасан језик доиста ствара опћење између ученика и наставника. Слушајући га, он је толико прост и једноставан

www.univ.rs  
 УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

ма се може разумети отпрве. Не варајте се: ова природност је вештина, вештина која је ушла у навику.

*Le Volume*; бр. 5/1912.

## ДЕТЕ, ЦЕНТАР ШКОЛСКОГ СВЕТА

(ИЗ ШКОЛСКОГ ЖИВОТА)

Кроз дуги низ векова центар школског света — ако нам се допусти да се послужимо овим звезданим изразом — био је учитељ, ово право слагалиште и раздвојач знања. Кад би се изазвала слика разреда, у оно доба, замишљала се катедра, величанствена као каква кула, са чије је висине Учитељ пуштао да се просипа истина по ученицима, који су се просто и предано пашили да је тачно прикупе и пригрле.

Данас је све промењено. Дете, данас, заузима прво место у разреду. Његовој личности изгледа да припада бесконачно поштовање. Учитељ ту личност проучава, испитује је, удешава према њој своје држање и свој посао. Дете не прима више пасивно наставу од својих наставника; оно треба да буде, вели се, ковачем свога сопственог васпитања и наставник је, доиста, постао сарадником свога ученика, ма да му се улога његова у тешкоћи и у важности није никако умањила.

Ову педагошку револуцију, која је остварена само у теорији, један писац — Американац, уосталом, — усудио се да пореди по вредности и по замашају са револуцијом коју је извршио Коперник, поставивши на место Земље Сунце као центар нашег света.

Не гледајмо на ствар с такве висине. Зар није истина да се пажњи васпитачевој увек и стално истављају два питања: којем *циљу* да тежи? која *средства* да употреби на да тај циљ постигне? — Није ли зар, такође, истина, да се, уопште, више занимамо циљем него ли средствима?

Претресају се и претресају ови проблеми: шта дете треба да зна да би доцније испуњавало своју функцију у друштву? Које је и какво је знање за њ најкорисније? А, међутим, заборавља се најпрешније питање: шта је оно у стању да научи?

У разреду, пред нама, на школским клупама, седе створења конфузне интелигенције и нетачне пажње, с којима треба пажљиво поступати због њихових година и нејакости. Ми не гледамо ту децу онакву каква су; стварамо их по својој замисли; позајмљујемо им свој укук и своје идеје; градимо их људима пре времена; и сувише у њима гледамо потоње „произвођаче“ грађана, бирача, пензионара и т. д. И тако, дакле, уместо да пратимо и да помажемо природу, ми је пригушујемо.

www.unipr притискујемо. Да ли је чудновато, што се она одупире, и што се, кад-што, свети?

Завршетак васпитања притискује школу. С погледом на циљ који треба постићи (диплома, социјална улога) удешени су наши школски програми и тачно је распоређено време: шта и кад треба урадити. Мало се заборавило на средства, заборавило се на: сопствени геније децје, на његов начин осећања, мишљења. Сви ми, који се ипак сма-трамо да радимо посао како ваља, застанимо и запитајмо се у тре-нутку кад хоћемо да отпочнемо с каквом лекцијом коју смо „добро припремили“. Тачно смо распоредили градиво, прибележили смо сва потребна објашњења, израдили смо план, чак смо израдили и резиме, али сметнули смо са ума, признајмо то, оне који ће нас слушати.

И тако, кад се сврши лекција, често имамо прилике да се зачу-димо како је мало успеха. Извињавамо се сами себи, мислећи и твр-дећи да је била тешка лекција, и да је, такође, било тешко прозрети у децју душу да бисмо је осветлили и покренули.

Да бисмо нашу наставу поставили тачно на домањај наше обичне аудиторije, потребно је познавати дете или још пре познавати децу, јер сусрећемо се са најзнатнијим индивидуалним разноликостима чак и међу браћом и сестрама. Ampere је мислио на једну науку коју је сасвим оправдано назвао *idiorsique*, у намери да овим изразом покаже да би она имала за задатак да учини да познамо сопствене особине децје, њихове тежње, њихове одлике. И ако се реч изгубила, наука се ипак васпоставила. Француз Vinet њим се увек врло корисно слу-жио, и донео части свом роду. У Бриселу је одржан интернационални педагошки конгрес. Експериментална истраживања немачких и америч-ких психолога, повели су савремену педагогију путем који може бити врло погодан и на коме нас све светује да и ми тим путем слобод-но пођемо.

Но, да се разумемо! Ми сматрамо да се деца могу корисно про-учавати ван лабораторија психолошких. Треба само истинске љубави, доброг осећања, потребан је посматрачки дух довољно упућен. За науч-нике, да траже редукцију квалитета феномена према измереном кван-титету. Но, очекујући њихова истраживања — којима придајемо нај-већу важност — њихове статистике, њихова експериментисања дала су јединствених тачности у психологији децјој. На тај начин постало нам је много лакше учинити нашу наставу живахнијом, боље је распоре-ђујући и прилагођавајући је што више према детету.


Друга резерва. Прилагодити нашу наставу децјој менталности, установити школу по њиховој мери и по њиховом степенушту, то не значи да децји укус треба да постане пробни камен наставе и да ће његово задовољство постати нормом сваке интелектуалне дисциплине.



www.unilib.rs  
УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Познавати своју децу, значи располагати потребним средством да онемо их одвели онамо куда мислимо да она могу приспети. Трудимо се да изазовемо њихову пажњу, пружајући им оно што разумеју без велике муке и што их у исто време интересује, но завршетак и крај наша је вештина да их нагонимо да приме оно, што је, спрва, изгледало да измиче њиховој пажњи и да их заинтересујемо оним, што је, првобитно, изгледало да им се не допада. Дobar је наставник онај који зна да изазове личну енергију и да поведе ученике нечем што је изнад њихове моћи. Ићи за природом, значи, пре свега, не притешњавати природу, значи извући најбољи део из оних извора које она пружа. Но који су то извори? Ако напор, у извесној мери, замењује подобност, како изазвати овај напор, ако се не познаје дете, које треба тај напор да произведе?

*Le Volume*; бр. 4, 911.



## ШКОЛСКО И КУЛТУРНО КРЕТАЊЕ У СРПСТВУ, СЛОВЕНСТВУ И СТРАНОМ СВЕТУ

**Ритмичка гимнастика** — Јаков Далкроз (Jacques Dalcroze) приредио је 14 и 17 марта о. г. (нови стил) две конференције са демонстрацијама о методи *ритмичке гимнастике*. Свакако ће бити интересно показати у чем се састоји ова метода и какав је циљ којем тежи Далкроз настављајући је својим ученицима.

Никад се није обраћала толика пажња и тако живо интересовање физичкој култури као ово неколико последњих година. Свакако, потреба да се сузбију опасности од живота који се непрекидно проводи за столом или школском клупом, инстинктивна љубав према покрету и напору, све то бар делом објашњава ону претерану љубав према овој гимнастички. Но, много узвишенија и много лепша идеја од ове прости жеље за физичким побољшањем изгледа да се иставља пред нашу генерацију. Чини се покушај за зближењем између спорта и уметности. Тражи се од телесних покрета правилности и савршенства, чему се недавно поклањала сасвим споредна или другостепена пажња.

Недостајала је још метода да оваплоти ове конфузне аспирације и да упути једном једином правцу толика и толика појединачна истраживања. Ова метода данас већ постоји, она је освојила елиту немачког света. Она се пренела по свима европским центрима. Захватила је Енглеску, па и Америку. Па зар је могућно било да остане незапажена и у Француској?

Jacques Dalcroze брзо је стекао уверење да врло проста вежбања као што су на пример корак, скок, покрети трупа и руку, што су све његови ученици извршивали уз импровизовану музику, да та вежбања развијају код ученика, једновремено са савршенијим и чистијим чулом слуха, и хармонију покрета и телесну равнотежу, што је све пово и јединствено изразито.

Професор на пијанину изводи какву тему, уопште врло просту, чија се вредност и компликација повећава с напредовањем ученичким. Ученик, слободан од сваке сапетости, имајући на себи спортско одело, које оставља његовим покретима потпуну независност и слободу, вапти се, сирва, да уђе у дух ритма који му се износи. Потом, на дани знак, он тај ритам преноси, трудећи се да одговара, толико тачно колико је то могућно, трајање његових покрета трајању звукова. Пластични речник који одговара разним музичким вредностима, допушта му да тренутно преведе онажање ритмова. Брзо поправља погрешке, своја закашњења; корак му постаје окретнији и чврћији. Убрзо запажа нијансе; те нијансе његово тело региструје; он, у неку руку, постаје оруђе музичког изражавања.

Иако је запазити да је код овако проширеног програма број експериментисања неограничен. Сваке недеље, сваког дана, готово, може се рећи,

присталице и приврженици Dalcroz-ове методе чине понеко ново откриће у свету који је још неиспитан у пластичком погледу. Но, не управљајући погледе тако далеко, може се тврдити да ритмичка гимнастика пружа својим присталицама доста висока уметничка уживања, да немају зарад чега да жале ни изгубљено време ни учињене напоре. Ниједан спорт није лакши: ниједна уметност не тражи у почетку тако просту технику.

*L' Action.*

—В.Л.—

**Француски универзитети** — Сваки је француски универзитет кула светиља, која је намењена да осветљава простор обично велики до 30, 40, па и више хиљада квадратних километара, на ком простору омет живи и ради по неколико милијуна становника. Да би се показала вредност улоге коју је сваки од француских универзитета позван да игра, довољно је изнети површину и становништво, које обухватају свака од шеснаест академија. Тако универзитет у Паризу има под собом простор од 52638 квадратних километара, а онај у Поатјеу 51937, у Rennes-у 47742, у Тулузу 45603, у Бордоу 42411, у Клермону 37672, у Каену 36873, у Дижону 35419, у Марсељу 34296, у Лиљу 31483, у Монпељеу 27700, у Греноблу 25997, у Лијону 22112, у Нансију 17423, у Безансону 16299, у Шамберију 10786.

Популација на поједине универзитете овако је распоређена: на универзитет у Паризу долази 7588 хиљада становника, на универзитет у Лиљу 4400 хиљада становника, у Rennes-у 4078, у Поатјеу 2920, у Каену 2800, у Лијону 2503, у Бордоу 2527, у Тулузи 2141, у Марсељу 2127, у Клермону 2035, у Дижону 1609, у Монпељеу 1530, у Нансију 1277, у Греноблу 1274, у Безансону 912, у Шамберију 503.

В.Л.

**Живи језици као оруђа за вишу културу** — према годишњем извештају Председника Lowellа, са универзитета Harvard за школску 1910—1911 — Последњи годишњи извештај председника (ректора) најважнијег универзитета у Сједињеним Државама, универзитета Harvard, садржи у себи један пасус од необичне важности о значају и месту живих језика у вишој настави. Први пут је 1910—1911 било примењено правило на овом универзитету по којем су сви ученици били обавезни да докажу, крајем друге године свога школовања, да су подобни да тачно читају и лако разумју какав текст на француском или на немачком, без икаква обзира на онај пропис о испиту при ступању на универзитет, при ком се мора знати бар један од живих језика.

Озбиљан карактер и замисао овог другог испита најјасније ће се показати, кад се напомене да су од 389 ученика који су изабрали француски, и од 195 који су изабрали немачки, тек нешто више од половине показали успех какав се тражи, и кад се напомене да је припрећено искључењем неспремнима, ако почетком нове школске године не покажу довољан успех.

„Овај резултат, вели Lowell, најјаснији је доказ да је овакав испит потребан. Он показује недовољност онога испита при ступању, а тако исто и недовољност универзитетске наставе да се обезбеди практично знање живог језика. Потпуно је очевидно за наше доба, да ниједан озбиљан рад не може вршити ни пратити ђак више наставе, ако је неподобан да разуме ма један туђ језик. Многи ученици који су осетили последице свога незнања и своје неспреме, убрзо ће накнадити и овај недостатак, а они који долазе за њима увидеће озбиљност која се придаје овом захтеву“.

В.Л.



## ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

### 1. СПИСИ

1) Hoeber, Dr. Karl, **Das deutsche Universitäts- und Hochschulwesen.** Kempten und München. Verlag der Jos. Kösel'schen Buchhandlung, 1912. Стр. VIII, 207. Цена 1 м.

2) Schmidt, Dr. Franz, **Die Universitäten und andern Hochschulen in Deutschland.** M. Gladbach, im Volksvereins-Verlag, 1912. Стр. 159. Цена 1·20 м.

3) Hübner, Rudolf, **Einige Gedanken über unsere Universitäten.** Ansprache beim Antritt des Rektorats der Universität Rostock, gehalten am 1. Juli 1912. Rostock, Adler Erben, 1912. Стр. 16. Цена 0·30 м.

4) Waentig, Heinrich, Dr. Ing. und Dr. phil. h. e. Dr. jur., wirklicher Geheimer Rat und Ministerialdirektor a. D., **Zur Reform der deutschen Universitäten.** Berlin, Verlag der Grenzboten, 1911. Стр. 49. Цена 1·80 м.

5) Lindt, Richard, Dr. phil., Reg.-Bauf. a. D., **Misstände im Unterricht und im Prüfungswesen der Hochschulen und ihre Beseitigung.** Charlottenburg, G. Heydenreich, 1911. Стр. 32. Цена 0·65 м.

6) Rude, Dr. Arnold, **Das Wesen der Universitäten und das Studium der Frauen.** Ein Beitrag zur modernen Kulturbewegung. Leipzig, F. Meiner, 1912. Стр. 34. Цена 0·80 м.

Списе са напред истакнутим натписом приказујемо овде заједно само с тога, што су им свима ма у чем предмет: немачки универзитети и друге велике школе; иначе се они разликују по својој задаћи и намери. Прва два иду заједно, јер имају само практичну сврху: да даду обавештења о немачким великим школама разних врста; други, трећи и четврти износе мисли о уређењу и преуређењу тих школа, а последњи, као што му показује и натпис, нарочито узима питање о школовању женскиња у универзитетима. Према овоме ми ћемо редом и прегледати садржину њихову.

#### I.

И Хеберова (1) и Шмитова (2) су, као што рекосмо, практичне књижице, које хоће да нас упознају укратко са уређењем и стањем немачких универзитета и осталих великих школа. На основи познатих службених података и раније литературе о овим школама (код Шмита је она и наведена) обојица су саставили згодан и подесан преглед њихов, у лепо израђеним и опремљеним књижицама. Хебер у предговору своје спису ближе одређује

даћу његову, да треба да буде кратка приручна књига, „која ће за све академске грађане дати оно, што вреди да они у првом реду знају из свега о великим школама, која се због многих веза, што их универзитети и остале велике школе имају са државним и грађанским животом, обраћа и круговима, који су ван *alma mater*, и хоће да их што је могућно краће и тачно обавести о историји, уставу, уредбама и новинама немачких великих школа“.

И у једној и у другој књижици имамо најпре кратку историју университета, од тренутка, када 1200. године први пут у Паризу наилазимо на назив *universitas magistrorum et scholarium*, па до новoga доба. После овога код Хебера је један кратак одељак: „Универзитети и национални живот“, одакле, особито за наше данашње прилике, вреди нарочито истаћи учешће студената у немачко-француском рату 1870.—1871. године. Од 13 765 студената у летњем семестру 1870. отишло је на бојно поље њих 4510, а у рату је погинуло и умрло 248.

Даљи одељци и код једнога и код другога тичу се данашњег уређења немачких великих школа. Код Х. имамо одељке: „Модерни великошколеки устав“, „Промоција“, „Студија женскиња“ и, повећи, „Корпорације“, којима је последњим канда посвећена нарочита пажња. Код Ш. су одељци: „Устав, управа и правни односи университета“ и „Настава и промоције“.

Довде је био општи део, после кога се прегледају све врсте великих школа и свака од њих редом. Најпре су универзитети. Код свакога је од њих казана сасвим кратко историја и садашње стање његово; код Ш. су побројани сви факултети и одсеци са бројем свих наставника њихових, као и сви научни заводи универзитетски. Ш. доноси и статистичке податке о посети университета у пет таблица: а) целокупан број студената у појединим универзитетима 1853., 1888. и 1911. године; б) број студената по универзитетима и факултетима у летњим семестру 1911. године; в) број иматрикулованих женскиња по универзитетима и факултетима у лето 1911.; г) целокупан преглед наставника у појединим факултетима зимњег семестра 1911/12, и д) статистику исписавања и уписавања у лето 1911. по универзитетима. Навешћемо неке занимљивије податке. Од године 1853. до 1911. број студената се повео од 12 224 на 61 274, дакле за тих 58 година се увео стручно. Необично јако повећање броја студената ни приближно не стоји у односу са повећањем становништва. Ово јако повећање броја студената немамо само у Немачкој. Број иматрикулованих женских у летњем семестру 1911. био је 2551 према 2419 у зимњем семестру 1910/11. По броју студената на првом је месту у 1911. био Берлин са 8669, затим Минхен са 7512, Лајпциг са 5680, Бон са 4395, Фрајбург са 3205; остали имају испод 3000, а најмањи је Росток са 1008 студената. Број наставника универзитетских 1911/12. стоји овако: редовних професора 1277 (104) + 2; редовних хонорарних професора 129 (4); ванредних професора 783 (13) и ванредних хонорарних професора 5; приватних доцената 1180; лектора, учитеља језика, реторната, асистената и др. 138 (+2); наставника за уметности 29, и наставника вештина 63, — целокупан збир 3608 (121). Ради упоређења наводимо, да је 1853. број редовних универзитетских професора био 653, а наставника уопште 1306; у 1888. имало је 1032 редовна професора и 2177 наставника уопште.

Као универзитети тако су обрађене и велике техничке школе. Код Ш. имамо још укратко њихову историју, па онда унутрашње уређење и наставу, после чега долазе редом прегледи појединих школа. Статистички преглед и овде долази после тога: а) број студената у лето 1911. по школама и од-

сецима: б) број студената, слушалаца и гостију по школама у зиму 1910/11. и лето 1911., в) дипломски испит и докторски испит у 1900/01 и 1906/07. години. Немачке техничке школе имале су у зиму 1882/83. године 2826, у зиму 1898/99 10 813, у зиму 1908/09 15 781 и у зиму 1910/11 године 16 782 студента, слушаоца и госта. За 29 година дакле целокупан се број округло ушестостручио. Слушаоци се разликују од гостију, што они изучавају једну струку, али немају потпуне погодбе за редовне студенте (испит зрелости у гимназији, реалној гимназији и реалци), а гости посећују само поједина предавања. Дипломски испит положило је 1900/01 свега њих 520 а 1906/07 1766; диплому Dr. Ing. добили су 1900/01 њих 15 а 1906/07 њих 167.

Даљи су одељци одређени шумарским и рударским академијама, пољопривредним, ветеринарским и трговачким великим школама; а последњи одељак код X. говори о уметничким академијама и конзерваторијама за музику (музичким великим школама). X. напоследку у додатку наводи списак гарнизона у универзитетским градовима и градовима са великим техничким школама у Немачкој.

## II.

Нису ретки списи, у којима сами универзитетски наставници немачки расправљају о задаћама универзитета и износе предлоге за реформу њихову. То су онајчешће говори при ступању на ректорску дужност или о другој каквој свечаности универзитетској. Ми смо пре неколико година приказали пет таквих свечаних говора<sup>1</sup>, којима су тема немачки универзитети и њихове задаће. Број списа са истим темама, од универзитетских наставника и других, и после тога се умножавао, па и Хибнер, Вентиг и Линт, како смо већ казали, са својим књижицама имају исту намеру. А све то опет као да доказује, да се у Немачкој жели преуређење и усавршење великих школа њихових, што је разумљиво с обзиром на задаће времена и на велике напретке на свима пољима културнога рада уопште. И највећи научници користили су се приликама, да изнесу своја мишљења и погледе на питање о организацији великих школа. Тако, да наведемо ради примера, у поменутој ранијој прилици упознали смо се са мислима и жељама у том погледу тројице одличних представника разних струка: класичара Шанца, народног економичара Бихера и математичара Клајна; а, задржавајући се на новијем времену, овима додајемо и чувенога немачког психолога и филозофа Вунта и исто тако познатог историчара Лампрехта. Први се у свом свечаном говору о петстогодишњој јубилејској прослави универзитета у Лајпцигу 1909. године<sup>2</sup> дотицао питања о организацији великих школа и његовој историји. У овом говору Вунт на више места наглашава успешно спајање наставе и научнога испитивања у немачким универзитетима, које је припремљено у 18. а извршено у 19. веку, па је то тако и сада. „Спремање за практичне позиве остаће увек главна задаћа универзитета. Ну ипак потпуно осисобљење и за решење практичних задатака никада се не може стећи пасивним усвајањем мртвога наставног градива већ на начин користан за самостално примењивање само властитим ула-

<sup>1</sup> „О универзитетском питању код Немаца“, у „Наставнику“ 1904. год., св. за новембар—децембар, стр. 457—470.

<sup>2</sup> Wilhelm Wundt, Festsrede zur fünfihundertjährigen Jubelfeier der Universität Leipzig. Mit einem Anhang: Die Leipziger Immatrikulationen und die Organisation der alten Hochschule. Лајпциг, В. Енгелман, 1909.

децем у ствар и властитим убеђењем, а ово последње претпоставља оно увођење у самосталан рад, које једино чини подобним за слободно испитивање као и за правилно примењивање добивене науке. А како универзитет треба своје ученике да васпита не за аутомате и оруђа без воље већ за људе, који самостално мисле, и за карактере, с тога је баш за њих само научно испитивање последње и најважније помоћно средство настави“ (стр. 28—29). Дале В. истиче и то, како је универзитет увек излазио на сусрет повим захтевима и потребама и стварао установе и уредбе према њима; али учињеним почецима мора доћи у помоћ нова организација. Ну нови и стари идеал васпитања нису непомирљиви супарници, већ се могу лепо помирити. „Јер онај стари идеал образовања ми не можемо напустити, а да тешко не загорзимо најдрагоценијем добру, које је стекла немачка велика школа, јединству наставе и научног испитивања. Ну ми се не можемо уклонити ни испред новог идеала образовања, који су створиле снаге, што раде у држави и друштву“ (стр. 53). Лампрехт је великошколској реформи посветио два свечана говора: приликом отварања Института за културну и универзалну историју у лајпцишком универзитету 15. маја 1909., који је Институт негова творевина, и ректорски говор 31. октобра 1910. године<sup>1</sup>. Овај последњи говор нарочито истичемо, јер је он дао повода Вентигову спису, с којим ћемо се овде ближе упознати. Ради потпуности да додамо још, да се универзитетски професори и у својим свечаним говорима са другом темом често обазире на задаће и потребе универзитета и рада у њему. То је, на пример, учинио и германиста Т. Зибс приликом прославе стогодишњице бреславскога универзитета<sup>2</sup>. Као што и Вунт тражи за универзитете највећу слободу учења и научног рада, која мора владати и код универзитетских наставника и код њихових ученика, тако и Зибс у свом говору, у ком се поглавито износи историја бреславскога универзитета, заступа академску слободу, па вели: „И тако се за нас универзитетске наставнике показује као највиша дужност: неограничено тражење истине и одушевљено и јасно учење, које изазива ентузијазам и које је подстицајна снага у науци и уметности. Нос signo vincemus! Тиме ћемо постати велики и једно столеће већ захваљује верности, која је овде чувала Прометејеву ватру“ (у нав. св., стр. 28.).

Ну оставимо говоре Вунтов, Лампрехтов и Зибсов, који нас одведоше од приказивања означених списа, па се вратимо њима.

Хибнер (3) баца најпре поглед на сјајне установе садашњих великих универзитета немачких, али мисли, да и за мале универзитете важи то, да се сада најмања мера неизбежне материјалне опреме изванредно повећала према ранијим временима. Заостајање би не само у природњачким и медицинским већ и у тако званим духовнонаучним предметима учинило најпосле немогућним учење у неговању науке и таквој би школи одузело ваздух потребан за живот и равноправност са осталим универзитетима.

Ну старање око спољашњег напредовања не сме потиснути у позадину бригу за духовно здравље универзитета. Познато је, да немачки уни-

<sup>1</sup> Karl Lamprecht, *Zwei Reden zur Hochschulreform*. I. Rede gelegentlich der Eröffnung des Königl. Sächs. Instituts für Kultur- und Universalgeschichte bei der Universität Leipzig am 15. Mai 1909. II. Rede bei Übernahme des Rektorats der Universität Leipzig, am 31. Oktober 1910. Берлин, Вајдман, 1910.

<sup>2</sup> Theodor Siebs, *Zur Jahrhundertfeier der Universität Breslau*. Rede gehalten beim Festakt am 3. August 1911. Вреслава, Ф. Хирт, 1911.

университети имају противника, који цело њихово уређење сматрају као застарело, те да они већ одавно не задовољавају довољно општу потребу образовања. Насупрот овом мишљењу оснивање университета у Франкфурту и Хамбургу, као и најновији покушаји у Дрезди, јасно показују, да универзитет није застарео, постао непотребан, већ да је противно томе. А нико с друге стране неће спорити, да је потребно по што шта поправити у његову уређењу. Баш из универзитетских кругова непрестано се чују многобројни критички гласови. Али се мора бити крајње обазрив. „Јер наши университети нису резултат самовољнога стварања већ производ најпреније духовне склоности нашега народа“ (стр. 7.). А како је тешко на место огледаног старог поставити нешто боље, нарочито јасно показује историја франкфуртског университета. Намерно је опет у средиште узето оно, што чини суштину немачких университета. А она је у јединству научног рада и учења, у спајању завода за научни рад са наставним заводом. „Немачки университети и њихови факултети нису само спољашње уједињене стручне школе, у којима будући свештеници, чиновници, лекари и наставници добијају техничку спрему за свој практични позив, они нису ни заводи, у којима се поставља само општа научна основа за доцнију стручну обуку, већ они треба да дају образовање за позив као научно образовање. Не као да сваки студент може и треба доцније да буде прави научник, сарадник на науци. Али студент не треба ни као какав ђак да присваја само готово спремно градиво, већ треба да добије поглед у кретање науке и тиме, да што у њој суделује макар и само посматрајући, стече саморадно сазнање“ (стр. 89.). Због овога немачки университети и јесу постали „радионице и расадници научног живота“ у немачком народу. Х. још нарочито истиче тесну везу немачких научника са универзитетима и младежи што се ту учи.

Ну у новијем развоју имамо несумњиво опасност за научни рад и за предавање. Научне се области тако шире, да је, особито у неким предметима, наставнику тешко у предавању обрађивати прописано градиво и радити на свом ужем научној пољу. А штета би било, да из тих разлога одличне главе напуштају универзитет и траже за се друге научне заводе. Због тога је недавно на пр. Лампрехт живо потпомогао и из других разлога тражено увећање редовних професура и чешиће установљивање паралелних професура.

А и за студенте је с временом све теже. Градиво за учење расте незадржано; испитна правила траже све већа знања: обзир на доцнију каријеру води на то, да се време учења што више скрати. Па може ли ту бити још говора о „научној“ студији? Зар не прети опасност хармониском научној образовању у сувише раном отпочињању специјализовања? Реалиста гледа, да што пре буде готов с испитима; а идеалиста, који занемари те практичне обзире и поведе се за својим научним склоностима, губи много времена, јак се растура на разне стране, и тешко му је прибавити знања потребна му за испит. Можда је и овде најбоље држати се уопште средине. Дене напомене и савете Х. упућује студентима у том смислу. И он заступа академску слободу универзитетских студија, ма да налази, да је академска слобода, како се често разуме, опасност за отаџбину, те с тога и препоручује правилно употребавање њено.

Свој говор Х. завршује једним леним наводом из величанствене споменице, коју је велики Вилем Хумболт написао о отварању берлинског университета. —



WWW.UNILIB.RS Вентиг (4) у свом излагању полази, као што смо рекли напред, од Лампрехтова ректорског говора, коме даје нарочиту важност. Лампрехт, позивајући се на преображај, који је по његову мишљењу за последњих десетина година наступио у наукама, тражи и преображај универзитетских уређења у четири правца. Прво, повећани број врста међу објектима научнога рада захтева више наставних снага но што су редовни професори кадри да их даду. Друго, унутарња испреплетаност код поља научнога рада нарочито у упоредним дисциплинама гони на другачију организацију института, него што је она у до сада чисто монархиској уредби. Треће, потребно је свуда проширити наставна средства. Четврто, наставним снагама, које нису редовни професори, не може се због њиховог сталног наставног рада порећи право на учешће у управљању универзитетом. В. у свом разматрању оставља на страну трећи предлог Лампрехтов, јер се повећање наставних средстава може вршити и по досадашњим уредбама, које се због тога не морају мењати; ово повећање зависи само од материјалних средстава, — дакле није „реформа“. И тако В. говори о оним другим Лампрехтовим предлозима, који се укратко могу овако формуловати: 1. повећање редовних наставних снага, 2. промена досадашње чисто монархиске уредбе универзитетског института и 3. проширење права наставним снагама, које нису редовни професори, у погледу управљања универзитетом.

В. после свега свога излагања додаје у некој врсти поговора, да смер његовој расправи није, да реформи немачких универзитета одреди тачно описане стазе, већ управо да обележи само неке правце, којима треба да се креће таква реформа. Што се тиче потребе реформовања немачких универзитета, она је већ исказана и са тако позване стране, као што је *rector magnificus* једнога од најстаријих универзитета. Свакојак В. зна за себе, да је при признавању појединих незгода у универзитетском животу слободан од свакога незахвалнога или непријатељскога расположења према уваженим заводима за образовање, којима он мора да захвали највећим делом за своју духовну имаовину. Напротив, баш зато што он цени универзитете као најодличнија места за неговање отаџбинске културе а људе, који у њима предају, као најплеменитије добротворе народне, он би хтео да се избрише и најслабији траг сенке са њине слике, и баш у овом смислу устао је за уклањање и поправљање установа, које као да су подесне, да бацају такву сенку.

В. је дуже времена био на месту, са кога се управља, а поред мишљења и предлога самих универзитетских наставника добро је чути и суд и реч оних људи, који су били у могућности, да посматрају са таквога, управљачког положаја. В. је врло брижљиво израдио свој спис, и ми ћемо покушати, да у најкраћим, што се може, цртама изнесемо његов садржај.

При претресању прве тачке, повећање броја редовних професора, В. разматра ствар у два правца: који нови ординаријати могу доћи у обзир код појединих факултета, и друго какав ће положај заузети факултет наспрам установљења ових ординаријата.

Што се тиче теолошкога факултета, код њега се до сада најмање истицала потреба за поделом професура. Можда би требало завести ординаријат за упоредну науку о религијама, који се предмет чита у философском факултету, ако се уопште чита.

И са правничким факултетом В. је брзо готов. У правном факултету и у факултету за државне науке требало би да се у правилима за промоцију одреди, да код оба буде докторат права и докторат државних наука, јер

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

су и правне и државне науке потребне будућем судији и адвокату, као и чиновницима државне управе; па с тога дакле ова два факултета треба да су у тешкој вези, и онда се можемо надати, да се од стране правних факултета неће правити никаква сметња претварању досадашњих факултета у правне факултете и факултете за државне науке.

У медицинском факултету највише се осећа потреба да се заведу нови ординаријати, којих до сада нема за неке специјалне гране, тако да те гране предају не редовни професори (ванредни професори и доценти), а на испиту из њих питају само редовни професори, дакле врло ретко прави стручњаци. Разлози, који се наводе против установљења ових нових катедара, не могу се никако одржати, те се може очекивати, да ће медицински факултети напустити своје досадашње противљење постављању за редовне професоре представника тако важних специјалних струка. Ако тога не буде, морамо се бојати, да у будућности неће бити за те струке снага првога реда.

У философском факултету, понајпре за тако зване духовне науке (Geisteswissenschaften), нема тако једном за свагда утврђених ординаријата, као што је већином у оним трима факултетима; а слично је унеколико и код природних наука, барем код оних, где је већ наступило веће или мање диференцовање, као код физике и хемије. Ну ипак се не гледа увек радо на деобу досадашњих ординаријата.

До сада је питање о повећању редовних професура разматрано с гледишта преображаја наука, што се истиче у Лампрехтову говору. С овога гледишта углавном се у томе слажу потребе университета као завода за научни рад и завода за наставу. Ну ова се ствар може расправљати и с погледом на повећани и све већи број студената, тако да у питању управо нису више ординаријати за нове научне области већ паралелне професуре са истим наставним правима. В. најпре износи повећање броја студената и бројни однос студената и редовних професора у 1840., 1860., 1880., 1900. и 1910. години. При том највећи број нових редовних професора долази на философски факултет. У оним другим факултетима код неких се университета број редовних професора сматра као *numerus clausus*. Прави паралелни ординаријати су овде још ретки, и ако је врло велики број слушалаца главних предавања, и тај број јако смета предавању а још више практичним вежбањима и семинарском раду. Ну, као што рекосмо, у философским факултетима још и има паралелних ординаријата за философију, за математику, националну економију итд.

Кад Лампрехт на другом месту тражи измену до сада чисто монархиске уредбе универзитетских института, он свакојачко има на уму свој институт за културну и универзалну историју, у коме раде више научника разних струка; а исте су прилике и у другим институтима са таквим радним снагама. У тим случајима показује се као недовољна досадања институтска уредба, по којој су институтске просторије, уређења и збирке искључиво у рукама директоровим. Мораће се појединим сарадницима дати нека самосталност и слободније располагање у институту. И са другог гледишта не може се одржати досадашња монархиска уредба универзитетских института: због великога броја студената у слушаоницама а нарочито у просторијама за студентска практична вежбања, у семинаријама и лабораторијама. После свих досадашњих покушаја да се злу доскочи, најбоље је да се велики институти поделе на одељења и да њихови управници имају неку самосталну

www.unslужбу по буџету. Ова подела не само ће потпомоћи постизање наставне сврхе већ ће добро доћи и за развитак академскога подмлатка.

У даљем одељку В. изближе разматра трећи предлог Лампрехтов: проширење права наставницима, који нису редовни професори. В. чини и тачније предлоге о том, шта и како ваља уредити у овом правцу, и даје разлоге и објашњења за њих, у што ми не можемо улазити.

Четврти одељак своје расправе В. посвећује питању о савременом преуређењу службених прихода универзитетских наставника, које се питање са по неке стране сматра као језгро збиља успешне реформе универзитетске. Ове приходе чине: сталне плате, хонорари (Kollegelder), које они узимају од студената за своја т. зв. приватна предавања и за вежбања, и удео у факултетским приходима, већим делом од такса за докторски испит. В. испитује постанак и разлоге узимању хонорара, и напослетку долази до закључка, да се ова уредба „утура у садашњост као остатак система што пропада“ како то у свом делу: „Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium“ (Берлин, 1902) вели и Фридрих Паулсен, који је иначе за хонорар у неком обиму; хонораре заступају и други, па и у најповије време. „Ну, вели В., ма како да је човек склон високо ценити његов (Паулсенов) суд у универзитетским питањима, ипак ова разлагања не могу убедити у извршност уређења о узимању хонорара (Kollegelder) од стране професора, који имају плату“ (стр. 30.). Није реч о том, да хонораре треба потпуно укинути и заменити плаћањем одсеком, полугодишње, као што је код француских универзитета, или за целу годину, као код италијанских, или за трећину године, као код многих америчких универзитета, већ је управо ствар најпре у том, да на место неограниченога предавања прилићених хонорара наставницима, који имају плату — по одбитку уписне (квестурске) таксе, — треба да дође друга употреба, или сасвим, као у Аустрији, или барем једним делом, као у Пруској. Приватни доценти и ванредни професори без плата треба да добијају и даље хонораре за своја предавања. Ако се одговори на погодбе, које поставља, В. се нада, да се неће моћи против потпунога укидања професорскога хонорара изнети никакав приговор, који би се могао доиста одржати.

В. се у петом одељку забавио око трећег извора службеним приходима универзитетских професора, — прихода од таксе за полагање доктората. За ово претресање употребно је и две занимљиве статистичке таблице, у којима је изнесен број уписаних студената и број промоција (и једно и друго и у процентима) по појединим универзитетима за две школске године. Он не тражи укидање ових такса ни прихода, које од њих имају професори, већ само другачију употребу њихову. Он предлаже, да се један део да члановима испитне комисије, из другог да се покрију стварни трошкови а остатак не да се подели међу чланове факултета, као до сада, већ да се унесе у једну касу, којом ће управљати факултет под надзором владе, а која ће се употребљавати у интересу универзитетских наставника, а не само чланова факултета, по одобрењу владе.

У последњем одељку расправе В. се још једном враћа на питање о том, како се може помоћи злу, које долази од превеликога броја студената нарочито у институтима и лабораторијама, а то чини поводом расправе познатог научника и доброга познаваоца универзитетске наставе Виљема Оствалда: „Eine grundsätzliche Reorganisation des Universitätswesens“ (у „Umschau“, год. 15, св. 1.). А на крају своје књиге В. је рекао још неколико речи о расправи „Ausserordentliche Professoren“, коју је у „Grenzboten“,

УНИВЕРЗИТЕТСКА ВИБЛИОТЕКА

www.unibeverzintetska.com св. 69. год., објавио Quispiam academicus. Овим је завршена озбиљна и разложита расправа Вентигова, која несумњиво заслужује пажњу свих, који се интересују за питања, о којима се она бави. —

Сасвим је другачија Линт ова (5) расправа, која је писана са потпунога другог гледишта. Док Вентиг предлаже реформе, Линт тражи потпуно преображај. У предговору он вели: „Овде објављена опажања и предлози за реформу потичу из искустава, која сам прибрао: 1. за време мога седмогодишњег учења у берлинској Техничкој Великој Школи и универзитету и на ту положеним испитима, 2. за време мога деветогодишњег рада као асистент у разним одсецима Техничке Велике Школе, 3. у мојим приватним наставничким курсовима, у којима сам на стотине студената посматрао и питао о овде обрађеним стварима. Резултат је: *Настава у великим школама и испити морају се из основа реформовати*“. И ако се овде у првом реду имају на уму велике техничке школе, оно што је ту речено може се применити и на универзитете. Линт у се чини погрешан цео наставни принцип. После кратког увода он излаже своје мисли овим редом: вежбања и предавања, пре испита, испит, професори, приватни доценти, асистенти, студенти, репетитори, држава, будућност, потребне реформе за стручну школу и за велику школу, професори. Књижици је додана једна петиција земаљској скупштини за одобрење, да се нижињерска диплома поред досадашњег начина добијања у техничкој великој школи може добити и полагањем испита пред нарочитом комисијом, независном од велике школе и без доказа о посеђивању које велике школе.

Што се тиче вежбања, владин комисар са стручном педагошком спремом, који би прегледао сва великошколска вежбања, мучно да би нашао једно место, где нису нестрекидно чињене погрешке против најпростијих правила разумне наставне организације, какве се погрешке не могу стално замислити у некој сеоској (општинској) школи. А још горе је са предавањима. И ту би влада требало да пошаље комисара, нпр. на предавање из механике или статике у берлинској великој техничкој школи или из математике у универзитету. И овде је кривица до система а не до воље личности. Студенти дакле не науче ништа из предавања и вежбања, већ само траће време и новац, и испит је за њих зло. Испите треба тражити само од оних, који добровољно воле да буду испитани него да учествују у настави. Професори нису искусени педагози те и не знају, шта студенти могу урадити. Нема никакве контроле над оним, што професор даје студентима. Научника дабоме држава не сме узнемиравати контролом; али од наставника мора се тражити рачун. За избор професора важи погрешно начело, да се узимају научници а не у првом реду педагошки спремни наставници; на и кад ипак буде позван неки, који има наставничког талента и смисла за организацију наставе, тај може само мало урадити против невољности свих прилика. Многи се наставници и труде, али оно што они могу дати није довољно добро. Приватни доценти не играју у техничким великим школама никакву улогу. Већином они према својој спреми не могу давати бољу наставу него професори. Асистенти стоје у најтежем додиру са студентима, те с тога поред њих највише пате од погрешне организације наставе. Студенти морају ступити у борбу против система, који под „академским“ именом даје само рђаву наставу и недостојно поступање. Што се тиче репетитора, садашње наставне и испитне прилике су богате земљишем, на коме успевају само рђави репетитори.

А. за будућност тражи одвајање стручне велике школе од велике школе: прва треба да спрема дипломске инжењере а друга докторе инже-

инженерства, и једна и друга без монополског положаја; обе титуле мора да може стећи и аутодидакт. А. не тражи ни минимум одређенога времена за учење у школи, нити уопште такво учење, кад студенти својим радом и сами могу стећи знања потребна им за добијање ових титула. У стручној великој школи треба да се ради као у школи и њени наставници да су прави наставници и да се бирају у првом реду према педагошкој умешности. А спрему за докторе инжењерства у правој великој школи треба да дају само стручни ауторитети, те да се Dr.-Ing., пошто је основе добио већ на другом месту, упути за самосталне техничко-научне радове. Предлоге за реформу у обема овим школама А. даје у десет тачака. А први и најважнији корак за увођење реформе јесте стварање независних комисија.

### III.

Последња (6) књижица по свом смеру и садржају сама стоји у пизу смисла, које овде приказујемо. Руге, млађи универзитетски наставник, говори најпре уопште о бићу и задаћама универзитета, који су „једино добро немачкога народа, једина од оних великих документација, која није ни у ком другом народу имала подражавања, у којој се открива велики дух овога народа“, — „универзитети су производ тога моћнога духа“ (стр. 14.). Највећа карактерна црта немачкога народа, која се огледа у немачким универзитетима, а која влада немачком науком, свим јавним животом и целокупном културом, јесте: ригорозност мишљења (стр. 22.). Ако се схвати дух, који је жив у њима, онда ће се видети, шта се од свих облика појава и од свих захтева слаже са тим духом. Није биће универзитета непроменљиво већ биће народа, коме су они места, у којима станује дух. „Ако се пита за биће универзитета, онда је готово довољно упутити на биће науке, која је негована у њима и која ће се и даље неговати. Ако се слушају захтеви ситничарски утилитаристичко-материјалистички расположенога доба, да и универзитети морају служити више практичном животу, онда се увиђа с једне стране тиранска девиза, која покушава чист дух знања, слободан од сваке корисности тренутка, савити под своју моћ и утиснути му знак роштва, а с друге стране разлог непријатељству међу духом старих универзитета и тражењем новог времена. Баш у овој супротности наспрам непосредно практичнога дневног живота, управљеног на виталне смерове, и јесте камен темељац свих места знања и свих радионица уметности“ (стр. 15.). „Дух универзитета је дух без смера, дух по себи, који улази у свест, велике школе су места најслободније културе духа“. Из овога се већ види, да је Р. противан свему ономе, што би сметало чисто научним смеровима универзитета, јер би их то скинуло са њихове висине. А према оној напред поменутој „ригорозности“ немачкој, нешто што је категорично, што је као „нека схема над немачком културом“, јесте „владавина мушкога принципа у народу свесном целе своје снаге“ (стр. 24.). А у феминизму је баш опасност за немачку културу са њеним „мушким ригоризмом“. И то не због тога, што Р. не би жене познавао у њиховој властитој вредности, што би их избацивао из ригорознога културног рада, већ обрнуто, што се осећа и што је свесна сила у односу међу човеком и женом. Ни у ком народу није одсечнија и јаснија подела мушких и женских културних сфера, ни у ком се народу женин свет не осећа дубље, метафизичкије, витешкије но у немачком народу. Као што се Јевреји покрштавају, само да добију спољашњи знак, тако ће и жена морати да метне маску мушкости, да би могла полагано продрети у сталне облике мушке културе.

А што се тиче универзитета, пасупрот захтеву и старој огледаној традицији, да буду места за општу науку, места за најригорознији, најне-себичнији научни рад, тражи се, да постану места за општу животну потребу. И како тај једини и најмоћнији принцип садашњости наткриљује све друге принципе, како се чини, да је једина вредност садашњости она, која се може економски оценити и у бројевима изразити, то и према универзитету нестаје других мерила вредности. У универзитетима је све више предавања, у којима доминује непосредна дневна корисност. Све чеће наместо строго стручних предавања, методских ескерциција, долазе ћаскања о економским и културним стварима. Универзитет, као приправљач за позив у животу, од сада ће узети у се принцип равноправности међу човеком и женом, не из културних, не из научних разлога, не да њих уздигне, већ због невоље, која одузима свест. По пишчеву мишљењу ова равноправност значи у истини делимичко сиуштање жене са њеног одличног положаја. „Оба света, свет безживотне научности, апсолутнога духа, и свет женске природе, раде животу и удубљене у живот, најсубјективнијега духа, по себи висок и велики и са једнаком вредношћу, губе од своје вредности у овој узајамности. Жене постају унутарње сиромашније, у колико већ као унутарње сиромашне не приступају науци, наука постаје прагматичнија, или, што је једно исто, баналнија“ (стр. 30). Надалеко распрострањим учењем женскиња руши се, како Р. мисли, природан однос међу човеком и женом, и мора се „идеални појам жене избрисати из инвентара наших вредности и изучити женине прикладности смјеру, као што нам се пред очи износи таква прикладност науке за свакојаке животне потребности, и њен се ригорозни племенити смисао губи са најириснијим смислом одвојености човека од жене“ (стр. 33.).

Са пишчевим мислима можемо се и не слагати, и свакојако у самом овом спису његову нашло би се разлога за побијање изнесених погледа; али ипак ова књижица заслужује, да се пажљиво прочита.

Београд

Милев. Ј. Поповић

*Хенрих Сјенкјевич. Кроз пустињу и прашуму. С пољског превео Милорад Јанковић, професор. Београд. 1912.*

\*

Наша књижевност за омладину оскудна је, јер је врло мало књижевних радника на овом пољу. Већина, која пише за децу, без дара је, те и њени састави апсолутно немају никакве вредности. Ни с преводном књижевношћу не стојимо боље. Врло често преводне се ствари рђаве или оне које су од мањег значаја, јер преводиоци не умеју да изберу што је лепо и добро. Зато је права радост за људе, који знају утицај добре лектире за децу, кад наиђу какву лепо књигу у нашој сиромашној литератури за омладину. Зато ће радост и право задовољство овладати сваким просвећеним човеком кад прочита отмени спис чувеног пољског писца Хенрика Сјенкјевича: *Кроз пустињу и прашуму* у лепом преводу и издању г. Милорада Јанковића, професора.

Ова је књига као модерни Робинсон Крузе. У њој се износи како су два детета, Енглескињу Нелу од осам и Пољака Сташу од четрнаест година, чији су родитељи живели и радили у Африци као инжењери, одвели у роштво Суданци и Бедуини. И сад се прича куда се све пролазило, шта су

www.univerziteti.rs морала да трпе на дугом путу кроз жарку Африку, шта се све догађало и како су се нанослетку ипак спасла после страховитог паурезања и мучења кроз пустиње и прашуме.

Кад је један ученик III разреда гимназије прочитао ову књигу, одмах чим је изишла из штампе, ево како ми је на мој захтев изнео утисак који је она на њ учинила: „Ја сам читао више пута Робинсона (у преради М. П. Шапчанина) млађег а и старијег са сликама, јер су ми се обе ове књиге веома допале. Робинсон је занимљив а има и поуке. Мени се највише допада Робинсонова издржљивост у раду а храброст у борби с дивљацима.

„Кроз пустињу и прашуму“ допада ми се још више него Робинсон, јер у овој књизи износи се опет издржљивост, али која је још већа, затим храброст, која се види у савлађивању Арабљана, Бедујина, дивљих животиња и осталих незгода, које су Неду и Сташу на путу пратиле.

Сташа, главно лице у овој причи, допада ми се много што је био јак и није променио своју веру кад је био код Мадије, и што је био издржљив кад су га тукли. Из целе приче можемо се научити: да и у несрећи не треба очајавати и малаксати. Зато ћу ја ову причу још једанпут прочитати“. Али до сад он ју је прочитао 7—8 пута, а поједина лепша места читао је и више пута.

Већ и по овоме види се да ће утицај ове књиге на одраслију омладину бити сиљан и од најлепших последица, јер: 1. она ће бити лепа допуна учењу географије у средњим школама, пошто личи више на путопис у коме је опис земље и народа тако да изгледа као да сам читалац све то својим очима посматра; она пружа у истини веома лепих описа природе и живота у њој, који су потпуно уметнички и чини се као да су пластичне слике о којима се из школе једва само и по имену да зна (стр. 178 и 179, 224 и 225 ит.д.); 2. подстаћи ће на размшљање да је окретност и умешност духа врло потребна, па да човек изиђе на крај у свету у коме има да савлађује тешкоће на путу за добрим; 3. износи необично леп пример, који ће утицати врло повољно на непосредно образовање моралног карактера, па име да треба вазда бити присебан, имати јаку вољу, па ће се енергичношћу, истрајношћу, опрезношћу, лепим тактом и јуначком борбом постићи идеали, а при том сачувати да се не помуте морална осећања и не заборави највеће благо сваком добром човеку, његова отаџбина, чије је име и последња реч писцу у овој лепој књизи његовој.

\*

Г. Милорад Јанковић је учинио добро што је овај спис превео, и ја га најтоплије препоручујем као лепој лектури за школску омладину тим пре што је српско издање како треба: језик је чист и леп, ма да има повише туђих, тежих речи, што се није могло избећи. Техничка је израда добра, а цена књизи умерена. Ја сам зато ову књигу и у Главном Просветном Савету топло препоручио.

Ђ. М. Протић.

**Главни каталог целокупне српске књижевности.** IV издање. Дворска књижара Мите Стајића. Београд. Стр. I—VIII, и 1—507. Цена 1 динар.

Књижарница Мите Стајиће, по угаду на стране књижарнице, од почетка свога постојања, предузела је, један тежак и незахвадан посао, издавање Каталога српске књижевности. У почетку се са овим предузећем почело у малом, са Каталогом од сто и неколико страна, док се, са овим четвртим издањем, није дошло до

Каталога од 500 страна велике осмине. Па, ипак, и тим није завршено, јер, ако би се продужило у овом правцу, и ако би се хтело да се има Каталог целокупне српске књижевности, онда ће требати још неколико пута по 500 страна па да се стигне циљу. Ту се г. Стајић мисли да помогне на тај начин што обећава, да ће, повремено, штампати Додатак своме Главном Каталогу. Можда ће се тако, доиста, успети, да ово буде Главни Каталог. Али да би то било, има једна ствар врло важна, да сви писци и преводиоци књига, који хоће да им књига уђе у овај Каталог, односно Додатак, пошаљу Стајићу по један примерак своје књиге, или бар, по његовој изричној жељи, да му јаве тачан наслов са назначењем страна и цене. Кад би ово сваки писатељ учинио, корист би била велика, и несумњиво да би се они, којима књига треба, увек лакше могли оријентисати.

Говорити о важности овога Каталога, свакако је непотребно, јер много је лакше претурити регистар овога каталога од неколико страна, и ту потражити име каквог писца, или претурити неколико страна појединих одељака из Каталога, који су подељени по струкама, и ту уочити књигу која нам је потребна за поједине струке, него ли пробавити неколико дана у Народној Књижници, или расчитујући се те овде те онде.

Стајићев Каталог има ове одељке:

I. Уџбеници (А. 1. Књиге за основне школе. 2. Издање Краљевине Црне Горе. Б. Књиге за учитеље. В. Књиге за средње и више школе). — II. Речници. — III. Разговори (Учитељи страних језика). — IV. Карте, мапе и глобови. — V. Црквена књижевност. — VI. Педагозија и филозофија. — VII. Финансија са Економиком и Трговачка Књижевност. — VIII. Историја и Биографија. — IX. Географија — Етнографија и Путписи. — X. Филологија и Историја Књижевности. — XI. Природне-математичке, Техничко-Катастрофне и Картографске Науке. — XII. Привредна Књижевност. — XIII. Лекарско Књижевност и Хиџијена. — XIV. Закони — зборници и правила. — XV. Државно-правна Књижевност и Политичка дела. — XVI. Правила, прописи, упуства и тарифе Дирекције Српских Државних Железница. — XVII. Закони, правила и наредбе, издања Краљевине Црне Горе — XVIII. Закони и књиге, штампани у Босни и Херцеговини. — XIX. Сисси Вука Стефановића-Караџића. — XX. Повремени сисси, „Гласник“ Српског Ученог Друштва. — XXI. Отаџбина, књижевност, наука, друштвени живот. (1875—1892 г.). Власник и уредник Владан Ђорђевић. — XXII. Издање Чушићеве Задужбине. — XXIII. „Глас“ Српске Краљевске Академије Наука. — XXIV. „Споменик“ Српске Краљевске Академије. — XXV. „Годишња“ Српске Краљевске Академије. — XXVI. „Годишњаци“ Николе Чушића. — XXVII. „Братство“. Књиге Друштва Светога Саве. — XXVIII. „Летопис“ Матице Српске. — XXIX. Књиге Матице Српске (посебна издања). — XXX. Књиге за народ. Из задужбине Петра Коњевића. — XXXI. Мостарска „Мала Библиотека“. — XXXII. Народна Библиотека. — XXXIII. Издања Српске Књижевне Задруге. — XXXIV. Знаменити Срби XIX века. — XXXV. Издања Друштва „Трезвеност“. — XXXVI. Социјалистичке књиге. — XXXVII. Статистика (А. Државна Статистика, Државне Србије. В. Статистика Краљевине Србије. В. Статистички Годишњак Краљевине Србије. Г. Статистика спољашње трговине Краљевине Србије. Д. Статистика наставе Краљевине Србије. Ђ. Статистика Српских Државних Железница. Е. Статистика пошта, телеграфа и телефона у Краљевини Србији. Ж. Прилози за Статистику Краљевине Србије. З. Друге публикације. И. Општа Статистика). — XXXVIII. Војна Књижевност (1. Службене књиге. 2. Научне књиге). — XXXIX. Позоришна дела (Оригинална. — Преведена). — XL. Песništvo (Народно песništvo. — Уметничко песništvo). — XLI. Лепа књижевност (Оригинална. — Преведена). — XLII. Разна Књижевност. — XLIII. Деџа Књижевност. — XLIV. Музикалне. — XLV. Листови, часописи и новине. — XLVI. Додатак Каталогу. — XLVII. Регистар.

Цена је Каталогу 1 динар.

Свакако г. Стајић заслужује похвалу за труд уложен око приређивања овог Каталога, а тако исто и за материјалне жртве учињене око његова штампања.

B.



## 2. ЧАСОПИСИ

Немачки педагошки, психолошки и други школски часописи  
и ЛИСТОВИ<sup>1</sup>

*Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik.* Издају Е. Meumann и О. Scheibner уз редакцијску сарадњу А. Fischer-а и Н. Gaudig-а. Год. XIV., излази једанпут месечно у Лајпцигу (Quelle & Mayer, Kreutestr., 14). Годинња претплата 10 М.

Овај часопис не само да је најизразитији представник експерименталних тежњи у педагогици и педагошкој психологији, него се без оклевања може уврстити међу најбоље педагошко-психолошке листове уопште у садашњости. Као што се из садржаја види, часопис, поред научног дела, у коме се критички прате резултати експерименталног истраживања, доноси преглед свега значајнијег у области педагошке психологије и експерименталне педагогике. За научну вредност његову довољна је гаранција у именима његових издавача.

*Zeitschrift für angemeldete Psychologie und psychologische Sammelforschung.* Издају W. Stern и О. Lippmann. Излази шест пута годишње у Лајпцигу (J. Ambr. Barth, Dörrienstr. 16). Цена 20 М. (заједно с додацима).

Часопис је орган „Института за примењену психологију и укупно психолошко истраживање“ (установе Друштва за експерименталну психологију). С озбиљношћу правог научног рада часопис прикуља и објављује материјал и резултате психолошког истраживања. Уз то редовно и критички прати психолошку литературу и све појаве у области психологије. У том погледу часопис има на психолошком пољу онај исти значај који наведени Мојманов часопис има у области експерименталне педагогике.

Уз часопис иде и нарочити „Додатак“, од кога свака свеска чини засебну целину и садржи веће научне радове из области психологије.

*Archiv für Pädagogik: I Teil: Die Pädagogische Praxis.* Год. I. *II Teil: Die pädagogische Forschung.* Год. I. Издају Dr. Max Brahn и Max Döring. Лајпциг (Friedrich Brandstetter), 1913.

Први део овога новог часописа, „Педагошка пракса“, излази 12 пута годишње у свескама од 4 табака велике осмине. Полугодишња је цена 4 М.

Други део архива „Педагошко истраживање“, излази четири пута годишње у свескама од 8 табака велике осмине и стаје 8 М. годишње.

*Archiv für die gesamte Psychologie.* Уз сарадњу професора Н. Hoffding-а у Копенхагену, F. Jodt-а у Бечу, F. Kiesow-а у Турину, A. Kirschmann-а у Торонту (Канада), E. Kraepelin-а у Минхену, O. Külpe-а у Бону, A. Lehmann-а у Копенхагену, Th. Lipps-а у Минхену, G. Martius-а у Килу, G. Störring-а у Штрасбургу и W. Wundt-а у Лајпцигу — издају E. Meumann, проф. у Хамбургу, и W. Wirth, проф. у Лајпцигу. Лајпциг, W. Engelmann, 1913. Цена једне књиге (4 свеске) 20 М.

Ми смо намерно избројали имена сталних сарадника и издавача овога архива, јер она најречитије говоре о научној вредности његовој. П доиста су ова издања најизразитији и најпотпунији извештаји о тежњама, резултатима и стању садашње модерне психологије.

*Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.* Издају O. Flügel, K. Just и W. Rein. Год. XX., Излази једанпут месечно у Лајпцигу (Hermann Bayer & Söhne). Цена 6 М. за годину.

Још увек најбољи представник Хербартова правца у педагогици. У првом делу доноси чланке и расправе из области философије и педагогике, у другом делу краћа саопштења из истих области, потом скоро редовно пропраћа рад у педагошком семинару на јенском универзитету, а, разуме се, има и нарочиту рубрику за оцену и преглед књига и листова.

<sup>1</sup> Из великога броја часописа и листова, који долазе читаоцима „Pestalozzianum-а“ (перманентна школска изложба, установа царских учитеља), издвојићемо и кратко приказати само оне који могу бити од неумјивне користи нашим школским радницима. Специјалне листове за поједине наставне предмете изоставља смо овога пута.

*Monatschrift für höhere Schulen.* Уз сарадњу istавнутих школских радника, Универзитетских наставника и државних чиновника издају Dr. R. Körke и Dr. A. Mathias. Год. XII, Берлин, Weidmannsche Buchhandlung, 1913. Цена 16 M. годишње (12vezaka).

Лист је, као што се из натписа види, посвећен вишим школама и својом увек одабраном научном садржином успешно одговара постављеном задатку.

*Pädagogische Studien.* Издаје Dr. M. Schilling. Год. XXXIV. Цена је часопису 6 M. за шест годишњихvezaka. Издавачка књижара: Bleyl & Kaemmerer, Dresden. За овај стари педагошки часопис може се још увек рећи да је добар.

*Pädagogische Zeitung.* Главни орган Немачког Учитељског Удружења. Издаје Берлинско Учитељско Удружење. Одговорни уредник W. Pässler. Год. 42.

Најбољи, најраспрострањенији и најјевтинији немачки учитељски лист. Бави се углавном школском политиком, пратећи живот основне школе у целој Немачкој.

Уз лист, који излази свакога четвртка, иду ови прилози: „Продужна школа“ (двапут месечно), „Листови за школску статистику“, „Књижевни прилог“, „Правни додатак“ и „Списи за Младеж“ (једанпут месечно).

*Die deutsche Schule.* Месечни лист. Издаје га у име Немачког Учитељ. Друштва R. Rismann. Год. XII. Лајпциг и Берлин 1913. (Издање J. Klinkhardt-a). Цена 4 M. полугодишње.

*Deutsche Schulpraxis.* Недељни лист за праксу, историју и литературу васпитања и наставе. Издаје Dr. R. Seyfert, основао E. Wunderlich. Год. 33. Претплата за четврт године 1:60 M. (додаци нису урачунати). Лајпциг, 1913.

Поред овога лист има још ове додатке: „Pädagogische Führer“ (листови за даље образовање учитеља и педагошку критику; годишње 8 бројева), „Lehrmittelschau“ (централни немачки орган за наставна средства и снабдевање учioniца; 3 броја годишње).

*Neue Bahnen.* Издају T. Lindemann и R. Schultze. Год. 24.

Овај стари педагошки лист орган је педагошког књижевног друштва истог имена. Излази у месечним свескама. Година почиње октобром, а свршава се септембром. Уз лист иду 4 књиге као нарочита редовна издања, а уз то и понека ванредна издања.

Часопис је плустрован и стаје са свима прилозима 6 M. годишње (Leipzig, Hospitalstr. 10).

*Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie.* У друштву Dr. G. Anton-a, Dr. E. Martin-a, Chr. Ufer-a и Dr. K. Wilker-a издаје J. Trüper. Год. 18. Дангелсалца (Beyer & Söhne) и Беч (Manz'sche Universitätsbuchhandlung). Излази у месечним свескама, цена 4:80 M. или 6 Kr. за годину.

*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.* Орган „Немачког Друштва за Школску Хигијену“. Уз сарадњу више школских лекара и професора уређује га Dr. P. Stephani, школски лекар у Манхајму. Год. 25.

Најбољи немачки лист за школску хигијену. Уз њега иде прилог *Школски лекар*, орган „Удружења Школских Лекара у Немачкој“.

Лист излази једанпут месечно у Лајпцигу (издање Leopold Voss). Цена му је 16 M. годишње.

*Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.* Основао и 35 година издавао † Fr. Mann. Год. XI. Излази сваке недеље. Цена 1:60 M. за три месеца. Дангелсалца, (издање H. Bayer & Söhne).

*Das Schulhaus.* Централни орган за зидање, уређење и снабдевање школа и средњих завода у смислу савремених захтева. Издавач: L. Schoenfelder. Год. XV, Шарлотенбург (Kaiserdamm 30).

Еlegantна издања овога часописа баве се специјално хигијеном школских зграда, вао што се и из самога натписа види. Лист је богато илустрован.

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
ВИБЛИОТЕКА

*Pädagogische Blätter*. Часопис за учитељско образовање и школски надзор. Издаје га уз сарадњу више школских радника К. *Muthesius*. Год. 42.

Основан још од Карла Кепа овај часопис већ скоро пола века ради на педагошкој ниви, а нарочиту пажњу поклања практичној страни школској. У издавачком се одбору као сарадници налазе око 30 угледних школских радника (професора универзитета, учитељских школа, шк. надзорника и т. д.).

Годишња је претплата листу 12 М. (за дванаест месечних свезака).

*Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung*. Уза сарадњу Dr. A. *Becker*-а и A. *Weiss*-а издаје Dr. K. *Tumlerz*. Год. V. Беч, 1913. (Издање F. *Tempsky*).

Не само својом обилатом него и одабраном садржином овај аустријски часопис успешно одговара своме постављеном задатку: образовању аустријских учитеља. Поред теоријских расправа лист поклања довољно пажње и школској политици.

Цена је овом великом часопису 10 Кр. годишње.

*Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*. Издаје Швајцарско Учитељско Удружење под уредништвом F. *Fritsch*-а. Год. XXIII. Цена 4<sup>90</sup> дин. за годину (шест свезака).

Међу најугледније швајцарске педагошке листове може се слободно уврстити овај орган швајцарских удружених учитеља.

*Schweizerische Lehrerzeitung*. Орган Швајцарског Учитељског Удружења и Песталоцијанума у Цириху. Излази сваке суботе. Годишња претплата 8<sup>10</sup> дин. Год. 58.

У овом другом издању свога удружења швајцарски учитељи износе своје погледе на школску организацију и дају преглед школског кретања у Швајцарској.

Уз лист иду ови додаци: „Листови за школску хигијену“ (уза сваки први број у месецу); „Месечни листови за физичко васпитање младежи“ (уз последњи број у месецу); „Песталоцијанум“ (уз други број у месецу); „Пракса у основној школи“ и „Књижевни прилог“ (свакога месеца); „Педагошки посматрач у кантону Цириху“ (свакога месеца).

*Schweizerische Lehrerinnen Zeitung*. Издаје Швајцарско Удружење Учитељица. Год. XVII. Берн. Год. претплата 2<sup>50</sup> д. Излази једанпут месечно.

V. P. M.

## Дело Година XVIII, књига 66, јануар 1913:

*Отаџбина*, песма Милутина Јовановића; *Злате из Слатине*, приповетка Гр. Божовића; *Мистерије*, песма Ст. Петров-Вешевевића; *Наша историја*, песма М. П.; *Задовољство*, песма Dis-а; *Човек с неба*, песма Саве М. Радовановића; *Вратоломије*, приповетка Невесинског; *Питање о својим земље у Срба под Турцима* од др. Момчила Нинчића; *Таида*, роман Анатола Франса; *Толстојева социјална философија и светијални идеализам*, од Живка Јовановића; *Раздвој брака на основу узајамног пристањака хирургија*, од др. Лазара Марковића; *Избор*, приповетка И. Потапенка; *Лаж*, роман Ш. Буржеа; **Социјални Преглед**: Проблем социологије од Мирка Косића; **Политични Преглед**: Балкански савез и Слом Турске владавине у Европи — Аутономија Албаније — Питање о Једрену — Рат или мир; **Књижевно-научни Преглед**: Литература о балканском рату: Г. Otto Bauer, Der Balkankrieg und die deutsche Weltropolitik, реферат др. Ст. Станојевића, — Settere di Giosue Carducci, реферат Миодрага Ристића — Spectator, Срби и Мађари реферат др. Л. М. Н. Дивац — Проблем наслеђа у биологији, реферат др. Славка Шећерова; **Уметнички Преглед**: Фугуристе у сликарству; од Милослава Стојадиновића, архитекте; **Позоришни Преглед**: Живи Леш од Толстоја, реферат Ранка Младеновића; **Белешке**: Књижевност — Наука.

## Nastavni Vjesnik. Knjiga XXI, sv. 5. Siječanj 1913:

*Predavanja i rasprave*: Vidačić Marcel — *Izvori priče „Grabancijaš dijaka“*; Dodatak uredništva о „Grabancijaš dijaku“; Mihlečić Franjo: Geometrija i prostor; — *Različni članci*: dr. Hondl Stanko — Fizikalne jedinice (svršetak); Kasumović Jvan dr. — Jgnjata Djordjića „Razlike zgodne nesrećne ljubavi“ i Boccaciov „Il Decamerone“; *Književne obznanе*; *Različne bilješke*; *Društvene vijesti*.

### Бранково Коло. Свеска I.

*Једна реч*; Божа Весић: *Лешине*. (Песма); Борђе: *Косовски гроб*. (Песма); Душан Малухев: *Жена*. (Песма); *Наирт*; *Тајна*; Silvio Pellico: *Моје сужањство*; Selma Lagerlöf: *Геста Берлинг*. (Роман). Превео Др. Р. Стојаковић; *Једно писмо из године 1848*. Приошћно Борђе Ђ. Стратимировић; Dr. phil. et paed. Паја Р. Радосављевић: *Психологија народа*; *Из словенског света*; *Ковчежић*: Оцене и прикази. — Белешке. — Нове књиге.

### Свеска II.

Бранко Томић: *У старој оцаклији*. (Песма); Рикард Николић: *Подне на мору*. (Песма); *Јазбина*; Silvio Pellico: *Моје сужањство*; Selma Lagerlöf: *Геста Берлинг*. (Роман); Др. Владан Борђевић: *У гимназији*; М-о: *Giovanni Vossaccio*; Dr. phil. et paed. Паја Р. Радосављевић: *Психологија народа*; *Ковчежић*: Оцене и прикази. — Књижевне белешке. — Белешке. — Две беседе. — Матица Српска. — Нове књиге.

### Свеска III.

Алекса Шантић: *Балада*. (Песма); Душан Малухев: *Наша песма*. (Песма); М. К.: *Зора свиће*. (Песма); Милан Вукасовић: *Курчија и курјак*; Милутин Јовановић: *Из „Интимних историја“*; Вл. Кос: *Сливања*; Silvio Pellico: *Моје сужањство*; Selma Lagerlöf: *Геста Берлинг*. (Роман); Др. Владан Борђевић: *У гимназији*; Dr. phil. et paed. Паја Р. Радосављевић: *Психологија народа*; Димитрије Руварац: *Прилози за историју српске књижевности*; М. М. К.: *Како пишу пољачки листови*; *Ковчежић*: Оцене и прикази. — Белешке. — Нове књиге.




---

„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 уредништво (Министарство Просвете и Црквених Послова у Београду). Они се, на захтев писца, враћају.

---

ОДГОВОРНИ УРЕДНИК Др. МИЛ. Н. ЈОВАНОВИЋ

ДЕБЛИГРАДСКА УЛ. 9.

ШТАМПА

ДРЖАВНА ШТАМПАРИЈА

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА