

ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ

МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

БРОЈ 6

ЈУНИ 1913

ГОД. XXXIV

СЛУЖБЕНИ ДЕО

УКАЗИ ЊЕГОВОГА ВЕЛИЧАНСТВА КРАЉА СРБИЈЕ ПЕТРА I

ПОСТАВЉЕЊЕ ЕПИСКОПА НИШКЕ ЕПАРХИЈЕ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 12 маја 1913 године, на предлог Господина Министра Просвете и Црквених Послова, а на основу чл. 25. и 26. закона о црквеним властима, постављен је:

за епископа нишке епархије посвећени епископ **Доситеј**.

МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

ПОСТАВЉЕЊЕ РЕДОВНИХ ЧЛАНОВА ГЛАВНОГА ПРОСВЕТНОГ САВЕТА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 8 маја 1913 године, на предлог Господина Министра Просвете и Црквених Послова, а на основу чл. 6. и 7. закона о уређењу Главнога Просветног Савета, постављени су:

за редовне чланове Главнога Просветног Савета г. г. *Сава Урошевић*, редовни професор Универзитета, који ће бити и председник Савету; *Миливоје Симић*, директор II београдске гимназије, *Михаило Бобић*, директор IV београдске гимназије, *Хенрих Лилер*, директор III београдске гимназије, *Петар Типа*, директор београдске реалке, *Љубомир Протић*, управитељ Женске Учитељске Школе у Београду, др. *Светолик Стевановић*, директор I београдске гимназије, др. *Јован Скерлић*, ванредни професор Универзитета, протопрезвитер *Стеван Веселиновић*, ректор Богословије Св. Саве и др. *Миливоје Јовановић*, надзорник народних школа за град Београд.

ПРИВАТНА СРЕДЊА ШКОЛА СРЕЗА ПАРАЋИНСКОГ

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 24 маја 1913 године, на предлог Господина Министра Просвете и Црквених Просветних Гласника, I књ., 6 св., 1913.

слова, а по саслушању Министарског Савета, и на основу чл. 7. закона о средњим школама, решено је:

одобрава се, да срез параћински у округу моравском, прими на себе власништво и издржавање приватне шесторазредне гимназије за мушку и женску децу у Параћину, коју је гимназију до сада издржавао о своме грошку суд општине параћинске.

СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовога Величанства Краља Србије Петра I, од 24 маја 1913 године, на предлог господина Министра Просвете и Црквених Послова, постављен је:

у Првој Крагујевачкој Гимназији:

за суплента: г. *Миливоје А. Павловић*, свршени ученик Универзитета — са годишњом платом од 1.500 динара, по престанку.

ПРЕТПИСИ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

УНИВЕРЗИТЕТ

ПЕРИОДСКЕ ПОВИШИЦЕ

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

иру, *Ђорђу Мијовићу*, сталном доценту Универзитету. — ПБр. 2722 од 28-V-1913.

ДРЖАВНА ШТАМПАРИЈА

ПОСТАВЉЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова поставио је:

Душана Шијачког, новинара, за коректора Државне Штампарије, с годишњом платом од 1800 динара. — ПБр. 7639 од 28-V-1913.

ОДСУСТВА

Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је одсуство:

Драгутину Јовановићу, административном фактору, месец дана. — ПБр. 7336 од 23-V-1913.

Бождару Михаиловићу, благајнику, 2 месеца. — ПБр. 8091 од 6-VI-1913.

СРЕДЊЕ И СТРУЧНЕ ШКОЛЕ

ПОСТАВЉЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова поставио је:

Љубомира Јовановића, апсолвираног филозофа, за хонорарног наставника учитељске школе у *Алексинцу*. — ПБр. 6950 од 11-V-1913.

др. Војислава Ж. Ђорђевића, за привременог школског лекара у београдској реалци. — ПБр. 7332 од 17-V-1913.

Михаила Поповића, свештеника, за хонорарног наставника веронауке у неготинској гимназији. — ПБр. 7170 од 20-V-1913.

др. Мијаила Радовића, за привременог школског лекара у чачанској гимназији. — ПБр. 7577 од 22-V-1913.

Драгобрата Тричковића, апсолвираног филозофа, за привременог предметног учитеља у I беогр. гимн. — ПБр. 7128 од 26-V-1913.

др. Неду Јовановићеву, за привременог школског лекара у јагодинској учитељској школи. — ПБр. 7764 од 26-V-1913.

Борислава Стевановића, апсолвираног филозофа, за хонорарног наставника алексиначке учитељске школе. — ПБр. 7444 од 28-V-1913.

Бранислава Миљковића, апсолвираног филозофа, за привременог предметног учитеља у ваљевској гимназији. — ПБр. 6697 од 1-VI-1913.

Јована Велановића, пижињера, за хонорарног наставника шабачке гимназије. — ПБр. 8107 од 5-VI-1913.

Михаила Класа, апсолвираног техничара, за хонорарног наставника шабачке гимназије. — ПБр. 6653 од 5-VI-1913.

Љубинка Јеремића, свештеника, за хонорарног наставника шабачке гимназије. — ПБр. 8429 од 7-VI-1913.

Милутина Ристића, ђакона, за хонорарног наставника шабачке гимназије. — ПБр. 8429 од 7-VI-1913.

ПЕРИОДСКЕ ПОВИШИЦЕ

Господин Министар просвете и црквених послова одредио је периодску повишицу плате:

шесту, Димитрију Тричковићу, професору и управитељу В. Ж. Школе у Београду. — ПБр. 6219 од 28-V-1913.

четврту, Настасу Петровићу, министру на расположењу. — ПБр. 6413 од 14-V-1913.

пету, Живојину Хаџићу, професору IV београдске гимназије. — ПБр. 7454 од 5-VI-1913.

ОДСУСТВА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је одсуство: Милану Јевремовићу, наставнику чачанске гимназије, 2 дана. — ПБр. 6913 од 11-V-1913.

Филипу Вучковићу, учитељу цртања битолске гимназије, до почетка редовних предавања. — ПБр. 6762 од 11-V-1913.

Зорки Јеремићевој, наставници В. Ж. Школе у Крагујевцу, до 19 маја ове год. — ПБр. 6495 од 12-V-1913.

Милосаву Смиданићу, наставнику чачанске гимназије, шест недеља. — ПБр. 7015 од 14-V-1913.

Ђорђу Тадићу, наставнику приватне свилајначке гимназије, од 27 маја до 10 јуна о. г. — ПБр. 7174 од 15-V-1913.

Милошу Динићу, директору пожаревачке гимназије, три дана. — ПБр. 7460 од 19-V-1913.

Катарини Јоксимовићки, наставници лесковачке реалке, месец дана. — ПБр. 7494 од 20-V-1913.

Владимиру Војиновићу, директору лозничке гимназије, 10 дана. — ПБр. 7548 од 23-V-1913.

Миловану Ристићу, супленту смедеревске гимназије, од 25 августа до 25 октобра, о. г. — ПБр. 7412 од 23-V-1913.

Љубомиру Протићу, управитељу женске учитељске школе у Београду, 10 дана. — ПБр. 7658 од 26-V-1913.

Душану Јанковићу, учитељу музике у београдској реалци, две недеље. — ПБр. 7706 од 28-V-1913.

Даници Н. Петровићки, наставници В. Ж. Школе у Крагујевцу, до краја ове школске године. — ПБр. 7972 од 31-V-1913.

Петру Тодоровићу, наставнику горњо-милановачке гимназије, 10 дана. — ПБр. 8044 од 31-V-1913.

Јовану П. Јовановићу, професору III београдске гимназије, годину дана. — ПБр. 8195 од 1-VI-1913.

Јованци Завађил, наставници В. Ж. Школе у Београду, до краја ове школске године. — ПБр. 8219 од 5-VI-1913.

Радивоју Караџићу, супленту пожаревачке гимназије, 2 дана. — ПБр. 8485 од 7-VI-1913.

Љубомиру Ивановићу, учитељу IV београдске гимназије, од 17 до 30 јула ове год. — ПБр. 8533 од 8-VI-1913.

НАРОДНЕ ШКОЛЕ

ПОСТАВЉЕЊА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова поставио је :

у београдском округу :

за учитељског заступника у Лазаревцу : Миодрага Ристића, студента филозофије. — ПБр. 7214 од 23-V-1913.

у крагујевачком округу :

за учитељицу у Крагујевцу : Даринку Јеврићку, учитељицу из Ђуприје. — ПБр. 5584 од 18-IV-1913.

за учитељског заступника у Трнави : Гавру Михајловића, пређашњег учитеља. — ПБр. 5870 од 6-V-1913.

у крушевачком округу :

за вршиоца учитељске дужности у Макрешанима : Драгишу Миловановића, асоцираног филозофа. — ПБр. 7342 од 19-V-1913.

у пожаревачком округу :

за учитељског заступника у Ђовдину : Луку Поповића, богослова VII године. — ПБр. 6383 од 7-V-1913.

за учитеља у Раму : Радомира Живановића, учитеља из Клокочевца, по казни. — ПБр. 5467 од 24-IV-1913.

РАЗРЕШЕЊА

Г. Министар Просвете и Црквених Послова разрешио је од учитељске дужности :

Николу Мраковића, вршиоца учитељске дужности у Годовику (ужички). — ПБр. 4090 од 21-III-1913.

ПЕРИОДСКЕ ПОВИШИЦЕ

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

трећу, Михаилу Цветковићу, учитељу у Вучаку (смедеревски). — ПБр. 2271 од 20-III-1913.

прву, Јовану Павловићу, учитељу у Белој Води (крушевачки). — ПБр. 6887 од 31-V-1913.

другу, Аранђелу Савићу, учитељу у Миљковцу (нишки). — ПБр. 6512 од 1-VI-1913.

ОДСУСТВА

Господин Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је одсуство: Милице Јоксимовићки, учитељици из Сибнице (београдски), до краја школске године. — ПБр. 6437 од 6-V-1913.

Босиљки Стојановићевој, учитељици из Обреновца (ваљевски), до почетка рада у школи. — ПБр. 6325 од 6-V-1913.

Даринки Ракетићки, учитељици из Топовника (пожаревачки), месец дана. — ПБр. 6474 од 6-V-1913.

Павлини Јосићевој, учитељици из Д. Видова (моравски), 15 дана. — ПБр. 6540 од 7-V-1913.

Даринки Алексићевој, учитељици из Јелашнице (нишки), месец дана. — ПБр. 6520 од 7-V-1913.

Насте Николићки, учитељици из Соко Бање (нишки), до краја школске године. — ПБр. 6525 од 8-V-1913.

Видосави Димовићки, учитељици из Вел. Иванче (београдски), месец дана. — ПБр. 6628 од 8-V-1913.

Данице Тодоровићки, учитељици из Кличевца (пожаревачки), два месеца. — ПБр. 6662 од 9-V-1913.

Љубици Богдановићки, учитељици из Азање (смедеревски), до краја школске године. — ПБр. 6829 од 11-V-1913.

Даринки Мијалковићки, учитељици из Дубоке (моравски), до краја школске године. — ПБр. 6846 од 12 V-1913.

Даринки Поповићевој, учитељици из Даросаве (београдски), месец дана. — ПБр. 6441 од 12-V-1913.

Даринки Илићки, учитељици из Бање (крагујевачки), 40 дана. — ПБр. 6890 од 13-V-1913.

Драги Медурићки, учитељици из Каоне (пожаревачки), до краја школске године. — ПБр. 6957 од 13-V-1913.

Љубици Карамарковићки, учитељици из Пожеге (ужички), 6 недеља. — ПБр. 3965 од 15-V-1913.

Јелисавети Радовићевој, учитељици из Врњаци (крушевачки), 3 дана. — ПБр. 7210 од 16-V-1913.

Мирослави Поповићевој, учитељици из М. Извора (тимочки), до краја школске године. — ПБр. 7079 од 19-V-1913.

Станице Милутиновићевој, учитељици из Ћуприје, до краја школске године. — ПБр. 7084 од 19-V-1913.

WWW.UNILIB.RS Бисенији Николићки, учитељици из Глоговца (моравски), док школа не проради. — ПБр. 7097 од 16-V-1913.

Даринки Чабрићки, учитељици из Београда, до краја школске године. — ПБр. 7080 од 21-V-1913.

Косари Ивановићки, учитељици из Зајечара, 6 недеља. — ПБр. 7418 од 21-V-1913.

Живани Милићевићки, учитељици из Јовановца (крагујевачки), до краја школске године. — ПБр. 7443 од 22-V-1913.

Љубици Бајићки, учитељици из Петровца (пожаревачки), до краја школске године. — ПБр. 7717 од 24-V-1913.

Наталији Петровићки, учитељици из Белице (моравски), 10 дана. — ПБр. 7682 од 25-V-1913.

Босиљци Стојановићевој, учитељици из Обреновца (ваљевски), до краја школске године. — ПБр. 7721 од 26-V-1913.

Видосави Сарићки, учитељици из Обреновца (ваљевски), 20 дана. — ПБр. 7901 од 27-V-1913.

Живки Цветковићки, учитељици из Кнежице (пожаревачки), до краја школске године. — ПБр. 7467 од 28-V-1913.

Десанки Здравковићки, учитељици из Власине (врањски), месец дана. — ПБр. 7604 од 29-V-1913.

Љубомиру Николићу, учитељу из Сланаца (београдски), 15 дана. — ПБр. 6688 од 9-V-1913.

Костадину Миловановићу, учитељу из Сења (моравски), 6 недеља. — ПБр. 6658 од 9-V-1913.

Миладину Стојаковићу, учитељу из Петровца (пожаревачки), четири дана. — ПБр. 6873 од 12-V-1913.

Мати Павићевићу, учитељу из Равни (ужички), месец дана. — ПБр. 6988 од 27-V-1913.

Миливоју Лазићу, учитељу из В. Јасикове (крајински), до краја школске године. — ПБр. 6780 од 18-V-1913.

Милети Миловићу, учитељу из Вајуге (крајински), 20 дана. — ПБр. 7120 од 19-V-1913.

Крети Дудуловићу, учитељу из Босуте (руднички), месец дана. — ПБр. 7067 од 19-V-1913.

Ђорђу Ђорђевићу, учитељу из Буљана (моравски), 8 дана. — ПБр. 7194 од 19-V-1913.

Стевану Максимовићу, учитељу из Доброселице (ужички), 10 дана. — ПБр. 7267 од 19-V-1913.

Милораду Катанићу, учитељу из Седлара (моравски), месец дана. — ПБр. 7302 од 19-V-1913.

Стевану Зарићу, учитељу из Београда, до краја школске године. — ПБр. 7686 од 27-V-1913.

Михаилу Јевтићу, учитељу из Житног Потока (топлички), до краја школске године. — ПБр. 7987 од 30-V-1913.

Тодору Петковићу, учитељу из Ратковића (моравски), до краја школске године. — ПБр. 7973 од 5-VI-1913.

Милици Мијатовићевој, учитељици из Вел. Села (пожаревачки), 15 дана. — ПБр. 6690 од 10-V-1913.

Драги Петковићки, учитељици из Ђићевца (крушевачки), 40 дана. — ПБр. 7775 од 29-V-1913.

Милени Лукићки, учитељици из Бруса (крушевачки), до краја школске године. — ПБр. 7529 од 29-V-1913.

Вукосави Којићки, учитељици из Топчидера, до краја школске године. — ПБр. 7883 од 30-V-1913.

Неранци Милојевићки, учитељици из Београда, 10 дана. — ПБр. 8070 од 30-V-1913.

Анки Стојчевићки, учитељици из Деспотовца (моравски), 20 дана. — ПБр. 7975 од 3-VI-1913.

Стојанки Црвенчаниновој, учитељици из Ковачевца (смедеревски), до краја школске године. — ПБр. 7745 од 3-VI-1913.

Полексији Нешићки, учитељици из Белољина (топлички), 20 дана. — ПБр. 8146 од 5-VI-1913.

Даница Берићевој, учитељици из Барошевца (београдски), 10 дана. — ПБр. 8124 од 5-VI-1913.

Јулијани Илићки, учитељици из Алексинца, до краја школске године. — ПБр. 8098 од 5-VI-1913.

РАСПУСТИ

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

Забрђу (пожаревачки), до 1 јуна о. г., због заразе великих богиња. — ПБр. 6850 од 12-V-1913.

Манастирици (пожаревачки), од 2 маја до 15 јуна о. г., због заразе шарлаха. — ПБр. 6851 од 22-V-1913.

Тврдојевцу (ваљевски), четири недеље, због заразе малих богиња. — ПБр. 6965 од 13-V-1913.

Јовањи (ваљевски), четири недеље, због заразе малих богиња. — ПБр. 6967 од 13-V-1913.

Рађељу (ваљевски), четири недеље, због заразе великих богиња. — ПБр. 6966 од 13-V-1913.

Алексинцу, до даље наредбе, због заразе великих богиња. — ПБр. 7109 од 18-V-1913.

Бусуру (пожаревачки), месец дана, због заразе тифуса. — ПБр. 7099 од 18-V-1913.

Каменову (пожаревачки), месец дана, због заразе шарлаха. — ПБр. 7200 од 19-V-1913.

Ореовици (пожаревачки), 20 дана, због заразе дифтерије. — ПБр. 7203 од 19-V-1913.

Трешњевици (моравски), три недеље, због заразе богиња. — ПБр. 7496 од 22-V-1913.

Волуји (пожаревачки), до краја школске године, због заразе великих богиња. — ПБр. 7783 од 24-V-1913.

Брзоходу (пожаревачки), 20 дана, због заразе богиња и дифтерије. — ПБр. 7663 од 25-V-1913.

Мраморцу (смедеревски), две недеље, због заразе великих богиња. — ПБр. 7553 од 25-V-1913.

Каонику (пожаревачки), до краја школске године, због заразе великих богиња. — ПБр. 7556 од 25-V-1913.

Александровцу (пожаревачки), до 1 јуна о. г., због заразе дифтерије. — ПБр. 7555 од 25-V-1913.

Бруснику (руднички), 20 дана, због заразе шарлаха. — ПБр. 7226 од 18-V-1913.

Дубокој (пожаревачки), до краја школске године, због заразе великих богиња. — ПБр. 8115 од 5-VI-1913.

Гор. Бранетићима (руднички), 20 дана, због заразе шарлаха. — ПБр. 8120 од 5-VI-1913.

Обрежу (моравски), три недеље, због заразе малих богиња. — ПБр. 8186 од 6-VI-1913.

Црљенцу (пожаревачки), до краја школске године, због заразе шарлаха. — ПБр. 8184 од 6-VI-1913.

Краљеву (чачански), 10 дана, због заразе шарлаха. — ПБр. 8269 од 6-VI-1913.

ПРОМЕНА ПРЕЗИМЕНА

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

Георгини Ајхингер, учитељици из Аранђеловца (крагујевачки), у: „Јосифка“. — ПБр. 3746 од 31-V-1913.

ОДЛИКОВАЊА ПОХВАЛНИЦОМ

За ревносно прикупљање школског приреза, Г. Министар Просвете и Црквених Послова, одликовао је похвалницом :

Калина Станимировића, председника општине влашке, у округу моравском. — ПБр. 17198 од 5-IX-1912 године.

ОДЛУКЕ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

— Г. Министар Просвете и Црквених Послова, одлуком од 9 маја 1913 године ПБр. 6837 на основи чл. 8 закона о уређењу Главног Просветног Савета, поставио је за ванредне чланове Савета :

Г.г. др. Чеду Митровића, ванредног професора Универзитета, др. Драгољуба Аранђеловића, ванредног професора Универзитета, Николу Лазића, директора женске гимназије у Београду, Сретена Н. Аџића, управника мушке учитељске школе у Јагодини, Петра Илића, професора I крагујевачке гимназије, Стевана Фотића, професора II београдске гимназије, Алексу Станојевића, професора I београдске гимназије, Миљивоја Башића, професора III београдске гимназије, Љубомира Павловића, професора шабачке гимназије, др. Радована Кошутића, сталног доцента Уневерзитета, Илју Букановића, професора II београдске гимназије, др. Данила Катића, професора III београдске гимназије, Јеремију Живановића, професора II београдске гимназије, Миодрага Ристића, професора I београдске гимназије, др. Вићентија Ракића, сталног доцента Универзитета, Марка Мурата, вишег учитеља II београдске гимназије, Уроша Благојевића, учитеља из Београда, Мехмеда Раџи-Делића, имама београдске џамије, др. Милоша Поповића, школског лекара из Београда и Милана Станојевића, учитеља из Београда.

— Према представи директора крушевачке гимназије, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучно је, да г-ђа Анка Ракетићка и г-ца Драга Величковићева, наставнице, до сада на раду у тој гимназији, упуते на рад у приватну женску гимназију у Крушевцу. — ПБр. 6555 од 9 маја 1913 године.

— Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је у начелу одлуку Професорског Савета женске учитељске школе у Београду, да ученице I, II и III разреда не полажу испит. Начин превођења биће регулисан расписом, кад и за остале средње школе. — ПБр. 6884 од 6 маја 1913 године.

— Пошто је стални школски надзорник за град Београд на војној дужности, а школе основне у Београду раде, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучно је, да поред своје редовне дужности привремено врше и дужност школског надзорника за град Београд г. г. Љубомир Протић, управитељ и др. Стеван Окановић, професор женске учитељске школе у Београду и то г. Окановић од 15 маја до 15 јуна, а г. Протић од 16 јуна до краја школске године. — ПБр. 7377 од 15 маја 1913 године.

— Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је, по предлогу управника Државне Штампарије, измене у тач. 2 Правилника за штампање приватних огласа у Српским Новинама, које гласе:

„2) Огласи о панађурима, протоколисању фирма, о изгубљеним стварима, о сазиву задругарских и удеоничарских скупштина и томе слични, плаћају за прво оглашавање осам динара, а за свако остало оглашавање по пет динара, ако нису већи од *тридесет* штампаних реда из петита у једноме ступцу; иначе плаћају онолико пута горњу таксу, колико су пута већи од *тридесет* штампаних реда“. — ПБр. 7287 од 28-V-1913 године.

— По предлогу управитеља учитељске школе у Алексицу, Г. Министар Просвете и Црквених Послова изузетно је одобрио, да право гласа у седницама Наставничког Савета те школе имају и неуказни наставници, како би рад Савета био успешнији. — ПБр. 7653 од 29 маја 1913 године.

— За свога изасланика на испиту у Католичкој основној школи у Београду, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одредно је, г. др. Стевана М. Окановића, професора женске учитељске школе и заступника школског надзорника за град Београд. — ПБр. 7961 од 28 маја 1913 године.

— На основи чл. 2 тач. б) закона о регулисању школског рада због рата 1912—1913 године, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучно је:

1) да се одмах заврши школски рад и изврше годишњи испити у свима одељењима основних школа на Теразијама и на Западном Врачару у Београду; и

2) да од 5 јуна о. г. ученици четвртих разреда основних школа код Саборне Цркве, на Сави и у Палилули, походе школу на Теразијама, а ученици IV разреда основних школа на Источном Врачару и Савинцу да походе школу на Западном Врачару. И једни и други радиће са својим до садашњим наставницима односно са наставницима које одреди школски надзорник за град Београд. — ПБр. 8051 од 30 маја 1913 године.

WWW.UNILIB.RS — Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је г. Влади-миру Павићу, привременом учитељу смедеревске гимназије, да овогодишњи школски одмор проведе у иностранству. — ПБр. 7926 од 31 маја 1914 године.

— На основи чл. 42 закона о народним школама, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је г. Душану Петровићу, учитељу у Доњем Црнатову, округа топличког, да може прећи у другу службу. — ПБр. 6527 од 9 маја 1913 година.

— За свога изасланика у приватној гимназији професора Зделара у Београду, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одредио је г. Ђорђа М. Станојевића, редовнога професора Универзитета, — ПБр. 7621 од 8 јуна 1913 године.

— Пошто је заступник директора II крагујевачке гимназије г. Милан Карић, поново позван на војну дужност, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одлучио је, да г. Петар Андрић, професор, заступа директора до повратка г. Карићева. — ПБр. 8441 од 6-VI-1913 године.

— Према предлогу управника Народног Позоришта, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одобрио је, да се уговор са г. Александром Ивановићем-Андрејевим, редитељем Народног Позоришта, продужи још за једну годину дана, под истим условима. — ПБр. 8559 од 8 јуна 1913 године.

— За свога изасланика за преглед рада у Девојачком Васпитном Заводу Ј. Петковићке у Нишу, Г. Министар Просвете и Црквених Послова одредио је г. Милутина Ђорђевића, професора нишке гимназије. — ПБр. 8575 од 8 јуна 1913 године.

РАСПИСИ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ И ЦРКВЕНИХ ПОСЛОВА

Директорима средњих школа

Кад је после дужега прекида рада, услед мобилизације целокупне српске војске и објаве рата, опет настала могућност да се у средњим школама настави спремање и васпитање наше омладине, јавило се питање: да ли да ученици изгубе годину, зато што се рад не може у свему по закону, или да се нађе начина и спасе време великој већини ученика, којима губитак једне године не би лако пао.

Стојећи пред великом државном потребом за школованим људима како за нове тако и за старе крајеве, и пред државном дужношћу да ода признање омладини, која се отаџбини необично лепо одавала у великим часовима народнога прегнућа, ја сам одлучио да предуздем потребне кораке да школе, где се год може и колико се год више може, опет поставе свој рад и ученици да добију могућност да сврше започети разред. Тога ради обратио сам се Народног Представништву с предлогом, да за ову и наредну школску годину могу учинити извесна одступања од Закона о Средњим Школама и добио сам га једнодушном одлуком Скупштинском. На

основи тога овлашћења и у вези с мојим расписом од 19 јануара ове године ПБр. 794 и од 2 марта ове године ПБр. 3049 наређујем о даљем раду у школи ово:

1. Гимназије које нису у опште прекидале рад поступиће у свему по Закону о Средњим Школама; све средње школе које су наставиле рад пре маја ове године продужиће га у овој школској години по овом распису до краја месеца јуна, а с онолико разреда и одељења са колико данас раде: за школе, као и за разреде и одељења која нису могла да реченога дана понова отпочети рад, донећу посебне одлуке.

2. Ученици који иду у школу преводиће се у старче разреде према показаном успеху из пређеног градива; крајем маја држаће се разредна већа, у смислу ранијих препорука, која ће претрести успех ученички те тиме олакшати дефинитивну одлуку о преласку ученика.

3. Годишње оцене даваће се само из оних предмета који су предавани. Утврђивање оцена и превођење у старије разреде извршиће се заједничком одлуком разредног већа између 21 и 25 јуна у нешколско време. При доношењу својих одлука разредна ће већа имати на уму ванредне прилике у којима су биле школе у овој школској години и обзире на општу спрему и умни развитак учеников. Ученици који нису довољно оцењени или нису никако испитани из појединих предмета који су предавани пропитаће се из тих предмета између 26 и 30 јуна, по чл. 39, пред одбором који ће одредити разредно веће одмах по завршетку школског рада. Према успеху који на том пропитивању покажу, ученици ће се превести у старији разред или ће се оставити да полагају разредни испит од 11—20 августа из свих предмета из којих не задовоље. Несумњиво слаби ученици неће се подврћи овом пропитивању, него ће и они полагати разредни испит у горњем року из свих предмета из којих су слаби.

4. Ученици оних разреда који нису никако радили или нису настављали рад у овој школској години уписаће се у новој школској години у наредни разред. Исто тако уписаће се у наредни разред и они ученици који су, било као добровољци било као редовни војни обвезници, били спречени до краја ове школске године доћи у своју школу и походити предавања. Такви ће ученици имати само да надлежним уверењем војних власти докажу да су занета били ратници и да због тога нису могли доћи у школу.

5. За ученике који су ишли у школу у овој школској години обавезно је градиво колико не из кога предмета стварно прешло по упућству које сам дао расписом од 2 марта ове године ПБр. 3049 тачка 3. — За ове ученике, као и за оне чији разреди од почетка рата у опште нису радили или којима по неки предмет није предаван, подешаваће се програми у новој школској години и даље тако да у току свога учења постижу што је пропуштено; VII и III разред треба да то изведу са овом и новом школском годином, зато треба програме за III и IV, односно VII и VIII разред тако подесити да се цело градиво пређе, не улазећи и не губећи се у ситницама а не испуштајући ни једну партију из програма. У школама у којима III и IV, разред није у овој школској години у опште радио, или није могао завршити предмете који се у IV, односно у VIII разреду не предају (физика, геологија) подесиће се програм из физике и хемије тако, да се у IV разреду пређу или доврше оба предмета, а српској историји даће се један час од латинског језика; у VIII разреду даће се минералогiji и геологији један час од филозофске пропедевтике.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBELRS

Ако би која школа, према оцени својих прилика, нашла за потребно да изврши каква одступања или чиме доуни ове опште одредбе, директори ће ми поднети предлоге Наставничког Савета, евентуално и своје, до по почетка нове школске године.

6. Ова школска година завршиће се и нова отпочета по прописима чл. 15. и 16. Закона о Средњим Школама. Према томе извршиће се и упис по чл. 19. поменутог Закона. За школе у којима је рад понова предузет од скора или ће се тек предузети, као и за упис у I разред, донећу, према потреби, посебне одлуке доцније.

7. Четврти разреди који су радили у овој школској години бар од половине марта завршиће предавања 22 јуна и затим полагаати нижи течајни испит; за остале четврте разреде донећу нарочите одлуке. Пошто нижи течајни испит треба у првом реду да покаже подобности ученикове за рад и напредовање у старијим разредима, то ће се обраћати пажња не толико на количину знања колико на општу спрему ученика, нарочито да своје мисли правилно и логично исписују и исказују, да стечена знања умеју корисно употребити и применити. С тога ће сви кандидати радити из српског језика писмени задатак који ће, поред наставника тога предмета прегледати и остали чланови испитног одбора. Према оцени овог писменог рада, а с обзиром на остале годишње оцене и укупан успех ученика и у млађим разредима, испитни ће одбор одлучити који ће се ученици подврћи усменом испиту а који ће се тога ослободити; ослобођеним ученицима унеће се у сведочанство течајног испита годишње оцене.

8. Виши течајни испит полагаће ученици VIII разреда који се пуштају на испит од 13—20 августа. На вишем течајном испиту ће се нарочита пажња обратити на његов задатак, како је првим чланом Правила прописан. — Тченици који имају претхојно да полагају разредне или приватне испите, полагаће их 11 и 12 августа.

У горњем року полагаће виши течајни испит и приправници који су прошлих школских година одбијени на годину дана или на приватно полагаће испита зрелости. И за њих ће вредети трећа алинеја овога члана.

Кандидати који би били одбијеви по тачки 2 чл. 23. због слабе оцене из једног предмета, полагаће испит у јануару 1914 године и неће изгубити семестар (чл. 1. Закона о регулесању школског рада због рата 1912—1913 године); кандидати који буду одбијени на годину дана, полагаће испит у јунском року 1914 године.

9. Приватни испити из појединих разреда полагаће се у законом прописаним роковима и по законским прописима и нескраћеним програмима, у школско време.

Уписани ученици који нису били у војној служби (в. чл. 4 овога расписа) а из довољно оправданих разлога нису могли долазити на предавања од како је рад настављен, испитаће се и преводити по чл. 39. Закона о Средњим Школама с обзиром на тачку 3. овога расписа.

ПБр. 7526

20 маја 1913 год.
у Београду.

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

Директорима средњих школа

Најновијим изменама у Закону о Средњим Школама допуштено је заједничко школовање мушке и женске деце. По тим изменама ученице су почетком ове школске године у много места прешле у државну мушку школу. Но како се по програму за женске гимназије латински језик учи тек од V разреда, а од I-I разреда се учи француски, то је настало питање хоће ли ученице полагати допунски испит из латинског језика према програму мушких гимназија.

Поводом тога ја сам тражио од Главног Просветног Савета мишљење, на основи тога мишљења, а да не би било неједнакога поступања у појединим школама, за сада одлучио сам да се ове године садашње ученице мешовитих школа преведу у старији разред без допунских испита из латинског језика.

О раду ових ученица у новој школској години, као и о програму по коме ће учити, донећу одлуку доцније.

ПБр. 8303
1 јуна 1913 год.
у Београду.

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

Директорима средњих школа

Због овогодишњих ванредних прилика извештаји неће моћи дати оно и онолико колико се тражи расписима о њихову штампању.

Стога Вам препоручујем да у оваком случају крајем јуна штампате и раздате ученицима само квалификацију и наредбу за нову школску годину, а да осталу грађу, по расписима од 1 маја 1909 ПБр. 6188 и 9 маја 1911 ПБр. 8001, спремите и заједно са штампаном квалификацијом пошаљете Министарству најдаље до 10. септембра ове године у рукопису, или, да га штампате, ако имате могућности — о чему ћете раније известити Министарство.

Извештај свакако има да обухвати ове одељке: I Наставничко особље, II Школски летопис, III Екскурзије, IV Бачке дружине (име и појачање), V Фондови, VI Квалификација ученика, VII Разредни и приватни испити, VIII Течајни испити и IX Статистика ученика.

Али ако овогодишњи извештај, због нередовних прилика, има да констатује скраћећи рад у самој школи, он, због тих истих прилика, због ослободилачког рата на Балкану, има да изнесе једну другу страну просветног позива — службу отаџбини школских радника, наставника и ученика.

Нема сумње да је у овим значајним данима и српска школа, посредно или непосредно, много допринела постигнутим успесима. Не превиђајући ни мало значај ни утицај јавног друштвеног живота, као и породице, мислим да се сме рећи да и школа има несумњиво право на скроман део општих заслуга у овим историјским данима који пронеше широм света славу српског оружја и оживеше старе дане јуначке прошлости српске.

С тога је моја жеља да у једној нарочитој књизи као Ратној Споменници Српске Просвете остане забележено све што је српска школа са својим представницима, наставницима и ученицима, посредно или непосредно, урадила у рату 1912—1913 године.

121

Да би се ова жеља остварила, Ви ћете, поред школског дела у извештају, послати (односно штампати) и засебан одељак о раду свих наставника поверене Вам школе који су били војни обвезници, добровољци и т. д., како оних који су били у бојним редовима, тако и оних у позадини српских армија.

У томе извештају, не треба се задржати само на сувом набрајању родова оружја и врсте послова које су појединци радили, него дати подробније податке, изнети и примере пожртвовања, савесног вршења дужности и истинске службе земљи и Отаџбини. Исто тако навешћете и све примере ученичкога учешћа, нарочито њихове развијене свести и пожртвовања у служби за Отаџбину. Поред тога, и податке о употреби школске зграде за војне сврхе (болницу, магацин и т. д.).

ПБр. 8603
8 јуна 1913 год.
у Београду.

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

На основи члана 47 Закона о средњим школама, а у споразуму са Главним Просветним Саветом, прописујем ова:

П Р А В И Л А

о

НИЖЕМ ТЕЧАЈНОМ ИСПИТУ У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Члан 1.

Свршени ученици нижега течаја средњих школа, ако желе продужити виши течај, дужни су, по свршетку редовних предавања (чл. 16 Закона) па до 15 јуна, полагати нижи течајни испит.

Члан 2.

Нижи течајни испит полаже се:

I. У гимназији:

1. из српскога језика,
2. из латинскога језика,
3. из немачкога језика,
4. из историје српскога народа и земљописа српских и балканских земаља.

II. У реалној гимназији и реалци:

1. из српскога језика,
2. из немачкога језика,
3. из математике,
4. из историје српскога народа и земљописа српских и балканских земаља.

Члан 3.

Из осталих предмета ученици не полажу испит, већ се оцена годишњег успеха IV разреда уноси у сведочанство о нижем течајном испиту.



Члан 4.

Ученици се испитују са сваког предмета посебице, у размацима бар од једног дана између предмета.

Члан 5.

Течајни је испит из српскога језика писмен и усмен; из осталих предмета само усмен.

Члан 6.

Писмени течајни испит врши се одвојено од усменог испита и раније од овога; како би наставник српскога језика и испитни одбор имали времена да прегледају и оцене задатке.

Члан 7.

Писмени задатак мора бити увек из оних врста писмених вежбања која су наставним планом прописана за III и IV разред средњих школа. Израда писменог задатка може трајати највише један час. Оцена овога испита своди се с оценом усменог испита из српског језика

Члан 8.

На усменом испиту ученици се проитују из разних, увек само главнијих делова дотичних предмета целог нашег течаја, како би се могло видети њихово знање предмета и спрема за прелазак у вишу средњу школу. Сем предметнога наставника имају права стављати питања ученику и остали чланови одбора. Испитивање сваког ученика из свакога предмета треба да траје до 10 минута.

Члан 9.

Ученик који на нижем течајном испиту добије слабе оцене и на писменој и на усменој испиту из српског језика, неће се пустити на даљи испит. Такав ученик не може прећи у старији разред, а може поновити IV разред.

Ученик који добије слабе оцене из два друга предмета или из једнога дела испита из српскога језика и још једнога предмета, такође не може прећи у старији разред, а може поновити IV разред.

Који од ових ученика не би хтео поновити IV разред може још само идуће школске године у законом одређеном времену полагати цео нижи течајни испит као редован ученик. Ако га ни тада не положи, или се не пријави за испит, неће више моћи полагати као редован већ само као приватон испит.

Ученик који на испиту добије слабу оцену из једнога дела испита из српскога језика или из једнога од других предмета, одбиће се на два месеца и поновиће испит између 11—20 августа. Ако је такав ученик добио слабу оцену на писменој испиту из српскога језика, поновиће и писмени и усмени испит; а ако је добио слабу оцену на усменој испиту, поновиће само усмени испит.

Члан 10.

У испитном одбору за нижи течајни испит мора бити увек најмање четири члана: директор или разредни старешина IV разреда (који увек мора бити члан одбора) као председник, и наставници предмета поменутих у члану 2, као чланови

Ако су у рукама једнога наставника два предмета, сем историје српскога народа и земљописа српских и балканских земаља, који се на овоме испиту сматрају као један предмет, директор ће одредити још једнога наставника IV разреда за четвртога члана испитнога одбора, ако одбор иначе не би имао четири члана.

Члан 11.

Оцену течајног испита даје ученику испитни одбор већином гласова, независно од годишње оцене. При једнакој подели гласова, већина је где је председник одбора.

Из историје српскога народа и земљописа српских и балканских земаља дају се посебна питања, али само једна заједничка оцена.

Члан 12.

О нишем течајном испиту воде се у нарочитој књизи записници, у које се уписују: имена ученика, распоред испита, тема за писмени испит из српскога језика, време трајања испита и оцене добивене на испиту.

Записник о свакоме испиту и коначну одлуку потписују сви чланови испитнога одбора.

Члан 13.

Ученици који су болешћу или другим каквим оправданим узроком били спречени полагаати нижи течајни испит у јуну, као и ученици на које је примењен чл. 41 Закона о средњим школама полагаће нижи течајни испит у времену од 11—20 августа.

Ови ученици, по чл. 48 Закона о средњим школама, не могу понављати испите.

Члан 14.

За ученике четвртог разреда престају предавања 25 маја. (Чл. 16 Закона).

Члан 15.

Ученици из приватних средњих школа који сврше IV разред а желе продужити школовање у вишој средњој школи, дужни су до 30 маја закључно пријавити се лично, с уредним сведочанством IV разреда, директору државне средње школе у којој желе полагаати нижи течајни испит. Они пак ученици приватних средњих школа који би најпре морали полагаати разредни испит (по чл. 41) имају се пријавити директору државне средње школе за полагање течајног испита до 11 августа закључно.

Члан 16.

Сведочанство о течајном испиту овим ученицима дају оне државне средње школе у којима ти ученици полажу испит.

Овим се Правилима замењују правила од 14 јануара 1902 ПБр. 285, а она важе у потпуности од 21 августа 1913.

ПБр. 8770.
11 јуна 1913 год.
у Београду.

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



НАСТАВА И КУЛТУРА

ТУБЕРКУЛОЗА КОД ЋАКА

Поред сузбијања акутних инфекциозних болести у школи, треба обратити, шта више, још и већу пажњу на *сузбијање туберкулозе у школи*. У толико пре, што је туберкулоза код ученика јако раширена.

Steinhaus и Kirchner доказали су: да број болесника од туберкулозе износи у ђачком добу више од половине од целокупног броја болесника.

У ђачком добу туберкулоза се јавља као латентна, као нарочита врта инфантилис туберкулозе — шкрофулозе (Escherich), из чега се услед разних социјалних узрока још у томе добу или доцније развија у праву, отворену туберкулозу.

Зато је задатак сузбијања туберкулозе у школи двојак:

1. да се сви они ђаци, који имају отворену туберкулозу, издвоје, искључе од даљег похађања школе.

Ту дужност треба најтачније да врше школеки лекари.

Те промене могу се констатовати било при редовним прегледима, било за време трајања школе.

Ту не сме и не треба да буде изузетка, поштитана и блажијег схватања саме болести.

Поред одстрањивања оних, који су носиоци туберкулозних клица, потребно је обратити у школи велику пажњу и на чистоту учионице и намештаја.

Што вреди за отклањање туберкулозних ученика, то исто, још и у јачој мери, вреди и за наставнике и служитеље, који болују од јектике.

Не треба и не сме се чекати, да наставник са свим оболи, да плује крв по дворишту и учионици, па да се тек тада удаљава од дужности. *То је један грех, управо злочин, који се свесно или несвесно чини, задржавајући такве наставнике на дужности као и ђаке у школи.*

Ту престају сваки обзир, где су у питању животи хиљада нежних ђачића. Боље је и преварити се или узети и најмање промене у плу-

ћама било код ученика, а нарочито код наставника, за озбиљне и опасне, него пустити да процес узме маха, да и сваки лајик може констатовати јектику, па тек тада удаљавати. То је боље, човечије, и за самог наставника и ђаке, који ће се тада пре излечити и оспособити за рад и сачувати ђаке од инфекције, него да се удаљава од дужности тек онда, кад је и сам пропао, кад се више не може излечити; кад је, што је најглавније и најопасније, оставио за собом тежак злочин: масу ученика инфицираних туберкулозом!

2. Но, није довољно удаљити од школе само оне ученике, код којих су се туберкулозне промене у плућима јако манифестовале, већ је неопходно потребно, удаљити бар за време, ако не са свим, и оне ученике, који су наклоњени туберкулози, који имају ма и најмањих знакова инфантилне туберкулозе

Таквих ученика, код којих се не могу наћи никакве или врло слабе промене у плућима, има врло велики број.

Зато је један од врло важних задатака за сузбијање јектике у школи, да се пронађу сви они ученици, који имају ма и најмање сумњивих туберкулозних промена.

Тиме би се постигло двоје:

Прво, кад се код тих ученика на време пронађу туберкулозне промене, онда се лако и са сигурношћу може спречити даље напредовање болести, и ученици се излече.

А друго, што се на тај начин констатује туберкулоза у самом почетку, и спречава се пренашање на остале ученике.

Schlossmanу каже: туберкулоза се мора још у детињству распознавати, лечити и излечити.

Сад нам се само намеће питање: па, на који се начин са сигурношћу може констатовати туберкулоза код ученика?

Код оних ученика, који имају отворену туберкулозу, ту се лако може констатовати. Али, код оних ученика, који болују од такозване латентне туберкулозе, где нема никаквих видних ни чујних промена, ту, где је најпотребније, што пре поставити дијагнозу, треба применити сва пронађена средства, која ће бити од неоцењиве користи.

Пре пет година *Pirques* је пронашао: кад се туберкулином пелцују деца, која имају ма и најмањи скривени траг туберкулозе, да на месту, где су пелцовани, показују се извесне промене. Док она деца, која немају никаквих трагова од ма какве врсте туберкулозних промена, не показују на пелцованом месту никаквих знакова. То је доказано и на секцијама, јер је код свих оних, где је била Пирксова реакција позитивна, нађено туберкулозних промена. А код 77 случајева негативне Пирксове пробе није било никаквих промена код 65 случајева, а код 12 биле су слабе туберкулозне промене (Sigmund Müller).

Зато Пирксова проба с правом може да послужи као врло важно дијагностично средство за туберкулозу код ученика. Тога истог мишљења су и многи други научници: Monti Cerny, Wolfpreisner, Deyske, Umber, Hamburger и др.

Дакле, Пирксовом пробом постиже се двоје:

1. да се пронађу сви ученици, који имају скривену туберкулозу.
2. и да се сумњиви ученици издвоје од здравих ученика и да се упуते на правилно лечење.

Код Пирксове пробе нарочито је важна и од неоцењиве добити *негативна реакција*. Она је сигуран знак, да је дотичан организам слободан од ма коликих па и најскривенијих туберкулозних промена.

А позитивна проба у детињству и ђачком добу до 10 па и 15 године такође је сигуран и важан дијагностички знак за туберкулозне промене у организму. Док за доцније доба, за одрасле, не може се употребити као сигурно дијагностичко средство, јер је у организму већине, још у детињству, било каквих трагова, који су сада залечени и безопасни.

Код оних болесника, који болују од туберкулозе са великим променама у плућима, код њих је Пирксова проба негативна.

Пирксова туберкулна проба примењивана је у много случајева код ученика од 7 до 15 године. Пиркс је нашао позитивну реакцију код 26·9% ученика. Daske код 46·2%, Herford код 63%.

Ја сам прошле године применио Пирксову туберкулну пробу код ученица Више Женске Школе у Крагујевцу.

Резултат тога рада је овај;

Пирксова туберкулна проба примењена је код 340 ученица. Ученице су биле старе од 11 до 15 година.

Позитивна реакција је била код 199 ученица, што чини 58·5%. Код тих ученица била је јако позитивна реакција у 98 случајева, што чини 47%.

Према годинама старости ученица, према разредима, Пирксова туберкулна проба дала је овакве резултате:

У I разреду вршена је проба на 124 ученице. *Позитивна реакција је била код 78 ученица, што чини 63·7%, а јако позитивна код 32 случаја, што чини 48·7%.*

У II разреду вршена је проба на 94 ученице. Реакција је била *позитивна код 51 ученице, што чини 54·2%, а јако позитивни код 24 ученице, што чини 46%.*

У III разреду вршена је проба над 67 ученица. *Реакција је била позитивна код 43., што чини 64·1%, а јако позитивна код 28 ученица, што чини 65%.*

У IV разреду вршена је проба код 55 ученица. *Реакција је била позитивна код 33 ученице, што чини 60%, а јако позитивна код 14, што чини 40·2%.*

Од свију тих ученица, које су показивале позитивну Пирксову пробу, нађене су код многих сумњиве или изразите промене у извесним органима, које су туберкулозне природе.

Тако, при прегледу, који је било у почетку или у току године вршен, нађено је таквих промена код 52 ученице, што чини 26%. Те су промене биле у плућима туберкулозе I ступња, затечене жлезде, а све остале јако анемичне али без чујних и видних промена у плућима.

Констатовање тих промена било је различито према појединим разредима. Тако, у I разреду нађене су разне туберкулозне промене код 23 ученице, што чини 29.2%. У II разреду код пет ученица, што чини 9.8%. У III разреду код 9 ученица, што чини 20%. А у IV разреду код 15 ученица, што чини 68%.

Од свих тих ученица, код којих је била позитивна Пирксова проба, констатован је слаб телесни састав код 152 ученице, што чини 75.2%.

Из свега овога може се извести овај закључак:

Да је Пирксова туберкулна проба одлично, практично, дијагностично средство за проналажење туберкулозних болесника.

Тиме се постиже двоје: туберкулозни болесници се на време лече и са сигурношћу могу излечити, а здрави се чувају да се не заразе јектиком.

Пирксова туберкулна проба је потпуно безопасна и без икаквих ма и слабијих реакција сем незнатних промена на самом месту, где је целцовање вршено.

Са обзиром на то мишљења сам: да би код нас требало применити Пирксову пробу и то у првом реду код ученика основних школа, затим код ученика нижих разреда средњих школа.

То би се целцовање вршило, код ученика основних школа, кад ступају у I разред.

А доцније сваке године, док не изађу из школе и то само код оних ученика, који су први пут показали негативну реакцију.

Оне ученике, који, поред позитивне Пирксове реакције, имају и промене у плућима, треба удалити од школе за дуже време или са свим. А оне, пак, ученике, који, поред позитивне Пирксове реакције, немају никаквих видних и чујних промена, треба неко време удалити од школе и код куће, а у оба случаја, обратити пажњу родитељима на негу, лечење и чување, а нарочито од акутних, дечјих, инфекциозних болести, да би се дало организму отпорне снаге и спречиле даље опасне и смртоносне туберкулозне промене на организму.

Д-р Добр. Гер. Поповић

МИСЛИ О ПОЗИВУ ШКОЛСКИХ ЛЕКАРА

I

Није Немачка предњачила на делу у питању о установи правих лекара у народним школама, али јесте у начелу била једна од првих држава Западне Европе, која је признала велику важност такве установе. Већ су у Паризу, Брислу, Антверпену и у Русији постојали школски лекари, када се у Немачкој, 1889 године, основао практични институт школских лекара. Па и тада је у прво доба позив школских лекара био ограничен само на опште-хигијенски надзор у прегледању школских зграда, у одржању чистоте, вентилације и топлоте, у осветљењу и т. д. Остали рад, где се сам ученик узима за предмет лекарског испитивања и лекарске пажње, остављен је нахођењу самога лекара, јер се такав рад сматрао само као „научни спорт“ његов, и само се у случају епидемије лекар обазирао и на стање здравља ученичког.

Први је корак за друкчији рад и за позив лекара у народним школама учинио град Визбаден, коме припада заслуга што је у Немачкој заведена индивидуална хигијена ђачка, јер за лепим примером Визбадена пођоше и остали немачки градови одмах после 1879.

Према томе у задаћу школских лекара, са гледишта с кога је први пошао Визбаден, долазе две врсте послова. Једно је *индивидуално-санитарни надзор над ученицима*, а друго *општи санитарни надзор над школом*.

Прва се дужност дели опет у два дела: *преглед нових ученика*, који тек први пут ступају у школу и *праћење ђачкога здравља и развоја у току даљег школовања*.

Прегледање се нових ученика може вршити и без учешћа и с учешћем ђачких родитеља при самом прегледу. Ово се друго показало као много корисније, јер се том приликом узајамно могу обавештавати и лекар и родитељи. Лекару је на тај начин створена могућност да за сваку појаву коју запази на ученикову организму одмах добије потребних обавештења, а родитељима се одмах, ту на месту, показују све мане у њихову телесном одгајивању деце заједно с упуштвима како се такве мане могу отклањати и погрешке поправљати. Показало се, на против, да је пропало без мало све оно што лекар буде казао само ученику, јер дете нити може појмити значај лекарева савета нити воли да га се придржава, пошто му таква упушта врло често сужавају слободу рада или и мењају из основа навике живота, које су му миле и ако су штетне.

Али се показало још и нешто више, што је разгранало лекарски рад до неочекиваних размера. Видело се, на име, да за савеснога ле-

кара није довољно што ће имати пред собом ђака-дечка па и његове, рецимо чак и искрене, родитеље. Лекару је потребно да зна и много што шта од онога што је претходило моменту када му се ученик јавља и излази преда њ. Корисно му је знати, на пример, има ли ђак, и колико још браће и сестара, којих су година, које је дете по реду тај ђак, ако су му браћа и сестре умирали, онда од чега и у којим годинама, има ли у кући нервних болесника, ко је до сада васпитавао ученика, је ли ђак боловао, је ли издржао, и какву, лекарску операцију, какав му је сањ, кад је проходао, каквога је темперамента, на какву су гласу његови родитељи — и т. д. На ова, и многа друга оваква хигијенскв, лекарска и педагошка питања треба лекар да има тачне одговоре, како би при првом прегледу ученика могао што тачније одредити стање његова здравља. Има питања на која одговора може да даде само управа општине из које је ђак. Зато су састављени листићи с питањима на која је дужан одговорити сваки појединац као и свака власт којој се они предаду или пошаљу. Управо само се с таким листићем ученик и може у школу уписати, и он ће му, за срећу његову, вредети више од других службених докумената који се при ступању у школу обично подносе.

Преглед се врши при самом ступању у школу, и тада се оставља знању и савести лекаревој да нареди после колико недеља треба да се ученик понова прегледа. Негде је то одређено у напред прописом, који вреди и за лекара, па је обично узет крај септембра као рок за други преглед; трећи се преглед извршује у половини школске године, а четврти у пролеће, када се обраћа пажња и на педагошко-психолошке појаве код детета које већ седам или осам месеци живи у промењеним приликама — т. ј. постало је ђак. Ако лекар још на првом прегледу нађе да је дете привремено неспособно за школу, издаје наредбе и упуства за његово физичко поправљање и одређује време када се има поново прегледати.

Овакви прегледи нису ни брзи ни лаки.

За преглед, на пример, очију, што је врло важно, ваља имати не само довољно стручних апарата, него и нарочито осветљених, полумрачних и других соба и комора, а преглед се и овде мора вршити лагано и само с по једним учеником.

Резултати су даљих испитивања, на пример зуба, довели потребу установљавања различитих ђачких клиника. Таква је и клиника ђачких зуба. Када се, пак, зна колика је важност зуба за исхрану организма за варење хране и т. д., онда није чудо што се у Немачкој обраћа на то толика пажња да је на пр. у сеоским школама Вормса школске 1906—1907 године нађено да 80 од 100 ученика немају зубе како ваља, или да се, у истој школској години, на школској зубној клиници у

Штразбургу лечило не мањо него 17.000 ученика, код којих је извршено 8.552 вађења и 8.340 пломбовања зуба!

Другу половину првог лекарског позива чини његово праћење ученичкога развитка у току даљег школовања. Може се мислити од каквога је значаја за савеснога лекара сав онај материјал, који он има о једноме ђаку готово од рођења његова.

Лекар обилази учионице и за време рада у њима и тада посматра све прилике у којима ученици проводе већи део дана. Оно што опази да не ваља исправља се брзо и потпуно. Лекар даје одсуства ученику, одређује му место у школи и у клупи; он упућује да се часови, кад год се може, држе у слободном простору, а проба је са „шумским школама“ дала најлепше и резултате. У низу различитих уређења и завода за слабуђаву децу налазе се, нарочито у Инглеској и Немачкој, и тако зване шумске школе, које се оснивају при особито погодним хигијенским погодбама, на пр. у шуми. Настава ту траје свега два часа дневно, а између њих је пола сахата одмора; све се остало време употребљава подједнако и на васпитање и на лечење.

Ако је ученик оболео, лекар му одлази кући. За случај заразних болести родитељима су прописане дужности и упуства у 11 тачака, које се сматрају симболом вере за ђаке и за родитеље. Како су се, после Визбадена за којим су сви други пошли, градови надметали у племенитој утакмици ко ће што ново и лепо пронаћи даље у том правцу, то је редакцију ових „летећих листића“ прописала општина града Еберзбаха.

Данас се стоји уопште на гледишту да је школа без лекара који би се њој посветио исто што и школа без учитеља. По томе је лекар у исто доба и значајан васпитни фактор. Без њега нема више рада ни у школама које су намењене на пр. глувонемој или слепој деци. Шта више, за оваке се школе лекари нарочито специјалишу.

Према свему реченом лекари са дужностима овако схваћеним све више замењују лекаре старијега погледа, који су узимали да је већи део ових послова дужност државних, општинских и других лекара, а не специјално школских. Осем свега школски лекари у различитим градовима имају још и посебних дужности, које им налажу месне прилике и околности и које изналазе они сами верни заклетви даној припремању чина и дужности лекарске.

Друга је половина лекарских дужности познатија. То је општи санитарни надзор за одржање и побољшање хигијенских прилика у школи. Ипак се и овде може рећи по нешто што ће многим читаоцу бити новина. Школски је лекар дужан да не пропусти учинити ништа што иде у прилог добра ученичког. Докле се простире његова дужност види се и из тога што су у неким градовима лекари дужни контролисати чак и — громовод школски! Оправка се школске зграде, на-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNI.LB.RS

равно, не врши без споразума са школским лекаром, а већином се и чини по његову захтеву и предлогу. Тако се исто и школски намештај набавља само по лекареву нахођењу, а он је дужан пратити науку, па се досећати, на пример, и о томе шта је најбоље ставити испред врата за брисање обуће ученичке. Школски је лекар дужан држати практична предавања не само на учитељским зборовима него и на састанцима родитељским, који су врло чести и многобројни. Пратећи непрекидно литературу и науку, лекар је у могућности да буде богат у темама, о којима ће говорити час пред учитељима, час пред родитељима, а час пред ученицима и нижих и виших разреда.

Настаје питање: па како су за такав и толики посао награђени лекари у Немачкој? Чудновато, али — са њиховим хонорарима не би били задовољни многи школски лекари овамо ближе истоку а с минималним обавезама. Максимум годишњег хонорара не прелази 2.000 марака, а минимум се спушта до 900! На питање: од куда да се у Немачкој не награђују боље тако корисни радници? — одговара се, да су многи лекари са заслужним доктором Херманом Коном, који је дао прави полет оваквоме раду, били начелно одушевљени за такав посао, те су се одрицали награде, која се другима после њих одређивала с погледом на пожртвовање доктора Кона и његових првих следбеника. Ради се још и на томе, да се школски лекари истргну испод надзора градских власти и да се ставе под једну вишу, али специјалну, управу. У вези је с тим и тежња да се такви лекари са свим одрекну сваке друге праксе и да се посвете само школи.

Школских лекара у Немачкој има како у којој земљи и области. Сразмерно их је најмање у Виртембергу а највише у Мајнинхенском Херцегству. Њихова је сразмера као 1:143! У градовима су, пак ове прилике: у Келну на једног школског лекара долази 21.221 становник, у Лајпцигу 23.000, у Франкфурту на Мајни 20.643, у Кенигзбергу 18.900, Нирибергу 17.400, Бреслави 16.920, Визбадену 12.285, Магдебургу 10.000 и т. д.

О позиву и о положају школских лекара постоји већ читава стручна литература и развој је тих питања прегледно изнео доктор Шуберт у врло поучном делу „Das Schularztwesen in Deutschland“, 1905. Руекиња Л. Писарева, испитујући те лекарско-школске прилике у Немачкој, пита се, када ће се и у њеној отаџбини градови почети утркивати и на томе пољу рада. Тако питање можемо и ми поставити за поједина места у Србији. Буде ли одговор повољан — благо деци, будућим грађанима!

II

Савршено је друкчија улога школских лекара у Њујорку, у Америци: она је тамо сведена на минимум. Али и то има свога објашњења. Американци су уопште поносити са својих школа, ма да им на

то дају права тек ниже школе. Године 1907 општински буџет града Њујорка износио је 750 милиона франака, од које је суме више од 150 милиона утрошено само на школе тога једнога града — за годину дана!

Американци су поодавно начисто с питањем о распореду дечјега времена и школовања. Они су усвојили за правило да дете до навршене четврте године не учи ништа; у доба 5—6 године дете иде у забавиште, у 7—10 походи почетну или примарну школу, 11—14 граматичку, 15—18 средњу школу, 19—22 колеж, 23—25 универзитет. Примарна и граматичка школа чине у главном оно што ми сматрамо обично као народну или основну школу, из чега излази да то основно учење у Америци траје осам година. Ово — основно — образовање у Америци добија 95% целог броја, средњу школу учи само 5%, а универзитет тек један од сто! Као што се види, Америка с општим, основним, образовањем стоји много боље него са специјалним. Али не само да је велики број деце која походе ту школу, него је Америка и у квалитету научнога градива које се даје деци измакла далеко напред. Овде ће бити речи само о Хигијени и о Познавању Природе, како се ове науке уче у основним школама града Њујорка, што ће показати зашто се улога школскога лекара тамо савршено разликује од позива таквога лекара у Немачкој.

Учење, дакле, траје осам година, али се оно практичније дели на шеснаест полгођа или семестара.

У првом полгођу деца још не знају читати; стога је учитељ дужан децу учити усмено, приповедањем, износећи им само разумљиве примере. Према томе деца слушају поуке о чистоти и о лепим навикама које помажу одржању здравља, па им се у примерима говори и о утицају алкохола и уопште опијних пића.

У другом је полгођу већ јаснија и одређенија реч о навици на чистоту. Ту се говори о чистоти коже, очију, ушију, носа, руку, врата, тела, ноктију и косе. Ту се чује како нема права да за сто седне онај, коме нису чисте руке и лице, па се казује и како се та чистота може постићи и очувати.

Треће је полгође поглавито заузето говором о зубима и јаснијем излагању о утицају алкохолних и наркотичних средстава уопште. Ту се ученику приповеда шта је то здрава храна и какав је њен значај за растење, за општи изглед и т. д. Као закључак говора о зубима излази потреба држања особите чистоте зуба, па се у виду ванредно популарних лекција говори деци о анатомији, физиологији и хемији зуба.

Четвртога полгођа деца већ слушају о шкодљивости прекомернога једења и велике употребе слаткиша и другог штетног јестива, па се у опитима показује сва штетност од незрелога воћа или слаткиша.



www.unib.rs

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

У петом се полгођу говори о хигијени одећа, о играма и о разним положајима тела, па се по трећи пут враћа на питање о значају алкохолних и других наркотичних пића. Кад је реч о оделу учитељ се користи приликом да децу поучи о односу хаљина према врату, грлу или погама када је хаљина тесна. Тада деца чују и прве поуке о крвотоку, дисању и о варењу хране.

Шестога се полгођа говори о правилном држању за време седења и стајања и о положају при лежању или пењању и т. д., а све се то често прати примерима у самим играма. При таквим се играма развија снага и хитрина тела, дете се учи стрпљењу и „контроли над самим собом“ (омиљен израз њујоршких васпитача), а све то води правилном развију тела и духа.

Седмога се полгођа говори о потреби чистог ваздуха и вентилације, о потреби одмора и сна. Тада је прилика да се деци каже која више о општој структури човека тела, обраћајући нарочиту пажњу на објашњења о очима, ушима, носу, коси и ноктима, а такођер и на ваздух који издишемо, о штетности тога ваздуха за поновно дисање, храну, осећање и умни рад, као и на потребу да се у школи ваздух чисти и обнавља, и т. д. С тим је у вези и говор о вентилацијама уопште и промахивању учионица посебице, о уједначењу температуре и о чистоти ваздуха у спаваћој соби као и о значају одмора и сна за организам. — Још се тада даје прилике учитељу за поуку о очима, о утицају велике светлости на вид, о положају књиге или хартије према правцу светлости за време читања, о писменима у књизи и о добром штампању, о потреби да се очи с времена на време контролишу од стручних лекара и да се помоћу наочара поправљају за времена.

Програм је предавања у осмом полгођу обилат. Овамо долази: слух, функција и структура ушију, важност доброга слуха, могућне опасности и лечење у случају потребе. Даље, нокти: функција и структура, пажња на чистоту и лепоту њихову; коса: функција и структура, поредак и чешљање; нос: функција и структура, и т. д. У овом се полгођу чују, више или мање, и поуке о костима, везицама, мускулама, кожи, органима осећања, варења, дисања. Још је ту реч и о значају правилнога развића мускуларне системе у детињству, а све је објашњено на примерима који су удаљени од норме.

У деветом се полгођу осем разних хигијенских поука предаје још и о првој помоћи при посекотини, контузији, изгоретини, обамрлости и т. д. При том се обраћа пажња на конкретне примере лечења посекотине по лицу, прсту, шасти, мишици, нози; од платна и од других материја спремају се пробни завоји; говори се о лечењу обамрлих, опечених, о исцељењу оболелих од сунчаног удара или од многог отицања крви на нос, и о другим случајевима у којима је преко потребна брза помоћ.

У десетом се полгођу продужује говор о помоћи код удављеника, отрованих, нагорених, задављених и др., а уз то се ученици упућују у познавању појединих појава, таквих и других.

Једанаестог се полгођа ученици познају с организацијом одељења народнога здравља у Њујорку и с првим појмовима профилактике против општих и заразних болести. Даље, ту су прве лекције о јавној хигијени и о снабдевању градова водом, о пијаћој води и болестима које отуда могу настати, о пожарним командама и њиховим уређењима; за тим долази хигијена улица, обавеза и рад око њихова чишћења; ту је још говор и о штети од влаге, о подизању зграда с погледом на хигијенске мере и прописе за одржање општег и посебног здравља.

У дванаестом је полгођу наука о природи заразних болести као и о одељивању болесника од здравих; реч је, уз то, о епидемији и о законским мерама за време њенога трајања, о лечењу, важности кон-тумаца, значају болница и амбулаторија и т. д.

Тринаесто је полгође богато градивом о ближе познавању човекова тела; ту су структура и функција коже, кожне појаве, крвоносни судови у кожи и нерви, значај чистоте и купања у хладној и у топлој води. Даље долази структура, функција и облик костију и потреба храњења и кретања за растење њихово, у вези са узроком округлих плећа и криве кичме. Још се ту изучавају главни органи за варење хране, утицај брзог једења на варење у желуцу, утицај сокова на разне врсте хране, покретљивост желудачних бокова, утицај врло хладнога пића, значај — штетност — устајалости, умне и физичке, на варење, опасност од прејела, измена хране за време варења (прелаз хране из тврдог стања у житко), усисавање хране, утицај пријатнога разговора и смеха на варење.

Четрнаестог се полгођа изучава дисање и механизам дисања, измена крви, хигијена органа дисања, опасност за њих од назоба, структура срца и крвоносних и лимфатичних судова, опасност за срце од јаког његовог рада и утицај нерада на срце, опасност од скакања и многога трчања, принципи физичкога тренирања, важност физичких вежбања, правилно држање тела са хигијенске тачке гледишта, развиће мускулатуре, закони растења према општем изгледу и функцији растења, утицај седења и школског намештаја на тело и т. д.

У петнаестом су полгођу главнији фактори анатомије и физиологије нервне системе, развиће њено у свези са умном храном, функције мозга и његова хигијена, неизоставна потреба одмора и сна, структура, функција и хигијена мозжине, утицај повреде мозжине на мускулатуру и осећање, структура нерава и њихова класификација, положај, функција и распоред по телу симпатичног нервног ткања и т. д.

У шеснаестом се полгођу обрађа главна пажња на лично или морално хигијенско васпитање. Реч је о рђавим навикама и о одвикивању

као и о контролисању себе сама, о важности неговања добрих навика, умних и моралних. Даље долази тумачење емоција и утицаја на пр. наде, страха, бојазни и др. на дисање и на варење хране; за тим је реч о идеји и вољи и њихову утицају на тело у смислу хигијене; о физичком, умном, моралном и социјалном значењу добре хране и одела — и тако даље...

Бад ученик све то изучи; кад ученик све то стварно научи — онда је заиста позив лекара школског сведен на минимум: лекар свако јутро има да обиђе школу и да се прихвати лечења оболелога — ако таковога има!

И то је сва његова дужност!

Остаје још питање: како учитељ сâм може знати све то што је дужан да предаје?

Одговор је прост: он то постиже нарочитим спремањем у курсевима и полагањем испита, при чему се на стварно знање предмета пази више но и на саму педагогију. Нема, на пример, јела, чију хемијску анализу њујоршки учитељ не би умео тачно одредити. Али зато месечна плата учитељева износи 450 а учитељичина 300 франзка месечно.

А.

КАКО СЕ ИЗУЧАВА НЕМАЧКА ФИЛОЛОГИЈА?

Предавање¹

проф. Фр. фон дер Лајена

Ми овде под немачком филологијом хоћемо да разумемо науку о немачком језику, немачкој књижевности и немачком народу. При том ми не схватамо немачки у политичком смислу већ овим обухватамо целу област немачкога језика, дакле и немачку Швајцарску, немачку Аустрију и Немце у туђини. Ми шта више схватамо реч немачки још шире, то јест у смислу Јакова Грима, дакле да значи што и германски.

¹ Friedrich von der Leyen, професор минхенског универзитета, држао је ово предавање у друштву слободних студената у Минхену, и објавио га, под насловом: *Wie studiert man deutsche Philologie?* (Минхен, Рајнхарт, 1911). — Немачка филологија млађа је од класичне и, као и остали филошки системи новијег датума, постала је по угледу на њу. Даље, предавање професора Лајена, као и предавање професора Крузиуса о класичној филологији, држано је у студентском друштву и такође намењено почетницима у филолошкој науци. Оба ова предавања на неки начин се допуњују, те због тога, мислимо, српски превод Лајенова предавања, које ће свакојако бити корисно и код нас, згодно долази после превода предавања Крузиусова.

И у овом преводу потребна су била само мала скраћења.

Преводилац.

Немачкоме дакле припадају холандски, фризиски, инглески и северни језик¹. — Наука о немачком народу може се поделити на немачки фолклор и немачку науку о старинама. Фолклор изучава биће и историју немачке приче, немачке бајке, немачке песме, немачке пословице, даље обичај и право, веровање и празноверицу, стан, одело и храну.

Област немачке филологије дакле по простору а пре свега по времену врло је велика, јер ова филологија почиње управо са немачким постанком и наставља се до садашњости. Из ове сувише велике области, којом је у њеном целом пространству још владао један научник као Јаков Грим, издвојиле су се и оделиле у току десетина година неколике оделите области и постале су науке за себе. Инглеска и северна филологија припадају данас само још утолико немачкој филологији, уколико иду уназад у германску старину, заједничку свима германским племенима, или немачко наслеђе даље образују. То значи, они ту припадају по свом језику, од првих столећа по Христу па до краја Средњег Века, даље по својој вери, пре свега по вери у богове, затим по боговским причама и јуначким причама. — И историја новије немачке књижевности од Лутера па до садашњег доба важи данас као самостална, за се одвојена наука. Али и даље се жели, да германиста познаје немачку књижевност у целом њеном пространству, као што треба да влада и целим немачким језиком.

У немачком, тј. германском језику разликујемо три велике групе, источногерманску, северногерманску и западногерманску. Представник источногерманске групе је готски, северногерманској припадају дански, шведски, норвешки и исландски. Западногермански језик обухвата немачки у ужем смислу и уз то холандски, фризиски и инглески језик. У обиму немачких дијалеката, у обиму горњонемачкога, средњонемачкога и доњонемачкога језика има опет мноштво прелаза и разлика. Нарочито горњонемачки и средњонемачки језик почевши одприлике од 6. века разликују се од доњонемачкога језика тако званим високонемачким гласовним померањем (доњонемачки *ik*, средњонемачки и горњонемачки *ich*; доњонемачки *dat*, средњонемачки и горњонемачки *daz, das*; доњонемачки *ir*, средњонемачки и горњонемачки *auf*, итд.). — Готски језик је најстарији син германског језика, о ком немамо писмених сведочанстава, и који већим делом можемо реконструисати по особеностима, које су заједничке свима германским дијалектима. Али у многим случајевима готски језик може да важи као представник германскога језика. Изучавање готскога језика је основа за изучавање старог северног, старог инглескога и старог немачкога језика. Од готскога, најјаснијег и најпрегледнијег од свих германских језика,

¹ Језик у северним земљама, т. ј. на Скандинавском Полуострву (шведски и норвешки), у Данској и на Исланду.

најбоље се може, ако се долази од германскога, ући у индоевропски (индогермански) језик¹. Познато је, да германски језик припада великој језичној породици, индоевропској (индогерманској), и да између осталог заједно са латинским, грчким, индијским, персиским, литавским, словенским и келтским припада једноме заједничкоме индоевропском (индогерманском) прајезику, који је изгубљен и који се као и германски може делимично извести.

Потребна помоћна наука за језик, нарочито за науку о гласовима, јесте фонетика, тј. наука о физиолошкој особини и физиолошким погодбама за постанак гласова.

Са изучавањем немачкога језика у тесној је вези проучавање немачких имена за места и лица. Она имају велики значај за немачку културу и унутрашњу историју, јер још садрже у себи остатке утицаја Келта на Германце, богослужења, поштовања јунака и ратничкога смисла немачких многобожачких предака, јер се у њима сем тога огледају дубоки утицај хришћанства, затим неуглађеност и обилатост живота пред крај средњег века, па онда хуманизам и туђински утицаји на познији језик. Погодба за стварно разумевање имена јесте изучавање најстарије историје, сеоба и засебних немачких предака и њихова односа према Келтима, Римљанима и Словенима, а тако и изучавање доцније историје и културе. — Како код имена места тако и код имена личности, која се, због тога што се већином предају од уста до уста, лако изопаче дотде, да се не могу познати, — безусловно је потребно сазнати или гледати да се сазнају не само њихови садашњи већ још и њихови ранији и најранији облици.

Обичаји, вера и празноверица код Германца у својим приметима често су исти као и код примитивних народа и без њихова познавања не могу се разумети. Доцније наравно хришћанство се у многоме с њима стопило, а у њ су продрли и антички, оријенталски и јеврејски елементи.

Најстарији фолклор је у исто време и наука о старинама, јер на пр. најстарији германски гробови показују не само најстарије домаће посуђе и накит код Германца, већ показују и њихове представе о смрти и животу после смрти покојника.

У гробовима или као натписи на надгробном камењу нађени су даље многи германски натписи у рунама, и они, нарочито стари северни дају важна обавештења за почетке германскога језика и за почетке германскога веровања.

И у познијим временима историја језика, етнографија, фолклор и наука о старинама увек су упућене једна на другу.

¹ Немци кажу: „индогермански језик“, „индогерманска језичка породица“, а остали народи: „индоевропски језик“, „индоевропска породица“.

Под науком о немачкој старини сада се већином разуме историја немачкога народа, спољна, духовна и уметничка, од њихових почетака па до сеобе народа. Она треба између осталог да расправи питање о одпосу Германаца према Индоевропљанима (Индогерманцима), о утицају Келта и Римљана на Германце, о најстаријим становиштима и распрострањању Германаца. Најважније дело за њу из времена пре сеобе народа јесте Тацитова Germania. Од времена сеобе народа судбина и унутрашњи догађаји германских племена, која су јурила кроз целу Европу па чак и у Африку и долазила у додир са многим народима, врло су обилни, али и врло непрегледни и тешко их је учити.

Нарочито важни делови науке о старини јесу бајке о боговима и јунацима. О боговима старих Немаца и Инглеза остало нам је врло мало вести. Али мноштво сведочанстава и спегова ипак имамо из северних земаља, и задатак је германске митологије, да сазна германске основе и да ограничи додатке времена Викинга, скалдских песника и хришћанства. Пред сличне задатке стаје и бајка о јунацима, али овде је додуше знатно богатије предање из немачкога Средњег Века. Али оно што је германско у њима није очувано чисто, већ је прожето хришћанско-латинским и још ритерским бићем. Северни песници употребили су опет на свој начин германско наслеђе и у њ унели своје јунаштво, своју појезију, своју ученост и напоследку своју меланхолију.

На старим обичајима оснива се опет велики део германскога права, које је веома дубоко везано за старе чаробничке погледе и празноверне обичаје и његове старе северне изворе, који су исто тако важни као и стари немачки.

Толико најпре о немачком језику, немачком фолклору и немачкој науци о старини.

Немачка књижевност Средњег Века обухвата тако врло богату и пространу област; сачувани су нам остаци старогa многобоштва, старе бајке о јунацима, духовна књижевност, богословска и алегориска, дидактичка и приповедна, песништво свирача (Spielmannsdichtung) и певача, басне о животињама, духовне драме, проповед и мистика, минско песништво (Minnedichtung), дела дворске епике и напоследку мноштво мањих и већих песама, приповедака, поучних комада, изрека итд. Уз то долази, нарочито крајем Средњег Века, богата научна проза. То је огромна маса, коју је тешко савладати, нарочито кад се помисли, да је немачка књижевност за време целог овог периода била изложена утицајима духовнога, средњелатинског и француског песништва и да је све то морала примити у се и прерадити. А књижевност није никада изолована појава, већ увек стоји у вези са целим духовним а у Средњем Веку нарочито са духовничким животом.

Око историје књижевности групују се, али имају самосталан значај, наука о старим рукописима (палеографија), метрика, стилистика, реторика и појетика.

Понос је нашој науци, што смо имали један низ испитивача, који су владали над бескрајно пространим областима германске филологије. Један Јаков Грим написао је основна дела о немачкој митологији, немачкој граматици и науци о немачким правним старинама. Виљем Вакернагел био је мајстор у старом немачком језику, старој немачкој књижевности, старом немачком праву и старој немачкој култури. Други опет научници били су међу првима у немачкој као и класичној филологији. Карло Лахман и Мориц Хаупт владали су и једном и другом као нико после њих. Испитивачи језика, као Виљем Шерер и као Едуард Зиверс и Херман Паул, имају исти значај за немачку као и за индоевропску науку о језику. Целом науком о немачкој филологији није наравно владао нико од њих, те су с тога поједини делови наше науке морали бити обрађивани неједнако. Снажна личност оснивача често је за собом вукла последнике, чврсто их је држала на областима, које су они освојили и којима су управљали, и спречавала им је поглед на друге важне задатке.

Због прецењивања песништва Средњег Века много је на пр. патила немачка проза, па и сада још пати. Лахман и Хаупт прецењивали су задаћу, да се добије најстарији текст некога спева, а подцењивали су задаћу, да се сазна историја преношења његова у рукописима. Цело питање о постанку Нибелуншке Песме било би решено стварније и правилније, да се није увек гледало на Хомера и тобожњу аналогију грчкога епа, већ да су пажљиво посматрана пребогата епска предања код германских народа. Да се са изучавањем пластичке уметности могу добити нова и врло важна сазнања за књижевност, увидело се до сада само на веома осамљеним местима. У изучавању језика је под утиском изненадних открића давана претерана вредност науци о гласовима и акценту, и о овом би се могло рећи још што шта.

И у испитивању имена места и личности наука треба још врло много да уради, а у фолклору, нарочито у неговању фолклора у универзитетима, Немачка далеко заостаје на пр. иза Данске и Финске. Али је одмах јасно, колика је корист, ако студент добро познаје обичаје свога завичаја, и зар то није барем исто толико важно, као кад он можда зна, да ли се тамо говори отворено или затворено *e*?

Ну без таквих неправилности ипак није историја ни једне науке, а у неколико је и добро, што на толике области немачке филологије није обраћана пажња или су оне занемариване. Ми због тога имамо пред собом још читаво мноштво примамљивих и великих задатака, још једну велику жетву треба унети у житнице, а она тражи још много ваљаних радника.

Када научници више не могу савладати целу област своје науке, онда се тек од студента не може тражити, да влада целом немачком филологијом. Он и не треба што је могућно много више да слуша и од тога многога увек само по нешто мало, већ треба да учини избор и треба све, што ради, да ради темељито. Пре свега треба да створи себи чврсте језичне и књижевне основе. Овде ће доћи неколико савета о том, како ваља положити ове основе. Према томе може се сваки даље образовати по свом личном интересовању и по свом нарочитом дару. Како је добро, што је немачка филологија тако многостручна; тиме она излази на сусрет најразнијим индивидуалностима и даровима!

За језик су могуће разне полазне тачке, може се ићи унапред и уназад. Ко доиста влада једним дијалектом, добро ће урадити, ако испита језички положај и особеност тога дијалекта, па да се онда окрене уназад, те да сазна везу између садашњег дијалекта и његових старијих језичких ступњева. Одатле онда сам пут води у историју језика. — Обично се не полази од говорнога већ од писмом преданога језика, затим најбоље се почиње од средњег високонемачкога (језик у горњој и средњој Немачкој од средине 11. до краја 15. века) зато што је он врло сличан новоме високонемачком језику, барем спољашње, и што fine разлике у облицима и у значењу средњег и новог високонемачког језика без сумње изопштравају поглед за језичке промене, језичке законе и језичке особености. Осем тога средњи високонемачки језик може важити као основа за низ живих дијалеката, нарочито за горњонемачке, јер им је врло близак. — После средњег високонемачког језика или у исто време с њим најбоље је изучавати готски језик, који, као што знамо, идући уназад упућује на индоевропски, а унапред — јесте најбољи увод у стари инглески, стари северни и стари високонемачки језик. Овај стари високонемачки (горњонемачки и средњонемачки од почетка 8. до средине 11. века) најлакше се учи, ако се већ зна средњи високонемачки и готски, те онда тако рећи треба захватити са средине. Стари високонемачки језик није лак, јер није једноставан језик, већ се састоји из три језика, међу собом наравно јако сродна, који се сем тога у себи мењају, из баварског, алеманског и франачког. Додуше, треба нагласити, да је нормализовани средњи високонемачки језик, како нам га показује већина наших издања, творевина чаучника 19. века и у њему се не огледа доиста говорни средњи високонемачки језик.

Пошто је научен готски, стари високонемачки и средњи високонемачки језик, тек онда треба слушати какво опште предавање о немачкој граматици, јер се за то тражи знање многих ствари унапред. У трећем или четвртном семестру свакако је право време за ово предавање. тада оно спада у она предавања, без којих никако не може бити.

Лезичка знања треба освежавати увек изнова. При том је за препоруку, да се какав средњи високонемачки текст преведе на стари високонемачки или готски језик, или какав старобаварски споменик на староалемански језик, и томе слично. Такође треба при језичком изучавању марљиво и с размишљањем употребљавати речнике, да би се сасвим добро запамтила историја речи и развитак њихова значења.

Знање средњег високонемачког језика треба у исто време употребити као неки увод у немачку књижевност Средњег Века. У ову књижевност треба улазити поступно, у почетничким вежбањима читати и веома тачно реч по реч преводити лаке текстове, па и такве, у којима су просто одштампани рукописи, онакви какви су. Тада треба радити за себе сама и у већим предавањима са интерпретацијама и у семинарским вежбањима улазити у теже текстове. Као почетак подесни су Гудруна, Мајер Хелмбрехт, Сиромас Хајнрих од Хартмана фон Аусе, Уландове народне песме итд. Од предавања са интерпретацијама најважнија су о Валтеру фон дер Фогелвајде и о Нибелуншкој Песми. За рад у семинару могу се препоручити Минезенгери, Волфрам од Ешенбаха, споменици из раног средњег високонемачког времена. Немачка проза, проповед и мистика, а тако исто песništvo свирача и певача, (*Spielmannsdichtung*), врло ретко се обрађују у вежбањима. Засебно треба читати Готфрида од Штрасбурга, Хајнриха од Фелдеке, Хартмана од Аусе Ивајн и Ерек, и можда избор из текстова, које издаје Пруска Академија Наука, и дворски епигони, као Рудолф од Емса и Конрад од Вирцбурга не смеју се занемаривати.

Кад читате сами, читајте гласно и старајте се, да опазите и схватите особине у звуку и ритму. Нека се не узимају сувише удобна издања, с коментарима, која нас ослобођавају рада око превођења и размишљања, и место тога нека се изучавају напомене и начини читања некога места, нарочито у издањима Карла Лахмана и Морица Хаупта, код којих је нагомилано мноштво пронајавних опажања и испитивања о употреби језика и вештини у језику код песника. — Неки текст преведен са средњег високонемачког на нови високонемачки језик узети поред средњег високонемачког оригинала и упоређивати их, за почетника је веома добро вежбање, ако се ради са размишљањем и брижљивим испитивањем. Онај, који је већ даље одмакао, нека не пропусти, да дела Хартманова барем местимце узме поред њихових француских оригинала, дела Кретјена де Троа, и нека их упоређује. — Код општега предавања о немачкој књижевности Средњег Века треба покушати, уколико је то могућно, да се властитим читањем допуну оно, што се чуло. Најпогрешније је напамет научити за испит натписе, изношење садржаја или чак и навођење књижевности.

За време одређено за студију може се поред предмета чисто за учење језика и књижевности, а према склоности и обдарености поје-

www.динада, још много друго шта савладати, било да су то предавања из упоредне науке о језику, или предавања о метрици и појетици, или о митологији и фолклору, или науци о старини или јуначким бајкама; а све ово може се још допунити предавањима општега садржаја, нарочито предавањима из философије.

О допуњавању немачке филологије другим наукама да напомене ово: Немачка је и духовно а не само географски у средини Европе, и зато добија утицаје са свих страна. Због тога се немачка филологија органски спаја са упоредном науком о језику, са романском и инглеском филологијом, са класичком филологијом, са историјом и са философијом.

Знање грчке књижевности и философије пре свега другог је преко потребно за познавање новије немачке књижевности. Знање грчкога језика потребно је испитивачу језика као и ономе, који изучава науку о немачкој старини. За Средњи Век важна прехтодна погодба јесте познавање римских песника, философа и писаца, читаних у Средњем Веку, а и познавање латинске, нарочито духовне, књижевности истога доба.

Староинглески језик има мање значаја за књижевност колико за језик. Стари северни је за германста много важнији, његов језик је много богатији и значајнији него староинглески и онда он даје дивно градиво за јуначке бајке, боговске бајке, науку о старини и право.

Стара француска књижевиост показује основе немачком средњевековном дворском песништву, а већим делом и основе поучном и алегориском песништву.

Историја, нарочито ако се њоме обухвати културна историја, објашњава погодбе, под којима постаје књижевност.

Али пре свега мора се нагласити, да знање средњевековног песништва остаје површно без познавања средњевековнога погледа на свет, тј. средњевековне теологије. Због тога не би требало ни један озбиљан студент да пропусти изучавање барем оних црквених отаца, који су у Средњем Веку били највише распрострањени.

Немачка филологија губи се у немачким почецима и ипак обема ногама стоји у садашњости. Ко можда пажљиво и дубоко посматра језички живот, веровање, празноверицу, народну песму, књижевни живот немачке садашњости, може у том наћи мноштво сазнања и закона, који му објашњавају врло много о језику, књижевности и веровању старог времена.

Како је немачка од увек била земља индивидуалности, то њен језик, њени обичаји, њена књижевност имају бескрајну многостручност. Они испитивачу дају тако жив и тако богат материјал, који он неће лако наћи код других наука. Мноштво појава не само не отежава,

већ умножава и поштрава опажања. Због тога наука добија у немачкој филологији веома захвално земљиште.

Уколико нас уводи у дубље познавање духовнога живота народног, немачка филологија има и врло озбиљан национални значај. Ко испитује језик и његове законе, може и оценити, колико се грешило о језик и са оружјем сазнања може се борити противу ових грехова. У Општем Немачком Друштву за језик (Allgemeiner Deutscher Sprachverein) на пр. германисти врше у исти мах научан и практичан заслужан посао. Борба противу занемаривања немачког језика јесте једна горка потреба, јер смо се ми под утицајем живота, који нас једним делом расејава а другим је преотрипан радом, на жалост навикли, да брзо и овлашно говоримо и пишемо, а тиме смо унели баш страшну поквареност у немачки језик. А сем тога читав низ позива, новинар, говорник у парламенту, трговац и чиновник (канцелариски немачки језик) понекад су говорили и писали, као да им је са службене стране задаћа, да кваре немачки језик. Што је морала бити написана књига, као што је „Sprachdummheiten“ од Вустмана¹, то је споменик срамоте нашега времена. — И у универзитету и то баш студентима немачке филологије не може се довољно јако препоручити, да се вежбају, да пишу јасним, добрим и промишљеним немачким језиком, из познавања животних погодаба и историје нашега језика.

Као за језик слично вреди и за књижевност, али о том не треба да буде говора, јер је овде у питању новија књижевност.

Спољни завршетак времена учења јесте испит, научни, докторски испит (који је безусловно потребан само будућем академском доценту и библиотекару) и практични, државни испит, ради наставе немачкога језика у средњим школама. За онога, који хоће да положи оба испита, препоручује се, да најпре положи практични, па онда научни испит. Јер онај први тражи много спољашњих знања, а пут с поља ка унутрашњости лакши је него пут од унутрашњости напоље, него пут од научнога, самосталног рада ка учењу које само прима у себе.

Изучавање немачке филологије није лако ни просто. Мностручност немачких језика је тешко прегледна; ми наилазимо на живот привидно насилан и самовољан, час богат, час очуван фрагментарно, који се креће у непрестаној промени. Цела култура немачкога Средњег Века и још више култура, у којој су створене немачке приче о јунацима и боговима, далеко је од наше и по нешто од ње за нас је пропало заувек. Потребно је много преданога и озбиљнога труда, чак и за најдаровитијега, ако хоће да мало нешто сазна о бићу пређашњих

¹ Gustav Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen, und des Hässlichen (Лајпциг, Грунов; више издања). Може се веома препоручити. Превод.

времена и да у њ продре. А и књижевност је час велика гомила ружешина, и нема органске везе између споменика, час је на далеким просторијама неплодна и пушта, а час силна у свом преобиљу.

Баш с тога, што је студентски материјал у садашњости сасвим другачији него у ранијим десетинама година, што је његово припремно образовање постало врло неједнако, мора се нарочито нагласити тешкоћа студије и потреба озбиљнога рада. Предавања, која су за студента најлакша, нису увек најбоља, а треба запамтити, да нико не сме уклањати се с пута ономе што је досадно и што је незначајно. Баш ту су понеки пут пресудна и стварна објашњења и нико не би требао да избегава радове, као што су: упоређење разних рукописа једнога истог спева, бележење и опис гласовнога стања неког језичког комада у свима појединостима, састављање регистра стихова или списак стихичких особина неког мањег споменика, при чем ваља тежити што је могуће већој тачности, чистоти и пажљивости. Свако предавање тражи темељан рад; студент треба да размишља о оном, што му доценат изнесе и тиме са своје стране да врши продуктиван, или барем репродуктиван рад. Што је могућно пре ваља потражити и вежбања и тиме принудити себе на самосталан рад. Тако ћете начисто бити са својим умењем или неумењем. Хоћу још овде да говорим о научној методи; најбоља метода за студента јесте, као што је речено, да научи у вежбањима што је могућно пре научно радити и тиме створити за себе властити суд о бићу и захтевима науке. При том не шкоди ако понекад помисли, да мора посумњати у себе, — пут ка правој науци пролази кроз врло много муке и искушења.

Баш немачки филолог с многих страна гледа у душу свога народа и сазнаје, како он живи, шта га одликује, шта може и шта му недостаје. Због тога њему је позив и то, да буде опомињач и саветник, да се бори противу непријатељских елемената, који прете нашем образовању, он мора у раду пуном пожртвовања чувати велико завештање наше књижевности, наше народности, нашега језика, благо од две тисуће година. Ви морате бринути се око тога, да се света ватра нашега образовања никада не угаси! — Наше време јесте време огромнога немира, време пренагљених уживања, време отуђивања што страх задаје. А народ, који не цени своја највећа и умна добра, који не размишља о себи самом, који живи у вртоглавици и прецењује оно што је спољашње, такав народ лишава се унутарњег права на егзистовање. Чезња за оним што је умно и морално у нама је Богу хвала опет пробуђена и замахује крилима па и ви, молим вас, не заборавите никад у целом свом животу, да сте одређени за неговање наших најбољих, за неговање наших уметничких и умних добара!

Миљивоје Ј. Поповић.

ВАСПИТАЊЕ ДУХА ГЕОГРАФИЈОМ

Да је завршетак васпитања да створи дух а не да напуни памет то је идеја и правило, о којима се нема шта дискутовати. Стварна вредност духа не мери се толико по броју знања која он има, већ по његовој умешности да та знања пре свега организује, а потом да се њима користи за разне циљеве спекулативног или практичног живота. Средишни елемент ове умешности можда је оно што би се могло назвати „осећање“ или „навика каузалности“. Ово осећање — или ова навика — садржава у себи једновремено осећање општега детерминизма, и потребу да се истражују узроци каквог факта, као да се предвиде и последице. Ко сте? Откуд долазите? Куда идете? У каквим сте односима са својим суседима? Са мном? — Изгледа да каже дух свему оном што прелази преко поља његове свести. Ова специјална љубопитљивост је сама собом организаторска сила и њезина је вредност толика, да не треба ништа занемарити да је пробудимо, да је учврстимо и да је учинимо обичном код деце.

* * *

Све оно што се налази по нашим елементарним програмима, као градиво за учење и сазнавање, није подједнако погодно за ову формацију. Могућно је да уски детерминизам управља збирком факата која зовемо Морал—Историја—Граматика—Биологија—Цивилизација и т. д. Шта је стало до тога ако су за децу несхватљива и факта и њихови односи. Не треба дакле полазити од онога што се има *у себи*, нити пак од онога што је *за нас*; треба полазити од онога што је *за деци дух*, водећи рачуна о његовој нарочитој активности, о његову укусу, о његовој реакцији. Ова је радљивост доста добро позната; зна се да је она пре свога освојење света осећањима — и да су деца пре свега изврсна али „непостојана огледала света“. Њихово је искуство сачињено нарочито од сензација и упечатци треба да буду прве материје њиховог интелектуалног рада — пре но све остало. — „Све остало“, то је оно чему одрасли приписују велику вредност и што им изгледа као „најдуховитије“ у духу; апстрактне идеје, опште концепције, морална и социјална факта, филозофске и естетичке конструкције...

Да ови облици мисли имају огромну вредност, о том не може бити говора, али да се одмах тим идејама могу кљукати и хранити деца, да се иде на то да им се да оно што се стекло тек крајем свога васпитања, да се она одмах и прва повију под формалне или апстрактне идеје, далеке или комплексне, све то није ни природно нити на свом месту. Што је природно састоји се у оном да се она уведу и упуте у рад духа, користећи се оним што је њихов дух стекао директно, њи-

ховим првим искуством у стварима. За људе ово је искуство кондензовано у оном што се зове „наука“, или физичке и природне науке. Свака од њих има свој домен, ограничен на извесна факта и на извесне односе. Има једна наука међу њима која се уздиже над свима у оном што оне можда имају најнепосредније приметљиво, у оном што пружају најбезначајнијим очима — и та наука је географија. Један од мојих старих наставника радо би рекао с некаквим хумором једва свесним: „Географија? Скуп свих наука“. Имао је право. Ниједна наука не баца директнији и обимнији поглед на укупност ствари и људи, ниједна није примчивија за сав осећајни свет, ниједна не позајмљује толико својим сестрама да објасни, да веже, да среди факта која посматра. Самим тим она се нуди васпитачу као дисциплина необично погодна не само да обогати искуством наше ученике, већ да пробуди, да развије код њих осећање принципа узрочности, да ништа не бива без узрока, и да су узроци готово увек конкретни, видљиви. Циљ ми је да покажем зашто је географија добра па чак и узвишенија од осталих.

* * *

Очевидно није овде реч о традиционалној географији, о оној географији како је још схватају многи уџбеници и врло многи наставници, и којој изгледа да је главно наштеће у томе да пописује факта, да их поређа по сличности и различности. Научити и запамтити имена рекама и њихову дужину, имена планинама и запамтити њихове висине, поделу појединих земаља и њихову насељеност, знати железничке путеве, све то нема никакве васпитне вредности. Од како је географија постала и уврстила се у ред наука, она има свој сасвим други циљ. Она хоће да опише и да објасни. Она никако неће да раздваја оно што је тесно везано на лицу земљином. Она узима какву земљу као живо биће, узима је као карактеристичну јединицу, али у исто време и у комплексности, и како су извесни примордијални елементи већ познати (земљиште, климат, ситуација) она показује да све стање живота минералног, вегеталног, анималног, човечијег зависе од комбинације мање или више непосредне од ових елемената. Такав дух провејава и таквим се духом оживљавају лепе лекције из географије великих научника географије. Све је то, рећи ће нам се, врло лепо, али то је неприступачно деци по основним школама. То је, баш напротив, сасвим приступачно; нема ничег што би било приступачније и у исто доба богатије од стварних, конкретних факата, која се дају посматрати свуда и свакад, која су везана у дугачке ланце односима сигурним и видљивим. Географија онаква каква се може и онаква какву треба свуда настављати нашим ученицима, показује сва ова преимућства.

* * *

Документарно богатство је може бити оно што на првом месту и пре свега пада у очи. Нема готовог ничег, у видокругу каквог мајушног сеоцета, што не би било предметом проучавања и географског размишљања. Каква биљка, камичак, грудва земље, овај извор, начин обрађивања, подизања, храњења, говорења, и тамо горе облак који прелеће, ветар који душе, сунце које залази за оним брегом... све су то и још хиљадама других ствари географски објекти. Довољан је интелигентан покрет, па да се ода пошта земљи. Ставимо какву чињеницу у област космографије, геологије, ботанике, агрикултуре или индустрије, вештине зидања или трговања, шта је до тога стало? Земља је свуда ту оно што производи, подноси, објашњава, оправдава.

* * *

Све ове појаве, тако многобројне и тако разнолике, јесу баш оне које сваког дана падају у очи деци, и испуњавају њихову свест сензацијама. Нема директнијих, нема конкретнијих, и које траже мање формалне или „књишке“ културе па да буду упознате и схваћене. Облаци јуре, вода тече, биље цвета... а тамо доле звижди локомотива или се пуши какав димњак. Треба ли оставити дух да несвесно ужива у овим стварима или му указати на правила? Треба ли га стварати помоћу ових потпуних и првих стварности или ићи другде и тражити их? Добро осећање не устеже се да одговори, кад традиција престане да га заплашава.

А традиција међутим тако достојанствено заплашава! Она хоће да лекције из историје, из морала, из лектире послуже за формирање духа. (Она то хоће, бар онда, кад има воље за то и кад није просто рутина). Она мисли да ствара смисао узрочности излажући осећања, страсти, људске интриге, њихове комбинације, последице, у прошлости, у литерарним делима, у садашњем животу. Врло је лако доказати да она занима децу стварима које она не знају и које никад неће знати између шесте и тринаесте године. Успеће се можда да се она свикну на речи, али никад неће сазнати за стварност коју оне изражавају. У ово доба стварност није стечена искуством и апсолутно је немогућно то искуство и имати. Таква дисциплина може само стварати брбљивце. Она је одговорна за ћошкасте одговоре — усмене или писмене — који испитивачима пружају толико радости — меланхоличне.

Наопако је хтети *прво* створити појам о васељени нечим другим но са самом осећајном васељеном, хтети то са невиђеном васељеном. Ова почетна погрешка има као последицу овај парадокс да се обично говори о видљивом свету као о нечем одсутном, пошто се пре тога брижљиво затворило између четири зида, и пошто су сви прозори по-

www.univerziteti.com

УНИВЕРЗИТЕТСКА ВИБЛИОТЕКА

затварани. Један је надзорник имао одважности да каже својим потчињеним учитељима: „Идите са својим ученицима, да службено видите свако петнаест дана оно непознато о којем им кадшто говорите“. Нашло се да је идеја нова, али смела.

* * *

Много факата; факта конкретна која су сама супстанца менталног живота наших ученика, то је оно што нам пре свега пружа географија, па и то није све. То би чак било и сувише мало, с погледом на нашу намеру, кад би се та факта појављивала издвојено, без стварних односа или чак и без видних и схваћених односа. На срећу противно постоји.

И пре свега, детерминизам је на географском домаку врло узан. За посматрача скромног, неподобног, што има свога узрока, да оде и потражи од природних закона део случајности који допуштају, догађаји физичког света су уједињени односима узрочности. Није *случајно* што земљиште има овај профил, што онај део земље има обично ову културу, што су куће овако подигнуте, што суседна варош има такву важност и такву индустрију... На дечја питања, која су постала по сопственој вољи или из изазивања, могућно је одговорити. Одговори ће бити готово увек лаки, јасни, убедљиви, позајмљени од климата, од природе земљишта, доњег слоја, положаја, од односа са суседним крајевима и т. д. Нека се каже детету од 12 година да је неко тако радио у таквим околностима и са тих побуда, све је то не само радљивост која може бити више или мање разумљива, већ су то нарочито побуде којима недостаје поузданости, очигледне јасноће. Но, ако му се буде рекло да је профил долине ублажен зато што је река сувише стара, ако му се објасни да су овде куће растурене због самовољних извора који су се појавили те овде те онде, а тамо опет скупљене око кладенца, ако му се каже да лоза избегава влажну земљу и несунчане стране, или да путеви иду долином, све ће то одмах видети, све ће то одмах разумети. Удео случајности, претпостављања, веома је сведен. Има и човечјег рада и географија се и њега дотиче. Но људи који се тако лако заносе и који су тако лако неодређени у политици, у моралу, у књижевности, или у уметности, нису то готово никад кад треба да рачунају с природом. Они су готово увек само следовали њезиној вољи, храбрости, користили се њезиним диспозицијама. Давање вредности земљи је диван логички приказ, приказ покорности природним погодбама (чак и онда кад изгледају непознате), дивна лекција о смишљеној узрочности.

Остаје још да се осветли последња тачка: У колико је тешко пратити, кроз живот једнога човека или једне епохе, везу догађаја, у колико непознато у томе игра своју важну улогу, у толико се у гео-

графији факта сређују лако, логички, у *дугим схватљивим серијама*. Од „земље и неба“ иде се људима и њиховим творевинама путем лаким и поузданим. Битни елементи о којима смо већ говорили објашњавају режим вода, флору и фауну, поделу становника, њихово занимање, па чак и обичаје и њихов карактер. Речено је да је пејзаж стање душе; он је тако исто за очи и дух који виде, „интелектуална симфонија“... Дух детињи може, у друштву са наставником, чинити дуга логичка путовања кроз географске објекте. И трајање овога путовања има велику васпитну вредност. Везати какву ствар која долази не зна се откуд, са другом којом која иде не зна се куд, јесте елементарна операција која није без вредности, но која не може створити појам да је све везано. То је само слаба осцилација. То није трајашан ритам, који хоћемо, и према коме ће духу требати обично да регулише своју активност. По правилу, географско проучавање простире се, поузданим дедукцијама до човечјег дела, до човечје творевине, па било да је то дело обрађена њива, фабрика, пут, пристаниште, или чак и одело, или какав уметнички рад. То је фаталност на коју се не приличи жалити, ако је погодна да створи и изазове љубопитство код деце, да их води путем, који су изабрала, познавању света и његових односа са човечјом активношћу.

* * *

У свему што је досад претходило само су општи погледи. Ти погледи садржавају у себи концепцију географске наставе која не личи на ону која се врло често и по врло многим школама још усваја. Питање о методи којом треба поћи биће предмет једне друге расправе.

J. Cressot, L' Educateur moderne; бр. 6, 1913.

— т. —

ПЕДАГОШКЕ РЕФЛЕКСИЈЕ

(Лепота плана)

Кад наиђе час „писменог састава“ обично се дешава да наставник приђе табли школској и исписује на њој једновремено и предмет о ком ће се писати и план по ком ће се радити. Чак у школи за коју се вели да наставник ради како треба и да добро припрема свој разред, и где има доста црних табли на његову расположењу, предмет о коме ће се писати и план по коме ће се радити, исписани су на табли од рана јутра, пре но што ученици и уђу у разред. И кад ученици уђу, они који погледају на таблу могу помислити да је већ одлучено о целој вечности, кад ће се данас писати о брању трешања или о разним начинима осветљавања. План израђивања обично има

три тачке, који је број готово освештан; но многи наставници од ове три обичне тачке направе пет, додајући једну тачку као увод у предмет и једну као закључак. Право говорећи, не види се како би се и могло почети друкчије но уводом у предмет и како би се могло друкчије свршити до закључком. Но, све је то само начин како ће се говорити: увод у предмет је прва фраза, а закључак је последња. На пример ако се напише пролеће, рећи ће се да би се отпочело: „пролеће је прво доба годишње“, и да би се завршило рећи ће се: „Како волимо пролеће“. (Јер пролеће треба волети). То је увод у предмет и закључак, то и не чини део плана буквално речено.

Овај је план диван не само по том што постоји као претеча не само ученичком раду и њиховим личним истраживањима, већ што претходи и самом предмету, самом градиву. Он има вредности у себи, он је *план*. У овом облику можда ће се поређати слова, фразе, а можда такође и идеје, али до тога није много стало. План остаје вечит и савршен. Нека ученици, уосталом, и не помишљају да му не следују. План није сачињен од олова које се може преврћати, већ од чврстог и прекаљеног гвозђа. Написати какав састав не значи ни у колико извући из себе мисли, средити их и изразити их, већ то значи развити наслове које је план означио, то ће рећи променити речи ако су нам друге zgodne речи познате и додати епитете ако их имамо zgodних у својој торби.

План је леп још и зато што је општи, и, као што се каже, за све. Он не чини уступке ситним свакодневним животним поједино-стима, и још мање оним што се зову месним приликама. Без икаква квара и поремећаја, тај се план може преносити као каква направа из вароши у поље, из равнице у планину. Ако треба описати буру и непогоду, деца неће пропустити а да не посвете читав један одељак опасностима којима се на океану излажу морепловци и рибари, шта је стало до тога што никад нису видела море и што у свом крају немају чак ни обичне текуће воде, те нису могла видети ни најобичнијег пецароша. Ако се описује јесен, последњи одељак (пре закључка) говориће о томе како је јесен мутно доба годишње, ма да смо у оном крају у ком је пуно винограда, у ком је сад берба, те је напротив све весело и расположено.

Таква је лепота плана. Такав је план погодан за све. То је општа пропратница у коју се могу записати сви предмети. Тако исто има књига с плановима, и људи који израђују те планове и с њима тргују. То се продаје навелико каогод одело, и сваки погне главу пред тим вољно и не.

Напослетку не треба заборавити и рећи оно чега има најлепшег у плану и што тај план подиже у ред оних педагошких институција које су највећма за поштовање а то је да ослобођава ученика

сваког рада. Кад какво дете има, према даном задатку, да напише писмени састав, треба пре свега да потражи шта мисли о предмету, и ако се од њега тражи какав опис, да отвори очи, да посматра или да прикупи успомене. Кад је тако прикупљено градиво, треба га средити, и то већ није мали рад, јер детињи дух живи у нереду и никако не зна да има разлога са којих извене ствари треба метнути напред а друге на завршетку. Но план му уштеђује сав овај напор око истраживања и посао око конетракције писменог састава. Каогод архитекта радницима, тако се и њему даје план, указује му се на ред којим треба да поређа мисли, мисли које му се такође пружају готове. Имао би једино да се помучи да изради ове идеје но како је углављено да је овде снисходљивост дужност јер ученици пишу рђаво и да се треба задовољити малим, јасно је да ученик нема више шта да ради, сем да држи перо, у чем га доиста нико не може заменити.

И чујем како се вели да има педагога који би хтели да се потисне и укине давање плана. Па шта би тек онда остало?

Поправљање

Кад су састави израђени, добар и савестан наставник их прикупи и носи их својој кући или у кабинет да их поправи првеним мастилом (плаво мастило или плава писаљка нису по правилу). Његов је посао прост. Нема ништа да каже о идејама, ни о њихову распореду, пошто је он тај који је дао те мисли и распоред и пошто ће према томе, у свима задацима наћи једну те исту ствар. Треба, дакле, уз снисходљивост, која је узаконена, да обрати пажњу на облике и да поправи стил (ако се смем тако изразити) својих ученика. Он то и поправља. Он такође поправља успут ортографске погрешке које су, као што и треба да буду, многобројније но у диктату и нарочито још много непредвиђеније. Црвеним мастилом превлачи преко неправилних облика, и замењује их лепшим фразама, такође подвлачи фразе које би могле остати, али за које он мисли да би их из свога слагалишта могао заменити zgodнијим. Он понавља овај рад 6 или 45 пута према броју ученика. Сутрадан сасвим озбиљно враћа својим ученицима затворене свеске, који их готово и не отварају. А и шта је стало до тога. Поправљање, каогод и план, има вредности у себи, и још већу кад је извршено црвеним мастилом. При крају године авај! марљиви наставник поправља исте погрешке. Не чуди се томе, па чак и не помишља да се томе чуди. Он поправља, не придајући резултатима својег поправљања бескорисну пажњу. И тако вредна пчела пуни своју малу ћелијицу медом, и кад се на дну ћелијице направи рупа, и кад мед испури, вредна пчела и даље пуни, пуни. Тако исто и дабар гради на обали речној колибу од дрвених облика, и кад би му понудили за уточиште затворену одају, он би и тада градио колибу.

СНАЖНА ХРАНА ИЛИ БИСТРА СУПА (ИЗ ШКОЛСКОГ ЖИВОТА)

Из бојазни да лекције не буду сувише научне, многи између нас учине те постану сувише празне: страх од једнога зла води другом још већем.

Ови ће ми рећи: „Нама је једино честољубље да нас наши ученици разумеју и да их не учимо ничем, што им не би изгледало и било јасно као дан. Тако резонујући, ми се слажемо са свима педагозима који су познати као ауторитети и такође и са вама који непрекидно понављате да је дете центар школског света, да наше настављање треба да буде одмерено према његовим подобностима и особинама. И ми се тога ради стављамо увек на домаку своје слушаонице, ми се прилагођавамо њезину ходу и држању, подешавамо се мање по њезиној снази а више пак по њезинној слабости и гледамо да смо увек прости, да нам је излагање јасно, како бисмо били сигурни да ће нас разумети“. — Врло добро, и доиста не би се могло боље тврдити о елементарном карактеру наше наставе. Но, такође треба се још споразумети о такту речи; не треба мешати сиромаштво са простотом, и веровати да елементарно настављање треба да буде, по природи својој, посве сиромашно, деформисано и досадно.

Ко није, толико пута, у току какве лекције добио утисак да продаје бедну робу? Колико се пута човек нађе, готово од самог почетка, на крају свога излагања и поново се и у другим облицима отпочиње и понавља оно што је врло лепо речено први пут, понавља се развлачећи, развлачећи, као да му та околност што ће прикупити отпатке и своје сиромаштво може дати снаге и осећа се како тешко и досадно пролазе секунди и минути у разреду који је већ суморан и разочаран. Наставник се љути што је тако мало привлачан, нервозан је, љутит, скаче тамо-амо као затворена веверица у кавезу. Под изговором да се ученицима уштеди тешка несварљива храна, даје им се бистра супа и некувано месо. Лекција празна идејама и фактима само је карикатура прости лекције.

Ја мислим, ја који сам у стању да чујем многе и многе лекције које су сачинили почетници природом одарени, за које се вели да су препуни знања које је у њих поређано по полицама, мислим да ипак грешимо, по нашим школама много чешће и много озбиљније са немања градива, него ли са његове претераности. Понекој лекцији из продужног разреда право је место у нижим разредима, а често пута и на практичном предавању које држе учитељи-приправници ученици немају шта више да науче од онога што су већ чули од својег учитеља

на редовном часу. Нема одређене и убрзане прогресије и отуда је све понављање и тапкање око једне исте ствари. Кад каква лекција изгледа и сувише набацана, претешка, погледајте изближе да ли није случајно рђаво компонована, да ли јој можда недостаје реда и метода, и да ли не би, можда, са истим градивом, али боље срочена, постала проста и јасна.

Са ког су разлога тешке наше лекције тако сиромашне и готово прекријене васпитном бедом? Са тога, што се, најобичније, наставник не занима тим да се удуби у предмет градећи себи тако закон за доказивање, да износи поставке и тврђења да се напредује; градиво лекције остаје затворено у опшностима и називима, то градиво није развијено. Понека лекција из морала, истина, у правилним је формулама, које су пуне смисла значења, али те формуле ви не објашњавате. Ако не разбијете кост, како ће дете доћи до ержи. На пример лекција, у којој се говори о климату. Наставник се ограничи да поброји каквих климата има и да на карти означи где и какав климат влада. Али објашњења, разлози зашто је овде оваква а тамо онаква клима, о томе ни помена. „За што“ „како“ у овој лекцији и не постоје. Проста настава? Не већ догматичка и без икакве лепоте. Дешава се такође да лекције које би требало да буду избор најосновнијих појмова, да су оне у неку руку скуп интересантних али споредних појединости, којима се тачно сакрива оно што је баш требало истаћи и што је требало да вреди. Последњих дана слушао сам две лекције које су говорене пред доста великим ђацима: једна је била о вину у којој реч *вреће* није ни дотакнуто, а друга о новчаници, при чем опет није ни речено да она гласи на доносиоца. Или се — што је још обичнији случај — губи време да научимо ученике ономе што је њима већ врло добро познато. „Видим да ово знате врло добро, — рећи ће један наставник својим ученицима у вишем разреду основне школе, кад је држао час из граматике, и то је био чак један опробан и искусан наставник — видим да знате, али ипак сматрам за потребно да вам ово још једном поновим“. Са овим се веома греши.

Приличније би било, чини се, понудити гостима који имају добар прохтев снажну храну. Збијене лекције и које хране једино приличне ученицима које хоћемо да васпитамо, а не да забављамо.

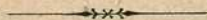
Јер, на крају крајева наша је дужност да *подижемо*. „Вештина настављања, пише Jules Simon, не састоји се у томе да се спустимо на ниво своје аудиторije, већ да је подигнемо к себи.“ То је потпуно оправдано, јер треба увек свога ученика да држимо мало више изнад његовога нивоа, како би га подстакли и упутили на напор. Ако доиста од стране ученикове не постоје координисани и стални напори, нема правог васпитања. Кад нам се препоручује да будемо на домаћају дечјем, не тражи нам се да испразнимо програме са њиховом супстанцом, већ да

их учинimo примчивим методом која наслањајући, доиста, нашу наставу на лично искуство и на оно што је ученику познато, овога води, што је могућно брже, од онога што разуме интуитивно, од онога што га интересује без натеривања оним појмовима који, и ако су више апстрактни и мање директно приступачни, ипак зато нису ништа мање важни и потребни. Треба се, свакако, језиком и начином изражавања ставити на ниво своје слушаонице, али то је једино у циљу да се тај ниво подигне; треба нам се прилагодити дечјем држању и ходу али да бисмо убрзали и једно и друго; треба нам да будемо мали са малима, али да бисмо их дигли изнад њих самих и да бисмо их очвршћали. Ако тачно у стону идемо за њиховим укусом наши ће нас ученици стерати у уски круг конкретних примера, анегдота, сензација и слика. Наша је дужност да им отворимо свет идеја и то је посао метода.

Под погодбом да везујемо идеје, да прелазимо од једне другој логичким и природним трансакцијама и да пружимо наставу која неће бити права противположеност појмовима; под погодбом да се има градиво и да се има метода, само под тим погодбама могу се, по нижим разредима, приређивати једновремено врло сважне и просте лекције, могу се ђаци одвести много више и много даље но што се уопште верује. Страх од „сувише тешког“, нагони да често пута допадне и најбољи међу нама оног дечачког торокања. Лекција која прелази „изнад глава ученичких“ обично је, запамтите то, лекција која претпоставља претходно знање појмова којих ученици немају; али кад се њом добро руководи, кад је она добро припремљена претходним лекцијама, кад је дошла у своје време и кад јој је ред, тада би била пријатна и корисна.

Јака (лекција) није овде синоним са нејасном, тамном, нити са тешком. Учитељ који има знања и који га уме да употреби, таквог учитеља не збуњује множина идеја које има да саопшти својим ученицима, он се непрекидно стара за прилагођивањем и редом. Кад је овај ред једном утврђен, кад је план васпостављен, множина идеја пре му изгледају као елеменат интереса и успеха, прилика за ученике да учине што више напора и да осете што више задовољства у учењу.

Празна настава није васпитна, не изазива вреће напора, а настава и сувише издигнута обесхрабрује га. Треба открити праву средину. Значи промашити циљ ако се оде преко тога. Могло би се плашити да овај други случај не буде често наш у основној школи.



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

www.unibell.rs



ШКОЛСКО И КУЛТУРНО КРЕТАЊЕ У СРПСТВУ, СЛОВЕНСТВУ И СТРАНОМ СВЕТУ

ЧЕТРДЕСЕТОГОДИШЊИЦА НЕМАЧКОГ УЧИТЕЉСКОГ САВЕЗА¹ (ОД 28. ДЕЦ. 1871. ГОД. ДО 28. ДЕЦ. 1911. ГОД.)

I

У страниј педагошкој повременој штампи много пута се писало (само у нас није) о значају немачког учитељског савеза, па ипак та тема још није исцрпена, нити ће се моћи кадгод испрети, јер нове потребе живота истичу и нове потребе школе. Отуда потичу и све повији и новији захтеви, према којима се јављају нова друштва и нови савези, а стара се реорганизирају. Ова свеза немачког учитељства, ова способност колективног рада, имају огромни значај како за саме учитеље, тако и за сав посао на народном образовању простране Немачке царевине.

Сад да видимо како је постала и развијала се, и до какве је моћи и видљивине дошла ова, може се рећи, *учитељска сила!*

Године 1871 по свој Германији, у учитељским круговима, разаслати су позиви с предлогом да се образује велики опште — немачки учитељски савез. Учитељство се предлагало, на основу приложеног пројекта правила, да се организују обласни савези и пошљу изасланици на општи збор за израду правила и организацију савеза. Позиви су следовали од берлинских педагошких кругова. Они су били изабрали и привремену управу за руковођење овим послом.

Пошто је позив нашао топал одзив и симпатично прихваћен, то је општи избор састао се, и... 28. децембра 1871. год. *Der Deutsche Lehrerverein* био је објављен као организован, а 12 јан. 1872. год. почела је делати и његова нова управа. Организација савеза, као и први његови кораци, текли су врло скромно, лагано али стално. Први скупови савеза држани су у малој сали, на горњем спрату, једне ресторације берлинске, па и та сала дуго време није се могла наунити. Лагано је растао и број његових чланова, тако, да је на три године после оснивања савеза, имао само 4760 чланова. То исто може се рећи и о новчаним средствима савеза, а тако и о целом његовом почетном раду.

Но то је време одавно већ отишло у област успомена. Данас у сваком посебном херцогству, у сваком граду и градићу, постоје засебни месни зборови, уједињени међу собом у обласне савезе и — на послетку — уливајући се, у један општи поток — опште — немачки учитељски савез, а не

¹ Овај чланак написан је прошле године поводом прославе овог Савеза. Прев.

убеђени своју самосталност. О том првом раду већ се ништа не говори у савременој, на широко земљиште постављеној делатности немачког учитељског савеза. У почетку ове јубиларне (1911.) године број његових чланова прешао је 120.000, распоређених у 2630 посебних савеза. На последњем, редовном збору, у Страсбургу, било је присутних 4300 чланова. Многи од посебних савеза и њихових одељака имају своје сопствене домове, музеје, библиотеке, изложбе, разне врсте каса за узајамно помагање, и многобројне сопствене журнале. Вредност имања и капитала, како централног тако и месних савеза, износи на неколико десетина милијона марака. Годишњи обрт износи преко милијун и по марака. Савез издржава многобројне удовице, сиротна и за рад неспособна лчца из учитељског стадежа.

Ето такви су резултати с којима се с правом може поносити савез празнујући свој четрдесето-годишњи јубилеј, а за постизање ових резултата радницима је требало утрошити много труда. Да би се то боље схватило довољно је само бацити поглед на савремени напредак савеза. Али представити себи праве размере уложеног труда, и правилно оценити их, могуће је само тако, ако нам буду јасне прилике у којима је савез растао, наилазећи час на сметње, час на помоћ за свој развитак. Развитак савеза нераздвајан је од учитељског покрета уопште. Такав преглед учинићемо ми у овом кратком одломку.

II

Немачки учитељски савез није био прва по времену учитељска организација, и зато су се у њему скривале и добре и рђаве последице. Добре, јер је земљиште било већ припремљено, укоренила се идеја солидарности, израђени су путови и начини. Рђаве с тога, што онда већ постојеће организације нису увек дружељубиво сретале новог сабрата.

Први савези почели су ницати још у последња два деценијума XVIII века, и првих деценијума XIX века. Само у време кад је школа престала бити црквени завод, а учитељ духовно лице, постале су могуће чисто учитељске организације. Тек у то време почела се састављати представа о учитељству, као о нарочитој групи, која има и своје нарочите интересе. Као што се види, ми имамо посла са несигурним покушајима. Савез захвата учитеље неке мале околине, често само једнога града. На првом месту је — материјално узајамно помагање. У првим, најранијим, савезима по који пут су и самим правилима регулисавали чак и владање чланова. Но у доцнијим савезима те епохе, већ се јасно истичу напред бриге о самообразовању учитељства, о поправци школског предавања, разрађивање правилних погледа на школу и т. д. Некоји од ових савеза наследно постоје и сад, на пр. у Либеку, Хамбургу и Берлину.

У 20., 30. и 40 годинама пр. века почеле су се појављивати нове потребе. Учитељство је почело тежити да изиђе из уских граница својега града, и ступа у додир с учитељима суседних области. Тако су поникли *учитељски празници*, који су извођени једанпут у години у вези с каквим било јубилејем или свечаним даном, и који су уједињавали учитеље из целог округа. Учитељи су се овде скупљали „да би одахнули, предајући се тихоме и скромном весељу у кругу својих другова по професији, расположили се и поново оживели, а тако исто поразговарали се и посаветовали о питањима њиховог учитељског живота“. После празника почели су се организовати *правни зборови и конференције*, скупљајући учитеље ове или оне државе. На послетку појавили су се и *данашњи велики савези*. Питања

самообразовања и метода преобразовања почели су одступати пред ширим питањима организације школа и школске управе.

Сви су се савези ширили (распрострањавали) полако. Полако је растао и број чланова. То се објашњава не само малом свесношћу учитељства, него су томе сметали и спољашњи услови. За време реакције против савеза су се истакле власти. Добро је још било ако би влада само изјавила да савези нису потребни, па макар их и не затварала формално, као што је то било у Бадену, 1839. год. А у већини немачких државица та ствар је била много гора. Тако на пр. у Пруској (1842. г.) и у Баварској (1832. г.) министри су се „нашли приморани отворено обуставити образовање савеза“. Њима се чинило да образовање савеза не одговара ни положају учитеља, ни њиховој задаћи. Јер „поправка учитељског положаја од вајкада је била предмет особите пажње и бриге владе“. Па за што ће онда ту још некакви савези?! — Један део савеза није обустављен. Но, пошто се борба са савезом није водила по једном плану свуда, то је неки део савеза преживео епоху ове прве реакције.

Догађаји 1848. и 1849. год. учинили су на учитељски покрет велики утицај. Учитељство се беше свуда покренуло. Онда већ више није била реч о методима предавања. На школско питање почело се гледати као на битни део политичког програма. Састало се неколико огромних (за оно време) учитељских скупштина. Изражене су нарочите констатације у погледу школског образовања за предају и доставу Националној Скупштини. У то време међу учитељима саксонским појавио се предлог да се образује „Општи немачки учитељски савез“. Позив је био прихваћен симпатично, и на сазвани у тој намери скуп (28-ог септ. 1848. г.) дошло је до 300 учитеља. Савез је био образован, а одмах за тим убрзо су почели ницати и његови многобројни одељци — обласни савези. Но после опет је наступила нова реакција, која је прекинула границе учитељском покрету. Један савез (обласни) за другим влада је почела затварати. Почео је гасити се живот и „Опште немачког савеза“. Пошто је у многим местима учитељима било формално забрањено улазити у његов састав, то су његови зборови постајали све мањи и мањи¹. На послетку збор у ХанOVERу (1851. г.) решио је да савез претвори у Друштво опште-немачких зборова, које ће се састајати само двапут у години. Мислило се да ће егзистирање ничему не обвезујућих зборова изазивати мање репресалије, а у исто време ипак да се сачува нека сличност уједињења. Тако на место „Der Allgemeine Deutsche Lehrerverein“ (удружење) јавили се „Die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung“ (скуп). У многим местима и према овим скуповима влада се понашала неповољно-негативно. Но сад је убрзо овим зборовима дат тако умерени карактер, да су они умели задобити извесно поверење школских власти. У својству, с почетка потпуне, а за тим полу-самосталне организације, ови зборови проживели су све до XX века.

Објављени у 60. годинама слободоумни покрет у политичком животу придао је нову енергију и учитељству. Они од савеза који још нису били уништени, почели су оживљавати. Почели су се јављати и нови. Организован је читав ред друштава за узајамно материјално помагање. Уједињење Германције, које се плодотворно показало на разним странама живота, до-

¹ Исто овако и код нас је прво расписима ометано идеје на зборове 1882. г. на је после, од 1883. до 1886. год. и наше удружење било суспендовано.

WWW.UNITAKAO се и школе. После 1870. год. могло се говорити о једној немачкој школи, а уједно с тим поново је уздигнуто и питање о организацији Опште-немачког учитељског савеза, који би ујединио већ постојеће местне савезе и образовао их тамо где их још није било. Као што видимо то су и учинили берлински учитељски кругови. 28. децембра 1871. год. организовано је *Der Deutsche Lehrerverein*. Средишње место првог немачког учит. савеза 1848 год. била је Дрезда; а средишње место овог другог савеза био је Берлин.

После више од 80. годишњег учитељског покрета за образовање савеза време је сад тек наступило, али је ипак морало проћи неколико година док је савез стао на чврсте ноге. У прво време ишло му је врло тешко, јер је у уједињеној Германији још био жив стари сепаратизам. Маса учитељства јужне и северне Германије подозриво се опходила према савезу у Пруској, а и учитељи пруски тврдили су да треба прво утврдити савез у самој Пруској, па у целој Германији. Многи су мислили да је за уједињење учитељства довољно егзистирање опште-немачких зборована. У посао се умешало и посебно честољубље. Постојеће старе организације нису хтеле да буду прогутане од нових и млађих. Стари руковођаци школског покрета били су обиђени, да би се на прва места истакла непозната младеж.

Стање новог савеза постало је после још теже. На супрот њему, 3 априла 1872. г., образован је чисто пруски савез учитеља, због чега немачки учитељски савез у овој области није могао образовати довољно својих одељака, за тим је дошао и опште немачки учитељски збор, који је у почетку покушавао да просто игнорише нову организацију, а кад му то није испало за руком, постарало се да је бар отера на друго (задње) место. При том појавио се раздор међу самим његовим организаторима и руковођацама у Берлину. Изгледало је да су дани новог савеза били избројани. О томе су 1873. год. са злурадешћу говорили противници, а са жалошћу његови поборници.

Но песимистичке претпоставке нису се оправдале. Савез је преживео ове привремене тешкоће. Потребне шире учитељске организације биле су очигледне. Зато је, у неколико савез обавезан и својим новим руковођацама, који су 1874. год. стали на чело овог савеза и регулисали његову делатност. Започет је неуморни усталачки рад, којим је савез показао, чиме он може бити користан учитељству. Заводе се изложбе наставних средстава, заводе се предавања за учитеље, шири се материјално узајамно потпомагање. Упоредо с тим на зборовима су истицана и претресана „горућа питања“ школе и учитеља, и т. д. Све се ово радило често у скромној мери, али рад је непрестано ипак ишао напред.

На послетку, млади Немачки учитељски савез је победио. Од 1874. год. његов број чланова стално и довољно расте. Напуштају борбу с њим и његови скорашњи противници. У Пруском савезу почиње превладајући мишљење, да је потребно спајање оба савеза уједно. И, децембра 1877. год. на скупштини пруског савеза у Магдебургу решено је да се он споји са Немачким учитељским савезом. Сличног спајања тада није више било, али су том приликом регулисани односи појединих савеза. Тада је решено да скупштине појединих савеза буду наизменце са скупштинама савеза, а да не буду једне исте године. Поједине скупштине су задржале своју самосталност само завреме. Од 1897. год. оне су се почеле одржавати кад и скупштине савеза, а 1908. год. потпуно су утонуле у скупштину савеза.

Благодарећи регулисању међусобних односа са Опште-немачким савезом спајању с пруским савезом и принављању нових одељака, Немачки учитељски савез толико је ојачао, да је био у стању савладати нове сметње, јер су се против сад истакле крупне силе — владе у некојим областима и представници цркве. У почетку осамдесетих година министарство просвете у Пруској показало је нарочито реакционарно расположење, услед чега је однос пруског министарства према савезу уопште, а према Немачком учит. савезу посебице, постао непријатељски. Учитељству је дават савет да остави влади бригу о основним питањима школским, а оно да се ограничи на сферу која одговара његовом звању, и да и то они могу остваривати на конференцијама, које ће завести министарство просвете. Министар им је указивао на опасност друшћијег рада, а формално не забрањујући учитељима да ступају у савез. Но, на част пруском учитељству — то бегство било је незнатно.

Кад је, после, наступила мало либералнија ера, однос пруског а за тим других министарстава према савезу знатно се изменио на боље. Тада су се са савезом свуда мирили. У свечаним приликама међани су пријатељски телеграмаи између влада и савеза.

Ако су школске власти имале разлога бити против савеза, такви исти разлози били су и код *представника црквених власти*. Савез је увек био за религиозно-наравствено васпитање и образовање, али му то ипак није сметало да одважно ступи против преовлађујућег ушлица духовништва на школу. Осим тога савез није примао у свој састав оне учитељске зборове, чија би правила ограничавала вероисповест чланова. Представници цркве одавно су већ окривљивали чланове савеза за безбожност. У неким местима почели су се јављати нарочити савези, који су се находили под непосредним црквеним утицајем. На тај начин од 1883. год. постоји *католички учитељски савез у Германији*, који је у половини деведесетих година, имао до 500 зборова са 21.000 чланова. У њега је ступио и неки део чланова који су припадали Нем. учит. савезу, али главна маса чланова је била она која дотле није била ни у каквом савезу.

Осамдесетих година учињено је неколико покушаја и од стране евангеличке цркве да се образују нарочити, учитељски савези. И тек 1893. год. образовање и сад постојећи „Савез немачких евангеличких учитељских друштава“, али број њихов је био мали. Борба духовних власти разних вероисповести са Нем. учит. савезом продужава се све до данас. Мал' не у сваком новом извештају савеза могу се наћи указивања на разне испаде овога или онога владике, синода или конзисторије. Управе савеза у своје време одговарају им на важије нападе, и не остају им дужне. Но увиђа се да с те стране савезу не грози никаква опасност.

Као што се види, из свију сукоба са спољашњим сметњама савез је срећно изашао. „Ако је идеја немачког савеза сувремена — писао је 1872. год. један лист — она ће се одржати чак и у том случају, ако би се против њега и јаче устало; а ако није, без обзира на све напоре, он неће довести ни до каквих практичних резултата“. — Својим 40-годишњим животом савез је доказао да је та идеја била сувремена.

Да видимо како је растао број чланова савеза.

Године 1874.	. . . . .	било је	4.760	чланова
„	1880.	. . . . .	„	18.472
„	1890.	. . . . .	„	44.289
„	1900.	. . . . .	„	82.460
„	1910.	. . . . .	„	120.207

III.

Иза спољашње историје савеза скрива се и богата унутрашња историја. У току свих 40 година, бранећи се и нападајући, одавајући се мирној организацији, замишљајући широке планове и занимајући се свакодневним обичним послом — савез је вазда остао веран једном за свагда одређеном задатку: *Потпомагати уздизање народног образовања путем уздигнуте народне школе.* (Чл. 1. правила.) Но путеви и методи рада, којима се користило савез, знатно су се мењали и ширили, према његовом растењу. Сва његова предузећа, у оно време, могу бити подељена на два главна дела: 1) Предузећа, помоћу којих је савез имао у виду да: како у самој учитељској средини, тако и у друштву у опште — изведе правилне погледе на суштину и задаћу школе, а ради тога вршити утицај на школску политику и законодавство; и 2) предузећа помоћу којих је савез имао у виду: потпомагати поправку духовнога и материјалног стања учитељског, сматрајући учитеље најважнијим фактором у школском народном образовању. Рад и по једном и по другом овом одељку састојао се из два дела, из теоријског објашњења и расправљања истакнутих питања, и практичног остварења њиховога.

За теоријско објашњење свију питања савез се користило, а и сад се користи, својом *сопственом штампом*. Ако је у почетку свог оснивања савез имао мало својих органа, данас се на то не може пожалити. У почетку ове јубиларне године *савез и његови одељци располажу готово са 240 периодичних издања*. И ако штампа савеза има огромни значај при разрађивању питања, ипак за ауторитативно и завршно објашњење важнијих питања, служиле су и служе *учитељске скупштине*, које се састају једанпут или двапут у години, и многобројне скупштине његових одељака. И на општим и на посебним скупштинама долази по неколико хиљада чланова. *На овогодишњој је било 8130 чланова.*

Немајући могућности задржавати се на свима питањима којима се занимао савез и његови одељци, ми ћемо се дотакнути само оних, која су расправљана на главним скупштинама, групишући их не по хронолошком реду, него по садржини и исходу резолуција скупштинских.

Разгледајући тај материјал може се одмах приметити, како се јако изменило расположење свесног (разумног) дела учитељства, сконцентрисаног у савезе, кад се упореди са епохом 1848 и 1849 год. Револуционарне буре прошле. Не говори више учитељство ни о коренитој реформи свију околности (услова) школских. Одлучна решења су ишчезла. Ако би сабрали уједно све теме које су расправљане на скупштинама, видеће се да су савезом била покретана мал не сва школска и учитељска питања.

Немачки учитељски савез морао је неколико пута расправљати једно од главних питања народног образовања, а то је: *У чијој је управи требало да буде основна школа?* — Да ли опште царевинске управе, да ли управе појединих држава, или општина? — И на то питање скупштина је дала прецизан одговор. Школа је била призната за државну установу, а учитељ за државног чиновника. Но уређење школа и надзор над њима улази у делокруг не опште — царевинске власти, него само управе посебних савезних држава германских. Но остављајући управу над школама владама појединих држава, савез је настајао и на томе, да те владе одређују само основне одредбе, а даља разрада њихова мора се оставити општини и учитељству. Влада у свакодневном животу школе има првенствено право надзора. Питањима о државној управи над основним школама савез се много

занимачо. Још од 1872 год. протести о томе не престају. Ради управе школама треба свуда завести нарочиту школску инспекцију са угледним стручним радницима.

Упоредо с питањима о управи школом, на скупштинама видно место су заузимала и питања о уређењу саме школе — њеним задаћама, програмима и т. д. По мишљењу савеза, школа мора потпомагати телесни, умни и нравствени развитак свих чланова нације. Сваком ученику она је дужна дати основна знања, потребна за живот у садашњости и недалекој будућности; открити му пут ка националном културном благу и да развије у њему разне врсте доброчинства. Ученик, кад изађе из школе, мора бити слободан од класне зависти, пун религиозности и љубави ка отаџбини. Сва система школског образовања треба да буде тако организована како ће послужити целом народу, а не само неким привилегованим.

Више пута скупштине савеза морале су се задржавати и на програму за основне школе. Савез неодступно понавља да немачка народна школа мора се одликовати опште-образовним карактером. Он се увек изражавао против свих предузећа владе, управљених на то, да се она претвори у професионалну — техничку школу¹. Нека младеж прво прође кроз опште-образовну школу, па ће после доћи време и за професионалну и техничку поуку. Но и у опште-образовним школама треба строги избор предмета. Скупштине протестују против претоваривања деце материјалом за учење, настојавају на прегледу наставних планова са избацавањем застарелог материјала, а увођењем новог: Основна права и политичке економије, гимнастике, игре, екскурзије и т. д.

Као што се могло и очекивати, доста места на скупштинама савеза давато је и непосредним потребама самог учитељства. У току свих 40 година савез је стално и неодступно тражио поправку духовног, правног и материјалног положаја учитељског. Потребно је да у будуће сви учитељи буду с вишим образовањем. У данашње време треба им неизоставно одобрити приступ и на универзитете на основу семинарске сведојбе. У исто време потребно је предузети мере да би и у области правних односа учитељ могао заузети место према његовом узвишеном позиву. Отуда потреба његовог учешћа у школској управи, потреба да се он награди како активним тако и пасивним правом при изборима за општинеку управу. Онај који припрема младеж грађанском животу, ка користовању грађанским и политичким правима, мора и сам бити снабдевен с њима у дуној мери. Савез стално настојава и на потреби да се што више повећа плата учитељског реда. Скупштине доказују да они излазе с тим требовањем не из егонистичких интереса учитељског сталежа, него из интереса саме школе, која ће само при тим бољим условима бити снабдевена dobrим учитељским особљем.

Упоредо са теоријским расправљањем питања о школском уређењу, савез је предузимао и многе практичне кораке. Савез није био задовољан само са тим што примљене уредбе показују извесни утицај на државу и друштво. У некојим случајевима он је улазио у рајхстаг — (немачка скупштина) са нарочитим петицијама и изјавама, а у месне ландтаге и министарства слали су нарочите депутације. Но ипак много што шта у школском животу остало је по старом, поред свију ових петиција и депутација. Доцније утицај савеза био је јачи и виднији како на школско законодавство, тако и на наставу.

¹ Као што и код нас то многи желе и траже.

У областима, које су за савез биле отворене, савез се старао да што је могуће више покаже своју делатност. Он је смислио и провео читав ред разних мера, које су имале за циљ поправку учитељског стања у опште, и савезних учитеља посебице. Поимајући како је потребно имати на располагању материјал — дата — за ово или оно питање, *савез је уредио свој статистички биро*. Од 1900. год. постоји централни статистички биро, који стоји у вези са биромма појединих одељака савеза, уједињујући их и у овом погледу. Овај биро учитељског савеза био је импулс да се заведе и *општегермански државни биро*. Савезни биро учитељски располаже данас многобројним статистичким податцима школским поглавито из Германије, а и из других држава.

Кораци које је савез предузимао за *уздицање учитељског образовања*, сводили су се на ово: На скупштинама како целог савеза, тако и посебних одељака, стално завођене изложбе наставних средстава. Од ових изложба организована је (1876. г.) тако огромна установа, као што је *Немачки школски музеј у Берлину*. Прошле (1911.) године у њему је било 60.000 књига. Упоредо са овим музејем савез има и друго богато књижевно хранилиште: *Централна педагошка библиотека у Лајпцигу*, у којој број књига достиже преко 160.000. Мање оваке библиотеке постоје код многих одељака савеза. Постоје и нарочити музеји очигледних наставних средстава. Као други облик духовног међусобног помагања јесу *предавања*, која се датирају још од 1870. год.

За поправку образовања самих учитеља организовани су *летњи курсеви* за време ђерија. Од 2630 учитељских савеза, који су удружени у Немачки учитељски савез, само у 63 савеза 1910. год. није било таквих курсева. Рад те године био је врло интензиван. На њима је прочитано 19.361 тема сувременог научног и професионалног садржаја. Слушалаца је било укупно преко 1 милијуна!

Осим овога, за што бољу спрему учитеља, учитељски савез организовао је и *систематске научне курсеве на универзитетима*. Многи учитељи, а нарочито млађи, ревностно походе ове курсеве. 1910. год. било је 25.000 таквих слушалаца на свима универзитетима.

Сем овога усрднога рада учитељског савеза на самообразовању учитеља, многи чланови савеза веома јако занимају се и *научним испитивањима*. Поводом тога савез је основао у Лајпцигу „Институт научне педагогике и психологије“, у Минхену „Институт педагошке психологије“, у Берлину „Друштво за обраду питања научне педагогике“. Сличне установе постоје и у Маишајму, Штутгарту и Берлину. У том правцу ради и „Zentrala“ општегерманског савеза.

Напоследку, савез указује велику пажњу и *питањима материјалног међусобног помагања*. Централни завод са овом задаћом скоро су организовани. Тек у почетку 1900. године организована је читава мрежа централних и местних завода, који знатно олакшавају материјално стање чланова.

На првом месту мора бити уређена помоћ удовицама, сиротињи, болесним и онима који су за рад неспособни. У том погледу центар мало чини. Неколико пута на скупштинама је предлагана широка организација оваких завода, али су одбаћивани. Велику помоћ има учитељство у многобројним старинским касама разне врсте, које се налазе при месним одељцима савеза. Вредност њихове имаовине износи до 20 милијуна марака, а сума годишњих помоћи у последње време прелази преко 1,000.000 марака.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS Савез има и неколико учитељских домова. Ове године подигнут је врло леп дом у Хамбургу. Највећи и најстарији је онај у Лајпцигу у ком је и „Институт експер. психологије“.

Други начин међусобног помагања чланова савеза је *материјална помоћ при вођењу процеса код судова*, или при плаћању по судским тражењима. Наравно, и једно и друго зависи од рада и понашања чланова као учитеља. Овај облик помагања постоји још од 1874. год. поглавито због процеса услед телесне казне ђака, који су тамо многобројни. Извештаји савеза о њима дају јединствено незгодан материјал из живота немачке школе. Савез даје помоћ и у случају кад се учитељ подвргне дисциплинарном суду или кад се сукоби са општинском, па и школском влашћу. Сваки случај испитује нарочита савезна комисија, која и помоћ одређује. Помоћ се даје у неким случајевима из опште, а у неким из местних каса. До 1911. год. само једна главна каса издала је члановима савеза до 100.000 марака.

1900. год. савез је закључио уговор са једним осигуравајућим друштвом о осигурању чланова савеза са нарочито олакшаним условима. За 10 година закључено је више од 30.000 осигурања.

Морамо споменути још и *осигурање од огња имовине чланова савеза*. 1881. год. кад је било о томе покренуто питање, савез није располагао са довољно новаца, да би ово осигурање могао узети у своје руке. Услед тога је и за ово учињена погодба са једним осигуравајућим друштвом под повољнијим условима. На основу тога уговора од 1881. до 1911. год. закључено је више од 13.000 осигурања на суму око 88,057.000 мар. Чланови, за то време, добили су у име накнаде око 440.000 мар. Треба споменути да код неких одељака постоје нарочита осигуравања. Од 1911. год. савез намерава, да узме у своје руке сав тај посао.

Завршујући овај наш кратки опис унутрашње историје савеза, питањима о међусобном материјалном помагању, нужно је напоменути да су овде дотакнути само најглавнији појави и моменти. Па и на основу ових т. р. набацаја може се саставити правилан појам о Немачком учитељском савезу, као великој економској и духовној јединици. Треба само замислити у себи сву ту сложену организацију у њеном свакодневном послу, — са њеним зборовима и скупштинама који обрађују питања школског живота, узајамног помагања, штампе и т. д.

IV.

Прошле године учитељи у Германији добили су повишицу плате, али они нису с тиме задовољни, јер нису сви њихови захтеви испуњени новим законом. Но ипак савез, поред рада на томе остварењу, прешао је и на *друге разне просветне радове*, који се постепено врше у савезу. Зато су многи учит. савези претворили се у разне просветне и васпитне савезе, који разрађују разна питања народног просвећивања и васпитања младежи, као што су на пр. „Дечја срећа“ и „Савез деце заштите“, који су врло широко поставили своју задаћу и потпомажу решавања многих социјално-педагошких и социјално-политичких проблема будућности. Они и помажу да ниједно дете не остане без основног школовања. Исто тако, *немачки учитељи много су учинили за побољшање положаја деце која су на занату и др. радовима*. Њиховим утицајем и сарадњом у Саксонској и Виртембергу донесени су закони о томе. На тај начин учитељи су добили право да се мешају у односе послодавца и малолетних радника.

V

Резултати четрдесето-годишњег рада савеза довољно говоре за њега. Но важни су не само они, него је важан и онај животворни дух који се ни овога часа није угасио у савезу. Не умањујући своје заслуге, савез не затвара очи ни пред својим недостатцима и пропуштеним послевима. Још није наступило време одмора. Главни орган савеза, на дан јубилеја, о томе вели:

„Осећање поноса и гордости обузима нас кад погледамо како се из малих зачетака уздигао Немачки учитељски савез до данашњих величанствених размера. Но ми морамо обратити пажњу и на сенке на овој светлој слици. И ако је Немачки учитељски савез раширио своја крила по целој Германији, опет још вису сви учитељи ушли у његов састав. Напредак Нем. учит. савеза порастао је до велике висине, али још он није завршен. Будући радници не могу се бојати да њима не остаје више ништа за рад.“

Не. Истакнути (1871. год.) програм по школским питањима већим делом још није остварен. Но нека се учитељство сети и оног другог, ширег, програма, истакнутог 1848. год., при образовању првог Немачког учитељског савеза. Зар се извршење његово може назвати мање достојним за садашње учитељство, него за оно 1848. год.? Нама се чини да је Немачки учитељски савез довољно порастао и ојачао, да може одважније и оштрије, него до сад, тежити ка остварењу програма првог Немачког учит. савеза. А хоће ли он то учинити — то је друго питање.

Превео Ђ. С. Којић.

*

Естетичко васпитање у основној школи — Roger Cousinet у неколико бројева *L'Éducateur moderne* расправљао је питање *О естетичком васпитању у основној школи*. Закључак је свему том његовом расправљању ово: Треба, пре свега, научити децу да гледају и посматрају ствари са леве стране и да им се диве. А ово није предмет какве специјалне наставе, већ то спада у целокупан рад наставника-учитеља. Он треба естетички да колорисхе своје васпитавање, каогод што га колорисхе или као што треба да га колорисхе моралом. Дobar и умешан учитељ користи се сваком приликом да уздиже и васпитава своје ученике у моралу и то никако не моралним рецитацијама, не моралним диктатима, не моралним прописима, већ непрекидним коментарисањем свакодневнога живота; он преузноси, објављујући, добру радљивост којој је сведоком, искрено и индивидуално охрабрује оне који посрћу, подстиче и учвршћава оне који иду право; укратко без досадног наваљивања и које је подобно да дискредитује добро, он води своје ученике томе добру лагано својом примерном радљивошћу и речима које би изговорио у потребном тренутку. Исто тако треба да зна у свакој могућној прилици да брзо и чисто привуче пажњу својих ученика на леве призоре које они могу пред собом посматрати. Треба овде увек с неповерењем гледати на превелику опширност а тако исто и на празнину: треба се чувати дугог говора, а тако исто и апстракција. Код свих таквих ствари и призора треба једна реч која је у стању код њих да означи естетички карактер и одлику: блажа и угоднија боја неба, кад се смркњава, нежније зеленило лишћа у месецу априлу, шаренија и разноврснија боја поља у месецу мају, цвеће на столу пред почетак школског рада, какав светао инсекат који би се у том тренутку налазио на том цвећу. Код свију ових ствари и призора који потпуно или готово потпуно остав-

бају равнодушном душу малишана, само једна једина реч је у стању да учини да запазе естетичку одлику и особину, под једном погодбом да та реч буде кратка и необично прецизна. У избору тренутака и прилика и у коментарисању лежи сва вештина васпитачева.

Овде се естетика поново приближује моралу: ово су две сродне науке, што се тиче њихове природе, ако не што се тиче и њихова предмета: то су Вунтове формативне науке. Каогод и у моралу, тако се и овде треба уздржавати од опомињања и придиковања, пошто је све то узалудно и ништавно. Не прекоревајте своје ученике што се нису дивили каквом призору, који је допста био достојан тога дивљења. Немојте их изазивати и нагонити каквим речитим говором да се диве оном што је лепо. Никад им не реците: „Децо моја, треба бити осетљив према лепим стварима. Онај који се не диви прави је варварин. Његов дух пре личи на угарницу него ли на леп врт. Кад се човек уме да диви, осећа се са тога велика радост, и човек се тада осећа утешен у многој и многој својој беди и невољи природним призорима и лепим уметничким делима“. Не реците им никад ништа од свега овога, већ им претом укажите на вазу пуну цвећа и једном речју учините им да окусе хармонију у овом цвећу, али не речју апстрактном, и упола моралном, већ речју тачном, научничком, *аналитичком*. Исто тако учините кад о зид обесите какву нову слику, кад зеленије лишће пред вече при изласку из школе допустите да се просијава блажа светлост небеска, кад се тама и сенка почињу настаивати под дрвећем у дворишту. Не реците само да је то лепо и не гоните ученике само да се диве. Учините нека виде, као што бисте учинили да виде и са истом методом којом бисте учинили да виде научнички експеримент, или какво граматичко правило и укратко им опишите језиком лепоте, не велим све речима које сликају, јер све речи нису за то ни подобне, већ учините то изразима који ће једино послужити да опишу и да учине да се све види у лепом.

Ово је само *индиректна* настава, припремна, нераздвојна да би се деца довела у ово стање естетичког духа, у који је потребно да их доведемо, у којем је потребно да буду, али све то индиректно. Што се пак тиче директне наставе она ће бити реалистичка и динамичка и интелектуална. Реалистичка и динамичка у томе што ћемо иставити дивљењу детињем, пре уметничких дела, природне призоре који су простији, који су непосредно схватљивији за необраћен и невоспитан дух, и који су покретнији, радећи тако да се што мање исцрпи детиња пажња. Али како да учинимо наставу *интелектуалном*? Анализом. Анализа ће играти овде исту улогу, имаће исту важност коју има у свој осталој настави, то ће рећи првенствену улогу и важност. Она влада васпитањем, дух се само помоћу њеном формира и свакипут кадгод се у дух усели и уђе каква истинита идеја, она у њ улази овом сувереном методом која из новог блока, непознатог и који се да лако деформисати аналогом перцепцијом, раздваја елементе и ставља их на њихово право место.

Кад бих био докон, испричао бих на дугачко и на широко, једини покушај који сам учинио анализом у естетичком васпитању. Све се односи на један покушај настављања у француском саставу. После припремања од неколико месеци, у једном разреду у којем су била деца између 9 и 11 године, почео сам да им дајем да описују гравуре које представљају уметничка дела. Учинио сам да разумеју мало по мало не само саветима и лекцијама, већ потпуном методом и постепено градуисаним вежбањима, да је потребно, да би се описала каква слика, у њој познавати све елементе, да

је потребно те елементе испитати онолико тачно колико је то само могућно, потом их поређати и то поређати их логичким редом: доцније учио сам их да не иду само логичким радом, већ да покушају да нађу онај ред који је сликар имао у своме духу састављајући своју слику, ред важности; и на послетку дао сам им да опишу портрете, научио сам их, пошто смо издвојили прте физиномије, да траже најкарактеристичнију прту, ону која даје физиномији њезину персоналност и која се одликује од других, и кад је ова битна главна прта нађена, да тада траже како је уметник, ако је велики, потчинио овој прти укупност лица и држања и одеда, и како је учинио да живи пред нашим очима какво лице, којег више нема, оштрином погледа, борама на челу или линијом усана. Научили су да разликују један портрет од другога, добар портрет од рђавога, збијеном *анализом*, анализом која све то више продире.

Једина метода је за естетичко васпитање *анализа*. То је интелектуална метода, није никако осећајна, и изгледа на први поглед да нема ничег артистичког. Тога ради она и приличи децјој души. Аналишући лепо интелектуалном операцијом, дете неће то лепо осетити, јер сматрам да је неподобно, али ће се припремити да то лепо доцније осети.

Додајем да ће се такође настава васпитања, или још боље настава о лепом привезати за целокупну наставу и тако ће постати дисциплином која је слична осталима својом методом. Она ће принети васпитању духа, друго што не треба од ње ни очекивати. Неће се њом стварати уметници, то би била празна нада, но њом се могу створити „аматери“, људи који воле лепо, који га схватају, што је много лакше, но да га разумеју.

— Т. —

*

У *Oesterreichische Schulzeitung* оштампана је ова белешка: Пред очима нам је један службени акат упућен једном учитељу који је тражио помоћ; овим службеним актом молба учитељева је одбијена, помоћ му се не даје, не наводи се никаква разлога, али се додаје да је то одговор на његову *молбу од 11 новембра 1911*. По том долази потпис којим је потписан акат и ове речи: „Беч, 4 априла 1913 године. На срећу учитељ није умро ни од глади ни од болести, те је бар могао сачекати одговор.

Volume

*

У Аустрији се тражи још једна година више за учитељске школе. *Pädagogische Worte* која излази у Бечу саопштава да је посланик Kemetter, који је у исто време управитељ бечке учитељске школе, поднео законски предлог да време учења у учитељским школама буде повећано са годином дана, тако да од сад траје пет место четири године. Ова би година била додана као завршна, а не у почетку школовања, и био би јој циљ да прошири и да учини дубљом културу учитељевоу.

Volume

*

Чудноват доживљај — Тежак доживљај десно се једном младом енглеском учитељу у Лондону, кога је школски савет просто на просто отпустио из службе: овај млади учитељ није био никако у стању да одржи своју власт и поштовање према себи; премештали су га неколико пута из

www.univerziteti.rs
УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

разреда у разред и поред тога ни у једном разреду није био у стању да одржи ред. Но што је много озбиљније и што је много замашније лежи у ономе, што је овај учитељ, очевидно неподобан за наставу, био један од најодличнијих ђака учитељске школе, и који је са необичним успехом обавио све курсове и вежбања, да му је напослетку Школски Савет дао у Лондону одлично место. Да ли је ово изузетна неподобност или је ово дубока погрешка саме институције? О овоме се питају и они који саопштавају ову ствар.

Volume

*

Годишњи извештај у Италији — Годишњи извештај буџетске коморе почиње цифрама које су веома појачане. За десет година од 1903 до 1913 државни издаци на народну школу попели су се од пет на педесет осам милијуна. То је последица примењивања скорашњих закона, нарочито оног последњег од 4 јуна 1911.

Но, одмах за овим, извештај се дотиче једнога озбиљног питања које одавно занима јавно мишљење и које се састоји у учитељској кризи. Италијанској основној школи недостаје учитеља; нови су закони повећали и умножили број школа и повећање и прираштај становништва чини ово повећање још потребнијим, али је више од 4000 школа поверено неквалификованим учитељима, а 403 школа је непрекидно затворено што немају никаквих учитеља. У колико се број наставника по основним школама уопште незнатно повећава, ипак број учитеља стално опада док број учитеља опет стално расте. И шта више сам министар вели да је једва половина ових наставника на висини свога позива. О отварању нових основних школа по Италији више не може бити речи, ма да се осећа јака потреба: немогућно је снабдевати нова места кад се нема квалификованих учитеља.

Буџетски извештај налази лека овој кризи једино у повећању плате, и ако су оне законом од 1911 године већ знатно повећане.

R. I

*

Из прускога просветнога буџета за 1913 — Пруски државни буџет намењује просвети ове суме:

Провинцијске школске колегције	1,433,542 м.
Испитне комисије	230,473 „
Универзитети	17,026,860 „
Више школе	21,919,149 „
Основне школе	170,036,775 „
Уметност и наука	8,200,037 „
Техничка настава	5,770,561 „
Министарство	1,524,310 „
Просвета и настава	4,511,327 „
Општи фонд	258,320 „

R. P.

Свега . . . 228,911,445 м.

*

Америчка основна школа — Главна питања која су данас на дневном реду о америчкој основној школи ова су: 1) Доба које је уопште

www.univerziteti.rs

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

усвојено за ступање у школу утврђено је за пуних шест година. Пристаје се да дете може бити и старије, али не треба заборавити да васпитање почиње много раније и да пре но што је достигло до ових година дете може ићи у дечји врт, у дечје забавиште, и да се ове врсте школа сматрају као помоћнице елементарне школе; 2) Школска фреквенција је неправилна по америчким варошима. Може се рећи да је 70 од 100 од уписаних ученика увек и стално у школи; 25% су одсутни бар за једну годишњу четврт. У овом погледу не може се толико помоћи законским прописима, колико кооперацијом породица и школе и интересом децијим према школи; 3) Интерес децији је моћан педагошки; да би се тај интерес пробудио и подржао, важно је да се од познатог иде непознатом, да се избегава сухопарност и да се не плаши разноликости, и да се буде наставник пун интереса према своме позиву; 4) Зарад овога не треба занемаривати напор и пажњу. Интерес и напор су две речи које не би требало никад изостављати једну другој: уколико више учитељ заинтересује дете за оно чем га учи, у толико више му је дужност да га нагони на енергичан рад; 5) У основној школи дете треба да се научи радити и то да ради интелигентно. Што је важно није толико оно што улази у главу децију, већ шта се може учинити да из ње изиђе. Нека дете уме да се служи књигама и стварима, нека уме да прикупи разна мишљења и нека их контролише; 6) Треба укинути претрипаност разреда, пошто се тежи тиме да свако дете буде посебно васпитано.

Ed.

*

Једна школска статистика — Шведски статистичар Сундбарг објавио је ове податке:

Неписмених има у Немачкој 0,05 проц., у Шведској 0,1 проц., Швајцарској 0,1, проц., Данској 0,2, Великој Британији 1, у Холандској 2,1, Француској 2, Финској 4,9, Белгији 10,2, Аустро-Угарској 25,7, Грчкој 30, Италији 31,3, Бугарској 53, Србији 62, Русији 62, и Румунској 75 проц. Средња Европа има дакле најмање писмених, ако се ту не рачуна Аустро-Угарска, и северо-западној Европи напротив 30 проц., у источној (са Аустро-Угарском) 55 проц. С погледом на посећивање школа Сундбарг је узео сву децу од 5 до 15 година, ради подједнакости. То износи онда за северо-западној Европу 75 процената, за југо-западној Европу 60 проц., за источну Европу само 27 проц. деце, која иду у школу, између 5 и 15 године, за целу Европу износи 50 проц. Целокупни издаци за народну наставу изnose у целој Европи округло 2000 милиона круна. Русија која има четвртину европског становништва, учествује у том само са једним двадесетим делом, Немачка са трећином, Велика Британија са четвртином, Француска са осмином и Аустрија једва са десетином. Европа има свега 465.451 школу, 1050.632 наставника и 45.281.691 ученика; број наставника износи у Русији 195.000, у Великој Британији 177.629, Немачкој 168.000, Француској 158.865, Аустро-Угарској 124.855.

Ed.

*

Учитељи универзитетски студенти — Око 5000 немачких учитеља народних школа раде на свом даљем образовању у великим школама сваке врсте, било као иматрикуловани студенти било као хоспитанти.

*



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

Шведска за књижице — Држава шведска издаје за књижице 170.000 круна, и то свакој општинској књижици 40 до 500 кр., свакој школској књижици 15 до 150 кр., земаљском савезу за научни круг 3000 до 15.000 кр., једном посредничком заводу за путничке књижице 15.000 кр.

*

Народне књижице у Немачкој — Друштво за ширење народног образовања у Немачкој основало је и потпомогло за последњих 5 година 43.275 народних књижица са 937.649 свезака. Књиге је добило:

1908. год.	7059	књижица	• • • • •	141.417	свез.
1909. "	8919	"	• • • • •	181.987	"
1910. "	9446	"	• • • • •	213.362	"
1911. "	8816	"	• • • • •	194.802	"
1912. "	8835	"	• • • • •	206.181	"





ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

1. СПИСИ

Педесетогодишњица Више Женске Школе 1863—1913, податке средила К(осара) Цв(етковићева), Београд, стр. 1—160, Штампарија Доситије Обрадовић.

Почиње се и у нас већ са приређивањем двадесетогодишњице, педесетогодишњице, па и стогодишњице, те од овог догађаја, те од дана заштивања ове или оне установе. Свакако је то добар знак, а нарочито још, кад се тим обележава извесно доба старости каквој просветној или културној установи. Не значи ли то да се још пре толико десетина година ударио темељ јак, снажан, на којем је подигнута зграда, која и дан дањи напредује и цвета.

И књизи, чији наслов горе исписасмо, циљ је да обележи живот једној просветној установи, циљ је да обележи живот од педесет година Вишој Женској Школи, која је створена 17 јуна 1863. Пре 50 година у младој Србији, која је тек у повоју, брине се и стара о просвећивању друге половине човечјег рода, у младој Србији брине се и стара и о просвећивању женскиња, док се оно и у просвећеним земљама, у оно доба, сматрало као ниже од човека, као недорасло за просвећеност, као биће унапред означено да буде млађе и потчињено вољи човековој. Можда је то све потицало из простог егоизма, из страха да просвећена жена не стане једном на браник својих права, да се не испри испред човека, и да му не каже да му је равна и по дужностима и по правима својим. Можда је то и тамо пречило отварању државних средњих и виших девојачких школа, а можда је то и наше позване факторе побуђивало да се одуру отварању Више Женске Школе, нарочито још и из бојазни да *писменост женскиња не буде од разорног утицаја на патријархалне особине српске породице*.

Ондашње друштво, везано за традиције, па и виши кругови, плашили су се свакако новачења, и још нарочито кад се тим новачењем ишло на подизање женино. Тешко је било кидати с традицијом, и тога ради ондашњи министар просвете Коста Цукић, и његов вредни помоћник Љуб. П. Ненадовић, имали су доста муке, док су напослетку успели да законом од 17 јуна 1863 установе прву државну средњу школу за женску децу, прву Вишу Женску Школу у Србији, прву у Српству, школу која је временом свога постанка, као државна, претекла и Аустро-Угарску.

Остварена је била жеља: „да се женски подмладак према савременим захтевима напретка и земље спреми за живот и да у породицу и друштво уђе школован по обрасцима европске културе“.

Најбољи доказ још првих година, да је ова школа доиста била потребна лежи у оном факту, што је навала женске деце превелика, а да је опет оберучке примљена и у просвећеним круговима, види се по томе, што се првих година у њој јављају као наставници професори ондашње Велике Школе.

Школа постоји, школа ради, напредује, цвета, и у оваквом раду њезину треба тражити порекло првих напредака у просвећивању жене, а тек после тога у заједничком школовању по гимназијама.

Поред своје првобитне намене да просвети српску жену, Виша Женска Школа, као таква, добија још једно много шире и много веће поље рада: она је пуних тридесет пет година спремала учителице за наше народне школе. И у овом погледу, она је с поносом одужила свој дуг.

Да би се обележила педесетогодишњица овој школи, приређена је књига, чији наслов горе исписасмо. Књигу је, по подацима, које је имала при руди, спремила, г-ђица *Косара Цветковићева*, наставница Више Женске Школе.

Књига сама собом одаје вешта радника и још више радника који ту школу веома воли, који би рад да њезин живот стони са својим животом, своја осећања с њезиним. То је можда и разлог што ова књига одваја од осталих, одваја врло много од осталих које су до данас код нас приређиване о другим школама.

Књига је подељена на деветнаест одељака: Увод, Интернат, Зграда, Црква Св. Наталије, Школски намештај, Научна средства, Закон, Планови и предлози за реформу В. Ж. Школе, Наставни план, Настава, Школа за учителице, Постанак Женске Гимназије, Друштва и фондови, Наставници, Ученици, дисциплина, васпитање, Статистички подаци, Најкраћи подаци о наставницима, Из главних уписница, Белешке, Напомене. Сваки је овај одељак целина за себе, и опет део оног ансамбла који књига представља.

Овако обележавање педесетогодишњице као што је ова књига, чини част Управи школској која ју је издала и састављачу г-ђици Цветковићевој, која је уложила много труда — много добре воље да књига буде овако лепо умивена.

Сп.

Интернационални конгрес за морално васпитање у Хагу 1912 — Paul Niedergang у француском часопису *L'Education* (бр. 1 од марта 1913) реферише о главнијим расправама које су читане на поменутом конгресу, и које су сад објављене у четири велике свеске. На првом месту је расправа:

Природа и вредност религиозног мотива — Gustav Belot. — Овај чланак носи поднаслов: *Покушај да се постави проблем моралне позитивне педагогије*. Израз је врло скроман и Belot хоће да се разуме да морална педагогија — која тежи да се не веже ни за какву метафизичку теорију, да још није нашла довољно чврсту ослону тачку. То је оно што усталом проистиче из многобројних дискусија које је изазвало питање тако акутно и тако уздубљиво о основима морала.

Belot утврђује да између моралних прописа и религиозног мотива нема никаквог битног односа, и да овај само освећује и појачава оне, колико ауторитетом којим их заогрће, толико захваљујући силе навике и традиције. Какс је већ утврђена ова релативна независност морала и религије, и како

www.jepi.org.rs
 УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

једне друге стране врло мучно убедити све духове о истинитости религије, важно је васпоставити сопствену вредност морала.

Кад је проблем овако постављан, наћи ће се принцип за решење у моћности васпитања и навике, снажној моћности, као што доказује сам пример с религијама: „Сва снага која потиче из религиозног мотива налази се у систему слика и дисциплина, само ако их интелигенција не одбацује, а не у одређеној филозофској теорији“. Морална педагогија требало би себи да присвоји да конституише овај систем слика и дисциплина „у тесној и директној вези са усвојеном садржином и резоновањима која признаје морално законодавство“. Таква педагогија могла би се тада сматрати за позитивну.

Лајички идеал — Gabriel Séailles — Séailles рачуна на „социјално осећање“, које се сваког дана прецизира и јача, да би се дала моралу чврста основа и поуздан правац. „Лајички идеал је нада и воља да се оствари, потпуним поштовањем човекове личности, правда на земљи у индивидуалној души, у политичком друштву, у односима између народа“. Такав идеал почива на оном поштовању које „имамо у себи, са собом, према човечанству“, то ће рећи према онима „који су у прошлости радили зарад добра свију и према онима који ће у будућности наставити дело којем смо ми одани“. Séailles је убеђен да се из оваквог схватања човечанства може појавити „чист извор незаинтересованости и пожртвовања“.

Морална вредност ручних радова — Adolphe Ferrière — Ручни рад доноси младиху

1) телесни напредак; увећање снаге, гинкост мишићну. и т. д.
 2) психолошки напредак: његово се знање проширује, његова моћ за посматрањем и асоцијацијом, његова уобразиља, његово расуђивање, све се то развија и очвршћује;

3) социјални напредак: ручни рад развија искреност; лаж је код ручног рада немогућна; ручни рад пружа васпитању солидну основу, допуштајући младом раднику да пореди свој рад са радом својих другова и са својим пређашњим радом: ручни му рад даје поузданост, свесност о себи и о оном што он може „што је најбољи подстрекач за напредак и најбољи упућивач за напредовање у животу. Ручни рад сем тога учи младића да поштује радника и упућује га да разуме, да радити више вреди него ли говорити“; напоследку физичке особине које захтева ручни рад имају неизбежно одбијање у психичком домену: младић ће се боље умети прилагодити фактима и личностима; знаће до којих граница може ићи његова активност; биће чврст и одлучан, господар над самим собом, енергичан.

Која ће се метода употребити па да се постигну ови драгоцени резултати? Првенствено и битно психолошка, одговара предавач. Нарочито ће се остављати детету да се извуче из неприлике. Уместо да му се износе теорије више или мање научне, задоволићемо се: „да му одговоримо на питања, да му у прилици послужимо као доказ и да охрабрујемо његову уметност и увиђавност, да га чувамо од непредвиђених случајева и неразборитости“. Свим се овим много више иде неч то да му очеличимо карактер а не да га научимо занату.

„Вели се да садашња школа срља у пропаст претераним интелектуализмом и злоупотребом апстракције. Спасћемо је једино ручним радом“.

О погодбама дејства лајичког морала — F. Buisson — Постоји утврђено мишљење: „да је најбоља, најчистија и најауентичнија морална

настава она, која морал посебно представља као аутомат, као морал који вреди сам по себи и који из сама себе извлачи свој ауторитет, не забрањујући, уосталом, ником никакав комплемент нити суплемент који би сматрао да томе треба додати“.

Морално васпитање личи на интелектуално васпитање и на васпитање естетичко. Реч је једновремено о емоцијама које се осећају пред предвиђеним идеалом, емоцијама које би детерминисале акат воље. У овом акту воље, акту који навика треба да учини инстинктивним и вољним, и налази се стварно морални феномен.

Идеал, којим треба да се одушеви и занесе човечја душа „као неком врстом несавладљиве атракције“ независно од сваке теорије, јесте Добро, о коме идеја може потпуно лако привући и изазвати религиозно поштовање каогод и идеја о Богу. Предавач износи да ова суштанца апстрактне идеје са оличењем Бога има и опасности: која се састоји у томе да настава морална не буде тако јасна нарочито деци: „Но није реч о томе да нагонимо дете на резонување већ да га узбудимо, покренемо, да уђемо у њ примером, лекцијом, утицајем средине, самим нагласком којим му се говори о стварима свести“.

Морално васпитање лектиром — L. Cellérier — Предавач посматра васпитно дејство лектуре у два правца: 1) дејство афективно, и 2) дејство интелектуално.

1) У толико у колико се обраћа осећању лектира треба пре свега да се позабави подизањем душе и тога ради није јој довољно да удали све оно, што би било као извор рђавих утицаја; већ још треба да развија добре склоности. Но врло су често и овде најпозванија начела без дејства и то са неумешности писаца: „Час се ту исписују читаве придице, без живота, без икаква интереса за малог читатеља; час се.... ошет стављају у његове руке књиге у којима се говори о другом паметном малом детету, чија је одвратна ништавост сачињена да омрзне сваку мудрост и сваку врлину“. Предавач утврђује да је у наше време у овом погледу учињен знатан напредак.

2) Лектира се обраћа *интелигенцији* не само у том смислу што поучава, већ и стога што идеја „унесена у дух оријентисе акцију“, нарочито у доба у којем је подражавање тако брзо. Ето због чега треба потпуно одобравати ону кампању поведену против криминалних романа: „Није довољно да каква књига поштује извесне обзире пристојности, и да у очима нас одраслих изгледа као морална; оно што треба јесте да се *порок* никако не појави, да ни у једном тренутку дете не посматра неморалност на ма у каквом облику било: да из те књиге не учи како се зло протура за добро, како се у овом свету може с нешто мало лукавства извући од одговорности“.

Може се приметити да ће оваква резервисаност учинити да се представи детету извештачен свет, и то до тог степена да ће оно ући у тај свет као права незналица и обезоружано: „Кад је извештачен свет, вели предавач, бољи од стварног света, није ли зар паметније одржавати дете у том свету за све време моралне пластичности? Уосталом, никако се не тражи да она књига која дође у руке деци никако не зна за порок. Порок се у њој може појавити, али увек треба да се налази у рђаву положају, да је стидан, одвратан, гадан; не треба никад да триумфира, на ма то било и привремено“. Лице које представља порок треба да буде само по себи одвратно како се никад не би везало интересовање ни за њ ни за његов

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNIBS.BS

Дал' док ће се напротив списатељ трудити да управи симпатије младог читатеља онима који у делу оличавају врлину и хероизам.

Лига доброте — E. Simon и H. Durot — Оснивачи ове лиге овако је дефинишу: „удружење свих моћи подобних да олакшају развијање узвишених дејих осећања“. Упознају нас и са функционисањем: „1) Деца су позвата да посматрају око себе и да налазе прилике да посредују у корист свега оног што живи, свега што се мучи, свега онога чему би била потребна њихова помоћ. 2) Преко недеље, у одређено време, свако дете прими по један лист хартије, на којем једно за другим испишује све оно што је сматрало да је добро било урадити. 3) На овим листићима нема потписа састављачева; њих прикупља наставник, чита их и одељује их по интересу који имају на првом часу из морала... чита пред разредом и коментарише најинтересантније забелешке и оне које износе најнежнија осећања“.

Овакав поступак допушта учитељу да поправи извесне заблуде у суђењу. Но овакав поступак има још и ту добру страну да навикава дете да запажа прилике у којим му је могућно прићи у помоћ у другима, и да тражи да испуни какво добро дело.

Развијање алтруистичке активности код детета — N. Karzoff — Предавачу је мило што је често пута на скуповима удружења родитеља у Петрограду, коме је он председник, говорио о потреби да се подстичу и ободравају код детета активне манифестације љубави према ближњем. Запемарити овај део васпитања, значи дати детету непотпуно сазнање о животу, нагнати га да угуши своја добра осећања, нарочито претерано га привезати за личне интересе и тим га учинити да увек од живота тражи нешто. Нека му родитељи и наставници претходе пре свега примером у овом активном милосрђу. Потом нека се не плаше да га одведу да посети сиромасову кућу, или пак да оде и у болницу. Туђе муке и бол неће га учинити песимистом, ако се уме чувати сваке претераности и ако му с друге стране осигурају добро здравље, потребно време за његове игре и другове његових година“.

Морал и морална настава — Emile Boutroux — Одмах сирва предавач показује да се не може одвојити морал од моралне наставе. Кад моралност значи напор, добру вољу, владу над самим собом, она такође значи: „саобразност погодбама егзистенције друштва у којем се живи, поштовање традиција које су постале законом, сагласност с другим људима, и т. д.“. Јер све се ове ствари уче.

Но како треба предавати науку? Предавач разликује с једне стране народну школу, а с друге приватну школу и породицу.

И ако народна школа има за себе „власт и престиж државни“, ипак не може претендовати на монопол моралне наставе: „Како би човек могао абдицирати на своју свест и целокупну своју персоналност у рукама државе, људске моћи, која зависи од индивидуа, каогод што индивидуа зависи од ње“. С друге стране било би чудновато свести моралну наставу ограничивши је на наставу правила и максима, не допуштајући јој никакву алузивију на оно што је сама душа моралних прописа, кључ њихова значења, принцип њихове егзистенције и њихове јачине, квасац њиховог развијања.

Закључак је да народна школа може сасвим законито настављати оним што се зове азбука морална то ће рећи: „основу моралних традиционалних идеја, које никад нису довођене у питање, јер су нераздвојне од опште свести“. Али како ово није довољно, морална настава у народној школи

неће само пропагирати egzистenciju савести која прелази границу већ ће одржавати и поштовати такву слободу“. Њезина неутралност неће бити „затворена, завидљива и негативна“, већ „отворена, срдачна и позитивна“. У приватној школи и у породици морална настава, буквално речено, заузима мање места од васпитања, које се разликује својим карактером који је нарочито жив, практичан, посебан, мучни“. Религиозна веровања, метафизичке идеје, традиције треба да производе не само знање већ и нарочито „покретачку моћ, снагу и пажњу за ред“. Очеvidно, слободна школа и породица неће се никако оградити својом вером и својим традицијама, већ ће им лежати на срцу да посвете заједници чији су чланови и њихови, и заједници људске породице, снагу коју човек прпе у интимном и персоналном уједињењу са принципом свих бића“.

Сп.

„Криза у експерименталној Психологији“ — О једној интересантној француској књизи под горњим именом (*La crise de la psychologie expérimentale. — Le présent et l'avenir. — 1911. — par N. Kostyleff*) ја сам опширно проговорно у једном немачком часопису (*Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Bd. 64. св. за фебруар о. г.*). Учинићу то и овде. Само ћу то овде, са обзиром на нашу читалачку публику, учинити друкчије, пре свега краће, него што сам то, са обзиром на стање данашње Науке, учинио на немачком језику. Велики део ћу, разуме се, готово само превести на српски. Пошто сам се, међу тим, и за овај приказ руководио, пре свега, самим француским делом, то сам овде наводио одговарајуће стране из истог много савесније него што сам то у свом немачком приказу учинио.

Ова књига има 6 глава од којих су најважније тако рећи негативна прва и обе последње, позитивне. Од њих три, опет, свакојако је најважнија прва глава, у којој писац баца „поглед на целину“ експерименталне Психологије (стр. 5—30). Већ у Уводу вели писац, да „безбројни експерименти“ не допуштају тврђење, да је Психологија погодила свој прави пут. Чак на против: што се више иде напред, све се непоуданије иде. То долази отуд, што, прво, експериментална испитивања остају и даље исто тако „фрагментарна, изолована“ као и у почетку, а, друго, што нема никаквог „јединства у сукцесији“: на једном се напуштају извесни експерименти па се почињу са свим друкчији. Из последњег разлога се може говорити о једној истинској кризи (*une véritable crise*) у развићу експерименталне Психологије. Многа испитивања (прага осећаја, времена реакције, физиолошких пратилаца физичких појава) су напуштена а нове тенденце су управљене баш на супрот духу експерименталне Психологије у њеном почетку (*l'esprit des origines*): у Француској — у правцу примењене Науке, у Немачкој — у правцу Метафизике. И по Бинеовом мишљењу, вели писац, синтеза тако многобројних, хетерогених и по својој вредности различних појединачних резултата — која ће се једног дана морати чинити — биће врло тешка. Писац пак мисли, да ће синтеза тако „хетерогених докумената“ бити „просто немогућна“. За то је сад време, да се мало заустави и размисли, куда се иде — место да се даље иде (стр. 3).

И по Тиченеровом мишљењу — са којим писац почиње прву главу — ми смо још врло далеко од једне „целе и хомогене“ Науке психичких феномена. Могло би се чак рећи, вели писац, да психолози желе испунити бездан непознатог (*l'abîme de l'inconnu*) великом количином разноврсних испитивања, не бринући се за њихову везу. Истина испитивања данас нису тако многобројна и тако различна као рапије, али ипак толико различна,

писац овде наводи разноврсна новија испитивања у Француској и Немачкој, — да се не можемо надати „чак ни могућности једне опште акције“ (стр. 7). И тако се не може разликовати ни циљ коме цео покрет (*l'ensemble du mouvement*) тежи, ни идеја која га води. Ипак писац разликује две врсте психолога: једни се баве „изолованим“ проблемима не водећи бригу о „финалној синтези“; други стају на једно више стаповиште и покушавају један „систем експеримената“ који може оправдати највише циљеве Психологије (стр. 10).

Први се тип образовао у Немачкој и преовлађује тамо и данас. Писац овде спомиње специјалне радове Вунта, Штумпфа, Милера, Циена и др. Исто тако помиње радове Талијанца Мосо и Француза: Бинеа, Анриа, Жанеа и др. Најзад, писац не заборавља ни многобројне америкаске лабораторије (стр. 13). Али ниједно од ових испитивања нема резултата који би нарочито одскакали (*résultats saillants*), ниједно није имало одсудног утицаја на „организацију нове науке“. А зашто не? За то што су испитивања чињена насумце (*à l'aveugle*); што се „хазардни карактер“ оних испитивања — од којих су многа бесплодна или од релативне користи, док друга имају индиректног интереса само за психолошку карактеристику индивидуа — „са временом није ни у колико модификовао“.

Писац то доказује на појединим испитивањима, пре свега, на психофизичким, која оштро критикује. Та испитивања нису „ни од какве помоћи“ за испитивање душевних појава (стр. 17). Сам циљ њихов је „потпуно бесплодан“. Психологија је била „погрешно оријентована“ и за то њена испитивања нису могла допринети разјашњењу „механизма духовних феномена“ (стр. 20). Што писац на супрот експерименталним психолозима, које овде помиње, тражи, то су процеси у мозгу, то је „механизам споја“ (*le mécanisme du lien*), а не његове варијације (стр. 25). Пошто опширније излаже испитивања појединих психолога у Француској, Немачкој и Енглеској (одн. у Америци), писац завршује речима, да се тако материјал гомила у свима вјестама, а метода не добија одређеност и обим (*portée*), који су потребни да би се осигурала будућност нове науке (стр. 30). О појединим испитивањима, која писац излаже, нећу овде говорити, ни нишчево мишљење о њима критиковати, јер би то далеко одвело, а за нас и није од тако великог интереса.

Друга глава — *Essais de systématisation* — говори о другој групи психолога и то, прво, о *Техници експерименталне Психологије* од Тулуза, Вашида и Пијерона. Ови психолози су проширили психофизичка мерења и на памћење и на пажњу, о којима писац врло опширно говори (стр. 31—55). Писац их, разуме се, критикује. Јер он и у свима тим испитивањима види, на крају крајева, само „чисто индивидуалне знаке“ који не карактеришу „природу самог феномена свести“ или „механизам феномена“ већ више само моментано стање (стр. 37—45). Шта више, испитивање памћења онако, како то ови испитивачи чине, дало би нам врло варијабилне и случајне појединости чак и за карактеристику индивидуа (стр. 44). Писац се за то чуди, како су поменута три испитивача могла имати „храбрости“ да тврде, да главни задатак експерименталне Психологије и лежи у „психолошкој карактеристици индивидуа“ (стр. 46). По нишчевом мишљењу „прави циљ“ експерименталне Психологије не лежи у познавању „вештачког и апстрактног типа“ већ у познавању природе психичких феномена, њихове локализације и њихове везе с организмом (стр. 47). А баш овај циљ је доказ, да је синтеза на садашњим основима експерименталне Психологије

немогућна (стр. 48). Овде се писац попово враћа на Тиченера и говори опширно о његовом гледишту на различне врсте експерименталних психолошких радова (стр. 49—52). Тиченер и сам увиђа, да је синтеза тих разноврсних радова још врло неизвесна и да смо ми од ње још врло далеко (стр. 52). Он истина износи пројекте синтезе али нас оставља у „потпуној неизвесности“ о средствима; не казује нам, где и како поједини специјалисани испитивачи треба да сједине своје напоре, да буду у тешкој сарадњи (стр. 53).

Бинеово „Експериментално испитивање интелигенције“ (*Etude expérimentale de l'intelligence*) — које је предмет треће главе (стр. 55—70) — је истина само један „индиректан покушај“, да се они разноврсни радови синтетички скупе, али „баца извесну светлост на будућност експерименталне Психологије“. Писац признаје, да је Бине до душе открио понека факта „врло карактеристична за механизам мишљења“ и да је његова анализа добивених резултата врло фина; али и код њега недостаје објашњење из „органских услова“ (стр. 59—60). Јер место да остане при оним фактима која откривају „механизам мисли“, он је понустио „општем укусу за мерење“ душевних појава (стр. 64). За то се Бине најзад губи у примењеној Психологији, у практичним и социјалним питањима, која свакојако могу бити важна за судију, васпитача и лекара али су далеко удаљена од правог циља експерименталне Психологије. Писац опширније излаже и Бинеову „лествицу за мерење интелигенције“ (*échelle métrique de l'intelligence*) код деце (стр. 65—69). То пак показује, да и Бинеово дело окреће истим правцем као и експериментална испитивања раније поменуће тројице.

Четврта глава критички испитује „једну нову оријентацију“ : Упитну методу (*expériences de questionnement, Ausfrageexperimente*). Резултати упитних експеримената — који су и по времену последњи — су најнеодређенији и врло карактеристични за „актуелну кризу у Психологији“ (стр. 72). Писац ближе испитује експерименте Ватове (стр. 71—80), Месерове (стр. 80 до 95) и Билерове (стр. 95—107). Упитна метода је код Вата додуше ухватила „неколике прте можданог механизма мисли“, али се ови резултати губе у „једној гомили бројева који служе само за то, да илуструју већ и сувише добро познату теорију асоцијације“ (стр. 79). А први резултат ове методе је био тај, да се Психологија заплела у метафизичке спекулације (стр. 78). Месеров начин испитивања је компликованији (стр. 80). Али и Месерова „игра“ са логичким класификацијама може само испитивању одузети сваку позитивну основу (стр. 93). Многи знаци су, изгледа, са свим насумце узети и за то нису ништа друго до „чисто индивидуалне особености“ (стр. 86). Други резултати, опет, су последица „са свим субјективног оцењивања“ (стр. 88). Та неодређеност резултата није само последица тешкоће проблема већ и неопузданости критеријума који се код понеких проблема везује са и онако „хазардним карактером упитне методе“ (стр. 90). Да Месер ову методу није применно насумце и да се није заплео у логичке класификације, он би нашао прави пут. Писац наговештава тај пут, који ће нам доустигити, да једног дана откријемо „механизам“, који тражимо (стр. 93). Само неки резултати Месерових испитивања указују на тај „механизам процеса“ (стр. 85—87). Али су, на крају крајева, Месерова испитивања крунисана, као и Ватова, једном метафизичком концепцијом (стр. 95).

То важи и за Билера, код кога упитна метода достиже свој врхунац, јер се и он заплео у једну и сувише метафизичку терминологију (стр. 103). И тако се у толико јаче јављају „спиритуалистичке тенденце“, у колико се

испитивања више проширују (стр. 106). Писац критикује упитну методу али не налази да су Вунтови аргументи против ње оправдани (стр. 108). Из других разлога треба одбацити упитне експерименте, на име, што се ту оперише са „тако ефемерним и тако мало прецизним датама“, да субјект (који се испитује) ни сам није поуздан у своје исказе (стр. 109). Упитна метода је истина заводљива али варљива (*bien séduisante, mais elle est trompeuse*). Можда ће се њом открити врло fine варијације, али наше унутрашње чуло није довољно поуздано да их прикупи и за то нам ова метода неће никад дати материјал за једну „истинску науку“ (стр. 110). Успех ове методе може се објаснити само као „реакција у корист спекулативног духа, немачкој раси тако дубоко усађеног“ после општег одушевљења за егзактне методе, после четврт столећа проведеног у лабораторији (стр. 111). Тај метафизички дух се одважује на смеле закључке у корист једне Психологије засноване само на интроспекцији (самопосматрању). Али ако се одоли „општој зарази“ и ако се остане на земљишту Науке, онда ће се увидети, да резултати упитних експеримената имају вредности само у вези са „објективним фактима“, са можданим процесима, и да експериментална Психологија у њима није нашла никакав нов пут већ само једно помоћно средство чија употреба остаје потчињена њеним старим испитивањима (стр. 112).

Пета глава је „Крива садашњег фундамента експерименталне Психологије“ (стр. 113—135). Преглед садашњег стања Психологије, који је у ранијим главама учињен, изазива, вели писац, „осећање дубоке неизвесности“. „Објективне методе, које беху завеле својом прецизношћу, показују се недовољне“. За то се понова враћа интроспекцији, али се не налази поуздано средство да се њом послужи. И тако експериментална Психологија не налази свој прави пут већ се троши лутајући (стр. 113). Писац мисли да је пронашао један недостатак који објашњава неуспехе и допушта, да се покуша „једна врло важна реорганизација“ (стр. 114). На име, он открива „дубоку дисхармонију“ између тестова — тестови су експерименти испитивања — и резултата испитивања. Та дисхармонија, одн. по мишљеном мишљењу погрешно, „статичко“ схватање интелектуалних процеса, нарочито њихових елемената, слика сећања (представа), је предмет целе ове главе. Писац је, вели, у једном свом ранијем спису показао, да уобичајено схватање психичких феномена није једино могућно (стр. 117). Он налази да су сви душевни појави — слике сећања исто тако као и сензације — „моторни“. То су, пре свега, све представе вида (стр. 121). То исто важи и за представе звука, пошто је сваки осећај слуха везан за један мождани рефлекс (стр. 125). На жалост, испитивање осећаја се приближило више Физици и Анатомији него општим законима Физиологије, као што је на пр. „Закон функционалне асимилације“ одн. теорија функционалног развића можданих рефлекса. У смислу те теорије мора Психологија, која хоће да буде научна и експериментална, да одбади површни и лабави (*caduque*) појам слике сећања и да га замени „појмом груписања можданих рефлекса“ (стр. 127). И заиста, у Психологији се потврђује идентификација психичкога са рефлексном активношћу мозга (стр. 128). Писац овде нарочито помиње чувеног руског физиолога Вехџерева, по коме се сваки психички акт да представити као један рефлекс. Суштина таквог рефлекса — за разлику од једног простог, органског рефлекса — састоји се у „модификацији претходним искуством“. Нема некаквих душевних појава без физиолошке подлоге, као што је то изгледало по резултатима упитне методе и Бинеовим.

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

Сликe сећања не представљају изоловане отиске већ „бескрајност реакција“ које увек иду истим путевима (стр. 131).

Идентификовање душевног живота са рефлексним радом мозга, ствара један преображај из основа. Душевне појаве на једном губе свој „мистериозни и фантомални“ карактер и долазе у везу с осећајима вида и слуха с једне, и с мускуларним реакцијама с друге стране. Последица тога је образовање једне „са свим нове методе“ (стр. 132). До сад је испитивање било у неку руку квантитативно а не квалитативно. Психичке феномене су до сад испитивали не разликујући их према њиховом механизму. Описало се са некаквим „X“ које је требало да буде исто код детета као и код одраслога и за то су испитиване само варијације његовог развића (стр. 132). Само то „X“ изгледало је неприступно експерименту и за то га нису директно ни додиривали, него му се само приближавали кад кад, кад се налазило на квалитативне разлике које из тога X произлажаху, али баш зато и остајаху необјашњене. Међутим „динамичком“ схватању указује баш то X психичких феномена, т. ј. „органска природа“ којом се једни од других разликују (стр. 133). То разликовање је за сад још „чисто хипотетичко“, али је ово хипотеза „озбиљно заснована“ и може се експериментално верификовати; за то она може да буде полазна тачка наших испитивања (стр. 134). А предмет испитивања неће више бити ни интензитет ни брзина ни постојаност психичких феномена већ њихова „органска природа“ (стр. 135). За то је на овој основици потребан један „нов систем експериментална“. Последња глава (стр. 137—173) нам излаже један „пројекат једног новог система експеримента“.

Душевни живот, посматран као „функционисање можданих рефлекса“, омогућава две врсте испитивања: с једне стране објективна испитивања физиолошких или хемијских услова тог функционисања, а с друге стране интроспективна испитивања „груписања“ рефлекса у њиховом постанку и њиховом односу према извесним категоријама душевних појава (стр. 137). И овде писац помиње руске физиологе. Нарочито Бехџеревљева испитивања имају већ један „синтетичан облик“ (стр. 138). Бехџерев налази „објективну схему свести“ у вези нерава са траговима претходних реакција (стр. 139). О Бехџеревљевим испитивањима писац овде говори опширније (стр. 139 до 146). Али само констатовање факта, да се мождани рефлекс учвршћују и шире са функционисањем, није, разуме се, за Науку довољно (стр. 146). „Биохемијске елементе“, које функционисање мора развијати не само у ћелијама већ и у (спроводним) нервима, треба испитивати и у односу на интелектуалне феномене (стр. 148). Миелин (који чини белу масу нервног система) има вероватно много активнију „функционалну улогу“ (стр. 149). „Пропорционалне варијације овог миелина“ могле би нас много боље обавестити о психичкој активности него запремина, тежина или структура („конфигурација“) мозга. Упоређивање мозга психички „потпуно различних“ индивидуа у односу на миелин („миелинизацију“) и друге физиолошке услове може нам објаснити функционисање рефлекса и „физико-хемијску основицу психичкога“ (стр. 151). Организација ових испитивања неће бити лака, нарочито не утврђивање једног „нормалног типа“. Али писац у томе не види „ништа немогућно“. Анатомска и хемијска испитивања нерава у вези са експерименталним испитивањем рефлекса омогућиће нам, најзад, „објективно познање“ појава свести (стр. 153). Али ни Психологија будућности неће бити искључиво објективна. Писац налази „великог интереса“ у томе, да се самопосматрањем испитују прогреси груписања рефлекса који ће нас од

Фундаментарне“ детиње свести довести до „бескрајно компликоване и покретљиве“ свести одраслога. Само ће се тако — т. ј. у вези субјективним схватањем свесних феномена — моћи корисно употребити раније поменута психолошка испитивања (стр. 154).

Свој „нови систем“ развија писац у осам класа. Као „основица за прву класификацију тестова могла би послужити Бинеова испитивања (интелектуалних типâ), кад им се да „генетична примена“ (стр. 154). Другом групом огледа треба испитивати, која се категорија рефлекса прво образује; да ли они који одговарају појму ствари (одн. именици) или они који одговарају појму особина (одн. придеву, стр. 157). Трећа група испитује „прве судове“: да ли су они аналитички или синтетички; да ли је реакција слободна или последица „приправности“, т. ј. напрегнутости нервног система који се ставља на супрот „реакционалној индиференцији“ (стр. 158). Испитивање деце у овом погледу ће вероватно открити „врло различне типе мождане механике“ (стр. 159). Четвртој класи опита (тестова) је предмет асоцијација, а не памћење, чије мерење неможе, као ни мерење интензитета, карактерисати „природу“ слика сећања. За то писац на свој начин интерпретира Циенова испитивања асоцијација код деце (стр. 160). Таква испитивања треба предузети и код одраслих, где је механизам тих феномена компликованији и где ћемо за то открити „још непознате детаље“ (стр. 163). Међутим, многе уобичајене опите ваља напустити, а они, који су се односили на разликовање облика асоцијације, али су досад били „мало насумце“ употребљавани, морају добити „много прецизнију примену“ (стр. 162).

Пета група огледа треба да испитује способност аистракције али организување на једној „са свим новој“ основици. На име, не треба испитивати време нити „степен аистракције“, већ то: у ком се тренутку аистрактни појмови јављају у дечјем речнику, т. ј. „у којој се етапи свога развића мозак обогађава једном новом функцијом“. А та нова функција је репродукција рефлекса „позајмљених“ од великог броја конкретних перцепција. За то се испитивање речи мора проширити на велики број деце, а анализа њихових одговора мора бити врло дубока, јер није искључено да привидно конкретне слике имају већ општи смисао (т. ј. значење појма). „Природа ових првих аистракција“ откриће нам можда какав непознат фактор у оном рефлексном механизму који дете нагони на синтезу његових импресија. Како ова испитивања пису још никако чињена, то писац неће у напред да оцењује њихов обим (стр. 164). Шеста група експеримената испитује са свим аистрактно мишљење или, како писац вели, „речи без слика“. Ових првих шест група испитивања допуштају нам да продремо у механизам душевног живота, у „игру рефлекса“ при процесу суђења, асоцијацији, аистракцији и „мисли без слика“. Седма група експеримената треба да испитује закључке који се од судова разликују много већом сложенешћу можданих рефлекса (*par un enchainement plus étendu des réflexes cérébraux*) и који су детерминисани двема „групам фактора“: вољом и навиком. Воља резултује из „извесног континуитета емоционалних феномена“, она је извесна „афективна константност“, док је навика последица „систематског развића рефлекса“ (стр. 165). За то је анализа закључака „деликатна“, али је писац види у будућности са „са свим математичком и шта више анатомском одређеношћу“ (стр. 166). Најзад, у осмој групи експеримената ваља испитивати пажњу. И овде је бесциљно испитивати снагу пажње, јер „снага не објашњава механизам“ (стр. 167). Механизам ће се манифестовати тек у болесном стању,

кад је равнотежа појединих фактора поремећена. Јер је „правилно везивање (enchainement) рефлекса“ детерминисано „извесним стањем нервних центара“, циркулацијом крви и т. д. (стр. 168).

Овај систем није ни близу потпуно завршен и његово даље развиће остаје будућности. Писац овде додаје само још неколико речи о „материјалној организацији експеримената“ (стр. 169). И овде писац помиње Бехџерева и његов лабораторијум. Бехџерев је јасно показао, како се долази „везивањем рефлекса до првих појава психичкога“. Испитивање оних „рудимената“, т. ј. вегетативних, сензоричких и „комплесних реакција“ ће бити темељ Психологије будућности (стр. 170). Она неће напустити ни све данашње експерименте. Али је највећи део тих експеримената, понавља писац, „без интереса“ и „без непосредне користи“, као на пр. — ваља имати храбрости, па то признати — мерења интензитета, којима експериментална Психологија има да захвали за свој постанак, па, онда, мерења времена и памћења, која ће се моћи употребити само у „колективној Психологији“ (стр. 171). Ни „нови систем“ не обухвата, наравски, као што је већ речено, још ни близу све експерименте. Али тај систем значи „праву револуцију у експерименталној Психологији“ (стр. 173) и тек ће јој он дати карактер једне „позитивне, хомогене и прецизне“ науке.

Др. Борислав Лоренц.

Кратки основи психологије, логике и педагогије. По разним писцима удесио поглавито за учитеље С. М. Максимовић, професор. Скопље. 1911.

Највећи и најбоље израђени део ове књиге је Психологија. Психологија је овде тако добро израђена, да нас само може обрадовати, што је наша књижевност, најзад, добила једну малу али одличну Психологију. Ова је Психологија најмања али најбоља на српском језику, Она је најбоља и ако није или баш за то што није — оригинална. Она је израђена по Вунту и само по Вунту, те се на њу свакојако не може односити оно, што писац за целу књигу вели, на име, да је удешена „по разним писцима“. Израђена је у главном по Вунтовом мањем делу (*Grundriss der Psychologie*). То дело, које је продукат дугогодишњег истраживања једног великог психолога, једног од оснивача експерименталне Психологије, који јој је дао први лабораторијум, има, разуме се, поред добрих и рђавих страна. У њене рђаве стране ми се овде нећемо, — несмемо упуштати. О њима су одавно други, меродавници, говорили. Ми ћемо се задржати само на њеним добрим странама. Износити добре стране Вунтове Психологије значи износити добре стране Максимовићеве Психологије: тако је добро у њој изнето Вунтово учење. Ми, разуме се, не можемо овде изнети све те добре стране, већ ћемо се задржати само на најопштијим и најважнијим.

Прва и, по моме мишљењу, најважнија особина ове мање књиге, у којој је Вунт ресумирао свеју Психологију, је њен догматичан тон. Психологија, нова, експериментална Психологија, је млада Наука, још тако млада и тако слаба, да се тешко брани од оних, који је нападају спорећи јој име праве, егзактне Науке. Старија је Психологија била само дедуктивна, синтетичка, т. ј. спекулативна. Данашња психологија је емпиријска, аналитичка. Њена је метода самопосматрање, анализа душевних појава, а њен први посао, као и сваке друге емпиријске Науке, — описивање. А описивање душевних појава није лак посао. На против: то је тако тежак, тако огроман

посао да су поједини психолози још веома несложни у томе, т. ј. у питању, из којих су елемената поједини душевни појави сложени. Али и да тачно сврши свој дескриптивни задатак, Психологија не може тиме још постати егзактна наука. Управо, можемо рећи, и тачније, обратно: да би могла свршити свој дескриптивни задатак, Психологија би морала бити егзактна, експликативна Наука. И она то заиста хоће да буде! Она неће да буде само аналитична, већ хоће анализом добијене елементе — који су само њене апстракције, а не стварни елементарни душевни појави — да скупља синтезом у сложеније душевне појаве. А да производ те синтезе не би биле празне дедукције и хипотезе, она се труди да их верификује, да добије егзактне законе, математички формулисане, те за то покушава мерити душевне појаве као величине и тражити — бројеве (њихове бројне, егзактне односе).

То је огроман задатак који је Вунтова Психологија себи поставила: да објасни душевне појаве, т. ј. да нађе егзактне законе, по којима се они спајају, постају из елементарних душевних појава, по којима морају постојати. Вунтово је дело, разуме се, само један покушај, само почетак и ми смо већ и у самом том почетку тако збуњени да не видимо ни где смо, јер не видимо ни на један корак око себе или пред собом. Уосталом, Психологија свакојако никад неће ни моћи пронаћи законе, по којима би се душевни појави тако потпуно објашњавали, да би се из садашњих душевних појава могли предкаивати следећи (будући), као што се нпр. у Астрономији предкаивају сунчева и месечева помрачења или кретања појединих планета и комета; пити ћемо ми кад у својим законима држати све безбројне услове душевног живота тако, да бисмо васпитањем могли градити људе, какве хоћемо, као што Физика уме да начини парпу или електричну машину онакву, какву хоће. Душевни појави су и сувише сложени да би се могли сложити, објаснити и предкаивати из закона који представљају најпростије, најошштије, идеалне, тако рећи нормалне случајеве. Где је просто, ошште, идеално, нормално у душевним појавама? Кад још имамо у виду најновија експериментална психолошка испитивања, која све више напуштају прецизне апарате и егзактна мерења, незадовољна њиховим резултатима или, још тачније, увиђајући њихову бесциљност, — испитивања, која се тако рећи све више удаљују од лабораторије и приближују животу или лаичкој Психологији, испитујући душевни живот „упитним“, статистичким и др. методама, онда нам будућност Психологије мора изгледати веома слабо осигурана.

Па зар нам баш за то није пријатно и мило, кад без обзира на ово мучно питање, на хаос разноврсних експеримената и још разноврсних мишљења у данашњој Психологији, чујемо од писца, да је други задатак Психологије, „да постави законе, који владају душевним стањима и радњама“? То је догматичан тон Вунтов: као да је то тако просто, тако разумљиво, тако несумњиво и признато! Али то је убеђење једног великог, највећег данашњег психолога, који га је умео бранити. А, најзад, зар ми смео друкчије мислити и друкчије рећи, ако уопште хоћемо да тражимо једну Психологију у истини егзактну експликативну, синтетичну, „објективну“, и како се све још неможе назвати Психологија, која лебди пред нашим очима као дивна слика неке далеке, врло далеке будућности?

Већ подела Максимовићеве Психологије (стр. 4) сведочи, да је он Вунтовац. То нам још више сведочи први део — *Наука о психичким елементима* — где је изнето Вунтово учење о психичким елементима (објек-

тивним и субјективним), њиховим сличностима и разликама (стр. 5—6). То исто важи и за учење о чулним осећајима, чулним дражима и чулним органима (стр. 7—8). И све то у познатом, доктринарном Вунтовом тону! Као да је Психологија Физика или Хемија, где су елементи тачно одређени, а све јасно сложено из елемената! Али баш због таквога тона, ова Психологија је, чини ми се, нарочито за нашу публику добро дошла. Јер ко би читаоца, почетника, хтео увести у све огромне (да не речем несавладљиве) тешкоће сваког психолошког питања, не би му заиста никад умео рећи ни толико само: шта је Психологија и шта хоће.

Уз догматички тон Вунтов одлично пристаје краткоћа Максимовићеве Психологије. А заиста није био лак посао овако кратко, па ипак овако добро, изложити веома тешку и много опширнију Вунтову Психологију. Понекад је та краткоћа, чини ми се, на штету *Вунтове* Психологије. Тако нпр. кад писац каже: „Ова се појава зове *специфична енергија чула*“ (стр. 8). Како то писац просто каже, а како је питање компликовано, како га је баш сам Вунт учинио компликованим! Колико се сам Вунт борио *против* т. зв. „Закона специфичних чулних енергија“!

С Вунтом разликује писац међу *осећајима општег чула* 4 групе различних квалитета. Али што он говори о *општим органским осећајима* није довољно јасно, јер о њима говори засебно, али их — као ни Вунт — не схвата као нарочите, од осталих осећаја које различне квалитете (стр. 9). Врло погрешно преводила писац *Helligkeit sa sjaaj*. Сјај (Glanz) је — баш по Вунту — нешто са свим друго, нешто сложено, а не особина простих квалитета вида. Врло просто помиње писац познате три *основне* и четири *главне* боје, не дајући нам јасно на знање, зашто то чини, т. ј. да ли су по његовом мишљењу све остале боје споредне, из ових сложене, или су у психолошком смислу све боје — као и по Вунту — једнаке, подједнако прсте. Ова нејасност, управо нејасна краткоћа, је у толико већа, што писац не говори ни о једној теорији физиолошког постанка боја: ни о Вунтовој, ни о оним двома најпознатијим и најиризнатијим — Хелмхолцовој и Херинговој — ни о ма којој другој.

И учење о *осећањима* је Вунтово, у свему Вунтово. Тако и писац понавља (стр. 13) тврђење Вунтово, да „уз сваки осећај иде и по какво осећање (чувство)“ и разликује с Вунтом поред осећања пријатности и непријатности још две класе од њих и између себе различних осећања (стр. 15), што ни обично искуство ни експеримент не потврђују. Уосталом, и сам Вунт је у овом своме учењу имао тако велике критичаре, као што је нпр. Тиченер. За то се ми даље у то нећемо упуштати.

И *Наука о психичним својствима* (стр. 16): о *интензивним* (стр. 17) и *екстензивним* представама (стр. 19) излаже одлично, јединствено кратко и јасно, Вунтово учење. Екстензивне представе: и просторне представе чула пицања (стр. 20) и чула вида (стр. 24) и времене представе (стр. 35) и чула пицања (стр. 36) и чула слуха (стр. 37) израђене су, опет, боље по интензивне. Јер тон диференције није писац добро изложио: бар његов постанак је врло нејасан. Писац каже: „Ако нпр. произведемо један трозвук, онда ће се поред три звука чути и четврти, који се, као што је речено, ствара у слушном органу“. Пре свега, ти тонови не постају само у уху, па зато и Вунт разликује од тих субјективних тонова диференције *објективне*, који постају ван нашег уха, у спољашњем ваздуху. Али ми је и иначе пишчево тврђење веома неразумљиво, јер баш у овом случају, кад су дата три тона, може (са обзиром, разуме се, на бројеве њихових тре-

перења) бити теоријски, математички, *безбројно* много тонова диференције, — докле год одузимање уопште даје могућан тон, докле има разлика већих од 8 (колико треперења по Максимовићу одн. по Вунту одговара најнижем, за нас могућном тону). Сви се ти тонови, наравски, не чују, али се могу — и то голим ухом (јер се резонатори, како Вунт вели, за субјективне тонове диференције и не могу употребити) — чути (при појединим интервалима) више њих а не само један (в. *Musikalische Akustik*, v. K. Schäfer, 1902: S. 63). То исто, уосталом, тврди и Вунт, разликујући тонове диференције 2., 3., 4.... реда.

Исто тако је веома неразумљиво и, уосталом, нетачно, да „тон диференције код сложенога звука има у неколико значај основног тона код појединачних тонова, т. ј. доприноси потпунијем стапању сложенога звука“ (стр. 19). Да није ово, што је врло вероватно, каква штампарска погрешка? Да не треба можда место *основног* да стоји *горњег* тона (споредног)? О *њихању*, *рапавости* и *дисонанци* израђено је истина опет по Вунту, али необично кратко па ипак врло тачно, и врло јасно. А то за цело нису тако лако разумљиве ствари. О *њихању* и *рапавости* као ни о теоријски веома важним тоновима диференције, нема у много пута већој па ипак много неразумљивијој Психологији Др. Б. Петронијевића (*Основи емпиријске Психологије*, 1910) ни једне једине речи!

Екстензивне представе су извапредно добро израђене; оне су прави украс у нашој сиромашној психолошкој литератури. Вунтова теорија простора је тако компликована и зато тешко разумљива, да се морамо дивити писцу, како ју је он овде изложио необично кратко, па ипак необично јасно. Ко познаје ту теорију, заиста се мора дивити писцу. Колико више вреди писцу и, следствено, нама, што је одлично познао једног великог психолога, него да познаје већину — наоначке или површно, т. ј. да не познаје ниједнога! Нека само читалац пореди ону неразумљиву — вероватно „оригиналну“ — „теорију“, коју Др. Б. Петронијевић на много страна излаже, са овом!

Сама могућност оваквог објашњења представа простора, у поменутом Вунтовом тону, представља, ма како се иначе о том објашњењу мислило, један огроман успех, један триумф Психологије, која постаје експериментална, експликативна, егзактна. У осталом, ово, емпиристичко објашњење представа простора синтезом (асоцијацијом) психичких елемената (осећаја), данас отима све више маха. Даље о овим представама нећемо говорити, јер је о њима одн. о Вунтовом објашњењу истих доста говорено. Све што се Вунту замерило, могло би се, разуме се, и г. Максимовићу замерити. Ниједну важнију појаву није писац пропустио објаснити у смислу ове, Вунтове теорије. У објашњењу прве слике (сл. 1, стр. 26) поткрала се свакојако опет једна штампарска грешка. Јер или је слика наоначке нацртана или је у објашњењу (тексту) побркано *лево* и *десно* око.

Овако исто добро су израђене и представе времена. Само би се Вунтово, опет веома компликовано, објашњење тих представа могло са много више разлога критиковати него објашњење просторних представа. Представе времена су позициј, компликованији продукти душевни, а објашњење је све непоузданије, што су душевни појави сложенији. Али ми се ипак овде не смемо, наравски, упуштати у критику Вунтове теорије. У осталом, Вунт је и овде учинио један смео покушај, на име, да и представе времена објасни, асоцијацијом елементарних душевних процеса. А колико је такво објашњење



природније него некакво „несвесно одн. полусвесно бројање“, којим Др. Б. Петровићјевић у својој „теорији“ објашњује постанак представе времена!

И о сложеним осећањима (стр. 39), о афектима (стр. 44) и о вољи (стр. 49) нема се шта нарочито рећи. Свугде је ту изнето Вунтово учење и изнето је врло добро, кратко и јасно, можда само и сувише верно. Јер ту је чак и сва она и сувише натегнута Вунтова конструкција сложених осећања из парцијалних осећања првог, „другог, трећег итд.“ реда (стр. 40). Само ми се не свиђа општи назив свих тих појава: *душевни покрети*, који је веран превод одговарајућег немачког израза (*Gemütsbewegungen*). Зар није боље назвати их *емоционалним* појавама? Зар морамо ми имати баш свој израз? Или зар није, најзад, бољи добар и јасан туђи (у осталом класични и за то интернационални) израз него рђав израз који само изгледа наш а у ствари нам је тако стран? У осталом, из истог разлога, а да би се избегла неодређеност и двосмисленост, и *принцип јединства осећајног (?) стања* (стр. 44) било је боље назвати принципом јединства *емоционалног стања*. То исто важи и за осећања *разрешена*, како је преведено Вунтово *Gefühle der Lösung* (стр. 15, 36, 48, 51), и ако, признајем, да не бих ни сам умео друкчије ни боље превести. У осталом, то је Вунтов специјалитет и није тако важно. Иначе је терминологија пишчева врло добра. На мало натегнуте изразе као: *наслика* (*Nachbild*), *њихање* (*Schwebung*), *телесне представе* (*Körpervorstellungen*), *изразни покрети* *Ausdrucksbewegungen*), *повремена* (сукцесивна) асоцијација итд., ми се морамо постепено навићи и употребљавати их опде, где их и писац употребљује, — ако уопште хоћемо да развијамо свој језик. Место о *физичким* пратиоцима афеката (стр. 45) боље је, одређеније и тачније, говорити о њиховим *физиолошким* пратиоцима — и ако тако Вунт не говори.

И *Наука о психичким нивовима* (стр. 56) — опет један нов и необичан израз — износи Вунтово учење, пре свега, тако добро познату, толико заступану и толико нападану *аперцепцију* (стр. 58—63). И *везе представе* изnose Вунтово учење и у његовом духу наглашују нарочито *симултане* асоцијације (стр. 63—66). Оне су овде чак добиле више места него сукцесивне (стр. 66—68). То у толико више пада у очи, што међу симултаним асоцијацијама нема најважнијих, — оних, на којима све друге асоцијације, на крају крајева све свесне појаве уопште почивају: *стапања* (Вунтових „*Verschmelzungen*“). Писац их је изоставио свакојако за то, што су стапања — психички спојеви — готово искључиви предмет целог другог дела његове Психологије (стр. 16—55). Али баш за то је било тако потребно поменути их овде и дати им на тај начин место, које им у „психичким нивовима“ припада.

Аперцептивне везе (стр. 67) узете су, за чудо, из Вунтове Логике (в. *Logik*, 2. Aufl., Bd. I, S. 35) место из Психологије. Отуда су оне овде могле доћи овако непосредно — и, разуме се, погрешно — пре сваког помена о функцијама свести (поређењу, анализи, синтези), о којима се пешто мало, веома мало и само узгредно говори тек после овог, у последњем одељку (стр. 69), где се опет по Вунтовом начину, т. ј. у смислу његовог, *психолошког*, тумачења Веберовог закона, најзад помиње тај закон и психичка мерења у опште, чиме се Максимовићева Психологија завршује.

Логика није добро израђена. Она је, најзад, и сувише кратка, (стр. 73—93), да би могла бити добра. Већ оно, што је у њој најважније, њено

прво питање: дефиниција Логике је врло нетачна. Писац вели: „Логика је наука о облицима и законима мишљења“ (стр. 73). Али и Психологија је наука о облицима и законима мишљења. И закони асоцијације су закони мишљења. Разлика између Психологије и Логике, између психолошког и логичког мишљења, мора да се види из дефиниције Логике. Иначе, где се то, као овде, не види, дефиниција није добра. И постанак појма је веома неодређен, нејасан, нетачан. Писац вели: „Појам постаје на тај начин, што се из више конкретних представа узме оно, што је у њима заједничко а битно, па се то споји у једну целину“. Али како се то узме? Каквим душевним процесом, каквом интелектуалном функцијом? Најзад, то је психолошко питање, на које нам је писац у Психологији обећао дати одговора у Логици (стр. 69), па то овако непотпуно чини. Али шта је појам у логичком смислу, дефинисан појам, појам са одређеним значењем? Шта је то „заједничко а битно“? У психолошком мишљењу је све случајно (контингентно, у традиционалном, схоластичком смислу). Откуд ту наједном „битно“, неопходно, логичко?

Пада у очи, да је и Логика, у колико није традиционална, израђена највећим делом по Вунту. Тако нпр. оно, што је „по новијој подели“ појмова изнето (стр. 76), и ако та подела није, разуме се, само Вунтова, већ се у томе у главном слажу сви новији логичари. Чак и у старијој подели изнета је у ствари опет само Вунтова модификација те поделе, чији су *Gattungs* — и *Beziehungsbegriffe* постали овде, чини ми се, — а судим по примерима — *абсоlutни* и *релативни* појмови, што је веома, веома несрећно преведено, нарочито *абсоlutни* (!) појмови (стр. 74). Додати су само *позитивни* и *негативни* појмови, место да су они, као код Вунта, остали само „неодређени однос“ појмова. И однос међу појмовима: однос идентитета (стр. 76), однос супсумције (стр. 77), однос координације, однос контрадикције, однос укрштености (стр. 78) и диспаратност, — све је то по Вунту, где су само Вунтови одређени и неодређени односи појмова страни уједно, где је укрштеност учињена главним односом и координирана координацији, док је она код Вунта само један од многих облика или подврста координације. Зашто су, најзад, све те важне подврсте као и Вунтов четврти одређени однос појмова, зависност, изостали? И *категоријално померање појмова* — и сам израз — је Вунтов. Веома је нетачно оно, што писац вели за позитивне и негативне појмове, на име: „позитивним се појмовима нешто тврди, а негативним одриче“ (стр. 75). А још је Аристотело знао и учио, да се само у суду може тврдити и одрицати!

Шта је суд, тај први и последњи облик свега мишљења, писац нам нигде не вели. И тако из његове Логике не сазнајемо ни то, шта значи мислити одн. судити. Класификација судова је донекле традиционална (Кантова), само су у духу новије Логике избачени с правом лимитативни, али без разлога и сингуларни судови из прве две Кантове групе. Кантова категорија релације овде је категорија модалитета (!), где су, опет, изостали дисјунктивни судови, — не зна се зашто. Зашто њих у опште нема? Зашто нема проблематичких судова? Или је писац — са Сигвартом — мишљења, да проблематички судови у опште нису судови? Колико је писац мало успео да изнесе логички смисао „судова без субјекта“ (имперсоналних), види се из тога, што он пример *грми* преводи на немачки (*es donnert*), да би нам ти судови били — јаснији (стр. 78). Томе, у осталом, већ претходи једно превођене у сличном циљу (ножом — *mit dem Messer*, стр. 76). И подела по предикату је, опет, Вунтова (стр. 80—81) и ако, опет, ни

она није само Вунтова већ и других логичара. И подела „према односу између субјекта и предиката:“ суд о идентитету, о супсумцији, о координацији итд., је Вунтова (стр. 81).

Силогистика (стр. 82—86) је традиционална (Аристотелова, са познатим, најважнијим познијим додацима). Место о *ставу довољног основа* изгледа ми боље говорити о принципу довољног разлога (стр. 86). За његову примену, принцип каузалитета („закон узрочности“) вели писац: „Овај став је врло важан, пошто би без њега овај свет био необјашњив!“ Једна можда тачна мисао у једном чудном облику! Да ли из тих речи не треба да се увиди априорност тога принципа сазнања?

Методе научног испитивања (стр. 87) и облици научног излагања (стр. 90) су израђене искључиво по Вунту: и анализа (елементарна и каузална), и синтеза (репродуктивна и продуктивна), и апстракција и детерминација (стр. 88), и индукција и дедуција (стр. 89), и дефиниција (аналитичка и генетичка, стр. 90), и класификација (вештачка и природна, стр. 91), и директан доказ, дедуктиван (аналитички и синтетички) и индуктиван (стр. 92) и, најзад, анагошки доказ (стр. 93). Тиме се завршује ова веома мала Логика у којој је ипак веома много речено и ако, као што смо видели, није све и добро речено.

Педагогика је, опет, добро израђена, врло добро. Она најзад, овде и јесте главни циљ, а њено најважније средство, њен теоријски темељ, Психологија, је, видели смо, такође одлично израђена. Ова Педагогика је много мања али много боља од Педагогике В. Бакића, чије све многобројне махне, у осталом, лечи једна: застарелост. Међу тим, она није гора ни од Педагогике Љ. Протића (друго издање) и ако није, могло би се рећи, тако строго научна и толико стручна као (у том погледу) одлична Протићева Педагогика. Али баш за то, опет, Максимовићева Педагогика није ни тако једностранна као што је једнострано Хербартовска Протићева Педагогика, која због те једностраности, због свог сувишног и искључивог ослањања на поменуту немачку педагошку школу, није довољно српска чак ни у своме језику. А Педагогика се заиста не може пресађивати из једне књижевности у другу као, рецимо, Математика или Физика. Да се у слици изразим: немачка наука о васпитању не може успевати у српском просветном врту, ако се са свим не посрби. Зар наше племе не може и не треба да има свога, самосталног учитеља васпитања? Или је, зар, Педагогика строга наука, једнака за сва времена и за све народе?

Нема ни у Максимовића много обзира на наше прилике. И он само ређа уобичајене параграфе један за другим (од а до ж, а до з, а до ђ, и тд.) често тако журно, да се чак и не зауставља на важнијим много више него на споредијим, од којих је многе, са свим споредне, могао мирне савести у опште изоставити, не само без штете по свој предмет, већ на добро његове целине и јединства, на корист — морам се овако изразити — његове научности исто толико колико и његове примене у пракси. Зло би било, кад би сваки васпитач, који се не држи свих тих параграфа, промашио свој циљ! Међу тим, можда баш за то што није тако стручна као Протићева, што је популарнија и јаснија, Максимовићева Педагогика нам је ближа, више наша, више српска. То значи веома много, али тога, понављамо, нема много ни у Максимовића.

Хигијена тела (дијететика и гимнастика, стр. 97—105) је за овако малу Педагогику и сувише опширна, ако и није са свим излишна. И откуд

она на првом месту место можда (као нпр. код Рајна) на последњем? Задатак васпитања (стр. 105) као и могућност и границе васпитања (стр. 106) требало би да претходе сваком говору о васпитању у опште и не само васпитању моралном одн. духовном већ и телесном, тим пре, што је телесно васпитање само средство а не циљ. Питање о могућности и границама васпитања је најбоље довести у везу с питањем о његовом циљу — о коме писац ништа не говори — т. ј. са педагошком Телеологијом, која би према реченоме требала да буде први део Педагогике што она и јесте готово по правилу код свих педагога. За то ми Максимовићева подела Педагогике (стр. 97), у којој је Телеологија са свим заборављена, не изгледа тачна. Дисциплина би опет, мислим, као прво и најважније средство не само васпитана у ужем смислу (т. ј. моралног) него и наставе, дакле свега васпитања у опште, морала доћи на прво место у Ходегетици, док је она овде поменута готово само узредно као једно поред осталих средстава, пре свега, поред и после навикавања. Међу тим, обратно, баш дисциплина ствара прве, добре и најбоље навике које често остају целог живота. О првом услову васпитања, о првој дејој врлини, послушности и њеним мотивима, не говори писац ништа. Тако је и надзор овде неоправдано добио само узредно место као један параграф поред осталих (стр. 114). Тако се, најзад, поред дисциплинских казни (стр. 117) заборављају т. зв. педагошке или, могло би се рећи, моралне казне, као и награде.

Све што писац у „слободном утицању“ на васпитаника говори о „учитељевом наставном методу“ и параграфима из којих се исти састоји, о тону учитељевом итд. — све је то овде излишно, да не речем штетно. О савести, о срцу, о љубави према ученицима итд. треба овде говорити, дакле о оном што писац помиње као трећи параграф т. ј. „лични однос ђака и учитеља“ (стр. 123). „Слободно утицање на васпитаникове мисли и осећања“, вели писац, „се постизава наставом и примером“ (стр. 120). И писац говори о једном (стр. 121) и другом (стр. 124), али наједном додаје као трећи параграф *оихофене* (стр. 125), као четврти *занимање*, као пети *љубав и поштовање* (стр. 126) и, најзад, као шести — *доживљаје* (стр. 127)! То су „васпитни фактори којима живот утиче на душу детињу“ (стр. 124). То су ваљда т. зв. тајни сарадници васпитања? Тако су овде без реда изнесени и збркани мотиви васпитачеви и мотиви васпитаникови, важна средства васпитања са споредним, спољашњим, случајним утицајима!

Краткоћа пишчева у *Дидактици* је једна истинска врлина њена. Тако су нпр. оправдано кратка али јасна не само правила за ток наставе у опште, — „следовање у обиму целих предмета“ —, њену поделу, концентричне кругове и др., већ и правила за „ток наставе при обради појединих лекција једног наставног предмета“ (стр. 133). У „основна начела наставе“ (стр. 138—146) ушло је и сувише начела која, разуме се, нису сва подједнако важна и основна; али пишчев ред није градација по њиховој важности. Има их и са свим излишних и, чини ми се, таквих који се само преобуку на опет изађу пред нас. Тако нпр. девето начело: „Настава треба да интересује ученике“ (стр. 141) није ништа друго до четврто начело: „Пажња је светлост учења“ (стр. 140). Јер су пажња и интерес у психолошком смислу једно исто. Поменутим начелима завршава писац своју Педагогику а тиме се завршава и цела књига.

Др. Борислав Лоренц.

Основи физиолошке Психологије, у 15 предавања од проф. Д-ра Т. Цијена у Берлину. По пишчевом одобрењу, с осмог делом прерађеног издања превео Јов. Ђ. Јовановић, професор учитељске школе. — Јагодина, 1911.

Циенова Психологија заузима у немачкој књижевности једно особито место, јер заступа асоцијациону Психологију, како се она нарочито негује у Енглеској, где је и постала. Али је Циенова Психологија само у том свом основном и општем правцу задахнута енглеском асоцијацијом Психологијом; иначе је са свим самостална. То је дело једног великог истраживача у области нормалне Психологије и Психијатрије. Циенова Психологија је физиолошка. Она је, могли бисмо готово рећи, морала бити физиолошка за то што је тако строго, тако доследно асоцијациона. Као дугогодишњи професор на медицинском факултету, Циен располаже огромним знањем у области људске Анатомије и Физиологије, упоредне Анатомије и Физиологије и Историје развића. Отуда он, нарочито у првим предавањима, чини врло често екскурзије у ниже и најниже класе животињског царства, што је свакојачко врло корисно за Психологију у духу Циенове Психологије, т. ј. ако се законито везивање душевних појава покушава објаснити само механизмом физиолошких процеса у нервном систему. А да ли то иначе представља какву корист за Психологију, — то је једно веома важно и најважније, прво, принципјелно, методолошко питање Психологије, питање њене могућности као егзактне науке. Али наш задатак овде није, разуме се, то питање.

Нас се овде тиче само Циенова Психологија на српском језику. А ту, опет, имамо да одговоримо на два питања. Прво је питање, да ли и колику добит представља Циенова Психологија за нашу књижевност. Друго се питање тиче превода односно преводиоца т. ј. питање је, са колико је знања, вештине и савесности Циенова Психологија преведена на српски. Ово друго питање је, разуме се, важније, већ и зато, што је одговор на прво питање донекле већ дат. После свега што смо о Циеновој Психологији казали, она мора, наравски, представљати добит и за нашу књижевност.

Али и тај одговор није тако прост, као што на први поглед изгледа. Јер то није у исто време и одговор на питање: *колику* добит представља Циенова Психологија за нашу научну књижевност? Одговара ли корист од ње уложеном труду око њеног превођења? Значили она за нашу књижевност исто што и за немачку? Свакојачко не! Циенова Психологија је у неку руку луксуз за нашу књижевност, а ми се још не можемо одавати луксузу. Гладан човек не може пировати! Циенова Психологија је за нас врло тешка књига. Јер и ако је постала из предавања учитељима, Циенова Психологија за нас није само тако рећи и сувише научна, и сувише стручна, и сувише физиолошка већ — и то јој је највећи недостатак — и сувише једнострана, за то што је строго асоцијациона. Циенова Психологија не само није уџбеник већ је, на против, скроз оригинална. Она за то не излаже готово нигде или врло ретко иоле опширније гледиште других психолога већ, на против, често претпоставља као познато много што шта, што нашим читаоцима није познато, што, као што ћемо се уверити, није увек познато ни — преводиоцу. Где је дакле у нас читалачка публика за такву Психологију? А зар је преводилац смео обићи то питање, ако је општа корист била, као што треба да буде, једини мотив његовог превођења?

Него, најзад, превод Циенове Психологије се можда баш као луксуз, као знак богатства и напретка наше књижевности, може радосно поздра-

вити, ма она мало и предњачила интелектуалном нивоу своје публике. Оваква, каква је, Циенова Психологија вероватно неће тако брзо застарети, те ће је можда и потоње генерације моћи корисно употребити — и корисније по садашња. Тек све ове примедбе јасно показују, да преводилац није умео изабрати дело које ће на свој језик превести и тиме више задужити свој род и његову књижевност. А он је заиста могао увидети, да његов избор није срећан: за то је имао довољно основа подозрења — у самоме себи. Јер избор Циенове Психологије му је морао изгледати у толико незгоднији, што је није — ни сам разумео. О томе ће нас неколика места уверити. Свакојако из тога разлога превдилац се није одважио да нам место превода ове књиге која је, ако ништа друго, за нас и сувише опширна, да кратак извод из ње. Колико би нас више задужио! Колико нас је више задужио Св. Максимовић изложивши нам јединствено кратко и одлично Вунтову Психологију! Превод Вунтове Психологије не би био ни близу толика добит за нас, као што је Максимовићев извод из ње! Али то је, разуме се, далеко тежи посао него просто превођење. А Циенова Психологија је заиста преведена просто, тако рећи пасивно. То не мора значити прекор. На против, Психологија није поезија. Она је преведена, како треба да буде преведена: необично савесно. Ја подвлачим: *необично савесно*, што значи веома много и може служити на част преводиоцу. Он може бити поносит, што у том погледу стоји, чини ми се, високо изнад своје просечне средине. Како се у нас често преводи! Како се лако „местимице“ допуњују и „посрбљују“ — научне књиге, Наука!

Како је преводилац био необично савестан и како он, судећи по овом преводу, одлично познаје немачки језик, то је његов превод као целина беспрекоран, одличан. Погрешака је врло мало. Не мислим, разуме се, штампарске грешке којих на жалост има доста, нарочито у немском тексту, у примедбама. Са обзиром на преводиочево знање језика и његову савесност у превођењу, његове погрешке у толико више падају у очи. Јер то нису погрешке које су последица незнања језика или невештине и несавесности у превођењу, већ недовољног познавања саме ствари, недовољног стручног или недовољног знања у опште. То се види и из регистра на крају књиге у коме се налази „Објашњење тежих и непознатијих израза“ (стр. 267—272). Овде ми паде у очи како је Циенова Психологија у преводу исто толико велика (272 стр.) као и у оригиналу (S. 272): толико је преводилац чак и у спољашњем облику желео остати веран оригиналу. Истина ја имам пред собом место а не осмо — „делом прерађено“ издање. Али баш овај превод ми показује да је и осмо издање само малим, незнатним, веома, веома незнатним делом прерађено, управо допуњено. Понешто, опет, (ако је преводу веровати, што се с пуно разлога сме учинити) и избачено, нарочито у примедбама. Новог нема скоро ничега. То је баш ту скоро у једном приказу (в. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, Bd. 64, св. за фебруар ове год.) с правом замерено и деветом издању Циенове Психологије, на име, да се никако не обазире на новије проблеме, проблеме садашњости, које чак не удостојава ни помена. А колико су баш за учитеље, којима је првобитно књига намењена, од интереса нпр. упитни експерименти и експериментална испитивања интелигенције у деце одн. ученика! Свега тога у Циена нема, те је и то могло преводиоцу бити један разлог више против избора ове Психологије, — ако су њему, у осталом, познати ти најновији радови у Психологији. Него сад ћемо да пређемо на појединости односно на поједине погрешке у превођењу где ћемо наићи и

на преводночево непознавање старих, познатих ствари. У томе ја немислим, разуме се, ни близу бити исцрпан. Можда, у осталом, нисам ни умео запитати сваку погрешку. Али се, опет, не могу задржавати на свему, што би се могло замерити, а што често баш и сувише веран превод собом доноси, као што је нпр. превод мирисних супстанција (стр. 50) или превод, управо, опет, не превод Спинозиних основних афеката (стр. 157) или „инцитаторских“ слика сећања (стр. 17) итд., итд.

Оваквога превођења има веома, веома много, а то управо и није превођење него — преписивање. А нама свакојако не треба препис Циеновог дела српским словима! Тако верно преписује преводилац, кад преводи Циеново учење, како осећање (или, по Циену, тон осећања) — „ирадијира“ (стр. 155, 156 etc.); или он говори о „оптикусном“ (место-оптичком!) нерву (стр. 271) итд. Преводилац је види се, слаб класичар, да не речем слаб Србин. Може се мислити колико више све ово вреди за Циенове цитате. Најзад, што на нпр. енглеске речи (каткад с грубим грешкама, као нпр. стр. 25) и грчке — ове последње, којих је у Циена сразмерно врло много, чак штампане српским словима (и опет каткад погрешно као нпр. баш опет на поменутој страни итд.), — што те речи нису превођене, појмљиво је, нарочито ако преводилац, као што према погрешкама изгледа, — не зна те језике. С немачког преводи, кад преводи, добро. По каткад је понека реч без невоље натегнута. Тако преводилац увек преводи: „видни избрежак“ (Sehhügel, стр. 922 итд.), а у нас је, колико је мени познато, већ одомаћен израз *видни брежуљак*. Понешто, међутим, што овако — оригинално — преводи, није лоше. Тако нпр. *осветљеност* (Helligkeit, стр. 87 итд.). Најзад, можда за све поменуте погрешке није одговоран увек сам преводилац, кога за њих донекле извињава већ и цео његов начин превођења, његово и сувише верно превођење.

Међутим, има великих погрешака које нису питање форме ни језика већ садржине и — знања. Ни овде не могу полагати право на исцрпност и у толико мање, што немам пред собом одговарајуће немачко издање. За то нисам ни читао упоредно обе књиге — за шта, уосталом, нисам ни имао потребе — већ сам, запавивши поједине грешке при читању српског издања, тражио одговарајућа места у немачком издању.

Незнатније грешке, које су можда најчешће штампарске, пропуштао сам. Знатније смо познали. А сад ћемо познати неколике најзнатније, велике, грубе погрешке. И те се погрешке понављају! Таква је нпр. погрешка превод *Cortex-a* са — „опца“ (стр. 21, 23, 25, 41, 269 итд.) Зар преводилац не зна да је *кора* дебео слој сиве моздане масе, а њена „опна“ — *dura* (п *ria*) *mater* — нешто засебно, спољашње и — споредно? Зар је „седиште“ душевног живота у мозданој — опни? Још је већа грешка, чини ми се, израз „изменљива осетљивост“, како преводилац преводи Циеново „*Änderungsempfindlichkeit*“ (стр. 56,). Зар то није доказ да он није разумео оно што Циен тим изразом хоће да каже? Зашто га је помињао у вези са испитивањем Веберовог закона? То је, да преведем верно, „осетљивост мењања“, управо брзине мењања, осетљивост за мењање, за лагано, поступно мењање, запоступно прелажење једног осећаја у другом. Та је осетљивост мања, али никако не „изменљива“, јер је и она релативно стална или, како Вунт вели, Веберов закон важи и „под отежавним околностима“, кад је мењање (одн. појачавање) осећаја и сувише брзо или сувише споро. О сувише брзом мењању Циен ништа не говори. Али он занста није мислио ни говорити о некаквој „изменљивој осетљивости“, јер би то значило сасвим уништити

Веберов закон, ма се томе закону, с обзиром на поменута и безбројна друга ограничења, пребацивало, као што многи чине, да важи само „у уским границама лабораторије“. Међу тим, и преводилац је тај исти израз Циенов превео на три места доцније (код слуха, стр. 74) несравњено боље и готово са свим добро са „осетљивост промене“. А зар баш то није врхунац конфузије? Зар то није доказ пасивног превођења, литералног, вербалног? Како је преводилац могао заборавити оно што је раније о истом предмету рекао или како је могао превидети да је обоје једно исто?

Тако исто груба погрешка је и преводиочево „периферно слепило“ (стр. 85). Тако он преводи Циеново „peripherische Erblindung“ (S. 88), место да то баш преведе верно са: периферно *ослепљење*. Јер, као што је познато, ми смо за боје сви периферно слепи и Циен за то не говори о том општем слепилу (Blindheit) већ о ослепљењу. Мени истина, признајем, није позната та очна болест о којој Циен (који је, пре свега, лекар) говори. Али је Циенов израз довољно јасан: он означава знатно појачање („дугогодишње“, како Циен вели) нормалног периферног слепила, — док се не изгуби чак и осетљивост за мрачно (тамно).

Изгледа мала, али је у ствари (у смислу емпиријске, научне Психологије) врло велика погрешка и превод вољних радњи са — *вољине* радње (стр. 11, 12, 18, 226 итд.). Зар не изгледа воља по томе као некаква засебна и основна душевна моћ која има — своје радње? Да није преводилац са својом Психологијом воље још негде у „теорији душевних моћи“ или (с Бр. Петронијевићем) још даље, — у средњем веку? Па ми данас нарочито избегавамо да говоримо о вољи баш тиме, што говоримо само о појединим *вољним* радњама, т. ј. о ономе, што је једино у искуству дато и што, према томе, једино може бити предмет емпиријске Психологије! Колико је само, пре свега, преводиочев израз дисхармоничан — не, комичан у Циеновој асоцијационистичкој теорији воље, по којој она тако рећи у опште не постоји!

И оваквих погрешака није мало. Њих је нарочито много у регистру на крају књиге, који садржи поменуто „објашњење тежих и непознатијих израза“. Да је то „објашњење“ изостало! Да не говорим о излишним објашњењима као: *абонос* или чак *абнорман* или *плаузибилан* или *физација* (место: фиксација!) итд., што се и не може увек адекватно превести, а што, као врло добро познате класичне и интернационалне научне изразе, није свакојак о ни било потребе преводити — читаоцима Циенове Психологије! Па зар ће читаоцима, којима се то мора објашњавати, бити познатије све оне многобројне врсте биљака и животиња што их Циен — обично класичним именом! — помиње нпр. у првом и шестом предавању? А та имена, чак ни она која се (као нпр. псевдоподије, флагелати итд.) чешће понављају, цнсац не објашњава. Међутим, он објашњава (разуме се, непотпуно) нпр. хроноскоп и хронограф, које је Циен у свом једанаестом предавању објаснио тако детаљно! Него и овде ћу се моћи задржати само на најважнијим и највећим погрешкама које се тичу преводиочевог знања одн. незнања у опште или специјално, што је за нас важније, знања философског, психолошког и физиолошког. Тако је нпр. преводиочево објашњење *монизма* (по коме материји припада осетљивост, стр. 270) врло уско. Оно се може односити само на најновији монизам (нпр. Хекелов), али никако не на његове историјске претече. екстремни материјализам једног Ламетрија, једног Холбаха или једног Вихнера, а још мање на екстремни спиритуализма нпр. једног Берклија. То важи и за објашњење *солицизма*. Зар је

за објашњење становишта *ego ipse solus* довољно рећи, да су нам „непосредно дате само наше представе“ (стр. 271)? А посредно? И шта је по другим правцима теорије сазнања дато *непосредно*? Извесне грешке, као нпр. да је *априористички* исто што и *разумно* (стр. 267), захтевале би много речи, да би се исправиле. Зар сазнање *емпиријске* Науке није — разумно? Да је *moral insanity* — „помахниталост“, тврђење је које је свакојако последица немарности. Зар преводилац не види оно „moral“ на које пада главни смисао? То важи и за *dementia paralytica* која је по преводиоцу „слабоумност“. Зар је сваки слабоуман ђачић у првом разреду основне школе — *paralyticós*?

Преводиочево незнање класичних језика је за њега фатално. Тако је њему *onus probandi* „доказивање“, форензички — „страна“, отолит — слушно тело итд. Да зна класичне језике он би превео и *onus* (терет), знао би да *форензички* (од *forum*) значи *судски* и превео би *отолит* са: *слушни камен* (управо камичак, као што га и Немци преводу). Међу тим, он од некуда објашњава етимолошки (нпр. халуцинацију, хипнозу, параноју итд.) — баш кад треба објашњавати прагматички! Да је *санглија* — „нервно тело у сивој маси“, није нетачно за то што је и сувише неодређено, што тиме у ствари није ништа речено. Преводилац је обрнуо питање наопачке. Питање је баш: шта су и из чега се састоје она „нервна тела“ (ганглије) која — сачињавају сиву масу?

Тврђење, да су *joni* — „продукти разлагања“ (чега?!), одвело би нас у Физику, али се тамо нећемо упуштати. То исто важи и за неадекватне изразе: мерљив и немерљив, како је преведено пондерабилан (од *pondus*, *ponderis*, тежина) и импондерабилан (стр. 269 и 271.)

После свих поменутих погрешака могло би изгледати, као да ова књига нема велике вредности. Међу тим, није тако. Која је књига без погрешака? Што се ове књиге тиче, стварних погрешака сразмерно, т. ј. према њеној величини, нема много. О Циеновој Психологији као целини важи оно, што смо у почетку казали. Али су и поједини њени делови, поједина предавања, готово целине за себе, у којима Циен износи опште научне резултате својим познатим, јасним и убедљивим, па ипак дивним, отменим језиком. Циен истина тумачи све научне резултате које помиње (било своје или туђе) увек само у смислу своје асоцијационе теорије. Али ма како се иначе мислило о тој теорији, начин на који је Циен кроз целу своју Психологију (одн. кроз цео душевни живот) проводи, као и необично богатство његових мисли, његов дубок смисао за психолошке проблеме и његова способност да те проблеме анализује пред својим читаоцима и с њима заједно, чине његову Психологију необично привлачном — што с немачким научним књигама није често случај, — и у неколико одиста популарном. Како је она преведена на српски, видели смо. Без погрешака, разуме се, није. Али у пркос тим погрешкама, после свега што смо казали о Циеновој Психологији у опште и специјално о њеном српском издању, морамо зајеста бити искрено захвални преводиоцу на његовом труду који није био мали.

Д-р Борислав Лоренц.

ЈАВНА ЗАХВАЛНОСТ

Г-ђа *Пава Јовановића*, удова из Паланке, уписала је свог мужа, пок. *Тасу С. Јовановића*, бив. трговца из Паланке, за члана добротвора фонда сиромашних ђака у Паланци са улогом од 60 динара.

www.unilib.rs Г. Јован С. Грнчаревић, трг. из Београда, уписао је закупца своје кафане пок. Васу Николића, бив. кафецију за члана добротвора истог фонда са улогом од 60 дин. и

Јасеничка Задруга у Паланци уписала је свог дугогодишњег председника пок. Глигора-Глишу-Јовановића, бив. абаџију, за члана добротвора истог фонда са улогом од 60 динара.

Одбор фонда основне школе у Паланци изјављује највећу благодарност именованим дародавцима, а покојницима жели рајско насеље.



„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). — Претилата 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.



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