



# ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ  
МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ

БРОЈ 4

АПРИЛ 1921

ГОД. XXXVIII

## СЛУЖБЕНИ ДЕО

### ОПШТЕ ОДЕЉЕЊЕ

УКАЗИ ЊЕГОВОГ КРАЉЕВСКОГ ВИСОЧАШТВА ПРЕСТОЛОНАСЛЕДНИКА  
АЛЕКСАНДРА

#### ПОСТАВЉЕЊА

Указом Њ. К. В. Престоноаследника Александра од 16 фебруара ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

*у Министарству Просвете:*

за писара I класе, Д-р Јанже Повак, свршени правник.

Указом Њ. К. В. Престоноаследника Александра од 5 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, а на основи чл. 6 Закона о Уређењу Главног Просветног Савета, постављен је:

*у Главном Просветном Савешу:*

за председника, Д-р Богдан Гавриловић, редовни професор Университета.

Указом Њ. К. В. Престоноаследника Александра од 5 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, а на основи чл. 7 Закона о Уређењу Главног Просветног Савета, постављени су:

*за редовне чланове Главног Просветног Савеша:*

1. Д-р Богдан Гавриловић, редовни професор Университета;
2. Лазар Р. Кнежевић, начелник Општег Одељења;
3. Д-р Александар Белић, редовни професор Университета;
4. Д-р Никола Вулић, редовни професор Университета;
5. Д-р Владимир Торовић, ванредни професор Университета;
6. Д-р Чедомир Митровић, редовни професор Университета;
7. Владимир Радојевић, начелник одељења за Основну Наставу;
8. Д-р Лаза Пенадовић, лекар;
9. Јеремија Живановић, професор Више Педагошке Школе;
10. Димитрије Тричковић, директор II женске гимназије;
11. Љубомир Протић, управитељ женске учитељске школе и
12. Павле Стевановић, професор II мушке београдске гимназије.





Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 14 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављени су:

у *Министарству Просвете*:

за административне инспекторе I класе: Милаш Карић и Јован Живојиновић, досадашњи референти за Средњу Наставу;

за административног инспектора II класе, Борисав Станковић, досадашњи референт за Вишу Наставу, и

за главног архивара II класе, Драгољуб Јовановић, досадашњи главни архивар.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 14 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављени су:

у *Државној Штампарији на Цетињу*:

за благајника—книговођу, с годишњом платом од 3000 динара, Нико В. Мартиновић, досадашњи магационер књига и потрошног материјала Државне Штампарије на Цетињу;

за магационера књига и потрошног материјала, с годишњом платом од 3000 динара, Петар Вукчевић, досадашњи фактор Државне Штампарије на Цетињу, и

за фактора, с годишњом платом од 3000 динара, Петар Почек, досадашњи фактор Државне Штампарије на Цетињу.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 16 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављена је:

у *Министарству Просвете*:

за писара II класе, Милица Брачевићева, свршена ученица филозофског факултета.

#### ОСТАВКЕ

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 5 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, а по саслушању Министарског Савета, решено је:

да се Витомиру Срнићу, писару I класе Министарства Просвете, уважи оставка коју је поднео на државну службу.

#### УКАЗИ СТАВЉЕНИ ВАН СНАГЕ

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 5 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, решено је:

да се у указу од 27 августа 1920 године, којим се Радивоје Врховић, директор гимназије у Сремским Карловцима и Алекса Станојевић, просветни инспектор за Брегалничку Област, постављају за инспекторе средњих школа за Банат, Бачку и Барању, у рангу директора I класе, са додатком по чл. 21 Уредбе о уређењу Министарства Просвете, стави ван снаге став: „са додатком по чл. 21 Уредбе о уређењу Министарства Просвете“.

#### ОДЛИКОВАЊА

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 5 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, одликована је:

*Орденом Свештога Саве V реда:*

Марта Тодосићка, чланица Народног Позоришта у Новом Саду.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 14 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, одликовани су:

*Орденом Свештога Саве V реда:*

Богдан Поповић, школски управитељ у Великом Бечкереку и Стеван Арсенивић, умрелица учитељ у Сомбору.

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





УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

ГЛАВНИ ПРОСВЕТНИ САВЕТ

— 1206 РЕДОВНИ САСТАНАК, 26 ЈАНУАРА 1921 ГОДИНЕ —

Присутни: председник, г. Д-р Богдан Гавриловић, председник, г. Лазар Кнежевић, чланови: г. г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Никола Вулић, Петар Тина, Миливоје Симић, Никола Лазић, Дим. Тричковић, Љуб. Протић, Јеремија Живановић, Мирко Поповић, Д-р Душан Рајичић, Дим. Соколовић и Мих. Станојевић.

Секретар, Славко Миловановић.

I. Прочитани су и примљени записници претходних двају састанака.

II. Г. г. Миливоје Симић и Јеремија Живановић — у име чланова одређених у комисију која је са делегатима из Сарајева, Сплита, Љубљане и Загреба радила на превођењу средњошколских наставника из тих крајева на положај и плате по закону који важи у Србији — усмено реферирашу о своме раду у тој комисији (в. 1205 записник, под II).

Савет прима знању и усваја изложено мишљење.

III. Председник саопштава да је Професорско Друштво, Секција Београд, одредило г-цу Косару Цветковићеву, професора II београдске гимназије, као трећег члана у комисији за преглед програма на државном испиту учитеља и учитеља вештина (в. 1160 записник, под III). Али како је други члан комисије, г. Д-р Миливоје Јовановић, другом дужношћу сада спречен да узме учешћа у овом раду, председник предлаже на место њега г. Николу Лазића.

Савет усваја предлог.

IV. Г. г. Д-р Велић и Симић усмено реферирашу о квалификацијама кандидата за наставничка места у средњој школи.

Саслушавши реферате, Савет је мишљења: да имају квалификација: Милан Петровић за сунлента веронауке у учитељској школи, Владимир Вилковски за припременог предметног учитеља; Сергије Буш за хонорариог наставника;

да немају квалификација: Вера Шарт, Софија Јарославскаја, Александра Шемјасина и Петар Рахоријев;

да Никола Марков покаже има ли факултет или само државни испит, а Виктор Петров да поднесе податке: кад је свршио Универзитет, шта му је струка, и колико је година стар; и да се молбе Серафима Купчевског, Марије Јелачкић и Марије Ваљанскаје упуте Школском Савету при Руском Посланству, да утврди тачност њихових навода и у недостатку недовољно веродостојних преписа докумената да тражи на увиђај оригинал.

V. Читају се реферати г. г. Петра Тине и Јевте Стефановића о рукопису *Нацртна Геометрија* од Давидовића и Димитријевића. Реферат г. Тине гласи:

Према писму од 10 априла ове год. СБр. 8, част ми је поднети Савету тражени реферат о рукопису: „Нацртна Геометрија за реалке, реалне гимназије и више занатске школе“, који су поднели г. г. Стев. Давидовић, професор, и Жив. Димитријевић, инжењер.

Као што се види и из наслова ове књиге, писци су наменили овај уџбеник двама врстама школа које се битно разликују и по циљевима и по методама.

Средња школа спрема теоретичара, а реалка на по се будуће техничаре, дакле последнике који ће планове градити и изводити, те настава за њих јесте и треба да буде на научној основи. Тако је то питање схватио и наш законодавац, јер је Нацртној Геометрији дао места у највишим разредима, када су уџбеници савладали већ основна начела Математике на научној основи, те им Нацртна Геометрија има да послужи — поред чисто техничких циљева — још и као допуна и илустрација чисте математике.

Занатска школа међутим спрема практичаре који ће умети планове читати и према њима радити по уџбенику, а врло често и под контролом техничаревом, те је за њих доволна очигледна настава, а она је једина и могућна, пошто питомци тих школа доносе собом највише низи течај средњих школа, где се математика предаје на основи очигледности.

Измрити ова два правца није могућно. И баш ту немогућност подухватили су се писци да изведу. Није никакво чудо што нису успели.

Поред све добре воље и темељне стручне спреме, писцима је труд прошао, а морао је пронасти, јер је основна замисао погрешна. Све напрезање да у уџбенику одрже метод очигледности, није помогло писцима, јер брзо преовлађује у њему научни метод. То писци осећају и сами, па губећи земљиште под собом, они граде мостове од ставова из стереометрије, те је услед тога уџбеник испропао обимнији него што је било потребно.



Ако томе додамо трећи део рукописа, у коме су одељци из појединих примена на занате: столарски, каменорезачки, лимарски и котларски, имаћемо обим тачно двапут већи од обима потребног средњој школи, и ако није у уџбенику исцрпен сав средњошколски програм (позостављени су рољеви, основи перспективе).

На основу свега изложенога потписаноме част је предложити Савету: да се рукопис врати писцима на прераду, те да за потребе средње школе израде уџбеник у који ће ући све градиво прописано програмом за реалку.

Том приликом ваљало би обратити писцима пажњу и на терминологију, која се местимце разликује од усвојене. Тако на пр. писци пишу: пројекциони место пројектни, *шраг* место *продор*, *шраса* место *шраг*, *производиља* место *водиља*, *вођица* место *изводница*, *одрубак* место *допуна*, *проспирни угао* место *шлесни угао*, и т. д. Има и неких сковааних термина, као и. пр. одмак (ордината), изглед (вертикална пројекција), који нису срећно изабрани. За т. зв. главне линије (фронтале и хоризонтале) могли би се послужити термином из хрватских уџбеника *сушражнице*, који је скован по законима нашег језика.

Реферат г. Стефановића гласи:

Прегледао сам и проучио рукопис г. г. проф. Ст. Давидовића и инж. Ж. Димитријевића: „Нацртна Геометрија за реалне, реалне гимназије и више занатске школе“.

Програм по моме мишљењу одговара потпуно програму за наставу Нацртне Геометрије у средњим школама и потребама виших занатских школа.

Рађен је врло пажљиво и распоређен врло логично прео материјал.

Нарочито изам да истакнем да су слике врло брижљиво пробране и необично јасно израђене.

Богат и леп избор задатака допринеће јаснијем поимању Нацртне Геометрије и створити вољу за проучавање и ономе који не сматра да му је Нацртна Геометрија преко потребна. Терминологија и нотација потпуно одговарају намени: да предмет буде што разумљивији и да буде код љака омиљен. Излагање је логично, просто и приступачно за сваког.

Зато могу само најбоље препоручити ово дело као уџбеник за средње и више занатске школе.

Саслушавши, Савет одлучује да се умоли г. Милутин Миланковић, професор Универзитета, да као трећи референт прегледа и оцени овај рукопис, пошто се из прочитаних реферата не може добити тачно мишљење о вредности дела. Г. г. Типи и Стефановићу издати по 50 динара хонорара. Писци да положе накнадно 50 динара за хонорар г. Миланковићу.

VI. Д-р Милутин Кошпа чита свој реферат о књизи *Полне Болести*, од Д-р Војислава Михаиловића. Реферат гласи:

У смислу предњег захтева, прегледао сам књигу г. Д-р Војислава Михаиловића „Полне Болести“. Наилазим да она представља несумњиво најбољу публикацију те врсте која је до сада на нашем језику угледала света, а и да се може убројавати у најбоље радове светске литературе на томе пољу. Аутор је умео да погоди границу преко које излагање једне научне дисциплине лајцима не сме прећи, ако се жели да изложено буде правилно схваћено и искоришћено; а то је управо најглавније код радова ове врсте.

Своју жељу изражену у предговору ове књижнице: да у чистом и за народ лако разумљивом језику изнесе све оно што је за познавање и сузбијање полних болести од неопходне потребе, аутор је, може се с правом рећи, успео да оствари. Лајик, прочитао ову књижницу, добиће несумњиво импресију да су полне болести велико зло како за појединца тако и за породицу и народ, али зло које се да лако избећи и релативно лако уклонити (излечити), само ако му човек познаје суштину. А са овом га ова књижница упознаје. Ово ваља нарочито истаћи стога што већина публикација ове врсте дејствује на читаоца-лаика застрашивањем, представљајући полне болести као по готову неизлечиве, те у њему буде, уместо трезвености и мирног расуђивања, душевни немир, страх, хипохондрију, убијајући веру у могућност успешног лечења и оздрављења.

Такав начин просвећивања\* у здравственим питањима даје негативне резултате, те је за највећу осуду. Г. Д-р Вој. Михаиловић није пошао тим готово традиционалним путем, што је, може се рећи, најбоља одлика његове књиге „Полне Болести“. Разне научне дисциплине, а нарочито здравствене, чији је значај по друштво и државу прворедан, могу се у народне масе унети трајно и успешно само рационалним просвећивањем, путем школа, кроз које по нашем закону има да прођу грађани обојега пола. Стога ће од ове књижнице бити највише користи ако је пажљиво проуче нарочито наставници и наставнице свију школа, и настану да са њеном садржином упознаду своје старије ученике и ученице, за које имају уверења да према старости и умног развиту могу да схвате суштину и значај предмета.



WWW.UNILIB.RS На основи изложенота, мишљења сам да би требало што већи број примерака ове књиге откупити и разаслати свима школама за књижнице наставника и старијих ученика.

Усвајајући реферат, Савет је мишљења: да ову књигу треба откупити у што већем броју примерака, за наставничке и ђачке књижнице. Референту издати 100 динара хонорара.

VII. Читају се реферати г-ђе Драге Ђурић и г. Светислава Петровића о рукопису *Француска Грамашка I део*, од г-це Љубице Минићеве. Реферат г-ђе Драге Ђурић гласи:

Част ми је доставити Просветном Савету да сам поново прегледала прерађени рукопис г-ђице Љубице Минићеве. Слажем се у свему са напоменама које је изнео г. Светислав Петровић, професор, тако да од своје стране не могу ништа више додати.

Стога сам мишљења да се ова граматика може употребити за ниже разреде као уџбеник, пошто г-ђица Љубица Минићева учини исправке према изложеним примедбама.

Реферат г. Петровића гласи:

Г-ђица Љубица Минић исправила је своју *Француску грамашику* према напоменама г-ђе Ђурић и мојим, и, у том прерађеном издању, њена књига је добила у вредности.

Међутим, вршећи исправке, г-ђица Минић је направила и извесне нове грешке, које ће морати исправити пре но што своју књигу да у штампу. Тих грешака има нарочито у првих неколико листа њенога рукописа. Њена књига, већ у првој реченици којом почиње, има нетачну тврдњу да француски језик има 26 гласова (број *гласова* у француском је много већи; г-ђица Минић је хтела да каже *слова*); затим се ређају извесне друге грешке: сувишности (сувишно је, на пример, говорити на самом почетку књиге о дугим и кратким самогласницима у француском језику, кад на дужину гласа у целој књизи, ни при једној речи, није обраћена пажња; сувишно је, тако исто, говорити о отвореном и затвореном *e* кад није говорено о отвореном и затвореном изговору и других самогласника, и кад ни отвореност и затвореност гласа *e* није забележена ни код једне речи); нетачности у изговору (за носне гласове *an, on, in*, и т. д., забележено је, сасвим погрешно, да се изговарају као *an, on, en*; за речи *immigrant* и *imminent* забележено је, однекуд, да наглашавају прво *i*); грешке у ортографији и језику је не *reveille, la boutonniere*, водем, ставити у множини следеће речи: према се ставља да би се означило да се два самогласника, који стоје један поред другота, сваки засебно чита); неметодичности (о множини члана говори се тек после множине именица, пошто је већ тражено од ученика да велики број именица *са чланом* мету у множину; уз извесна правила нема примера; за речи које се неправилно изговарају као *parasol, doigt, Monsieur, les boeufs*, није забележен изговор), граматичке нетачности (г-ђица Минић говори о 2. и 3. падежу у француском).

Ипак, у пркос ових, и још неких напомена забележених у самоме тексту, — али које, у главном, остају ситне, и које ће, у осталом, г-ђица Минић исправити, — ја називам да се њена књига може одобрити као уџбеник приватног издања, док не добијемо уџбенике за француски језик израђене с таквим педагошким смислом и дубоким разумевањем предмета.

Саслушавши, Савет је мишљења да би се могла одобрити употреба ове граматике, за уџбеник приватног издања, ако при штампању писац исправи грешке.

VIII. Г. Јеремија Живановић чита свој и г. Д-р Милivoја Јовановића реферат о *Читанкама за I и IV разред средњих школа*, од г. Милана Шевића. Реферат гласи:

Први утисак што га на важљива читаоца чине *Читанке*, г. Шевића, то је да су рађене врло брзо. Њихов састављач познат је, иначе, са своје важљивости, доследности и обавиљности, и што и ове књиге не носе сва обележја његових ранијих радова, могло би се објаснити једино журбом да се књиге пуне у промет пре почетка школске године. Али се *Читанкама* због тога мора учинити подоста замерака.

Г. Шевић је у своје читанке унео не само раднике на забавној књижевности, већ и оне који су радили на науци, на и науци. Уношени су и старији писци, кадгод и раније него би требало (Матија Рељковић у II разреду; Гундулић у III; неке Доситејево ствари, које су пре за највише разреде средњих школа), а неки од добрих повичјих писаца или никако пису унесени, или су заступљени сасвим недовољно. Докде се, на пр., Јован Грчић-Милешко налази у све четири књиге 17 пута (одмах после Змаја, од кога су 29 прилога), те би ученици могли помислити да је Грчић један од наших најбољих песника, Јанко је у све четири књиге поменуто двапут (у првој га нема), и ако се у његовим делима лако могу наћи лепе кратке заокружене целине (у првој га нема); Л. К. Лазаревић наводи се само на два места; у првој (врло кратко) и у четвртој читанци (не тако добар избор); Ђивинко, Кочић и Ђоровић само на једном, исто тако и Дождовић и Нушић (*Петар Дабин*, који је и раније био у читанци г. Шевића), у чијим родољубивим комадима има доста грађе за читанку, а Милорад Митровић није никако унесен, ма да у омладинским и децим листовима (и у збирци у издању С. К. Задруге) има подоста његових радова врло подесних за читанке; нити је што узето од М.



Шевића и још од неких познатијих. На поменуте писце морамо се више осврнути, кад су уношени и поједини писци испод трећег реда.

Г. Шевић је узео и неке од најновијих писаца, поглавито оне који су оставили спомена о последњим ратовима.\*)

И ту је избор могао да буде бољи. Пре свега, кад су већ уношени чланци из најновијих дана, од унесених било их је и лепших и бољих у радovima Ива Ђипика, у крешким *Српским Новинама* и њихову *Забавнику*. А кад су већ поменути С. Миленовић, Д. Филиповић и М. Видаковић, који су познати ужем кругу, није смео остати непоменут најбољи од млађих, рано преминули Прока Јовкић, који је најдешње прославио патриотски запис пред рат 1912 (*Књига борбе и живота*) и балкански рат, нити су смели остати незаступљени М. Једић и Милутин Јовановић. Чудно ми је, најзад, и то да Г. Шевић не узме ниједне басне од М. Вукасовића, кад су оне врло подесне за ученичку лектуру, штампане су у најбољим листовима (*С. К. Гласник, Дело, и др.*) и, у збирци, препоручене од Главног Просветног Савета.

Избор градива у читанци је, чешће, још важнији него избор писаца. У многим нашим средњим школама и данас је, на жалост, српски језик најдосаднији и најтежи предмет. Несумњиво је томе поглавито крив неважнт, можда и недовољно спреман, наставник, који не уме да оживи свој предмет, већ га и даље предаје по некадашњем начину: *јелен, јелена, јелену*, и познате Сремчеве „*сиве краве*“. Али је један од крупнијих узрока и у недовољно симпатичним удбеницима. И сама граматика не сме бити „суха“, као што обично бива, а већ читанка мора ученика толико привлачити да редовно прочитава и што није на реду, у место, као што је било, да не прочитава ни оно што је задано.

Не бих рекао да су *Читанке* г. Шевића довољно привлачне за ученике, јер нису онолико занимљиве колико треба да буду занимљиве књиге ове врсте. У место да носе обележје одабране забаве, са поучком која се једва опажа, оне пре чине утисак поучне, понегде и научне књиге. Такве читанке могле би поднети у школама где су оне једина школска књига (и, пр. неке ниже ступе школе), у којој су чланци из свих наука што се ученицима тих школа предају, али у средњој школи мора да буде друкчије. Зашто је, на пр., било потребно да ученици II разреда имају у својој читанци готово целу нашу стару историју (с малим умешма, више од 50 страна у књизи од 107 страна текста), са само шест, већином краћих, народних песама? Или они из осталих разреда, такође готово подовину своје читанке запремљену чланцима из историје, земљописа и природних наука, кад ће то учити и на засебним часовима, и кад би те и такве чланке требало да читају и претресају с наставницима тих предмета?

Оволико уношење поучних чланака, чега је било и у ранијим издањима *Читанака* г. Шевићевих, сада је још незгодније, кад је на оскуди простору (*Читанке* су просечно по 7—9 штампаних табака) требало дати много више грађе из хрватске и словеначке књижевности. Ну о томе ће се рећи додије.

Сем недовољно занимљивих, у *Читанкама* има и доста тешких чланака, врло тешка стила за разреде којима су намењени. Поминем само један случај. На почетку читање за III разред, за дете, дакле, које тек улази у тринаесту годину, у чланку *Вече и јушро* (стр. 7) од Ђ. М. Станојевића, налази се и овакво место:

„Ако се вод нас, на тврдој земљи, на континенту, угасито плаветнило далеких планина, као и ружичасти и љубичасти врхови даљих или ближих брегова, кад сунца нестане с хоризонта, и меша на особит начин са првенкастим облацима, што плове по западном небу, са плаветнилом на зениту и са затворенијим бојама на истоку. — ипак најлепши утисак оставља залазак сунца, ипак се најлепше вечери виде на морској површини, где се сви разни прелази боја на небу огледају у морској води, те тиме целокупан утисак на човека постаје још већи, још величанственији“.

А одмах на даљој страни, опет у чланку истог писца, налази се слична реченица од тринаест штампаних редова!

Тако је, даље, тешка, и за ученике I разреда неразумљива, Ракићева песма *Napuštena crkva* (I, стр. 98); тако је са стиховима Николе Петровића:

„Онамо, тамо сабљи за стара  
Његова ребра да тупим рез  
По турским ребрим: да бједној раји  
Њем истом с руку расјецам вез“ (I, 99);

тешка је, у истој књизи, Шантићева песма „Хвала ти, Србијо лепа“ (I, 108), а није, за ученике овога узраста, лака ни Војислављева *Јесен* (I, 27).

Из истог разлога није, на пр., требало унети у II књигу Војислављеву песму *Вече* (II, 11), ни чланак *Sabor na Duvanjskom polju* (II, 44), па ни Дучићеву песму *Žitije* (II, 88), која ће остати ученицима сасвим неразумљива.

\*) Погрешно би било мислити да се песма М. Војића „На обалама Јадрана“ (VI, 134) тиче последњег рата. Она је из 1913 године.



WWW.UNILIB.RS Сличнога има и у осталим књигама.

Сем чланака који су непосредни са тешкога стила, има их подоста које није требало унети стога што нису неке нарочите вредности ни књижевне ни педагошке. Такви су: *Звијезда преходница* (I, бр. 5), *Јесен* (I, стр. 27), *Neblagodarni sin* (I, 38), *Мојој Зорки* (I, 47), *Моба* (I, 53), *Берба у Фрушкој Гори* (I, 54 — најмање је за I разред), *Колидба* (I, 54); *Постање гдјекојијех ствари* (II, стр. 4), *Вече* (II, 11), *Браћа и сестра* (II, 23), *Protopor Nedeljko* (II, 92); *Jesi P' toje uranilo sunce?* (III, стр. 23), *Сан Деспота Ђорђа у Хебу* (III, 107), *Бекри Мујо* (III, 120), *Пасшир и Вук* (III, 131); *Кад је видео „Кнежевину Србију“* (IV, стр. 38), *Карактеристика српскога народа* (IV, 63), *Топола* (IV, 99), *Вовков* (IV, стр. 141), *Народњак* (IV, 148).

*Читанке* г. Шевича намењене су целог Краљевина („за средње школе у Краљевству Срба, Хрвата и Словенаца“), и по томе би се очекивала равномернија подела грађе на поједине покрајинске књижевности. Овако како је, размера је неправична, нарочито у погледу на Словенце. Из њихове књижевности унесен је у I књигу само *један* прилог (укупно их је 135), у све друге само по два. Па и за ове прилоге била су потребна тумачења, јер крај све сличности у језику, ученик II разреда неће, на пр., моћи да разуме шта значи у песми *Slovenska Zemlja* овај стих:

„*Oklepa vinskih gričev pas obzorje.*“

Тај прилог је, уопште, најтежи од свих, и боље је било унети га, рецимо, у читанку за IV разред, а не у читанку за II разред, у коме су деца сасвим непаваљута на словеначки.

Независно од овога, у *Читанкама* је на много места било потребно тумачење и објашњење. Међутим, њих има само на два места: у II књизи уз причину *Kako je postala kritica* (објављена реч *прија* и реч *кушњи*, уз коју није ни било потребно тумачење) и у IV књизи, уз говор Сири Грабића у *Народњаку*. Г. Шевич, свакако, намерно није давао објашњења и тумачења, остављајући то наставницима. Али, под претпоставком да ће ученици читати читанке и без наставника, није требало оставити непотумачене ређе речи, које су на ширем пространству нашега народа или недовољно познате или сасвим непознате. Морале се, да само неке наведем, протумачити ове речи:

У I *читанци*: себар (стр. 98), офанзива (стр. 106), хорда, хрте, хрид (стр. 108), угнје (111), димље (122), копчаји (122), хиорија (124);

у II: јекенија (32), сатини (45), кјеч, last (у словеначком, стр. 48), чешмина (98);

у III: škrke (12), šiljite (24), behar (25), cegaј (2. п., стр. 71), дракун (71), градски мири (зидови, стр. 88), патрицијат (89), у фаху (89), проведитур (89), аметом (90), урота (95), комај (97), узгорац (123), пржина (125), čutiћ (у смислу осећати, 125), fabula (125), lic (128), баба (129);

у IV: крба (25), хијерархија (117), конкретни (117), hvoја (120), воћков (141), кока-демон (144), грчко бројање (стр. 145), итрикле (145) и т. д.

Г. Шевич, судећи по неким појединоствима, хоће што потпунију фонетику, стога, понегде, одступа од уобичајенога писања. Он, на пр., увек пише *једануш*, *одједануш* (IV, 14 и другде). Међутим, и тако није чисто фонетички. *Н* у изразу једануш није исти звук који и у речи нога али није ни *м* (н. пр. у речи *мајка*). Држећи се чисте фонетике, не би онда у горњим случајевима требало писати ни *л* ни *н*, већ неки трећи знак. У свакоме случају боље је било оставити *н*. Зашто г. Шевич не пише *офца* м. овца, кад и ту *в* није чисто *в* већ звук налик на *ф*? Држећи се апсолутне фонетике, не бисмо смели писати ни *данга*, ни *дангуба*, јер је и ту *н* различито од гласа *н* у примеру *једануш*.

Г. Шевич пише састављено речи које чине један појам: *једануш*, *ујуштру*, *устрану*, *поврх*, *ушо*, и др. С тим се слажем: језик је та два дела у тим нарочитим изразима тако везао, да их ни у писању не треба одвајати. Само је требало бити доследан, па свуда писати састављено, а не да се налазе примери: по неки, по који и понеки, покоји, и т. д.

Што се тиче интерпункције, она је у *Читанкама* г. Шевича граматичка. Против тога се у начелу не може имати ништа, тим пре што је за децу лакша, јер јој је лакше поставити правила него слободној логичкој интерпункцији. Ипак, г. Шевич одступа од једног уобичајеног правила: он не одваја узнике, као што то ми неки чинимо. Код њега је, н. пр., овако написано:

О помози, благослови (I, 3). — Ој голубе, там на крову (I, 14). — Ој додо, ој додоле (I, 51). — Давор! Шаро, давор! добро моје! (I, 93). — Е сад ја хоћу да зудица поши (II, 32) — Хеј мазинару (I, 110) — О игра се, о свакуће (III, 10) — О Кајина, моје чело драго (III, 29) — О Бога ти, ђаконова љубо (III, 113) — О ти бићем бесконачни (IV, 3) — Ој ви дана... (IV, 10) — Ај ви ноћи: нисте ноћи (IV, 10) — Ој Дунав, ој ти реко силна (IV, 19) — О мој синко, душо материна (IV, 41) — О како је зажељело (III, 48) — Ло Еро, тврда веро (IV, 65)... ah опато (IV, 67) — Ој ви српски витезови (IV, 73) — Ој Чушњу, љута гујо (IV, 73) — Ло Луко, гурска муво (IV, 73) и т. д.

У овим се не бих могао сложити са г. Шевичем, јер сматрам даду и *о*, и *ој*, и *ај*, и *ао*, и др., узници, стога се морају одвојити. Али макакo узета ствар, мора се г. Шевичу за-



мерити што није остао доследан, јер, поред горњих примера, у његовим *Читанкама* има доста случајева где су узвици одвојени заједно:

О, колико ли тек добра доноси (I, 5) — Ох, пролеће никог с даром заборавит' (I, 15) — О, како ли порушено (I, 15) — Јо, зашто ли двору моме (I, 15) — Ох, ала сунце сија (I, 16), — О, гдете дуге! (I, 17) — О! што га не би? (II, 106) — Ој, Максиме, чедо моје (II, 107) — Ој, имал' у теби, небо (III, 23) — Ах, ти стари превисоки (IV, 3) и т. д.

У погледу на интерпункцију још се у нечему не могу сложити са Г. Шевичем. Он пише запету и онде где глагол пред њом не стоји у своме пуноме, правој значењу, већ је у јакој вези са глаголом који ће доцније доћи, те управо тек с њиме чини целину (глаголи: бити, чинити се, изгледати, мислити, сматрати и т. сл.): „*Pastrmčica se miče, da ga proguta*“ (I, 18); — „*i gleda* (у смислу: труди се), *da dođu iz vođu i manji potok*“ (I, 18); „*a darer je sin bio namislivo, da je ispušta*“ (I, 37); — „*pa ti je nekaко драго, у оне зелене листиће...*“ (III, 10); — „*чини се оку, као да у ваздуху види читаву шуму*“ (III, 12); — „*наш народ мисли, да је свакоме човеку суђено*“ (IV, 5); — „*а кад већ мисли, да је близу*“ (III, 13); — „*Ти се не даш, да те види*“ (IV, стр. 3); — „*чини се, као да се успавао*“ (IV, 21); и т. д.

Па и у овоме нема доследности, јер има и супротних примера: „*ста га молити и запливати да похита*“ (III, 117) и др.

У народним песмама, узетим из Вукових збирака, Г. Шевич оставља провинцијалне изразе и у *Читанци* за најнише разреде. Код њега се налази: *тица, хи, ћер, мљезмица, млого, зламање* и др. (I, 29; II, 23; и на другим местима). Ја сматрам да је погрешно оставити такве облике у редовима који су већином још далеко од потуне правидности у језику. Исто је тако погрешно остати на Вукову ранијем правопису, па у песмама јужнога говора писати *ћ* и *ћ* онде где је и сам Вук доцније писао *дј* и *шј* нећеља м. *недјеља*, *ће*, м. *гдје* ћерати м. *шјерати*, *ћед* м. *дјед*, *ћевојка* м. *дјевојка*, и т. д. у многим примерима). Кад је сам Вук, у књигама доцнијега времена, прештампивајући своје радове из првих година, мењао „*ћекоји*“ у *гдјекоји*, „*ћетета*“ у *дјешета*, „*поћераше*“ у *пошјераше*, и т. д., онда се и у читанкама имају да задрже само поједи, правилнији облици (Види Вука С. *Караџића* и *Саве Текелије писма Платону Ашанацковићу*; Беч, 1845 год.)

Г. Шевич не доноси свуда нишчев текст без измене. Негде је изменио правопис, негде интерпункцију, негде неправилни облик. Тога мора да буде у издањима за ученике, само, разуме се, и у томе се извесно меће не смеју прећи. У стиховима се не могу понеке грешке исправити, и зато је разумљиво што је остао неизменен познати Војислављев стих: „*Мутно је небо сво*“, ни стих Милете Јакшића: „*Да на голој грани сући корт дуби*“ (IV, 31). Исто тако не мари што су где-где остављени провинцијални облици код Бранка („*мене*“, „*тебе*“, м. *мени шеби*). Само је, у свакоме од тих случајева, требао у напоменци нагласити да се такви облици не употребљавају у правој књижевној језику, а таквих напоменки нема ни на једном месту. Али се, ни у ком случају, нису смели остављати погрешни облици у прозним саставима, као што су, н. пр.: „*чиђени и дугим гуњима*“ (IV, 25).

Како су брзо и недовољно пажљиво доследно састављане, исто су тако *Читанке* Г. Шевичеве и штампане. Отуда су у њима не само многобројне штампарске грешке, већ и оманке друге врсте. Навешћу само неколико чланака, небраних нарочито.

*На Спразилову* (IV, 18, један одељак из Бранкова *Ђачког Расханка*). Поред Бранкових облика: мене, менека (3. п.), стоји и књижевни облик *мени*, кога нема код Бранка и на томе месту („*Ту ће мени земља бити лака*“). Остављен је облик *млоги*, али се пише *х* („*Још бих дуго*“), и ако га Бранко тада није писао. Али се није смео Бранков стих „*Па јагоде па цвештиће бери*“ мењати у „*Па јагоде и цвештиће бери*“, јер му је тако изостављен један елемент лепоте. А још се мање, без невоље, смео изоставити и цео стих: „*А по гори све ша липа пушта*“ (послед стиха: „*Како гора подигла се пушта*“).

Сличнога има и на другим местима у текстовима узетим из Бранка (Види, н. пр., IV, страна 19).

*Вече* (II, стр. 11). Не треба запета после „*мирних*“ у 2. стиху 1. строфе; треба запета после 1. ст. 2. стр., кад су употребљене запете у 3. ст. исте строфе; у 2. стиху 3. строфе треба *свештило* м. „*светило*“; у 1. стиху 4. стр. треба *по* везати са *кашшо* (кад је тако урађено у сличним случајевима); у 2. ст. исте строфе треба „*позно дошавши с рада*“ одвојити запетама (кад је у 2. стр. „*подвишли решину*“ одвојено).

*Пера Сегединач* (III, 111). Не треба тачка после IV у 3. реду увода; треба велико слово на почетку 2. стиха; непотребна је запета на крају 4. стиха; у 14. стиху треба *железо* м. „*жељезо*“; стих 15. треба одвојити запетама; у стиху 30. треба *застењао* м. „*застењао*“; на крају 38. стиха треба да стоји запета, а исто тако и на крају 52. стиха; у стиху 53., као и у 57., треба *нег'* м. „*нег*“.

*Црногорац к свеомогућему Богу* (IV, 1.). Г. Шевич се послужио Решетаровим издањем (С. К. Задруга), али је мењао и текст, и правопис, и интерпункцију, само не доследно.



Докле је, п. пр., у 4. и 5. строфи остало црногорско *ше* (који), у 7. и 10. стиху оно је замењено са *ши* („Ти си сјајност своју скрио“; „ти се не даш, да те види“); облик „занешено“ исправљен је, „черте“ замењене са *црше*, *х* је дометано; али је остало: „вообрази“, „окејан“, „весалах“, „лескота“, „милионах“, „у руке“ (7. п.) и т. д.

*Остајаше овдје* (IV, 53). Одмах у првоме реду штампарска грешка („овје“); на крају другог стиха тачка са запетом, а на крају истог стиха у последњој строфи запета и пауза; у другој строфи „прадедова“ м. *прадједова*; на крају 3 реда претпоследње строфе стоји знак узвика (!) м. две тачке.

*Бранково коло* (IV, 65) названо је *Srpsko kolo*, и ако се, на самоме почету кола, довикује:

Hrvacane, ne od lane,

Od uvek si ti bez mane (13—14. стих).

*Zapis* (IV, 67). У првоме реду треба велико слово (*gđspode*) и тај облик одвојити запетама. Код *чава* штампарском грешком изишло је *чова*, те ученик може стих протумачити: „Помени Оливера, који је био роб господе“.

*Jefimija* (IV, 69). Завршни стих прве строфе: *Manastiri* (место с малим *м*) може ученика навести на мисао да је то *Битољ*; 2. стих 2. строфе треба одвојити запетом; у завршном реду 4. строфе не треба запета, а по г. Шивићу, потребна је запета у 1. реду 5. строфе.

И т. д. И т. д.

На завршетку, нешто о техничкој страни. Прво, *Чишанке* су у меку повезу. Требало би да књиге које ученик најчешће употребљава буду у тврду повезу. Друго, пишу сва слова подесна, нити су у погледу на то задовољена Правила о штампању уџбеника. Правила траже круниџа слова (борис само за напомене), а код г. Шивића, и ако и понеки гармондски текстови пишу лаки за ученичке очи (нарочито латиница), има петита већ у I књизи (стр. 88, 93, 94, 120, 321), а у IV књизи тлаци штампани петитом заузимају  $\frac{1}{3}$  књиге.

После свега што је речено, ја не могу препоручити *Чишанка* г. Шивићевих за сталан већ само за привремен уџбеник приватнога издања.

Саслушавши, Савет је мишљења да ове *Чишанке* могу остати у привременој употреби, као уџбеници приватног издања, но жели да се што пре добије сталан уџбеник. Референтима издати по 100 динара хонорара.

IX. Прочитана је представка г. г. Љуб. Протића и Влад. Стојановића да им се одреди и изда проценат за ново државно издање њихове *Чишанке*.

Савет одлучује да председник г. Лазар Кнежевић прибави од Државне Штампарије извештај у колико је примерака штампано ново издање и када.

Овим је састанак завршен.

## ВИША НАСТАВА

### УКАЗИ ЊЕГОВОГ КРАЂЕВСКОГ ВИСОЧАШТВА ПРЕСТОЛОНАСЛЕДНИКА АЛЕКСАНДРА

#### ПОСТАВЉЕЊА

Указом Њ. К. В. Престононаследника Александра од 14 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

на Универзитету у Београду

за асистента за Класичну Филологију у Филозофском факултету, у рангу суплента средње школе, Др. Милан Вудимир, суплент Сарајевске гимназије.



СРЕДЊА НАСТАВА  
УКАЗИ ЊЕГОВОГ КРАЉЕВСКОГ ВИСОЧАНСТВА ПРЕСТОЛОНАСЛЕДНИКА  
АЛЕКСАНДРА

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Њ. К. В. Престоноаследника Александра од 5 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављени су:

у *IV београдској гимназији:*

за професора, Максим Триковић, професор у пензији;

у *гимназији у Шапцу:*

за професора, Др. Стеван Јантолек, професор II београдске мушке гимназије, по службеној потреби;

у *гимназији у Крушевцу:*

за сучленте: Станко Прља, писар на Универзитету у Београду, дипломирани филозоф, и Надежда Прља, дипломирани филозоф;

у *гимназији у Новом Пазару:*

за сучлента, Полексија Лонгиновић, помоћника исте школе;

у *гимназији у Смедереву:*

за професора, Мирослава Димитријевић, професор крагујевачке женске учителске школе, по молби;

у *гимназији у Новом Саду:*

за професора по чл. 1, 4 и 6 Уредбе о регулисању положаја наставницима ратом ометеним у полагању државног испита: Стеван Маргетић, с годишњом платом од 3600 динара; Др. Никола Продановић, Др. Марко Малетић, Гавра С. Траван и Велимир Стефановић, с годишњом платом по 3000 динара, — сучленти исте школе;

у *гимназији у Великом Бечкереку:*

за професора веронауке у одељењу с мађарским наставним језиком, Фрања Енгел, хонорарна наставник исте школе;

за професора вештина по чл. 77 закона о средњим школама, Светозар Барајевац, учитељ исте школе, и

у *гимназији у Септи:*

за професора вештина по чл. 77 закона о средњим школама, Лајош Харшањи, професор исте школе.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престоноаследника Александра од 16 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

у *гимназији у Пећин:*

за сучлента под уговором, Никита Силников, бивши наставник гимназије у Москви.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престоноаследника Александра од 21 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављени су:

у *гимназији у Охриду:*

за директора и професора, Борђе Пауновић, професор гимназије у Шапцу, по службеној потреби, и

у *женској гимназији у Нишу:*

за професора под уговором, са годишњом платом од 2400 динара, Иван Ив. Сергијевић, бивши директор и професор гимназије у Русији.



Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 25 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, простављени су:

*у гимназији у Куманову:*

за професора под уговором, с годишњом платом од 2400 динара, Никола Марков, професор руске гимназије;

*у гимназији у Охриду:*

за сунлента под уговором, Никола Ј. Жефремов, бивши наставник гимназије у Русији,

*у гимназији у Велесу:*

за сунлента под уговором, Владимир Зозуновић, бивши наставник гимназије у Русији;

*у гимназији у Кавадару:*

за сунлента под уговором, Василије Благонадеждни, бивши наставник гимназије у Русији, и

*у гимназији у Алексинцу:*

за сунлента под уговором, Сергије Федоровски, бивши наставник гимназије у Русији.

#### УКАЗИ СТАВЉЕНИ ВАП СНАГЕ

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 5 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, решено је:

да се стави вап снаге Указ од 9 новембра 1920 године, у којима се односи на постављење Хенрика Хелда за сунлента гимназије у Великом Бечкереку.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 5 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, решено је:

да се стави вап снаге Указ од 20 новембра 1920 године, у којима се односи на постављење Мије Патала за сунлента Новосадске Више Трговачке Школе.

#### ОСТАВКЕ

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 14 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, решено је:

да се Стевану Катонц, професору гимназије у Сенти, уважи оставка коју је поднео на државну службу.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 16 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, решено је:

да се Др. Драгомиру Иконићу, професору гимназије у Беранима, уважи оставка коју је поднео на државну службу.

#### ПРЕТПИСИ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ

Господин Министар Просвете претписом својим поставио је:

*у реалци у Београду:*

за привремену учитељницу вештина, Зорку Петровићеву, хонорарну наставницу исте школе, — СНБр. 2309 од 19-III-1921 год.

*у гимназији у Велесу:*

за привременог предметног учитеља, Војислава Навловића, хонорарног наставника исте школе, — СНБр. 3352 од 9-III-1921 год.

*у гимназији у Ваљевоу:*

за хонорарног вероучитеља, са хонораром од 7 динара од одржаног часа, Јанићија Славковића, војног свештеника, — СНБр. 3870 од 18-III-1921 год.

за привременог предметног учитеља, Константина Шерића, пређашњег наставника, — СНБр. 2274 од 19-III-1921 год.



*у гимназији у Гвџлану:*

за школског лекара, с годишњим хонораром од 1000 динара, Др. Рова Соџека, лекара из Гвџлана, — СпБр. 3369 од 9-III-1921 год.

за хонорарног наставника, с хонораром од 7 динара од одржаног часа, Косту Николића, школског надзорника, — СпБр. 3080 од 7-III-1921 год.

*у гимназији у Горњем Милановцу:*

за привременог предметног учитеља, Др. Анте Рајо Мишур, професора из Силита, — СпБ. 4124 од 21-III-1921 год.

за хонорарне наставнике, с хонораром по 7 динара од одржаног часа, Драгутина Зицића, управитеља основне школе; и Владимира Смиљанића, учитеља основне школе, — СпБр. 2523 од 26-II-1921 год.

*у гимназији у Зајечару:*

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Вилема Опенховског, руског артиљериског пуковника, — СпБр. 19883 од 17-III-1921 год.

за привременог предметног учитеља, Живојина Л. Ђорђевића, ансолвираног студента филозофије, — СпБр. 2856 од I-III-1921 год.

*у гимназији у Јагодина:*

за привременог предметног учитеља, Пвана Пулевића, студента технике, — СпБр. 3843 од 17-III-1921 год.

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Алфреда Рехака, руског кавалерика, — СпБр. 2327 од 19-II-1921 год.

за привременог предметног учитеља, Евгенија Соловјева, бив. наставника у Русији, — СпБр. 2317 од 22-II-1921 год.

*у гимназији у Косовској Мишровци:*

за привременог предметног учитеља, Петра Миловидова, бившег наставника из Русије, — СпБр. 3619 од 17-III-1921 год.

*у гимназији у Крушевцу:*

за хонорарног наставника музике, с годишњим хонораром од 1440 динара, Александра Гејриха, — СпБр. 3614 од 17-III-1921 год.

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Михајла Ваљабасна, руског генерал-мајора, — СпБр. 2333 од 21-II-1921 год.

за хонорарног наставника веронауке, с хонораром од 7 динара од одржаног часа, Милана Пешића, свештеника, — СпБр. 2785 од 28-II-1921 год.

*у женској гимназији у Нишу:*

за привремену предметну учитељицу, Загорку Стаменковићеву, привремену учитељицу гимназије у Тетову, по молби, — СпБр. 3738 од 18-III-1921 год.

*у гимназији у Охриду:*

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Сергија Буша, хонорарног наставника гимназије у Битољу, по службеној потреби, — СпБр. 3407 од 11-III-1921 год.

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 7 динара од одржаног часа, Николу Аврамовића, учитеља у Охриду, — СпБр. 3227 од 7-III-1921 год.

*у гимназији у Прилепу:*

за привременог учитеља вештина, Митрофана Косенка, хонорарног наставника исте школе, — СпБр. 4147 од 23-III-1921 год.

за хонорарног наставника веронауке, с хонораром од 7 динара од одржаног часа, Милорада Швабића, учитеља основне школе, — СпБр. 3364 од 9-III-1921 год.

*у гимназији у Призрену:*

за учитељицу вештина, Славку Кимпановићеву, хонорарну наставницу исте школе, — СпБр. 4050 од 21-III-1921 год.





за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Александра Калинова, бив. наставника у Русији, — СНБр. 2322 од 22-II-1921 год.

*у гимназији у Прокуљу:*

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Станислава Пвашевића, пређашњег наставника у Русији, — СНБр. 2773 од 20-III-1921 год.

за привремену предметну учитељицу, Марију Баченко, — СНБр. 238 од 22-II-1921. год.

за привремену предметну учитељицу, Добришку Митрашиновићеву, апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 2858 од 9-III-1921 год.

за хонорарног наставника веронауке, с хонораром од 7 динара од одржаног часа, Михајла Пелеха, пароха, — СНБр. 2945 од 3-III-1921 год.

*у гимназији у Пећи:*

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Павла Никољског, студента филозофије из Русије, — СНБр. 3062 од 19-III-1921 год.

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Тодора Гребеникова, руског цуковника, — СНБр. 2015 од 18-II-1921 год.

*у гимназији у Свидајинцу:*

за хонорарног наставника, с хонораром од 5 динара од одржаног часа, Михајла Павловића, — СНБр. 3569 од 12-III-1921 год.

за привременог предметног учитеља, Александра Д. Лазаревића, апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 3379 од 12-III-1921 год.

*у гимназији у Ђуприји:*

за привремену учитељицу вештина, Евгенију Долгову, пређашњу наставницу у Русији, — СНБр. 2775 од 19-III-1921 год.

за привремену предметну учитељицу, Лидију Плеско, бившу наставницу у Русији, — СНБр. 2686 од 26-II-1921 год.

за хонорарног наставника, Стевана Чутурила, школског надзорника, у пенсији, с додатком на скупоћу указног чиновника према величини његове пензије, — СНБр. 2160 од 18-II-1921 год.

*у гимназији у Шапцу:*

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Трифуна Левашева, студента уметничке академије у Петрограду, — СНБр. 3618 од 13-III-1921 год.

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Василија Јевремовића-Кузенка, бизишег руског наставника, — СНБр. 2497 од 26-II-1921 год.

за хонорарну наставницу, с годишњим хонораром од 1440 динара, Јулију Дим. Слоскину, бившу наставницу у Русији, — СНБр. 2960 од 2-III-1921.

*у гимназији у Пирошу:*

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1200 динара, Десанку Ђ. Ђирић-Петровић, апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 1421 од 26-II-1921 год.

*у гимназији у Пештовцу:*

за хонорарног наставника, с хонораром од 5 динара од одржаног часа, Фрању Жипа, учитеља основне школе, — СНБр. 2246 од 2-III-1921.

*у гимназији у Шапцу:*

за привременог предметног учитеља, Владимира Виљковског, бизишег наставника у Русији, — СНБр. 1500 од 1-IV-1921 год.

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Алојза Соколовског, бизишег наставника узичке гимназије, — СНБр. 3111 од 7-III-1921 год.

за хонорарне наставнике, с хонораром од 7 динара од одржаног часа, Милосаву Кастратовића, школског надзорника, Наталију Митровићеву, учитељицу и Јована Војиновића, ђакона, — СНБр. 2126 од 17-II-1921 год.



у гимназији у Беођелији:  
за привременог учитеља вештина, Јосифа Петауреа, бившег наставника у Штују, — СНБр. 2781 од 28-II-1921 год.

у II београдској женској гимназији:  
за предметну учитељицу, с годишњом платом од 3180 динара, Даринку Никодић, разреши учитељицу у пенсији, — СНБр. 1493 од 17-II-1921 год.

у гимназији у Новом Пазару:  
за хонорарног наставника, с хонораром од 5 динара од одржаног часа, Егида П. Коделе, активног пешадијског поручника, — СНБр. 2206 од 18-II-1921 год.

у II београдској мушкој гимназији:  
за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Евгенија Ишевског, бившег хонорарног наставника.

у гимназији у Приштини:  
за хонорарне наставнике, с хонораром од 7 динара од одржаног часа, Петра Трбојевића, војног свештеника и Јевту Крљевића, школског надзорника, — СНБр. 2696 од 26-II-1921 г.

у гимназији у Бишољу:  
за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Сергија Буша, — СНБр. 1494 од 17-II-1921 год.

у гимназији у Беођелији:  
за хонорарног наставника, с хонораром од 7 динара од одржаног часа, Косту Јанчића, економа, — СНБр. 2110 од 17-II-1921 год.

у гимназији у Кавадару:  
за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1200 динара, Бурђа Петровића студента технике, — СНБр. 2337 од 22-II-1921 год.

у гимназији у Пожаревцу:  
за школског лекара, с годишњом платом од 2000 динара, Д-р Станоја Милivoјевића, лекара окружне обласне у Пожаревцу, — СНБр. 2452 од 25-II-1921 год.

у мушкој гимназији у Нишу:  
за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Милана Петровића, бив. наставника у Русији, — СНБр. 1989 од 21-II-1921 год.

у гимназији на Цетињу:  
за школског лекара, с годишњом платом од 1200 динара, Д-р Нејка Радовића, лекара са Цетиња, — СНБр. 3025 од 4-III-1921 год.

у гимназији у Чачку:  
за привременог предметног учитеља, Драгољуба К. Поповића, ансолвираног студента филозофије, — СНБр. 2916 од 3-III-1921 год.

у гимназији у Никшићу:  
за хонорарне наставнике, с хонораром по 7 динара од одржаног часа, Мирка Гламазића и Атанасија Вељовића, учитеље основних школа, — СНБр. 2036 од 16-II-1921 год.  
за школског лекара, с годишњом платом од 1500 динара, Д-р Владимира Шобајића, лекара, — СНБр. 2036 од 16-II-1921 год.

у гимназији у Тешову:  
за хонорарне наставнике, с хонораром од 7 динара од одржаног часа, Јована Кирића, Манојла Илића и Симу Симића, учитеље, — СНБр. 2286 од 19-II-1921 год.

за привременог предметног учитеља, Фелина Шћепанова, бившег руског наставника, — СНБр. 2958 од 3-III-1921 год.

у гимназији у Подгорици:  
за хонорарног наставника, с хонораром од 10 динара од одржаног часа, Новицу Шаулића, секретара великог суда у Подгорици, — СНБр. 2584 од 25-II-1921 год.



*у I београдској мушкој гимназији:*

за хонорарне наставнике веронауке, с хонораром по 7 динара од одржаног часа, Душана Васића, Ђакона и Нићифора Јанковића, свештеника, — СНБр. 2423 од 21-II-1921 год.

*у гимназији у Беранима:*

за хонорарног наставника, с хонораром од 10 динара од одржаног часа, Д-р Драга Драговића, окружног економа, — СНБр. 2860 од 27-II-1921 год.

*у реалци у Вршцу:*

за хонорарног наставника, с годишњим хонораром од 1440 динара, Марију Јаралову, бившу наставницу, — СНБр. 2964 од 3-III-1921 год.

за хонорарног наставника хигијене, с хонораром од 10 динара од одржаног часа, Д-р Јована Стојановића, лекара, — СНБр. 3347 од 3-III-1921 год.

*у гимназији у Великом Бечкерку:*

за школског лекара, с годишњим хонораром од 1000 динара, Д-р Јована Кузинга, лекара, — СНБр. 3347 од 3-III-1921 год.

за привременог предметног учитеља Александра Перића, апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 4268 од 25-III-1921 год.

за хонорарног наставника, с хонораром од 10 динара од одржаног часа, Миливоја Филиповића, инжењера, — СНБр. 4265 од 25-III-1921 год.

*у Вишој Трговачкој Школи у Солбору:*

за привременог предметног учитеља, Др. Александра Кароши, професора гимназије у Темшвару, — СНБр. 3034 од 7-III-1921 године.

## РАЗРЕШЕЊА.

Господин Министар Просвете претписом својим разрешио је од наставничке дужности: Карла Адашића, привременог учитеља вештина у реалци у Лесковцу, — СНБр. 3439 од 12-III-1921 год.

Др. Михајла Пјатницког, школског лекара гимназије у Велесу, — СНБр. 2536 од 23-III-1921 год.

Ђорђа Киселиновића, хонорарног наставника гимназије у Охриду, — СНБр. 3223 од 21-III-1921 год.

Радису Б. Митровића, привременог предметног учитеља гимназије у Шапцу, — СНБр. 3862 од 18-III-1921 год.

Татјану Чернову, хонорарну наставницу гимназије у Прокупљу, — СНБр. 3983 од 19-III-1921 год.

## ОСТАВКЕ

Господин Министар Просвете уважно је оставку на државну службу:

Драгињи Којновића, привременој предметној учитељици у женској гимназији у Новом Саду, — СНБр. 1872 од 11-II-1921 год.

Евгену Милану, привременом учитељу вештина гимназије у Суботици, — СНБр. 4081 од 25-III-1921 год.

Милици Бошковићки, привременој учитељици вештина женске гимназије у Нишу, — СНБр. 3931 од 18-III-1921 год.

Николи Дабегичу, привременом предметном учитељу гимназије у Беранима, — СНБр. 4018 од 21-III-1921 год.

Ивану Чучуковићу, предметном учитељу гимназије у Србобрану, — СНБр. 3648 од 14-III-1921 год.

Ани Масаљскаја-Лисов, хонорарној наставници гимназије у Босовској Митровици, — СНБр. 3576 од 15-III-1921 год.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА





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

WWW.UNILIB.RS

## ОСНОВНА НАСТАВА

### УКАЗИ ЊЕГОВОГ КРАЉЕВСКОГ ВИСОЧАЈСТВА ПРЕСТОЛОНАСЛЕДНИКА АЛЕКСАНДРА ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовог Краљевског Височанства Престољонаследника Александра од 23 фебруара ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:  
за обласног инспектора Вардарске Области у рангу директора гимназије I класе, Драгомир Обрадовић, начелник за средњу наставу у Министарству Просвете.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престољонаследника Александра од 14 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:  
*у учишљеској школи у Скопљу:*  
за сунлента под уговором, Димитрије Петровић-Шатурско, наставник гимназије у Русији, са годишњом платом од 1800 динара.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престољонаследника Александра од 17 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављени су:  
*у учишљеској школи на Даниловом Граду:*  
за сунлента под уговором, Алексије Ивановић-Лебедев, наставник из Русије, са годишњом платом од 1800 динара.

*у женској учишљеској школи у Београду:*  
за учитељице вештина по чл. 17 Уредбе: Марија О. Петковићева и Катарина Миловићева, учитељице вештина исте школе.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престољонаследника Александра од 1 децембра 1920 године, на предлог Господина Министра Просвете, постављени су:  
*у мушкој учишљеској школи у Сомбору:*  
за професоре по чл. 77 закона о средњим школама: Павле Терзић, управитељ исте школе и Стеван Јовић, професор исте школе;  
за професора са платом предметног учитеља: Коста Стојачић, Душан Темерница и Никола Делетић, професори исте школе;  
за сунлента, Ненад Барачки, сунлент-катихета исте школе.

*у женској учишљеској школи у Сомбору:*  
за професора по чл. 72 закона о средњим школама, Стеван Стратимировић, професор-катихета исте школе;  
за професоре по чл. 77 закона о средњим школама: Светозар Дамњановић, Божидар Ђорђевић, професори исте школе, и Видосава Летићева, наставница исте школе;  
за професора вештина по чл. 77 закона о средњим школама, Драгутин Блажек, наставник вештина исте школе;  
за професоре са платом предметних учитеља: Олга Драгулићева и Катица Вукићевићка-Михаиловић, наставнице исте школе.



АКАДЕМИК БОГДАН ПОПОВИЋ<sup>1)</sup>

*Господо,*

Да је дужина века у Срба већа, дуже би, вероватно, живели и српски академици. Да је те среће, сада би, сем нас овде сакупљених који се радујемо уласку Г. Богдана Поповића у нашу дружину, било још неколико академика, чија би радост била још и већа, будући су и они стручно обрађивали исте науке које и он. Њега би са овога мога места добродошлицом поздравно или Стојан Новаковић, међ досадашњим академицима најстарији професор књижевности, по чијем је предлогу нови наш друг изабран за члана Академије; или некадашњи професор књижевности Светислав Вуловић, који га је први још у гимназији у овој науци упућивао; или некадашњи професор књижевности Пера Ђорђевић, који је писао књиге о теорији књижевности и сам покушавао да решава и питање о реду речи у реченицама, о чему нам је нови академик мало час своју учену расправу саопштио; или би то био некадашњи професор књижевности Андра Николић, који је са данашњим нашим другом имао и крвнога и великога духовнога сродства.

Сви разреди Академије губили су пре времена повише својих чланова; али се ево данас најјаче истичу велики губитци академика који су били претече Г. Богдана Поповића на пољу теорије и историје књижевности и књижевне критике. На срећу Академије, он у њу уноси обилате накнаде, и у погледу знања и укуса, и разноврсности и успеха.

Расправа коју нам је он сада у изводу приказао и у којој решава проблем о положају придева спрам именица, израђена је тако научно да ће она бити запажена и од страних стручњака, јер јако унапређује решење данога проблема, не само са лингвистичне већ и са теориско-књижевне стране. Ово смем рећи, и ако сам нестручан, зато што нам је Г. Богдан Поповић, отпочев и за нас целисходни обичај да се приступна академска расправа прикаже Академији пре но на свечаном скупу, саопштио ову у целини у присуству наших стручњака, а добрим удесом и

<sup>1)</sup> Говор Председника Академије за проглас академика Г. Богдана Поповића, на свечаном скупу Академије 31 марта 1921.





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

у присуству једнога страногa ливисте надлежногa специјално за француски језик, из кога се у расправи највише примера наводи.

Расправа Г. Богдана Поповића је, као што смо сви запазили, препуна стручних појединости. Из њих је изведено неколико закључака, општих начела од филолошко-литерарногa значаја. Међ резултатима ширегa опсега, истиче се један врло интересантан, а то је ауторово тврђење да се напредни кораци у развићу књижевногa језика подударају са фазама у задобијању јавних слобода и подизању народногa благостања. Тако су, на пример, сви редови францускогa народа после Велике Револуције, задобивши већа права, лепше говорили но пре Револуције. Слобода доноси, дакле, свету више духовне ведрине, више лепоте у опште, па и у начину изражавања мисли. Слобода и благостање дају народу могућности да потпуније задовољава и своје афективне потребе, које он има и осећа и када је у историјски примитивноме и у социјално бедноме стању.

Ова студија Г. Б. Поповића није дакле сувопарно граматичка, како по називу изгледа, већ има у њој погледа од општијегa значаја. Она је резултат дугогодишњих истраживања потребних докумената по свима светским књижевностима из свију времена. У њој има цитата почев од Аристотела, па до једних ономадашњих београдских новина. Примери се наводе не само из узоритих дела лепе књижевности, већ и из обичногa говорногa језика, а за мене је пријатно изненађење када чух и наводе из палеонтолошких и биолошких књига које је он, види се, доспео такође прочитати. Ради израде ове студије аутор је читао оригинале грчке, латинске, шпанске, француске, талијанске, немачке. Већ само овом једном расправом, и ако врло специјалногa питања, Г. Поповић је показао да је он очевидно велики, филолошки спреман полиглот, и најбољи у нас познавалац целе стране књижевности.

Он је, као што се то многимa десило, почео са писањем рецензија о позоришним комадима. Али је брзо прешао и на друга књижевна поља. Израдио је књижевну слику *Бомарше*, расправе *О савременом роману* и *О алегорично-сатиричној приповешци* (поводом Радоја Домановића), *О великим песницима* (поводом Змаја Јована Јовановића); и више расправа из теорије књижевности, на пример: *О начелу хармоније* (поводом *Гордане Лазе Костића*), *О васпитању укуса*, *О задацима књижевних листова*, *О уметности*, *О методи реда по ред, и реч по реч*.

У књижевним критикама он се не задовоља, као што се обично чини, да изложи садржину списа и даде сумарну оцену о њему, већ увек тражи да објасни зашто је шта у коме спису лепо. Правила реда и хармоније, и друге услове лепоте, он нам ретко кад излаже само по себи, апстрактно, већ скоро увек на примерима у којима та правила тако рећи живе. Када мора да наводи лоше примере, који, на жалост,





WWW.UNILIB.RS

свуда-изобилују, он то не чини са уобичајеном злурадошћу ситних критичара, већ са добром вољом доброг учитеља који погрешке исправља, са жељом да се поправе и предупреду.

И ако се може познати који су главни француски учитељи Г. Богдана Поповића, неће се моћи рећи да је он слепи присталица које било школе, које било нетолерантне доктрине. У ширинама његова духа има места за све што је ма са кога узрока лепо.

Све његове књижевне критике и друге расправе написане су тако брижљиво и са таквим стилем да се с правом и оне могу уврстити у дела лепе књижевности. Она се тако и сматрају. Њих чита цео наш свет који воли лепе написе да чита.

Г. Б. Поповић је познат поглавито са својих радова на теорији књижевности и критици; он се у нас с тога обично увршћује у књижевне критичаре. Али се он у својим списима нарочито истакао и као естетичар, и то не само у питањима лепоте у књижевности, већ и у сликарству, вајарству и музици. Он се бави и теоријом уметности и оценом појединих дела сликарства и скулптуре, и то са таквим успехом да је постао у нас најпризнатији судија за те уметности. По својим радовима, дакле, Г. Поповић је могао бити како члан Академије Филозофских Наука, тако и члан Академије Уметности. Али су га они који су га за нашег друга препоручили, предложили за Академију Уметности, с тога што је „за развитак те Академије врло потребно да, поред уметника који стварају, буду у њој заступљени и теоретичари уметности“. Верујући као и он да је „уметност оправдана потреба духа људског“, да је она „једна од најважнијих, највиших и најлепших грана људске просвете и непресушан извор високог и великог уживања“, Академија је вољна да од сада активније суделује у мерама које се буду предузимале за унапређење уметности у нашој земљи. Она се нада да ће се државне мере за васпитање естетичког укуса од сада смишљено предузимати, јер је у Министарству Просвете установљен нарочити Уметнички Одсек, коме Академија жели успеха; а већ и по своме закону ставља му се на расположење.

Г. Б. Поповић и својим радом на Университету вршио је и врши необично велики утицај на студенте књижевности, учећи их и најмањим, а толико разноврсним елементима који се морају створити па да књижевна творевина буде лепа; указивајући им и врлине и мане тих творевина; упућујући их да што више читају дела лепе књижевности у свима страним литературама. И, у многоме, његова заслуга је што се од ове две-три деценије у нас књижевни укус и књижевни језик приметно усавршавају. Тај напредни утицај он врши и преко, на срећу већ далеко знаног *Српског Књижевног Гласника*, коме је он било уредник било директор од самога почетка.

Његове заслуге има не само у томе што се сада у нас лепше

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



пише, већ и у томе што имамо приличан број добрих млађих књижевних критичара; а ови га признају за свога учитеља. Међу овима је један од првих и најистакнутијих био Јован Скерлић, који беше брзо високо узлетео, а чији се живот, на жалост и српске књижевности и Академије, страховито брзо угасио.

Ја ћу бити слободан да споменем још једно средство које је Г. Богдана Поповића добро послужило у његовој раду на ширењу правилних појмова о лепој књижевности и другим уметностима. То су његови говори и разговори о тим предметима. У приватним козеријама он је, рекао бих, најрадије слушан, јер је добар говорник, дијалектичар и полемичар. Тада он није ћутљив, ни сувише закопчан, већ своје мишљење радо и лако исказује; те су тако они који имају прилике да га слушају имали задовољство и приватно дознавати врло многе лепе и правилне и поучне мисли. Његове „усмене књижевне критике“ можда су кашто одлучније — као што обично бива — но наштампане, али су увек доброномерне и лојалне. Г. Богдан Поповић није личан, не ужива у рушењу стечених репутација, већ и личне случајеве уздиже на висину једне теме, чак и проблема. Слушајући са задовољством и коришћу њега и његове сабеседнике, више пута сам зажалио што наши интелектуалци немају редовних интимних скупова, као што их они на западу држе под разним именима и поводима.

И својим списима, и универзитетским и јавним предавањима, па и говорима у ограниченом кругу слушача, Г. Б. Поповић је учинио, мислим, да ће се његовим именом обележити најновија, важна станица на путу српске књижевности. Главни пут наставља је водити правије и успешније; а уз њега се прокрчише нове стазе ка новим сферама уметности. Специјално у књижевној критици, Г. Поповић се може сматрати као реформатор, а у естетичној као иницијатор.

До његове појаве опажали су се још таласићи негда у нас једине, класичне, али прилично суве немачке књижевне критике, коју је Светислав Вуловић покушавао да освежи живосним духом својим и Бернеовим.

Допирали су још и довољно јаки таласи из великог руског мора, које беху силно усколебали знаменити руски мислиоци, руски „нови људи“, на које су нас упућивали наши „нови људи“ Живојин Жујовић и Светозар Марковић, и којима се одушевљавала србијанска ђачка омладина мога нараштаја. Наши узорни књижевних критичара били су: дубокомислени и слободоумни књижевник и филозоф Доброљубов, страсни и лепоречиви Билински, гласовити популаризатор свију нових наука Писарев. Изнад њих свију лебдела нам је слика Чернишевског, који нам је био толико мио и драг да смо за његово избављење из Сибира и овде из Београда били предузели неке кораке, а један се од нас беше чак и у Сибир упутио ради тога. Чаробан утицај на нашу омладину имали су онда они руски





WWW.UNILIB.RS

мислиоци, књижевници, песници и научници који су били пуни срца и осећања за страдајући народ, и своју душу и живот давали за његово просвећење и ослобођење.

На ставама пресушујућег немачкога класицизма и још доста валовитога рускога „нихилизма“, јави се нова притока која ће убрзо да целоме току даде нов правац. Та нова притока дошла нам је са латинскога запада, из Француске, чији се језик израђује дваестину векова, а чија се умна цивилизација развија самостално и непрекидно више од десет векова, те је, дакле, најстарија у Европи, а несумњиво у многим погледу и најнапреднија. Њени први добро школовани представници у нас нису борбени, нису се хватали у коштац са нашим класичарима и реалистима, већ су врло мирно и мудро разлагали своја начела, излагали своју науку и примењивали је на српске књижевне прилике. Били су тактични, и успели су.

Тако је успео наш данашњи академик. Успео је да постане поглавар нове школе књижевника, која ево поправља наш књижевни језик, марљиво обделава и усавршава све гране књижевности, и књижевну критику подиже на висок степен.

Али, како нема поглавара без опозиционара, ни „новога“ без још „новијег“, то се ево сад „побунио“ читав круг „младих“ и „нових“ против „стarih“, „застарелих“ и „реакционарних“.

„Нама су већ и сувише досадили сви наши стари — пишу „млади“ у једном своме књижевном листу, заборављајући да ће и они остарити — досадила нам празна имена која остају као имена и ништа више.“

Али овако спокојно не можемо примити и следеће њихове изјаве: „Нама са југо-истока, нама са ћирилицом, дотужала је програмска књижевност и тенденција, која је постала већ и сувише непотребна и досадна, да не речем потпуно банална“. Па и рекоше то речима: „Ми патимо од досаднога национализма“.

Е, ту сад ми стари морамо ударити у „револт“, да се послужим речју којом се они тако радо служе. Ми стари нигда нисмо били шовинисте: волели смо — осећајући се увек верним синовима своје Отаџбине — осећати и све веће духовне и моралне узајамности са напредним човечанством. Има нас и са душама које, као оно душа нежнога поете Сили Придома, гледајући у звездано небо с планетама и у светлуцаве измаглице Кумове Сламе, осећају и замишљају неке своје танке и тајанствене везе са целом васионом. Ми можемо маштати и о Свечовеку на земљи, али докле се на њој не оствари Друштво Народа са Слободом и Једнакошћу свију народа, докле се на нашем континенту не организују Сједињене Европске Државе, докле у Европи буде наших душмана који се своје националности не одричу, а нашу би хтели себи да потчине, дотле ћемо ми, — срећни од љубави спрам Домовине, — учити и Омладину и домољубљу и човекољубљу.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА





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

Ми смо уверени да огромној већини млађег нараштаја такав „национализам“ није ни досадан ни баналан, и да ће се она и даље радо занимати и васпитавати књижевношћу и са националном тенденцијом, као и са лепом књижевношћу у опште. Ми се надамо да ће подмладак наших књижевника и даље руководити његов професор који је ово написао: „Што год се ради, ради се и треба да се ради само за то да се однегује самостална производња, — књижевност и уметност на националној основи.“ Само она броји. Само је она „биљка с кореном у земљи, која може цветати и уродити плодом; све остало је голо подражавање, подражавање без унутрашње потребе и прераде, то јест неистина, туђе осећање без унутрашњег одјека — дрвено звоно, мртва маска, таште брбљање“.

Нека би о овим речима чешће поразмислили и стари и млади, нарочито онај малени број којима се оне сада можда нешто неће допасти.

Ту скоро Г. Б. Поповић изненадио нас је и забринуо вешћу да оц више неће бити „дадиља новог нараштаја“. Изненадио нас је, јер је он сам о себи недавно с правом рекао да је професор, и да је то био „и пре но што је службено постао професором“. Не, поштовани Г. колега, ви нећете моћи свој природни позив нигда напустити. Од давнашњег пријатеља и нашега и школског, који професуру није напуштао ни када је службено престајао бити професором, примите уверење да нема лепшег позива од нашега наставничкога, било да га вршимо директно, предавањима у школи, било преко књига и књижевних листова. Радити на интелектуалноме развићу омладине; отварати јој велике, недогледне хоризонте Науке и Уметности, уливати јој љубав ка Истини, Лепоти и Човечности; спремати своје ученике за раденике и сараднике; постати тако друг својих млађих, а кашто и друг подмлатка тога свога подмлатка, улазити у старост, а са радом бити скоро на равној ноzi са младим снагама — то све чини особену радост нашем срцу и стални подстрек нашем духу, јер нам то даје уверење да на тај начин служимо добро и Науци и Народу.

Зато ћете ви, Господине академиче, и даље приказивати омладини узоре лепоте у књижевности и уметности; разлагати јој узроке зашто они нису застарели и када датирају из сјајнога доба Јеладе и Рима, и указивати на услове под којима се узорита дела могу и у нас умножити. Учићете је како ће сваки моћи крчити своју путањицу у лепоме коло-секу Српства, а на великоме, широкоме друму Човечанства којим се оно креће у напред, ка вечитим идеалима Истине, Правде и Лепоте.

ЈОВАН М. ЖУЈОВИЋ





## ЈЕДИНСТВЕНА ШКОЛА

## II.

(БРАЈ)

У практичној примени напред изложених принципа, на којима се оснива потреба јединствене школе, јавља се прво питање: колико времена, од које до које године живота, има јединствена школа трајати?

Узевши за почетак школовања у свима просвећеним државама готово без разлике утврђену навршену шесту годину, кад се свршује прва фаза у развоју можданих ћелија, остаје нам једино дужност да одредимо ону годину кад јединствену школу ваља завршити. А то није дванаеста година, како је хтео Коменски, ни тринаеста, како хоће неки други, нарочито присталице јединствене средње школе у Немачкој; већ навршена четрнаеста или чак и петнаеста година.

Разлог што јединствену школу ваља продужити до тог доба веома је очит и једноставан. Као и све остало у јединственој школи, тако је и то продужење њезино основано на природи онога кога васпитамо.

У 14.—15. годину живота пада један од најважнијих догађаја што се збивају у развоју човечијег организма, а то је почетак дозревања сполних органа и с тим у вези свршетак рашћења можданих ћелија. Ст. Ол зове тај моменат „другим рођењем“.

А и јест доба пубертета, на који Коменски није обраћао никакву пажњу, и за који се и у науци зачело живље интересовање истом пре неких 15—20 година, од најсудбоноснијих последица. Како је н. пр. статистички утврђено, одмах иза почетка пубертета, у 16. години живота, догађа се највише самоубиства, те ту годину, не довољно приправљену, сматра Гали с правом за најкритичнију годину живота.

Како у доба пубертета мозак, који је у новорођенчета имао тек једну трећину касније тежине, иза добивања друге трећине у првим годинама живота, добива и последњу трећину своје тежине (исп. Marchand, *Über das Gehirngewicht des Menschen*, 1902), лако је разумети што се у то време јављају и задње функције душевне радње, која је до тога часа била крња и непотпуна. Тако н. пр. памћење, до тога доба у главном механичко, постаје јудициозно. Истом у то време почиње се јављати права снага апстракције. Од чувстава се, у вези с полним дозревањем, јављају еротичка и социјална осећања. А воља, дотле слаба и повољива, постаје јака, те се од послушна детета јавља самосталан дечак, који о свему резонира и хоће да мисли својом главом. Укратко, дојакошње дете, које има у себи развијен једино нагон за самоодржање, добива и други нагон, да одржи врсту. Глас, који је доселе био у њега детињски, мења се у мужевни, и интересовање постаје озбиљније. Занимајући се



доселе за све, почиње се његов интерес све већма сужавати, и у њега се јавља тежња да у нечем буде и он користан члан људске заједнице. Практични Римљани су инстинктивно схватили вредност тога часа кад су петнаестогодишњему дечаку девали „*togam virilem*“, да му признаду и тим спољашњим знаком, и правима која су му давали, да он више није мало дете већ одрастао човек.

За јединствену школу је у том особито важно ово двоје: прво, да је до пубертета интересовање опште, и друго, да се од то доба почиње гранати. То јој налаже императивну дужност да према том удеси своју двоструку сврху: да свима и свакому даде једнако опште образовање и да, проматрајући онај специјални интерес, свакога за времена упути оном стазом коју му је одредила сама природа у часу зачетка његова.

Предмети општега интересовања досад су одређени само деломично, и експерименталну психологију и педагогију чека тежак задатак који ће она имати да изврши у том смеру. Ипак, једно је већ стално: да ће се досадашњи начин школовања у првим годинама живота морати из основе променити. Како је наиме утврђено испитивањем деце у Штокхолму, Норкепингу и Гетеборгу у Шведској и на много места у Немачкој, биће потребно у јединствену школу завести један нов предмет, о којем н. пр. у нашој основној или нижој средњој школи нема још готово ни спомена. А то је ручни рад. Анкетама у реченим местима Шведске, где је настава у ручном раду већ одавно заведена у школе, доказано је да је то ученицима и ученицама најмилији предмет (исп. D-r Georg Brandell, *Das Interesse der Schulkinder an den Unterrichtsfächern*, 1915.).

Од досадашњих наставних предмета моћи ће се задржати само неки, а друге ће ваљати излучити. А метод изучавања у свих без разлике ваљаће ставити на посве другојачију основу него што је досадашња.

Тако и. пр. остаће и даље као наставни предмети човек, природа и Божанство. А и где је нормално развијено дете, а да се не би интересовало за то троје, ако му се то даде само у zgodну облику и садржини. Разуме се да ће све специјалности ваљати уклонити, а задржати од свега трога само оно што је најопштије.

Како је доказано писменим одговорима ђачким на питање: који им је наставни предмет најмилији и зашто? — природне науке воле готово сва деца, а тако и повест. Што нека не воле земљопис, томе је крив без сумње лош метод изучавања. А једнако воле сва деца изучавање материнскога језика, па и страного.

Али никако не трпе деца, ни мушка ни женска, граматике, правописа и краснописа. А тако им је досадна и веронаука, особито катихизис. Разлог је веома јасан: Ту се ради, у главном, о апстракцијама, којих дете не воле, и о специјалностима, за које се тражи нарочит интерес. Зато би те предмете ваљало из јединствене школе ако не посве укло-





WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

нити, а оно сузити на најопштије и најпотребније. Ако се већ граматичка правила не могу изменити и на тај начин олакшати, већ из овога једнога разлога ваљало би у неким језицима тако тешка правила правописна, која су посве у нашој власти и стоје једино до међусобнога споразума, упростити, како је н. пр. у нас учинио заслужни наш Вук. А и наш правопис дао би се још већма усавршити и његово изучавање олакшати, особито у неким стварима, н. пр. у писању прилога.

Чудновато је на први мах да деца не воле певања. Брандел то згодно тумачи присилним учењем ноталнога певања и систематиком која се увукла и у тај предмет, па смета и ту као и у опште свагде камо је продрла. Колико само штете чини н. пр. у јестаственици и другим природним наукама! А само је тај несрећни метод крив што се деца изјављују и против гимнастике, за коју је и Леон Бургенстајн утврдио да је најдосаднија од свих наставних предмета. Претворимо гимнастику у игру, како је тражио Спенсер, па ћемо видети хоће ли се наћи и једно дете, а да је неће волети! Једнако као и певању противе се деца и цртању, наравно овом досадашњем — немилом и досадном. А погледајмо само како деца радо цртају код куће. Али то је цртање исто што и говор, којим деца желе изразити своје мисли. Зато и настоје све важније доживљаје своје приказати у том облику, особито ако су им још и боје при руци.

Преостаје још да се рекне која о изучавању туђих језика. Занимљиво је да их шведска деца необично воле, особито ако им се пусти на вољу да бирају, и ако се забаци досадашњи досадни метод граматички. То је свакако последица социјалне тежње да можеш са што више људи друговати по оној: „колико језика знаш, толико људи вредиш“. Зато се и уче радо језици суседних народа или оних с којима смо измешани. И у нашој јединственој школи, кад се заведе, без сумње ће, уз згодан метод, учење страних језика, различитих према различитом крају (н. пр. у Словенији немачки, у Војводини мађарски или румунски, и т. д.), бити од најмилијих наставних предмета, без обзира на то колико ће то за нас бити корисно и вредно.

Други задатак јединствене школе, избор звања или занимања, имаће се извршити на основи пажљива испитивања природених способности. Хтети говорити данас о важности тога испитивања, посве је залишно. Биологијском науком је несумњиво утврђено да се све способности наше, душевне као и телесне, налазе у својем заметку већ у оплођеном јајету материном. То је једно. А друго је, да се само те уређене способности могу развити или не развити, а нових способности да не можемо створити ни развити ни у кога и ни на какав начин. Ма ко тврдио противно, као н. пр. Гијо (Pages choisies des Grands Écrivains, p. 99), греша против основне истине која гласи: из ништа не може настати нешто.

Зато су и настојали људи од најдавнијих времена да, као код до-







маћих животиња и биљки, ма и на посве несвестан начин, врше селекцију и код деце. Већ у старој Персији, н. пр., пазило се на избор пажева. Питагора је бирао своје ученике иза трогодишњег прокушавања. Платон је мислио да није штета занемарити слабо надарене, јер они нити могу бити особито крепосни ни особито зли. Цицерон и Сенека захтевају изричито да се ваља освртати на индивидуалне способности. А исту појаву налазимо у Квинтилијана и у Плутарха.

Још већма истичу снагу природених способности Св. Писмо (исп. 1. посл. Коринћанима 12, 8—10) и неки хришћански писци. Тако је н. пр. Ориген најпре испитивао даровитост, а онда истом примао ученике у богословију. Храбанус Маурус је ишао тако далеко те је, врстајући ученике по даровитости, сматрао способним једнога само за граматику, другога за реторику, и т. д. Вивес је по два месеца испитивао даровитост својих ђака и тражио да се сваки питамац упути на изучавање оне науке за коју се чини да има склоност (исп. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, übersetzt von D-r Heine, стр. 42).

По готово се опажа све јаче истицање природених способности у новије доба. Монтењ не може да се довољно начуди како се толико мноштво деце може поучавати по истом методу. А Лок и Русо још и више захтевају да се пази на децу индивидуалност. Песталоци тражи за свакога оно што је његово. Као што се овце и вукови не могу хранити заједно, тако и децу није он делио по годинама и по разредима, већ их врстао по склоностима.

Од новијих педагога није Хербарт никако хтео признати да има икаквих урођених способности. Он их, као и урођене идеје, најодлучније бацајује. Па ипак, и Хербарт је признавао индивидуалну разлику међу децом, основу на различитом телесном саставу. Интересантно је да је баш он дао повода својим сународницима да су се почели интензивније бавити око питања о јединственој школи. Год. 1818, дакле пре нешто више од стотине година, издао је „*Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung*“. И то Хербартово дело потакло је Си-кинџера да образује гласовити школски систем у Манхајму.

Од то доба почиње живо интересовање за урођене способности, нарочито у Немачкој. Као што хоће Сикинџер, да се сваки ђак образује по својем, и да се на универзитет упућују само они ђаци који тамо и припадају, и као и Хербарт опомиње родитеље да добро испитају урођене способности у своје деце пре него што их даду у више школе, тако тражи и Шварц да се деца одеље по способностима. Дистервег мисли да за ђаке ваља само одабрати zgodnu науку, па ће сваки моћи у својој струци једнако напредовати. Жан Пол сматра индивидуалну разлику тако великом да нема ни два детета посве једнаких способности. Зато и мисли Керн да би школе требале бити тако многоврсне као и деца што су. А јер децу није лако упознати, хтео би Стој сместити их у алумнате.





WWW.UNILIB.RS

Је ми чудо потом кад Дерпфелд истиче да је захтев за везање на индивидуалност „најдрагоценије откриће новије педагогије“ (исп. *Gesamtmelte Schriften*, 7. свеска, 1897, стр. 148)? И да је испитивање урођених способности постало данас најважнији проблем модерне експерименталне педагогије и психологије?

Па ипак, све то испитивање, разграњено по свима универзитетима немачким, раширено из Немачке готово по целој Европи и Америци, није све до данашњег дана донело готово ниједнога поузданог резултата. Узрок је главни у том што уза све трагање још није нађен згодан начин (метод) за испитивање.

Главна је погрешка у свих досадашњих метода што није постављен довољно јасан циљ за само научно истраживање, па се још увек не зна што управо ваља испитивати. Већина истраживача жели испитати општу интелигенцију (*general ability*, како је н. пр. зове *Spermann*). А кад их питате како разумеју ту општу интелигенцију, сваки вам је тумачи на свој начин. Један од зачетника и главних истраживача интелигенције, француски психолог Бине, толико је искрен да дефиницију интелигенције зове „un problème effrayant de complexité“ (проблем страشان по сложености), те је и не покушава решити. Год. 1913 довео је писац ових редака у Лајпцигу доцента Макса Брана у не малу забуну, кад га је пред слушањем у неком педагогијском курсу запитао: што је управо та т. зв. општа интелигенција. Бран је признао да се то право не зна. А на питање: како се може оно што се не зна, хтети мерити квантитативно, утекао се аналогiji: „Ми не знамо право ни што је електрицитет, па га ипак можемо мерити“.

Али општа даровитост није што и електрицитет. Ње, како тврди Цијен (*Th. Ziehen, Über das Wesen der Beanlagung und ihre methodische Erforschung*, 2. изд., 1920, стр. 9), заправо и нема. Има само различитих душевних способности (памћења, апстракције и т. д.). Па и те су способности веома многоврсне, како нас уче неке патолошке појаве. Тако има памћења оптичкога, акустичкога и моторичкога, и т. д., и т. д. Потом се не сме допустити да се говори о некој општој даровитости и да се та хипотетичка општа даровитост изражава бројевима. И шта вреде ти т. зв. тестови? Има их до 150 које препоручују, а по Цијену једва их дванаестина има само неку вредност. А све то зато што се њима хоће да измери општа даровитост, а ваљало би, заправо, испитивати сваку поједину способност за се.

Зато је и Рашке на бољем путу кад тврди да би место квантитативне разлике ваљало узети у обзир разлику квантитативну (исп. *D-r W. Heinecker, Das Problem der Schulorganisation auf Grund der Begabung der Kinder*, 1913, стр. 40). И доиста, ако се прихвати споменута тврдња Дистервегова (једнако је тврдио и Лајбниц), да нема ни два детета с посве једнаким способностима, онда свако квантитативно испитивање постаје

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА



илузорно, а остаје само испитивање квалитативно као једино на које вреди сврнути пажњу.

Велика је потешкоћа у испитивању урођених способности по њихову квалитету у том, што су све те способности испочетка тек у заметку, и зато тако сићушне да нема направе с помоћу које бисмо могли коју од њих опазити, док се сама не покаже. А сама ће се показати тек кад се пробуди из свога тврдога сна, у којем и долази на свет као снага чисто потенцијална, а потом и латентна. Ваља је, дакле, најпре кренути из њезина скровишта, дати јој живота, учинити је актуелном и потом евидентном.

Способности наше, све до једне, буде се и будне одржавају једино непосредним додиром с природом. Као што се телесни органи буде и расту храњењем, једнако је потребно природним храњењем пробудити и све остале урођене способности, ако смо их ради развити.

Ако хоћемо, дакле, да упознамо дечје урођене способности, ваља их поради буђења изврћи непосредном додиру оних природних сила које су врсне да их пробуде. Као што ће око без деловања светлости остати слепо и ухо без деловања гласова глухо, тако ће и други сви органи наши (а урођене способности све су сами органи) остати непробуђени и — а ово је за наше истраживање необично важно — неопажени.

Сме ли се потом дете, кад одрасте за науку, затворити у четири зида, како ми данас чинимо, и тако осамити од свакога спољашњег деловања? Баш напротив. Ако је, по невољи каквој, дотле било осамљено, одсад га ваља извести напоље, у природу и међу људе, да не остане поштеђено ни од каква деловања спољашњег које је врсно у њему пробудити и једну само урођену способност — социјалну. И сад ваља пажљиво мотрити која се способност у њега пробудила, да би по њој могао постати ваљан члан друштва, и ту пособност свом снагом и свима средствима развијати до крајње снаге коју можемо из ње извити.

Хоћемо ли, дакле, да упознамо ко је за што, нарочито оно његово специфично за што, ваља децу, чим их примимо на васпитање, од првога часа, окружити свим могућим занимањима и радњама људским, јер само радом и моћи ће постати ваљани чланови људске заједнице. Као што у опште, пре свих стручности, све нас без разлике, најпре занимају општности, тако се неће ни у деци моћи одмах распознати специјалан интерес, нарочито не онај његов чисто специфични, лични. У први мах моћи ће се распознати само главне контуре његових урођених способности, а онда истом мало по мало моћи ће се разабрати на коју страну нагињу његове склоности, и поћи на ту страну, да његов специјални интерес упознамо.

Као што се и данас н. пр. може лако одредити ко је за школу, т. ј. ко има способности за неке душевне радње, тако ће се, и боље још него данас, у јединственој школи моћи одредити ко више нагиње душевном





www.unijb.rs

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

а ко телесном раду. И док ми данас, без икакве грижње савести, оне који не покажу дара за изучавање наших школских предмета проглашујемо посве неспособнима, јединствена школа ће нас уверити како силно грешимо против природе што тако чинимо. Као што је већ опазио Кершенштајнер у минхенским школама, разабраћемо и ми како они, глупани, тиквани, блесани и како их све у својој непромишљености не зовемо, имају особит интерес и способност за неке ручне радове. А у исти мах ћемо се уверити како они наши толико хваљени и у звезде ковани миљеници, који тако радо уче језике и математику, немају никаква смисла за оне радње које њихови презрени другови врше с толико воље и уметности.

Али ми смо и у оних миљеника и маза наших већ толико пута опазили како им сви школски предмети не иду једнако за руком. Док једни воле учити језике, а за математику мање маре, дотле је другима математика најмилији предмет, и то не само за једну или две године дана, већ трајно. Значи да је у њих различито интересовање и различите способности до којих управо то интересовање и стоји.

Кад се то различито интересовање у многе деце опажа већ израна-где га и не мотримо нарочито, још ће се веће разлике открити кад своје мотрење изоштримо и кад га учинимо систематским, кад га, штово реч, ставимо на научну основу. Особито кад употребимо сва средства којима ћемо своје проматрање помоћи, а то су безбројне прилике у које ћемо пуштати децу, само да им се способности што пре пробуде. Само се у том морамо пажљиво чувати сваке површности. Поступајући индуктивним путем, ваљаће непрестано имати пред очима све четири Милове методе индукције, и где нам се н. пр. учини да смо нешто нашли позитивно, на негативан начин се уверити да ли је наш закључак поуздан или није. А за то ћемо, у осам година што ће их ђак провести у јединственој школи, имати довољно прилике, само ако буде у нас и довољно воље и вештине. За успешније истраживање неће нипошто бити на одмет алумнатско васпитање, како га је тражио Стој, већ и зато што ће дете цело то време, од рана јутра до мркла мрака, па и по ноћи, бити непрестано под нашим надзором, па нам неће моћи измаћи ни једна његова склоност, ако је будемо пажљиво и научно проматрали.

Рад у јединственој школи био би, како га ја замишљам, по прилици овакав: Дневна настава трајала би до подне четири, а по подне такође четири сата, дакле у свему осам сати на дан, или четрдесет и осам сати на седмицу. Доподневни рад обухватао би, у главном, оне предмете који се и данас уче у основној и нижој средњој школи, док би цело поподне остало за ручне радње (занате и земљорадњу), певање, гимнастичке игре и цртање. Све што се учи до подне имало би се, уз згодан метод, у исти мах и научити, тако да ђак не би морао, као данас, трошити толико времена на т. зв. домаће приправљање за школу. А ово би било





то лакше могуће што би се из наставне основе излучиле све специјалности, а задржало само оно за што сва деца имају интереса, и што би потом и чинило право опште образовање. Где се осети у којег детета интерес за специјалности, у то се не би дубље залазило пред децом, али би се пажљиво памтило и бележило у нарочит лист, одређен већ од почетка школовања за свако дете, да послужи као основа за проматрање тога ученика. Сав посао с једним одељењем дечјим, у којем би остајала деца од почетка школовања у јединственој школи, па све докле га не доврше, био би у рукама највише двојице људи, који би у тако дугом размаку временском до педесеторо деце могли упознати у душу, нарочито ако их у том проматрању помогну стручњаци психолози, којима би се могли сваки час обраћати за савет. Јер јединствена школа са својим интернатима не би нипошто требала бити овако расејана као што су наше основне школе, по селима и засеоцима, већ у великим скупинама, по готово што би тако и трошкови за њезино издржавање били мањи, колико би ти трошкови били потребни како за њихово издржавање тако за оне бројне раднике сваке руке којима би јединствену школу ваљало окружити, ради лакшега испитивања стручних способности дечјих. Али зато, какве би збирке могла имати таква школа у којој би се окупљало на хиљаде деце, какве учитеље музике и вештина! Док данас у паралелним школама има н. пр. у физикалним збиркама тек по који апарат, заједничка физикална збирка у оваквој једној школи могла би имати поред многих других апарата и мали модел железнице, пароброда, авиоплана, и т. д. И сад замислимо уживање дечје и интерес њихов кад би видели како та мала железница јури по трачницама у великом дворишту школском, или како онај мали паробродић плови по рибаку у којем има сва сила различитих риба које тамо живе, и дете их може видети како се хране и како пливају. А не би тамо била прилика само за то, већ и прилика да дете види и толике друге животиње. Уз сваку овакву школу дао би се заврши зверињак бар са оним животињама које живе у том крају, па не би требало као данас бубати њихов опис из књиге, а да би познавање њихово било ипак боље и свестраније него данас што је у наших ђака. А тако би у шуми и ботаничкој башти дете израна упознало различито дрвеће и биље, јер би само за њих питало, ако и не би знало колико прашника има храстов цвет, а колико цвет љубичице. На комадићу земље који би сваки ђак обрађивао по својој жељи и сејао на њем што он хоће, стекао би сваки боље опште знање из биологије него многи данашњи наш средњешколски абитуријент. А ипак би остао чедан да се својим знањем не размеће и да говори само о оном што потпуно разуме и зна. Додајмо к томе још и нарочит биоскоп и мало позориште и концертну дворану, која би се дневно орила од умиљатих гласова дечјих, па замислимо живот дечји у таквој школи и у овој нашој. Кад још напоменемо да би се интернатски живот дао удесити посве на



породични начин код ожењених наставника и осталих радника, може ли се и с те стране чути и један приговор против ове нове школе, школе будућности? Против ње ће се чути најјачи приговор од људи конзервативаца, јер такве школе још — нема. Али то ништа не значи. Та ми смо сви свакидашњи живи сведоци да нема ништа што је стално на свету — осим мене. Па тако ће се изменити и та њихова старудија, ма колико то њима било неправо. А ако ко још ипак приговори идеализму ове школе, ваља му одговорити заједно са Стенлијем Олом: „Ништа није у васпитању тако практично као идеал“.

По свршетку јединствене школе дошао би сваки ђак у ону стручну школу која је према његовим урођеним способностима. Узимајући да би за сваку од њих био довољно приправљен стекавши опште образовање, свршио би сваки од њих своју стручну школу, већ према различитој тежини, за три до шест година, тако да би са 18.—21. годином добивала држава готове људе у свима занимањима. И за она звања, наиме, за која данас треба највише времена, као н. пр. за лечничко, развио би ђак у то време своју способност, већ и зато што му је та способност урођена, и што врхунац енергије у свакога човека пада у 18.—21. годину живота, које се године данас обично протраће улудо, како нам је то, жалибоже, и сувише добро познато, јер се у то време обично не бавимо својим пословима већ којекаквим тричаријама.

Кад се узме да би сваки радник државни, умни као и ручни, а особито умни, по новом начину школовања бар три до четири године раније ступао у живот и отпочео корисно деловати за друштвену заједницу, и да би се, ако не за свакога појединога, па ни свакога десетого, а оно бар за свакога стотога успело одабрати занимање које је у складу с његовим природним способностима, би ли ваљало жалити трошкове учињене за ове школе, ма како велики били? О, ни најмање! Ти би се трошкови, у главном за зграде, обилно исплатили већ у првој генерацији која би прошла кроз ову нову јединствену школу. А деца се и данас хране и одевају, па се тај трошак не сме рачунати засебно. Он би се чинио само у другом и праведнијем облику него досад, кад би бригу о њему примила држава у своје руке.

На посао дакле! Не чекајмо док други почну, а ми истом да се на њих угледамо! Наша је млада држава, Богу хвала, и сувише богата по природи својој. И ако је ико зван да прокуша нову јединствену школу, то смо ми први на реду. Ваља само прегнути, јер „прегаоцу Бог даје махове“.

Д-р ДАНЕ ТРБОЈЕВИЋ



## ЗНАЧАЈ КЊИЖЕВНЕ ТЕОРИЈЕ У НАУЧНОМ ПРОУЧАВАЊУ КЊИЖЕВНОСТИ<sup>1)</sup>

Ако поставимо питање шта све улази у опсег проучавања књижевности, одговор који будемо дали неће бити једноставан. Разуме се, реч је о проучавању књижевности у најстручнијем смислу речи, ономе које се врши у једном тако високом научном телу као што је књижевни, односно код нас Филозофски Факултет, и од људи којима тај посао треба да буде животни задатак. Укратко, реч је о *научноме проучавању књижевности*, које, у погледу научне вредности, не изостаје ни мало иза математике или ма које егзактне науке. Шта више, оно им је, у извесноме смислу, као и филозофија, као и психологија, као и социологија, супериорно. Супериорно у толико што је, више или мање, у апстракцијама, што су ствари неразговетне, што се мешају, што се у раду нема стварнога ослоња, него све почива на облацима, као оно свеци ренесансних сликара. Отуда, ако је у егзактним наукама могућно говорити о неком утврђеном *знању*, овде би много згодније ишла реч *разумевање*.

Нема збора да и у нашем послу има много чега што треба знати у математичком смислу речи. Али ако је у позитивним наукама често пута довољно да се има потпуна количина *знања*, те да се посао савршено ради, код нас је мало конкретних, доказаних чињеница са којима се може оперисати. У позитивним наукама се, можда, може још и говорити о човеку-машини, који свој посао савлађује, рекло би се, механичким путем. Код нас то није могућно, и све наше знање, ма оно било и врло опсежно, не вреди много ако није осветљено сигурним *књижевним разумевањем*. То значи да је потребно располагати извесним специјалним особинама, које се могу назвати како се хоће, наклоност, дар, или таленат, али без којих се наш посао не може успешно радити, ма колико иначе отворену и пријемчиву интелигенцију имали они који га раде. Није свакоме дато да са разумевањем ужива у једном уметничком делу. Између писца који је створио једно дело, и читаоца или слушаоца који уме у њему потпуно да ужива, нема велике разлике. У ономе ко уме савршено да ужива у једном песничком делу крије се латентни поета, коме можда недостаје само експресивна моћ, па да и сам постане прави песник. Према томе, наша наука може да буде корисна само онима који имају смисла за њу. Она треба да им пружи извесну количину историјскога знања, да им да неколико индикација, да их снабде сигурном бусолом, па да их пусти на пучину, где је редак дан без магле.

<sup>1)</sup> Овај чланак је, у главном, израђен према идејама које је писац, као универзитетски асистент за теорију књижевности, наложио у својој првој предавању, у фебруару ове године.





УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Ако је ово тачно као општа поставка, није довољно кад је реч о људима који проучавање књижевности узимају као главни задатак у животу, и зато ствари треба ближе одредити. Проблем се, пре свега, може посматрати са тачке гледишта проучавања књижевности ради књижевности, чистог проучавања литературе у ономе смислу у коме се каже, на пример, и чиста филозофија. Такво проучавање књижевности треба да створи способности да се литература савршено разуме, то јест да књижевно образованој личности пружи могућности да увек правилно осети и појми вредност свакога дела. Књижевно образован дух, научним путем образован, наравно ако располаже потребним урођеним смислом за посао, мора да буде изнад свих литерарних епоха и школа. Постоји једна апсолутна лепота у уметности у опште, и у књижевности на по се, која ако не може још тачно да се дефинише, јер се нове теорије о лепоме у уметности непрестано јављају, а оно би се морала моћи осетити, увек правилно осетити, и увек тачко разумети. Школе, правци, програми, најнаивнији или најлуђи, не смеју да буду сигурно образованом књижевном раднику препрека да правилно осети вредност једног дела, од санскритских поема до футуристичких блуђења. Таквоме раднику треба да је у моћи да увек тачно аналише једно дело, да га секцира, ако се тако може рећи, да му пронађе све позитивне и све негативне елементе, да га кроз прегледа, да га својим разумевањем просветли и начини провидним. Очевидно да ово није посао који може сваки да ради, и нарочито није посао који се да савладати филолошким педантизмом. На против, за успешан рад у овоме правцу тражи се несумњиви урођени књижевни смисао, који треба да се комбинује, да се учврсти у својој делујавости добрим, модерним научним књижевним образовањем.

Проблем научнога проучавања књижевности може да се посматра и са друге стране. Сигурно књижевно разумевање, које се стекло добром спремом, треба да се преноси и на друге. Многи који научно проучавају литературу постају носиоци књижевне културе код нас. Од њих зависи хоће ли се наша настава књижевности попети на висину где треба и мора да буде. Није потребно нарочито доказивати колико се несавремено и некњижевно тај посао врши по нашим средњешколским заводима. Напори млађих наставника, који су изашли из школе г. г. Богдана и Павла Поповића и Скерлића, остају само племенити напори усамљених појединаца. Њихов рад има врло добрих резултата, али су такви наставници ретки, и могу се сматрати као изузетци. По правилу, настава књижевности у нашим средњим школама још увек је скучена, не одговарајући ни из далека високоме задатку који би требала да врши. Књижевност никада не сме да буде чисто историјски предмет, чији је циљ да се ученик упозна са извесним бројем датума и имена. Сасвим супротно томе, преко књижевности један млад дух треба да стекне смисла и љубави за лепоту у животу, коју уметности најблиставије могу да по-





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

кажу. Ако је тачна реч једног француског естетичара и психолога, да је уметност, поред религије и науке, једна од основних социалних функција „које живот човечанства чине могућим“, онда је јасно колика мрачна празнина зјапи у нашој средњој настави, где ни трага нема од каквог естетског образовања. Књижевност има да буде та преко које ће једном младом бићу да се отворе очи на царство лепоте. Али за такав посао потребно је достојних, способних пионира. Они треба сигурно да знају пут којим ће поћи. Нигде лутања нису опаснија него ту, и нигде нису могућнија, јер је врло неразговорна граница која добру књижевну наставу дели, с једне стране, од сувог и непривлачног историзма, и с друге стране, од занешењачких и конфузних дивагирања у разним правцима.

Научно књижевно образовање не може да се замисли без солидне књижевно - историјске спреме. Та спрема не сме бити ограничена на област само једне књижевности. Ниједна књижевност не може потпуно, савршено да се позна и разуме без широког познавања светске литературе. То се најбоље да видети на прегледу књижевности нашега народа, која служи као база књижевној настави у средњој школи. Ништа погрешније, ни штетније, него она сувопарна излагања појединих периода наше књижевности, без икаква осврта на књижевни живот осталих народа. Наша књижевност не може да се издвоји из опште светске књижевне целине, где се све ствари међусобно држе. Сигуран наставник, излажући поједине партије наше литературе, може врло срећно да упути ђаке у разумевање општег духовног развоја светске књижевности. Наш Средњи Век, на пример, не значи ништа ако се не покаже колико он има заједничких црта са општим карактером средњевековне књижевности. Наш дубровачки XV и XVI век као да су поклоњени да се на њима проучи значај Ренесансе, и да се створе појмови о класичној старини. Утицај Реформације и контрареформације, који у светској књижевности није незнатан, може код нас врло лепо да се уочи у XVI и XVII веку, у Словеначкој, Загорју, Приморју и Босни. Доситеј Обрадовић синтетизује, тако рећи, у себи особине европског рационализма, и као такав нарочито вреди. И тако даље. Ја овим примерима хоћу да покажем да се историјско проучавање једне књижевности не може добро извести без бодрог обзира на опште књижевне прилике у свету, да би се отворили потребни видници за потпуно појимање историјскога развоја дотичне књижевности. Другим речима, наша наука захтева да се располаже солидним, бистрим разумевањем главних момената из светске књижевности.

Мени није циљ да говорим овде о историјској страни књижевнога образовања, нити да указујем на методе којима у томе правцу треба радити. Ја сам проблем научнога књижевнога образовања, ради чисте науке, и с обзиром на његову практичну примену у настави, поставио да бих говорио о теоријској страни самога посла, која је, по моме схватању, исто толико важна као и историјска, ако не и важнија.



Кад се каже *теорија књижевности*, онда треба бити на чисто шта тај појам управо значи. Најкраће речено, теорија књижевности је наука која објашњава литературу. Али да би се потпуно разумео данашњи значај те науке, неопходно је потребно бацити један поглед на њен развој. Има једна огромна разлика између некадањег схватања теорије књижевности, *реторике* или *поетике*, како се она раније звала, и погледа који се данас имају о ствари. Теорија књижевности данас ни из далека не значи оно што је некада била, и шта више, супротности су негде потпуне. Треба их јасно обележити, да би се тачно поставили модерни принципи по којима се данас ради.

Као што је опште познато, прве основе теоријског проучавања књижевности ударио је чувени грчки филозоф Аристотело. Није потребно нарочито подсећати шта је све велико и сјајно он могао да нађе у грчкој књижевности, ни, према томе, наглашавати из какве је богате ризнице црпео своја искуства. Он је могао на извору да осети класичну лепоту, којом се још и данас прожима наша уметност. Али је у овоме послу Аристотело био нешто једностран. Полазећи од свога познатог принципа, да је свака уметност, па и поезија, подражавање стварности, он се задовољио да, према великим грчким узорима, истражује средства којима песници разноврсно обрађују своје предмете, и на основу резултата постављао је норме. Тако је он, на пример, поставио, према трагедијама грчких трагедијописаца, познати закон о трима јединствима у трагедији, који је и много векова доцније био неприкосновен. Овако схваћене, њетове *Реторика* и *Поетика* су само фиксирале извесне техничке принципе, и пре су могле да служе као песнички кодекс, него што су тумачиле књижевну лепоту. Нема сумње да је генијални Аристотело оставио пуно дубоких и финих идеја о поезији у опште, али му је дело, као целина, пре свега било зборник техничких, формалних прописа и закона.

Ренесанса је васкрсла класична схватања уметности, и Аристотелове *Реторика* и *Поетика* биле су интегрално прихваћене. Закони и норме које је он био поставио, доследно су примењивани на књижевности разних народа. Јављају се нови теоретичари, који на основу класичних поставака утврђују законе новој поезији. Читав низ хуманистичких писаца у Италији обелодањују догме Аристотелове, које Скалицер, у XVI веку, најбоље формулише у својој *Поетици*. Боало у Француској, у XVII веку, пише своје чувено дело *De l'art poétique*, и прокламује неприкосновеност класичних закона. У XVIII веку та класична догматична теорија књижевности утврђује се још јаче. У Француској се један део писаца, после чувене „*Querelle des anciens et des modernes*“, грчевито придржава старих прописа, резултат чега је била штура псевдокласичка поезија са краја XVIII века. У Немачкој се, исто тако, јављају заступници Аристотелових поставака, и међу многим именима да поменемо само Лесинга, чувенога драматичара и драмског теоретичара, који је, по соп-



ственим речима, класичну поетику држао „толико исто непогрешном колико и геометријске *Елементе* Еуклидове“. Такво схватање теорије књижевности пребацило се делом и на XIX век, и последњи трагови могу да му се прате још и до наших дана.

Расматрана у својој општој карактеристици, догматична реторика показује један до страхопоштовања развијен култ према класичној старини. Све се базира на основи коју је поставио Аристотело. И како је Аристотело све књижевне законе утврдио расматрајући само дела која му је грчка поезија могла да пружи, то се и на две хиљаде година после њега сва теорија креће у ограниченом кругу појмова. И како је, с друге стране, Аристотелова *Реторика* била чисто догматична, то јест изложена у једном низу одредаба и прописа, то се и кроз све векове доцније теорија књижевности схвата не као наука која има да упути у разумевање *зашто* је једно песничко дело *лепо*, него која треба да покаже *како* једно песничко дело *треба да се састави*. Као да се науком могло постати пењик! Та чудна заблуда сматрана је некада као необорива истина, и реторика је дуго времена била основ хуманистичкој настави. По школама се учило како се пишу стихови, и прављене су стихотворне утакмице међу ђацима! Да не идемо даље, ми у нашој књижевности имамо изврсне примере учених песника у Лукијану Мушицком и Милошу Светићу. Наравно, са таквим циљевима, теорија књижевности морала је постати само збирка сувих прописа и образаца. „Некада је поетика — каже један модеран немачки теоретичар — сматрана као стручно дело са рубрикама, по коме су појаве у поезији систематски биле сређене, и означене као биље по Линеовом систему.“

Ствари нису могле тако остати. Људском духу, чија радозналост никада неће бити засићена, наметала се друга страна проблема. Чињеница да је једно дело беспрекорно саграђено према утврђеним прописима показала се као недовољна да објасни лепоту самога дела. Осетило се да има књижевних дела чија је вредност ништавна покрај свих тачно примењених одредаба класичне поетике, и обратно, да их има изванредних која врло мало одговарају њеним догматичним захтевима. Величина Шекспира се никада не би могла објаснити идејама које је о драми имао Боало. Од два Корнеја францускога XVII века, ништаван је и данас потпуно упокојен онај који се увек строжије придржавао класичних образаца. Значи да је лепо у књижевности, као и у уметности уопште, било изнад круга догматичног гледишта на ствари. Увидело се да се у унутрашњости једног књижевног дела крију извесни односи који се чисто формалним тумачењем не дају објаснити. На тај начин је постављен проблем лепога у уметности, и формирала се естетика као наука о лепоме и о уметностима. Теорија књижевности постала је само један њен део.

Не може се рећи да се проблемом чисте лепоте нису занимали још и стари филозофи. Видели смо како је Аристотело поставио принцип



имитације, која, у смислу његове *екстелехије*, треба, у величини и реду, да буде израз сопственога савршенства сваког имитованог предмета. Његов учитељ Платон бавио се више пута, у разним својим списима, идејом лепога, идентификујући је често са идејом доброга. Александријски филозоф Плотин прихватио је идеализам Платонов, и противно Аристотелу, тврдио да лепо у уметности није у верности имитације, него у вредности израза, коју он схвата више у етичком смислу. Али све су то биле филозофске, метафизичке спекулације, које немају значај научнога система.

У научноме смислу естетика се почела да развија тек од XVIII века. Свакако да метафизичке спекулације играју још увек велику улогу. У делима Баумгартена, Винкелмана, Канта, Шелинга и т. д., оне су доминантне. Али са опадањем угледа који је имала метафизичка филозофија, и подизањем вредности једне нове, позитивније, да не кажем позитивистичке филозофије, и естетика је почела да се служи искуствима психологије, природних наука, историје. Енглески, нарочито шкотски естетичари обележавају нов пут. У XIX веку Тен у Француској и Спенсер у Енглеској значе врло важне датуме у развићу научне естетике. У правцу нових метода делају, да поменем само највећа имена, Бен, Рускин, Гијо. Крај XIX и почетак XX века су нарочито погодни научним естетским истраживањима. Неколико сјајних писаца, немачких и галијанских нарочито, користећи се искуствима два ранија правца, дају ванредне нове резултате.

Мени овде није циљ да излажем детаљан преглед еволуције естетике. Ја сам се оволико задржао на развоју те науке не да покажем како су се низале теорије о лепоме, које се непрестано јављају нове и нове. Проблем лепога далеко је од свога коначнога решења, и нови видици отварају се сваким даном. Мени је овај сумаран преглед био потребан да бих показао где се данас управо налази теорија књижевности. Поезију, или шире речено књижевност, савремена естетика стално увршићује у уметности, и проучава је као њихов саставни део. Према томе, теорија књижевности, као део естетике, претрпела је све оне фазе кроз које је прошла и сама естетика.

Овде се нас мало тиче општи део естетике. Свакако да се проблем чисте лепоте подједнако поставља за све уметничке гране, и оно што се у томе смислу утврди за музику или сликарство, важи исто тако и за поезију, као и за све друге уметности. Али ми остављамо на страну филозофију лепога, која се непрестано метаморфозира, и где је још врло мало ствари утврђено. Посебна естетика нас много више интересује, и у њој онај део који се занима књижевношћу. Ту има ствари које се дају, помоћу других наука, савршено проучавати.

Спекулација и догматизам су ту искључени, и на место њих долази емпиријски метод. Теорија књижевности не поставља више законе и





норме за песнике, како да пишу своја дела, него служи као помоћна наука да се књижевно дело, као спонтани производ једног уметничког ствараоца, савршено разуме.

И као што у уопште естетика данас више не одваја уметничко дело од уметника, и узајамно их тумачи, тако и теорија књижевности не проучава више књижевно дело *in abstracto*, за себе узето, него га доводи у везу са оним који га је створио, и психолошким путем решава проблеме. Она се дакле обично служи психологијом, која јој тумачи уметника и његове побуде. Исто тако она се служи и историјом, у колико је потребно да се објасни промена карактера књижевности у разним епохама. И како је књижевност, као и свака уметност, једна социална манифестација, која пониче у друштву ради друштва, то се теорија књижевности корисно служи и социалном психологијом. Као што се види, модерна теорија књижевности везује проучавање књижевног дела с једне стране за творца, чије побуде тумачи, и с друге стране, за уживаоца, ако се тако може рећи, проучавајући ефекте.

Несумњиво је да само књижевно дело остаје центар свеколиког тог проучавања. Теорија књижевности тумачи његове унутарње и спољашње лепоте. У питању форме, она се не задовољава више да утврди само извесне сталне стилске законе, и да их прокламује неприкосновенима. За њу проблем стиха, најшире схваћен, није више само један технички проблем. Проблем књижевне експресије се поставља као један психолошки проблем, који се више не може посматрати као питање просте форме. Модерна теорија не повлачи више ону догматичну, стриктну границу између форме и садржине, јер увиђа колико се ствари међусобно мешају. Није довољно данас рећи шта, на пример, одређује ритам у једноме стиху, и који су елементи потребни па да један стих ритмички буде беспрекоран. Осетило се да је његова ритмичка лепота у најтежној вези са неком унутрашњом лепотом самога стиха, која се тако рећи крије под спољашњим условима његове беспрекорности. Ако се у њему изврше извесне промене у речима, слоговима, гласовима, али тако да ритам не буде оштећен, па чак ни смисао битно измењен, осетиће се ипак да је она првобитна лепота стиха ишчезла. Шта чини ту лепоту? Где је она, кад у чисто формалном погледу ништа није промењено? Постоји једна тесна веза између форме и садржине, коју модерна теорија књижевности не пренебрегава. Једна утиче на другу, међусобно се детерминирају, и у колико је њихов узајамни склад потпунији, у толико је и дело хармоничније. Не може се свака садржина, мисаона или осећајна, имагинативна или емотивна, саопштити у свакој форми, дужим или краћим стихом, у интелектуалном или емоционалном стилу. Интуиција талентована писца погоди једину одговарајућу форму. Теорија књижевности има да протумачи ту тајну везу између форме и садржине. У једном извесном смислу, никаква лепота форме не вреди сама за себе, ако не





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

одговара унутрашњој лепоти дела. Теорија књижевности, с потребним психолошким удубљивањем, проучава те укрштене односе.

Да би их што боље просветлила, она узима у обзир и самога ствараоца. Она га посматра као стваралачку енергију у књижевности, аналишући његове стваралачке особине. Шта стваралац уноси у дело? Који су елементи његова духа и душе који делају у књижевности? Каква је улога маште, имагинације, у књижевној креацији? Колика је вредност експресивне моћи? С друге стране, теорија књижевности разматра побуде које изазивају потребу уметничког стварања, и процењује њихову емотивну вредност. Исто тако, она појачава и реч, као стваралачко средство у књижевности. Оно што су линија и боја у сликарству, и што је тон у музици, то је реч у поезији. Она је средство којим се у књижевности ствара, и као такво, она има своје особине, које су од великог утицаја на само дело. Сви ти услови под којима једно књижевно дело настаје, и који су, с једне стране, везани за стваралачку енергију, а с друге, за стваралачко средство, могу међусобно најразноврсније да се комбинују. Какви све резултати могу отуда да наступе? Проблем уметничког стварања игра велику улогу у савременој теорији књижевности, и књижевно дело с те стране гледишта може да буде изванредно осветљено.

Исто тако, од великога значаја је и проблем књижевнога ефекта. Психологија уметничкога задовољства, естетскога уживања, једна је од врло интересантних области савремене естетике. У теорији књижевности она има такође своје не мале важности. За социолошку теорију уметности, по којој једно уметничко дело има у толико вредности у колико може позитивно да утиче у друштву, она је од првенственог значаја. Гијо, као што је познато, целокупну уметност је посматрао са социолошке тачке гледишта, прокламујући „социалну солидарност као принцип најсложеније естетске емоције“. Али и не постављајући се на искључиво социолошко становиште, књижевност се не може потпуно да разуме без осврта на психологију публике. Целокупна животна вредност уметности почива на некој врсти психолошке обмане, и један француски естетичар је тако и третирао проблем вредности уметности у животу, називајући га „обмасном уметности“. Илустрације ради можемо се задржати само на једноме примеру. Како је могућно да се има потпуно уметничко уживање, са оним истим емоцијама које и истински живот изазива, од једне драме представљене на позорници, кад све оно што гледалац види и чује одаје голу лаж, од позоришног декора до глумичине сузе? Један француски позоришни критичар, Х. Биду, представио је ту неприродност у једној живој слици: „Пуна три сата људи се бију против судбине или између себе. И за то време, гледаоци, збијени у гомилу, неми и непокретни, прате ту борбу, грицкајући бонбоне. Од свега што се каже на сцени ниједна реч није истинита. Догађаји су измишљени, чаше празне, пиштољи ћорцима напуњени. Али ови лажни јади код гледалаца иза-



зивају један истински бол. И тај бол је у исти мах и задовољство. Сузе теку, и то су дивне сузе.“ У чему је тајна једног тако чудног задовољства? Слична питања могу да се поставе и поводом других књижевних родова. Теорија књижевности бави се, у колико је потребно, и том страном проблема, само да би што расветљеније објаснила тајну књижевне лепоте.

Као што се види, област модерне теорије књижевности је врло широка. Теорија књижевности је данас саставни део естетике, али као и теорија музике, као и теорија сликарства, она представља читаву једну разгранату науку за себе. Она се служи филозофијом, психологијом, историјом и социологијом, и у круг својих проучавања увршћује и проблем стварања, исто тако као и проблем књижевног уживања. Другим речима, теорија књижевности може да се подели у три велике партије. На првом месту је *теорија књижевног стварања*, која студирајући стваралачку енергију и стваралачко средство, са њиховим особинама, као и цео психолошки процес креације, расветљава генезу једног књижевног дела. Затим би дошла *теорија књижевног стила*, где се проучавају сва средства којима један књижевни креатор ствара, и однос између формалне и садржајне лепоте књижевног дела. И најзад, *теорија књижевног дела* разматра облике у којима књижевни стваралац излаже своје замисли, и студира ефекте које они могу да произведу.

Овако схваћена, теорија књижевности ни из далека не личи на догматичну реторику класичне прошлости. Овде се не ради о постављању закона и норма, према којима би се после имало све да мери. Свакако да и савремена теорија књижевности може, у оној својој области где се проучавају извесне просто формалне особине, да утврди један број чињеница као сталне појаве. Али је много претежнији онај њен део који упућује на правилно разумевање унутрашње лепоте књижевног дела. И у тој партији нема фиксираних одредаба. Све је више или мање флотантно. Теорија књижевности није у стању да утврди сигурне одредбе, које би увек исте, могле свакоме и у свакој прилици послужити да лепоту једног дела лако схвати. Она пружа неколико корисних методских индикација, које могу да нас упуте да вредност једног литерарног производа не само увек правилно осетимо, него да смо и свесни разлога зашто је дотично дело лепо. Има финих природа које су, и ако књижевно необразоване, у стању да скоро увек тачне утиске понесу од једне песме или романа, да њихову вредност тако рећи интуитивно осете, али које у својој свести немају довољно оправдања за те своје утиске. Књижевно образовани људи, који могу да се користе резултатима модерне теорије књижевности, не треба никада да буду у таквоме положају. Они увек треба и да знају зашто је једно дело лепо, што ће учинити да и њихово уживање од дела буде много јаче. Лепота која се и осети и схвати, савладана лепота, тако да кажем, силније, интензивније утиче.





www.unilib.rs И друга корист, огромна корист од тог свесног уживања у уметничкој лепоти, у томе је што оно може да буде и инструктивно. Човек који и осећа и разуме једну лепоту у стању је да је и другима објасни. Од коликог је то значаја за оне који ће бити наставници књижевности, није потребно нарочито истицати. Исто тако није потребно подвлачити ни од колике вредности то може бити у књижевној критици. Модерна теорија књижевности упутиће књижевнога критичара у широкогрудо процењивање књижевнога дела. Како она не поставља догме, и према томе не утврђује обрасце, то и књижевни критичар, који је модерно теоретски образован, неће бити везан ни за једну школу, и ни за један правац, имаће широк поглед на књижевни хоризонт, и за њега ће постојати, не проблем „старога“ или „новога“, него само проблем *доброга*, проблем праве вредности.

Разуме се да за све ово теорија књижевности сама собом није довољна. Као што је речено у почетку овога чланка, у књижевном проучавању нема много науке у егзактном смислу речи, и према томе не може да се стекне ни много конкретног знања. Овде се више ради о разумевању, за које треба имати, поред солидног естетског образовања, још и сигурнога смисла, што ће рећи укуса и искуства.

МИЛАН В. БОГДАНОВИЋ

### НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У НАШИМ СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

У средњешколској настави наших дана много шта није добро, и са свих страна тражи се реформа и самог духа и уређења школе, и реформа програма и наставних метода за све предмете који имају допринети општем ученичком образовању. Међутим, ако не више, свакако не мање но код других предмета осећа се потреба за реформом наставног програма и метода при предавању матерњег језика. Интересантни предлози за реформу, чињени већ пре рата, били су корисни, али се у њима није ишло до краја, и они су били обично једностранни. Ово питање сада је добило и једно решење у новом програму наставе од стране Министарства Просвете, и ја мислим да ће бити врло корисно указати одмах на добре његове стране, али у исто време показати у чему би он могао бити врло корисно допуњен или подешен, нарочито што се тиче рада у вишим разредима, а с обзиром на циљ наставе језика.

С тога ћемо пре свега видети какво је стање наставе овог предмета у нашим средњим школама, видећемо разлоге данашњем стању, и затим утврдити циљ наставе матерњег језика, принципе и методе наставе.

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



I

Језик је једно од најважнијих средстава комуникације међу људима ; књижевни језик је, још више, важан као неопходан фактор при развоју једне културе, — па ипак предавању и учењу матерњег језика, и на страни и код нас, поклања се недовољна пажња, и, природно, цео свет је незадовољан радом и резултатима. Незадовољни су ученици, незадовољни родитељи, незадовољни наставници, — сваки са свога гледишта: родитељи, обично рђавим формалним успехом, недовољним оценама; ученици, заморним учењем образаца и неразумљивим дефиницијама; наставници, очигледним неуспехом и заморним начином препричавања граматике и слушавања лекција, што убија полет.

Језик се у опште предаје рђаво, а нарочито матерњи језик. Од када постоје школе у нашег народа, и од кад се у њима учило читати и писати, рад у овоме правцу никад није био добар. Па ипак, не треба мислити да су биле најгоре школе Доситејевог времена, када се тиче учења језика; учење на псалтиру и часловцу, несумњиво, није служило ни развијању идеја, ни сређивању логичног мишљења, ни образовању у опште, а у толико мање васпитању књижевног укуса — што ми све данас тражимо од наставе језика. Али у школама тога доба, учењем језика основаним на мнемотехничком памћењу, на памћењу реченица, стицала се два важна позитивна резултата које никада од тада није давало предавање граматике. С једне стране ученицима су се урезивали у свест калупи реченица, и, с друге стране, они су стицали осећање облика и употребе речи у реченици. Не треба, разуме се, наглашавати да ја тиме не хвалим тај стари систем рада. Тако исто јасно је да ја апстрахујем тај метод учења од материјала на коме је он извођен, од садржине псалтира и од црквеног језика. У осталом, сва та поређења пре би се могла вршити са радом у основној школи нашега времена; али рад у нашој основној школи, и ако не даје довољно писмености, не само да је несравњено бољи од ранијих метода, него је нарочито бољи и много кориснији од рада у нашим средњим школама.

И тако, ми сви добро знамо, у место да су часови српског језика најпријатнији и најзанимљивији тренутци у школскоме животу, они су најдосаднији и најмучнији, и то двострано. Не само да су ученици заморени часовима српскога језика и да најчешће у пропитивањима осећају тортуру чију корисност не виде, већ чак и наставници често стварно пате од једноликог, бирократског понављања скученог и мртвог граматичког градива. Сетите се какви су изгледали часови српског језика у доба нашег ђаковања, и помислите да има често и данас врло сличних.

Наставник, мрзовољан и натмурен, трећег или четвртог часа, улази у учионицу запахњиву и пуну прашине, прозива двојицу малишана који дрхте, и тражи да му мењају именицу „зуб“; и пита у којим се падежима разликују од ње именице „на непчаник“. Ученик дрхти, збуни се,



не разуме зашто то један падеж да буде „први“ а неки други да буде „шести“; и сада ће целу парадигму изрецитовати, акцентујући некњижевним акцентом, други неки ученик, даровит, али који ће научити граматику као што учи имена у зоологији, немајући осећања језика и не знајући говорити књижевним језиком, као што не познаје ни многе и многе јединке из животињског царства. Другога неког часа, разривена је дирљива балада о Предрагу и Ненаду да би се, за писмени задатак, из ње ишчепркали трајни, тренутни и учестани глаголи; у душама децијим није стигла затреперити она интимна жица топлог осећања, душа није одјекнула — деца у песми нису видела ништа друго сем глагола које треба класирати као поштанске марке у маломе албуму. При такој настави дешавају се аномалије, а резултати су негативни.

Све апомалије које се тако јаве, очигледно су неправде учињене једнима незаслужено на корист, другима незаслужено на штету. Има ученика даровитих, али из крајева чији су локални говори јако удаљени од типа књижевног језика; они науче лако све дефиниције граматичке, знају све обрасце, све примере, све изузетке, све песме учене на памет, — али то све понављају неодређеним књижевним језиком, чувајући најчешће свој акценат; они добијају оцену марљивости пре него што стварно развију осећање књижевног језика. Затим, има других који су „тешки“ на учењу, који не схватају лако, али који посао примају као посао: понављају ствари, у себи или гласно, све донде док облици и парадигме не прорежу свест и не начине себи места; несумњиво је да ће код доброг наставника, другим методом, они постићи тај успех са мање напора, али и овако они показују резултат формалног знања онога што се тражи програмом: они добијају одличне оцене. Напротив, има бистрих и вредних ђака, ђака из породица у којима се негује чисти тип књижевног језика, али који су изнад метода учења на памет, који немају интересовања за оно што им изгледа необјашњено и необразложено, који имају осећање језика којим говоре правилно, чије су реченице смишљене, али који добијају недовољне оцене с тога што не знају дефиниције.

Не треба се заваравати. Ако се поред граматике и предаје другим методима, ако се препричава, диктира, и тако даље, то све обично остаје недовољно, споредно, и поред свега резултат је недовољан, чак слаб. Наставници се обично задовољавају одговорима према питању, не тражећи да те одговоре ученици формирају у *пошпуним* реченицама, и не меарајући скоро никада за непрецизна значења или за речи употребљене са погрешним значењем.

Вредност ма кога посла мери се резултатима; тако исто и вредност наставе српског језика мери се успехом. Природно је сматрати да из нижих разреда средње школе ученици треба да изађу писмени, знајући правилно говорити. У ствари, из гимназија, и од редовних ђака,



довршава школовање врло много ученика са недовољном писменошћу, са непрецизном и колебљивом употребом речи, и без навике да у обичној употреби формирају потпуно мисао у реченицу. Највећи број ученика, после дугогодишњег учења из свих граматика и читанака, ипак изиђе у јавни и културни живот без осећања матерњег језика и без способности да влада њиме.

## II

Разлози неуспеху су компликовани и разноврсни; али у главном има их три врсте: недоследности наставе у опште, методске невштине и рђави наставни планови и програми.

Пре свега, ми сви добро знамо да обично не постоји доследност у извођењу наставе из појединих предмета; то је исто и са наставом српског језика.

При доласку из основне школе у гимназију, дете у опште осети велики прелом. Нарочито две ствари задрже а често збуне природност дечјег држања (што се још довољно налази у основној школи): дух школски и методи наставе. Ја се нећу задржавати на анализи разлике школског духа у те две школе: ми сви добро имамо у сећању и видимо још увек разлику у понашању учитеља и наставника према деци, и сваки од нас сећа се како једном дечку од једанаест година обично тешко пада прелаз из једне топле и пријатељске средине у другу сувопарну и бирократску. Та примедба је од општег значаја; али за нас је важније констатовати разлику у методу нашег предмета. Кроз четири године деца у основној школи иду, корак по корак, држећи тако рећи учитеља за руку, у учењу језика: они науче читати, писати, рецитовати чика Јовине песме, препричавати. На против, у гимназији, често, наставници су, бар у моје ђачко доба, инквизиторски, злурадо очекивали да ђак погрешни у рецитовању облика граматичких парадигма, и упропацаћавали дечји капитал донет из основне школе глупим и заморним, за децу неразумљивим дефиницијама.

Прва незгода, и то врло велика, је психолошка, па тиме и васпитна и методска, и она се тиче прекида, прелома у раду дечјем, недостатка континуитета, неспретности и програма гимназиских и наставника ненавикнутих да наставе рад који — и ако не беспрекоран — води позитивном резултату. Успех рада из основне наставе остаће неискоришћен и истрошен, а настава матерњег језика биће у гимназији терет све дотле док се у та два течаја не уведе доследност у настави.

Друга велика тешкоћа је двострана: у колико има „стручних“ наставника, у толико су највећим делом граматичари, који по традиционалним методима предају форме језика без обзира на то хоће ли оне имати материјала на коме би оживеле; највећи пак број часова држе наставници нестручњаци, и то не само у унутрашњости већ и у





WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Београду, и то чак и наставници математике и геологије! Овоме треба додати неравномерност у распоређивању наставника: тако, на пример, у једној од београдских гимназија има један стручан наставник за српски језик, и четири за књижевност, док у једној другој има само по један за те две гране. Та незгода била би ублажена када би се наставници нестручњаци могли прилагодити новим погледима и новим методима — али то ће бити тек онда када им се ставе добри угледи и упути пред очи. — Други део ове тешкоће тиче се начина рада наставничког: без обзира на школу, наставници су или окретни у послу и пријатни у разреду, или троми и мрзовољни. Међутим, једино од наставника и његовог сугестивног понашања зависи одржавање пажње у разреду и интереса за наставу. Отуда долази да приличан број наставника нестручних предаје лепо, живо и са успехом језик у нижим разредима, и то су нарочито млађи наставници чија је струка књижевност или живи језици. Њима, искрено, треба одати заслужено признање.

Како би се могло помоћи у овој сложеној тешкоћи? Пре свега, треба очекивати доста од новог програма универзитетског, по коме ће наставници књижевности бити више упознати са принципима науке о језику и са историјом нашега језика. Њима то треба, да би могли код ученика правилно упутити формирање књижевног језика. У исто време треба истаћи да се и на Универзитету и у књижевности нашој обраћа све више пажње књижевном језику, ономе што се има неговати и у средњој школи. Али, с друге стране, како сви наставници немају подједнаких способности наставничких, потребно је, у место некорисних курсева из опште педагогије, тражити основе примењене психологије и методике нашег предмета, и евентуално довести једног репетитора за тај посао.

У очекивању већег броја стручних наставника, треба тражити завођење инспекције са стручним инспектором и у исто време, као њиховим органима, ставити у дужност стручним наставницима и наставницама који имају смисла за предавање језика у опште, да у школама организују предавања на модерној основи, и да дају упутства осталим наставницима који предају наш предмет.

С друге стране, потребно је тражити равномернију поделу стручних наставника на школе, и избегавати честе промене наставника у току школске године.

Ове две тешкоће општијег су карактера; и ако се тичу наставе нашег предмета, ипак излазе из ужег круга интересовања за побољшање наставе тог предмета. Стога идеје о реформама наставе сводиле су се обично на питања наставног плана, програма и броја часова.

Несумњиво да је питање наставног плана и програма врло важно, и да од њега у нашим бирократским школама зависи сав начин рада. Стога овоме питању треба посветити засебан одељак. Али, како план



рада и програм треба да проистичу из основног схватања задатка наставе језика, то ће се овоме делу проблема посветити нарочита пажња, пре него што се пређе на критику програма и метода рада.

(СРБИЈЕ СБ)

Д-р М. ПАВЛОВИЋ

## УЧИТЕЉ У НОВОЈ ДРЖАВИ

(БРАЈ)

Упоредо са овим пословима ишао је и учитељев рад на националном пољу. Уносећи у школу кроз сав свој рад национално васпитање, учитељи су га уносили и у народ на најразноврсније начине, а највише помажући у раду све наше установе са националним задатком.

Оно што је напустила кућа, избацивши гусле и с њима националну песму и забаву, прихватила је школа, и преко учитеља уносила у народ и песму и све што је имало за циљ да подигне народни дух, да га загреје за народну величину, братство и уједињење.

Колики је успех у томе постигнут, доказ су наши војници, који су онако одушевљено ушли у ослободилачки рат.

Но учитељи се нису зауставили само на речима. Они су и делом давали пример народу како се жртвује за народне идеале. Прва и највећа одликовања резервних официра у балканском и светском рату пала су на груди учитеља. И као обвезници у позадини војске, учитељи су показали велику вредност, пуну савесност и непоколебљиву поузданост, о чему сведоче изјаве и симпатије наших најпрослављенијих војсковођа.

\*

Учитељи су из својих редова дали и другим струкама неколико људи који су, по својој интелигенцији и општој спреми, могли да доспу до највиших положаја у чиновничкој хијерархији.

Сав овај рад и успех учитеља ван школа резултат је његове солидне школске спреме, његове јаке духовне културе.

Да је само таква спрема учитеља дала све ове резултате, доказ су нам и речи једног нашег државника, конзервативца, да учитељи спремом пребацују свој позив.

Ова кобна реч пала је баш у највећем јeku учитељског покрета напред. И она је била за учитељство и његов рад у истини кобна, јер је од тада отпочето систематско смањивање учитељевог образовања. Што је напредак културе и цивилизације бивао све већи, то је у нас спрема ове народне интелигенције свођена на све могуће начине све ниже. Смањивањем програма у учитељским школама, смањивањем броја година школовања, смањивањем и одузимањем благодјејања и слободе,





премештањем учитељских школа, ишло се на то да се спрема учитеља подреже и улога њихова у народу смањи, и у томе се, на жалост, прилично успело. Ваља само упоредити неколико првих генерација учитељских са доцнијим, кад је фабрикован само недовољан квантитет, па ће се о томе сваки лако уверити. Томе факту треба додати и факат увлачења у учитељску службу оног невољног елемента, названог привременим учитељима и учитељским заступницима, па ће на мах бити јасно зашто су у последње време учестале биле жалбе на рад, управо на нерад, на слабу активност учитељеву, и зашто су се жалбе противу учитеља, противу његовог начина живота, све више умножавале.

Ко се интересовао, ко је хтео да уђе дубље у живот учитеља, могао је то врло лепо да уочи. Али мало је тих који су о томе водили рачуна, који су тражили дубљи узрок недаћама које су се појављивале и све јаче притискивале основну школу и народну просвету и допуштале да у народ улазе непроверене и утопичне идеје, које су стварале забуну.

Место корените и радикалне реформе учитељевог положаја и стања, држава је, видећи да нешто мора предузети, установила била школски надзор. И то је потребна и корисна установа, али само кад дође у низу свих других задовољених услова. Овако како је дошла, она је само палијатива; она само скида један део администрације с Министарства; али није још оно што треба да буде, није иницијатор за већи напредак, јачи полет и ширу активност учитеља.

Слаба духовна спрема учитељева готова је подлога да се учитељ прилагоди и изгуби у сеоској средини: док, напротив, јака спрема, која даје и јако одушевљење и више идеале, јака је полука за кретање учитељевог духа, његове активности и јака брана противу његовог падања.

\*

Од задатка који се буде дао учитељу у данашњој држави треба да зависи и његова спрема.

Да ли је народним уједињењем и демократизовањем државе престала потреба за учитељевим национално-политичким радом? Да ли има потребе да се учитељ и даље залаже за културни напредак народни? Од одговора на ова два питања зависи одговор на решење целокупног учитељског питања.

Обновљењем наше државе на демократској основи и проширењем њеним уједињавањем нашег народа, испуњени су једним делом идеали наши, на којима је радила сва наша интелигенција. Али остварењем ових идеала, није ни у колико престала потреба за интензиван рад народне интелигенције на даљем развијању и унапређивању народном.

Нашим територијалним уједињењем ми смо постигли само један део циља коме смо тежили: спојене су у једну растргнуте територије. Сад нам предстоји рад на другом делу његовом, рад на томе да се и народ уједини, да територијална граница буде и граница једне народне душе.



Наш народ је живео толико векова разједињен и под најразличнијим утицајима и духовним и физичким. То је узрок да постоји разлика у духовној култури, у душевним особинама, карактеру, и донекле антагонизам и сепаратизам. Да се та разлика изглади, да се народни карактер нивелише у најглавнијим цртама и споји у једну духовну целину, ваља уложити доста труда. Тај и такав рад донекле захтева исту интензивност као и рад на територијалном уједињењу, само с том разликом што су за њега потребна друга средства, друге методе. Овде је за учитеље, истинске, спремне, интелигентне учитеље, широко поље рада.

Политички, ми имамо слободоумно и чисто демократско уређење државно. Њега је извојевао народ васпитан демократски; али да се ово уређење одржи у свој чистоти својој, да се прошири на све крајеве подједнако, да се унапреди и усаврши, ваља народ васпитавати и даље у чистом демократском духу и правилном схватању демократизма и слободоумља. Демократске идеје треба да уђу у крв, треба да се рађају с рађањем сваког појединца. Да се и у овом постигне повољан успех, треба енергично радити у народу, васпитавати га у томе правцу. А ко је ближи народу за то од учитеља? Ко може боље да утиче на масу народну од учитеља темељне спреме и пространог схватања?

Наша доскорашња држава Србија млада је. Њен просветни напредак незнатан је. Али није боље ни у другим крајевима нашим, који су до скоро били под туђином. У неким је чак и горе. Туђин није допуштао просвећивање масе народне, да би је лакше држао у ропству и брже асимиловао.

Сад у том погледу мора настати нова ера рада; мора се свим средствима настати да се народ што пре и што боље просвети и да се просветно стање нивелише. Народна просвета мора да буде основа и за национално-политичко и културно развијање нашег народа. Само просвећен народ способан је да потпуно правилно схвати националне и политичке идеале, потребу привредног напретка, као и потребу хуманих и других корисних установа.

У овом, еминентно учитељском послу морају се запрегнути што јаче снаге, јер просвећивати народ и васпитавати га, није што и учити га елементарној писмености, што су некад могли да врше само нешто мало писмени људи. Данас мора тај посао, који је знатно проширен и компликован, да ради интелигентан, довољно образован и стручно спреман учитељ.

Модерна школа тежи за тим да начин давања писмености тако упрости, олакша и прилагоди, да је може усвојити свако и најограниченије дете, па и деца са телесним недостацима (слепа, глувонема и др). Али данашња школа не даје само писменост, ону елементарну писменост; она иде за тим да писмености да прави значај. Она је не истиче као циљ, као што је то било у старој школи, него је ставља као средство



за умно развијање, које је сад најважнији циљ школе. За то школа мора да има учитеље који ће моћи преко овог средства постићи циљ: подићи народно образовање; а њега могу подизати само образовани, довољно спремни чиниоци.

Привредно и економно наш народ је такође слабо и врло неједнако развијен. То је огромно ноље за рад свих народних фактора. Да се очува народно богатство, да се унапреди народна привреда и развије природно земљино богатство, па с тим и народна финансијска моћ, треба свим средствима настати да се народ у томе правцу поучава и да му се на све могуће начине помаже. И ако ће проширени задатак народног просвећивања апсорбовати највећи део снаге учитељеве, ипак, све дотле док овај чисто привредни и економски посао не буду могли потпуно да узму у своје руке стручни економисти и привредници, — а данас они то не могу, — учитељи морају поклањати своју пажњу и овим питањима, морају вршити утицај на народ и у овом правцу. У колико учитељи буду јаче спреме, у толико ће боље разумети и вршити и ову улогу примером и саветом.

Наш народ је, у приликама у којима је био, неједнако васпитан и у схватању виших идеала који дају светлости човечјој души, који треба да су му она сјајна звезда, пуна лепоте, која води душу и појединца и народа вишем схватању живота и његових циљева, и који не допуштају да се за живот сматра само задовољавање анималних потреба. И у томе правцу народ треба да има углед и вође, а учитељи су и ту први и непосредни углед и вођа. Како они буду схватили идеале живота, тако ће живот проводити, такве ће идеје ширити. Свакојачко да ће учитељи просвећени, са јаким општим образовањем, запојени највишим идеалима, имати друкчији утицај на народ од учитеља слабе опште и стручне спреме, који се убрзо нивелишу са својом околином и којима је често какав духовитији сељак или ђивтица ауторитет.

\*

Према свему овоме, може ли, сме ли наша интелигенција у опште, а учитељ посебице, да буде мање активна данас после постигнутог народног идеала, територијалног уједињења? Може ли онај који је свим силама радио на народном напретку пре, сад рећи да је завршио своју улогу у народу и оставити народ да у проширеној кући тумара по мраку? Не. Нашој интелигенцији, а с њом и нашем учитељству, отвара се ново, врло плодно, поље рада. Поред школе и школскога рада, који мора да добије нову, рационалнију основу, учитељ мора да остане и даље народни учитељ и у националном, и политичком, и просветном, и у опште културном раду. Он мора да претходи, да руководи, да даје пример за бољи и напреднији живот. Он мора да остане најглавнија полуга која има и даље да креће народни живот, да запаја народ вишим идеалима, јер је он за то у најповољнијем положају.





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

Дакле, задатак народног учитеља данас не сме ни у ком случају да се мења сужавањем његовог делокруга рада, његових дужности. Учитељ мора остати и даље васпитач деце, али и учитељ народа, учитељ у ширем смислу и идеалнијем значењу, проширујући рад у народу и прилагођавајући га новим приликама и новим потребама.

Схватајући овако задатак учитеља у новој држави, ми се морамо забавити сад питањем: какву спрему треба дати учитељу који има овако узвишен и широк задатак рада у школи и народу.

Одмах морамо рећи да се према задатку мора дати и одговарајућа спрема. Несумњива је истина да је одмах потребан велики континент учитељских снага. Али ни у ком случају не сме се на основу те потребе стварати теорија да је учитељева дужност само да научи децу читању и писању; и не сме се на основу тако нетачно и несавремено одређеног задатка смањивати учитељска квалификација. У учитељски кадар не сме се увлачити ни привремено полуписмен и недовољно образован и стручно неспреман елеменат; који компромитује правог учитеља. Учитељ се не сме враћати у том погледу за сто година натраг, онда кад његов задатак у народу изискује учитеља потпуно савремена човека. Учитељева спрема не само да се не сме смањивати, но, напротив, мора се појачавати. То захтевају и прилике и напредак школе и друштва. Само солидно спреман и довољно образован учитељ може имати углед и утицај у народу и може успешно да врши одређене му функције. Само такав учитељ у стању је да унапређује рад у школи, да писменост преобрати у средство за образовање и оплемењивање целокупне омладине народне, да уноси у народ чисте и несумњиве истине, праве напредне идеје. Али такав учитељ, учитељ потпуно савремен, може се добити само кроз стручну школу, кроз учитељску школу, постављену на савремену основу. Свако друго место за образовање учитеља јесте полумера, која даје учитеље без квалификација, и зато са слабом улогом у народу.

Наше учитељске школе, чији је живот био буран, као што је био буран и живот учитеља, могу да даду потпуно солидну спрему. Оне су то и давале. Али бојазан од јаке учитељске спреме ометала је правилан развитак ових школа. Оне су укидане, премештане, сужаван им је задатак, смањиван број година рада, и т. д. Отуда је учитељска спрема данашњих учитеља разнолика, а с тим и вредност њихова неједнака.

Место да се с повећаном потребом учитеља умножавао и број учитељских школа и да су се с напретком народним квалитативно подизале, и њихов број и њихова квалитативна вредност су редуцирани.

Због свега тога ми нисмо имали ни до 1912 год. ни довољно бројно, ни задовољавајуће квалитативно учитељство. Оскудица, и то велика, осећала се и у једном и у другом правцу. Стога, ако се жели учитељство квалитативно и квантитативно подићи, учитељске школе ваља умножити и реформисати, постављајући их на једну основу и у подједнаке услове.





WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА  
БИБЛИОТЕКА

Ниво образовања у њима подићи, наставне снаге одабрати, солидно издржавање школе и ђака обезбедити.

Али, кад је реч о умножавању и усавршавању учитељских школа, махом се истакне буџетска немогућност да се то толико брзо учини колико је хитна потреба за тим школама. И стога се одмах почне бранити гледиште, кад се већ не могу добити учитељи са пуним квалификацијама, да је боље имати и слабије учитеље но никакве. Међутим, свакојако је исправније гледиште да се цивилизација једне нације не цени по броју писмених људи, но по општем утицају који та нација има на човечанство, преко својих највећих људи на пољима људске делатности.

Према томе, нема никакве бојазни од тога што ће ширење елементарне писмености, услед моменталне оскудице у спремним учитељима, мало застати. Много је већа штета од ове штета коју буду начинили у школи и народу полуобразовани учитељи и друге личности које се постављају као учитељски заступници.

\*

Али да би учитељев рад у школи био са већим резултатом, а у народу утицај јачи, треба учитељима дати могућност за вишим и ширим образовањем стручним и општим. Курсеви о школском одмору, провођење некојег времена у којој од културнијих земаља, где су школе и друге установе на већој висини; затим студирање на универзитету, или бар на педагошкој академији, неминовна су потреба, неизоставни услов за савремена учитеља, за учитеља који треба од нашег народа да ствара брзим темпом културан народ који ће својом цивилизацијом не само створити повољне услове себи за живот, него бити од користи и човечанству.

Цео живот народни, сва привреда мора да се прилагоди новим потребама, новим средствима, па и школа мора да иде за духом времена, а у томе учитељ треба да предњачи. Такву улогу ће моћи да одигра само учитељ коме се омогући претходна спрема.

Ни народ, ни држава немају никакав интерес да спутавају спремну учитеља; напротив, њихов интерес налаже им као прву и најпречу дужност да пруже учитељима што јачу спремну.

Задатак учитеља као васпитача и културног радника, одређује његову квалификацију. То обоје сад треба да му одреди положај.

Досадашњи положај стављао је учитеља у изузетне прилике: целог живота он је остајао само учитељ и ништа више; а сем тога већина њих морала је остати стално у селу. То је од штете и за службу и за учитеље.

Сазнање (које доцније долази) да се цео век мора провести у служби која, сем повишица, не доноси ништа више за задовољавање амбиција и потреба животних, на које културан човек полаже, чинило је да су многи или напуштали учитељство, прелазећи у друге струке, или су напуштали



своје усавршавање и постајали обични мајстори у раду, одајући се често ван школе, пословима који не доликују учитељу, нити користе околини.

И напуштање учитељске службе и занемаривање посла, штетни су и за државне и за учитељске интересе.

И учитељска струка, као и свака друга, треба да пружи учитељу прилику за напредак у каријери, сем напретка у плати. На тај начин би се задовољила потреба струке и дала одушка личним амбицијама.

Кад се допусти да учитељ може, по показаном успеху и стручној и општој спреми, да буде учитељ у вишој основној школи, да буде квалификовани управитељ школе, да буде школски надзорник, да у професионалним и учитељским школама буде наставник по допуњеној спреми на факултету или педагошкој академији, онда би се тиме подигао углед учитељској струци; она би била привлачнија за ђаке, а међу учитељима би се стварала утакмица која би само користила њиховом просветном послу.

То је најбољи, најпрактичнији и најпростији начин да се учитељски положај побољша и њихов углед подигне, а струка унапреди и преда потпуно у руке стручним људима. Ово би, у исто време, учинило да се повећа број кандидата за учитељске школе.

\*

Регулишући овако положај учитељев, остаје да му се регулише и награда према квалификацијама, задатку и положају.

У прво време рада нових, стручних учитеља, кад су економске прилике биле сасвим повољне и живот био још у патријархалном стадијуму, учитељи су свој позив, нарочито позив у народу, схватили потпуно идеалистички: радили су више из одушевљења но за награду. Тако је схватање трајало извесно време; али кад су економске прилике, са промененим начином живота, постајале теже, и схватање живота и рада добијало је све реалистичнији смисао, па су и идеализам и одушевљење све јаче подрезивани. Најновији догађаји, пак, својим огромним утицајем на економске прилике и живот, збрисали су и последње остатке идеалистичког схватања дужности и живота. Сад је општа девиза: рад мора потпуно да се компензира материјалном наградом, без обзира да ли је он умни или физички. Добра награда ствара убеђење и вољу за интензиван и савестан рад.

Дакле, за добијање добрих учитеља, као што се види, нису довољни само квалификације, положај и широк задатак рада, него је потребна и одговарајућа награда.

Скорашњим изменама законским плата је учитељима побољшана и уз то распростра и на учитеље целе Краљевине. Тиме је за овај мах питање материјалне награде скинуто с дневног реда. Али, кад се буде регулисавало цело чиновничко питање, не сме се ни у ком случају учитељски ред оставити као ред потпуно задовољан у том погледу. Не; њему





се мора у чиновничкој хијерархији одредити место и плата према плати осталих чиновника сличних квалификација. Само тако остаће надлежни фактори према учитељима доследни и у исправном држању.

\*

Износећи ово питање о учитељу у новој држави овако схваћено, сматрамо да чинимо најбољу услугу повољном решењу његову, пошто је оно на дневном реду и данас као и пре деценије, и да је сад сасвим сазрело за решење на корист народног просвећивања и културнога напретка.

ДПМ. Ј. СТОЈАНОВИЋ

## НАСТАВА ЖИВИХ ЈЕЗИКА

О положају и о реформи наставе живих језика у школи донело је „Удружење нових филолога у Хамбургу“ 5 јуна 1920 ове одлуке:

1. Као наставне предмете живих језика треба, осим енглескога, француског и шпанског, сматрати и оне језике који су због нарочитих месних одношаја потребни, као н. пр. португалски, талијански, руски, пољски, холандски, данско-норвешки и шведски.

Док португалски, талијански, руски, пољски, холандски, дански и шведски долазе махом у обзир за школе у појединим деловима Немачке, и према томе траже да се и на дотичним универзитетима научно обрађују, задатак је школин у свим немачким земљама да негује као и досада енглески и француски језик, а осим тога још и шпански, као језике трију важних културних области европске образованости.

2. Према спољашњем уређењу дотичне школе и њезине врсте, енглески, француски, шпански, талијански и руски могу бити и обавезан као и факултативан предмет. Треба тежити на то да наставницима тих пет језика ти језици буду главни предмети.

Португалски, пољски, холандски, дански и шведски, у немачким земљама у којима се као школски предмети заведу, могу бити само факултативни предмети.

3. За образовање нових филолога на универзитетима нарочито се препоручује:

а) да се за учење једнога језика као главнога предмета веже учење другога језика као главнога предмета, ако овај иде у исту језичну област (француски и шпански, руски и пољски, а тако и енглески, холандски, дански и шведски);

б) да универзитетски наставни планови буду тако подешени како би се дала прилика да се учење страног језика веже за нејезичко-





литерарне предмете, као филозофију, историју, географију, политичку економију, правне науке, уметности, и т. д., да би се учење страног језика могло успешно проширити познавањем страних народа;

в) принципијелно се тражи дуже борављење у страниј земљи, па и за читаво време учења. Докле то не буде било могућно за све, треба да се покрајине и општине постарају да се, у вези с универзитетом, приређују курсеви и предавања, на којим ће академски образовани национали заступати дотични језик и културу.

4. У унутрашњем уређењу новојезичке наставе тражи се даљи развој њезин у том смеру, што се као главни задатак наставе сматра да пробуди разумевање духовне и материјалне културе страног народа, нарочито новијега доба, на основи дотичнога страног језика. Граматичко-логичко образовање се као циљ наставе повлачи. О овим захтевима треба водити рачуна у образовању нових филолога на универзитетима, при састављању и извођењу наставних планова и правила за испите у школама, као и при израђивању и увођењу наставних средстава.

5. За поједине врсте јединствене школе, осим онога модерног страног језика који је као први обавезни језик одређен, треба имати увек у виду један под 2, алинеја 1, споменути страни језик, који ће избором ученика постати за њ обавезни језик. Принципијелно један ученик не треба да учи више од два жива језика као обавезне предмете.

6. За Хамбург се према овде изнесеним путоказима траже од страних језика:

а) као обавезни језици: енглески, француски, шпански,

б) као факултативни језици: енглески, француски, шпански, португалски, руски, холандски, дански и шведски;

Овим одлукама се, као што се види, траже корените реформе. Још непосредно пред светски рат, донео је „16. Општи збор нових филолога“ (у Бремену 1914) одлуку да се настава живих језика страних, с обзиром на крајњи циљ средњих школа, у *језичконаучном* духу удубе у колико је то у школском раду могућно. Заступници пак реалака у рајнским провинцијама закључили су да од VI—VII (од I—VI разреда) у настави страних језика треба више полагати на систематско учење граматике и на удубљено логичко-формално образовање; у вишим разредима настава може узети слободнији облик, али се ни овде не сме одступати од темељнога научног учења граматике, односно граматичкога склопа језика.

Тако још пре рата и пред рат. За време рата чули су се сасвим други и друкчији гласови, — није био у питању само метод живих језика, него и сами ти језици, и многи су тражили да се из немачких школа избаци и француски и енглески језик, јер је Немцима довољан њихов језик и мртви језици. Тражња, пак, да се у немачким школама уче са-



везнички језици, ипак се, ако је и озбиљно мишљена, у очима трезвенијих Немаца морала чинити смешна, јер би тада мали Немци место енглескога, францускога и талијанског језика морали учити — турски, мађарски и бугарски.<sup>1</sup>

Али је ипак за време рата угледао свет, заиста одлични и, као што многи наставници немачки тврде, најбољи уџбеник за француски језик: Strohmeyer, Französisches Unterrichtswerk für höhere Knabenschulen (од два Штромајера, Хонза и Фрица, оба директора у Берлину). Какво је пак расположење било тада, види се из предговора. У њему писци веле: „Како би се готово смело морало чинити што они управо сада ступају пред јавност с новим *француским* уџбеником“. За своје оправдање пак износе даље: „Колико било да је у овим временима велики и оправдан гнев на наше непријатеље, ипак је извесно, баш с тога што смо *ми* први и најотменији културни народ на свету („die erste und vornehmste Kulturnation der Welt“), да ће образовани синови нашега народа и у будућности се бавити творевинама францускога духа и француске културе. Према томе ће француска настава и по том као и до сада заузимати не незначајно место у свим средњим школама, и потреба ће се и у будућности осећати у сувременим уџбеницима“.

На ово место је требало указати, може бити, с тога што ће оно без сумње изостати из новијих издања. Оно је било *signum temporis*, као и они неозбиљни предлози да се уче савезнички језици. У ком ће се ипак правцу даље развијати настава живих језика у Немачкој, о томе можемо закључити понешто и из напред истављених одлука хамбуршких нових филолога. Они су у сасвим другом знаку. Али заједничко им је што и они садрже видне политичке смерове. И нехотице нас подсећа то на Бизмаркову реч, када су и у његово доба неки Немци устајали против учења францускога језика: „Ако су нам Французи пријатељи, треба да их познајемо; ако нису, — с тим више“.

У осталом, школа је социјална појава, и као таква она је заиста саставни део политике. Али као и у држави у опште, тако и у школи, може бити политике која изводи на прав пут, и политике — која заводи.

С педагошког (управо дидактичког) стајалишта можемо рећи о одлукама хамбуршких нових филолога ово:

1. Питање о граматичко-логичком образовању није питање само наставе живих језика страних, него питање читавога наставног плана. Живи језици страни заиста могу бити предавани тако да се не (или боље: мање) обзиру на граматичко-логичко образовање, али могу и сасвим (један од њих) послужити овом образовању, а да им ипак зато то не буде једини циљ. У средњој школи *један* језик свакојачко мора имати циљ да ученике уведе у граматичке и логичке категорије, а други

<sup>1</sup> За време рата су у више немачких универзитета отворене катедре за ове језике. Да ли су и сад још одржане, није ми познато.



језик или остали језици треба да му у том више или мање помажу, и да му, у неколико бар, врате оно (поређењем, допуњавањем, својим особеностима и т. д.) што он пружа свима. Питање је само који језик треба да прими на себе тај циљ (свакојако понајтежи и, као што се мисли, најнезахвалнији,) те да остави осталим језицима шире поље за друге циљеве језичке наставе. У старој ученој гимназији овога питања није било; циљ је учењу био у главном граматичко-логичко образовање (ако се овај циљ у многим чему и схватао друкчије него ли што се данас схвата, и од њезина граматизирања су нам остале многе традиције, у разним видовима, против којих се и данас још узалуд боримо), и то не само за класичке језике, него и за матерњи, па и за живе језике стране, када су и ови уведени, ако и не у први мах. Тако смо дошли до формалистичке наставе граматичке, која се и данас, па и у нас, одржава, и то је дало повода да се у опште осуди граматичко-логичко образовање као циљ језичке наставе. Међутим, тај се циљ мора одржати, јер, као што су и многи експерименти утврдили, формалнога образовања има, и оно је од велике користи у настави. Нарочито се то види у језицима: на једном научене граматичке и логичке категорије научене су за све језике, ако се само одржава потребна корелација међу њима и ако се једне и исте ствари (што на жалост бива врло често) не уче као различите или на супротне начине. Разуме се да и граматичко-логичко образовање, као наставни циљ, треба да буде правилно схваћено.

Како данас матерњи језик тежи да заузме у средњој школи средишно место, које је некад имао латински језик, сасвим је природно што је на њега преношен овај циљ, а нарочито када је он био у разреду једини језик, или где су разреди били без старих језика, а новима дати више практични циљеви. Тако је било у нас, али не и само у нас. Појавили су се међутим гласови да се настава матерњег језика ослободи тога „грубог посла“: часови матерњег језика треба да буду „часови светковања, часови расположености и уживања“; и с тога разлога већ да треба одржати латински језик, јер матерњи би имао у њему „снажнога слугу, који радо прима на себе сав груби посао“.

Све су то лажно постављени проблеми. Настава нема „грубога посла“, или бар не треба да га има, и не мора га имати. Наставни предмети се не могу делити на слуге и на господаре, али они сви морају служити један другому. *Граматицку наставу треба оживети*, — то је заиста „животно питање гимназије“. С тога и матерњи језик може примити на себе и граматичко-логичко образовање, само што и та настава граматичка треба да буде жива, као и сва настава у опште.

Ако би дакле матерњи језик примио на себе тај циљ (али ни он не да служи њему искључиво), онда се заиста настава живих језика страних може кретати у другим правцима, и то тим пре што су живи



језици страни који се највише уче (француски и енглески), веома развијени, мање пластички, више апстрактни, те стога мање подесни за увођење у граматичке категорије. Латински језик ће бити за ово најпогоднији, осим тога он је за наставу засада и најизрађенији, али под погодбом да се у настави вазда има обзира и на новије тековине у науци о језику. Што се латинскога и у опште класичких језика тиче, ту је потребно што је могућно више ослобађати се предрасуда, и то како оних за, тако и оних против тих језика. Вредност класичких студија је несумњиво врло велика и за историјско схватање и за наставу у опште, али то нам не даје право да а priori закључујемо да нам стари језици дају што ни један други. Ако су они и богати облицима, ако су им значења речи и више директна, у непренесеном смислу, с тим још није речено да су они једино погодни за увод у граматичко-логичко образовање. Сви су језици погодни и за тај циљ, и за то имамо одлично сведочанство у томе што се у француским и енглеским школама (у основним и другим, у којим нема страних језика) тај циљ заиста и постижава, при свем том што су ти језици тако оскудни у облицима. Али место спољашњих облика, они имају своју синтаксу, свој ред речи, и тај „унутарњи облик речи“ (Вунт) моћи ће такође у великој мери послужити и формалном образовању. Из тога бисмо могли извести захтев да учитељи живих језика страних не уче ни језике само као стране језике, него да их уче и онако како се они уче као матерњи језици. За наставу би то могло бити од велике користи. Ми треба да знамо и да сами собом искусимо како и у којој мери сваки језик одговара циљевима који се језичкој настави у опште могу поставити. И свакојачко би било од великога интереса када би се и ту оставила заводима потпуна слобода да могу и мењати циљ појединим језицима, тако да непосредно теку искуства у свим језицима са свим циљевима. Тако би се могло доћи до сазнања који је језик, сред датих прилика, за који од постављених циљева најпогоднији. Учитељи ће увек бити приморани, као и сви радници у опште, да се служе туђим искуством, то је истина, али им свагда треба дати и мегдана да се о које чему и сами уверавају. Нарочито (засада бар) примена наставнога плана треба да је у знатној мери њихово дело. У будућности ће може бити и читав наставни план бити дело сваке поједине колегије, а поуку за то имамо и сада већ у живим језицима страним, где се они одређују према месним приликама или другим потребама појединих завода.

2. Одбацујући граматичко-логичко образовање, хамбуршки нови филолози не постављају као циљ ни практично савлађивање и умешност у говору, па ни естетичко ни литерарно образовање, него много шири — разумевање духовне и материјалне културе страног народа. Треба имати при том на уму да се нарочито истиче како упознавање страног народа треба извести „на основи страног језика“, т. ј. да треба





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

задобити слику коју он сам о себи даје, на основи оних дела која је сам о себи и за себе саставио и израдио. Ако овај захтев и није сасвим нов, свакојако се осећа да је његово значење сада појачано: живот са својим потребама све то више пробија наставни план и улази у њ. Ми не можемо и даље занемаривати услове за које је везан сав живот и сав напредак једнога народа. Али овај захтев се даје бранити и с чистога теоријског стајалишта. Језик и књижевност једнога народа су израз читавога његова живота. Смисао за језик и књижевност једнога народа у школи није се могао изазвати с тога што им се сувише једнострано приступило, што се сам тај народ није познавао, што се није јављала жеља и потреба да се његов језик и књижевност учи; вршио се управо један немогућан задатак, хтело се изићи на врх брега, а да се не пређе његова падина; међутим ми нисмо имали и немамо таквих наставних аероплана којим би се тај задатак дао решити. С учењем језика једнога народа треба да иде дакле упоредо и његово упознавање, којим ће се јачати жеља да се тај језик учи и осећати потреба да се он зна. Ученик треба да је у то исто тако уверен као његов учитељ, као и организатор наставе. Језик дакле треба довести у што тешњу везу са животом у опште, и тако се, разуме се, мора отпочети већ и у матерњем језику. И у настави матерњег језика мора се, и то одмах од почетка, упознавати и духовна и материјална култура народна. С тим ће се већ задобити потребна подлога и за заинтересованост за развој туђе духовне и материјалне културе; узajамним поређењем боље ће се и разумети и своја и туђа. И то је пут којим се збиља долази и до „врхова“. Има много истине у речи: ко хоће да разуме песника, мора ићи у његову земљу.

Од важности је и други део захтева, и он служи објективности наставе. За њу мора вредети: *audiatur et altera pars*. У народима често владају дубоко укоренење заблуде и предрасуде о другим. Да бисмо их тачно разумели, морамо их изучавати и „на основи њиховој“. Ово је од вредности и само собом, и када не улазимо у даље практично значење, које би се дало извести одатле.

Да је за све ово потребна и измена универзитетских наставних планова, па и познавање (свакојако специјално, када треба да се учи на универзитету) правних наука, тражња је која очито иде врло далеко. Рад и спрема једнога учитеља не сме се толико протегнути у ширину да с тим губи од своје дубине. С тога је захтев да се у спреми за стране језике кандидати вежу за сродне, да остану у једној језичкој области, веома умесна.

3. Није од малог значења ни питање колико језика треба да уче ученици. Данас превлађује мишљење да се у школи не могу добро савладати више од два страна језика. Одступања, као што је добро по-





WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

знато, има и с једне и с друге стране.<sup>1)</sup> Школа и ту треба да узме у обзир и што је нормално, и индивидуалне разноликости. Одредба хамбуршких нових филолога да ученици не треба да уче обавезно више од два жива језика страна, тачна је, ако ти ученици не уче ниједан мртав језик. Слободно кретање ће и ту највише помоћи ученицима и ујамчити најбољи успех. Нека се не спасавају само форме и прописи, нека се спасавају ученици; нека се укидају изборно-обавезни језици (као и предмети у опште), нека је ученику слободно и одустати од учења језика, када сам увиди да га то преоптерећује и да не може постићи што се тражи од њега. С друге стране нека се да прилика даровитим за језике да зарана уђу у више језика, јер је од велике користи по напредовање у том правцу када су темељи рано постављени. Нормално би дакле било: два страна језика у опште; ученици који немају способности за језике, могу се оставити и с једним језиком, а ученицима нарочито способним за њих, треба дати прилике и да се уведу у више језика.

4. Веома је добро учињено што је истакнуто да је циљ наставе у вези с претходном спремом учитеља, и да се ова мора управљати према оном. У том погледу мора бити везе између појединих степена школских (овде средње школе и университета), и тако ће се и моћи постићи потребно јединство у настави једне земље. Поједине школе морају заиста ићи својим путевима, али заједнички циљеви морају бити мета на којој ће се напослетку све састати.

м. ш.

### О НАСТАВИ И НАСТАВНИЦИМА МАТЕМАТИКЕ

Математичар оперише са једном од дисциплина високе васпитне вредности, која — неумитном доследношћу у мишљењу, непогрешивошћу својих закључака и обилатом применом својих истина на задатке из живота — служи као једна од моћних полуга у образовању ученика.

Данас се математици у средњошколском образовању признаје та њена висока васпитна моћ. Али то није било увек тако. Није давно било кад се говорило: „*Mathematicus non est collega*“, и та наука се

<sup>1)</sup> Било је генијалних људи који нису умели честито научити ни један стран језик (н. пр. Лине, Либих, Дарвин), а и глупака који су тачно и течно научили неколико страних језика, — „да само толико пута докажу како су глупи“. Змај ми је говорио како му је „баш криво“ што није могао потпуно да савлада ни немачки језик, који је учио од детињства, ако је и био више година у немачкој средини. Природњак пак и филозоф Лопе објавио је 1857 године (дакле у својој четрдесетој) стихован превод Софоклове „Антигоне“, који је, „ради одмора“, превео с грчкога на латински.



поверавала ма каквом рачунџији од заната, који нити је био школски човек, нити је имао потребну културу за наставника.

Из тог доба датира она повика којој је математичка настава изложена до данашњих дана. Разлог тој извиканости математике треба тражити у самим наставницима. Јер и данас није редак случај да математику предају нестручни наставници, који често и сами кубуре са основним појмовима, који им нису јасни пред очима. Може ли се од њих тражити да они објасне и предају другоме оно што и сами не разумеју?

Треба дакле спремати стручне наставнике, који ће стручним студијама својим савладати градиво које има да се предаје.

Тиме још није све свршено. Није довољно само *знати* свој предмет, треба још *умети* га изложити ученицима јасно, прегледно и разумљиво. Јер баш та непогрешност и неумитност математичке дисциплине која је њена висока врлина, постаје њена Ахилова пета: плаши и одбија кад од једном засене ненавикнуте очи. Као што се не може поднети јака светлост кад се изиђе из мрака, тако се исто ни ученици не смеју нагло извести пред целокупну строгост математичких метода. Они се морају поступно на њих навикавати.

Ово је потребно тим пре што је математика особена не само са свога начина излагања, него и са свог нарочитог језика, који треба темељно изучити и њиме течно говорити. Математика има и своју писменост и јавља се пред лајиком као „Питија на трonoшцу“. Њу треба питати, и то умети је питати, ако се хоће одговор. И тај одговор треба преводити, јер је он исто толико хладан и одмерен, колико је тачан и несумњив. И ако вам се одговор учини бесмислен, не смејте се одговору него питању или тумачењу, јер у њима лежи бесмислица.

Још један крупан узрок тешкоћама у настави математике лежи у јакој повезаности њених делова. Она чини те је нови одељак неприступан, док се не савладају претходни делови, те отуда немарном и небрежљивом ученику, који не ради стално него на мену и уштап, математика постаје страшна.

Из овога се јасно види да је положај наставника математике у средњој школи приметно тежи. Али баш тај изузетни положај и чини драж његовога позива. Заслуга наставника математике биће у толико већа, у колико успешније буде савладао ове и оволике тешкоће, и у колико се више буде приближио великоме циљу који му је постављен.

Поред оволиких и оваких отежица, математичар може да се користи и многим олакшицама, које ће му помоћи да заинтересује ученике за предмет који предаје. Јер математика има велику примену:

у *естетици*: цртање са сликањем, вајарство, архитектура добиле су свој данашњи полет само уз помоћ математике;

у *етици*: математика може да буде претежни покретач карактерности, јер она



буди скромност пред величанством и лепотом облика природних; улева поуздање у моћ ума, који успева да наслути сву ту лепоту и величанственост:

исправља карактер чистотом својих неумитних истина;

у наукама: Познато је да се физика, механика и т. д. зову *примењеном математиком*; да се види колика је њена примена у јестаственици, треба се сетити само кристалографије; чак и у хемији математика је досад учинила лепих услуга.

Као што се види, математичар располаже обилатим начинима и зачинима да привуче пажњу ученика на свој предмет и да ту пажњу одржи и искористи, што треба да му је стална тежња. Јер његов успех зависи не од количине знања којом он располаже, него од количине знања коју он успе да пренесе на ученике.

Та способност преношења знања се тече. Некад се говорило: *magister nascitur*; ово није празна реч, само је не треба узети буквално.

Је ли се где год чуло или видело да је какав песник, вајар, сликар, постао од једном оно што је био? Не, он се поступно развијао, спремао, вежбао.

Тако је и са педагогом. И он треба да се развија, спрема, вежба, — да се учи, те да успешно приђе послу који му се поверава. Ако његов рад не буде ваљао, он се не може исцепати и бацити у ватру као слика, ни разлупати као статуа, па почети изнова. Његове погрешке су погрешке лекара код болесничке постеље: оне се врше над живим организмом и могу да буду кобне.

До скора је наставник пуштан у средњу школу искључиво са теориском спремом и остављан је био себи самоме. Бољи и мисленији кандидати прекаљивали су се и временом се истесавали, те часно вршили свој задатак, за који су себи ковали самостално своју личну педагогију. Остатак је гледао у свом позиву само занат који му пружа насушни хлеб, па се занемаривао и поступно тонуо у какву било рутину, која га је полако затрпавала.

Хоће ли бити чудо ако се наставник не пушта више неспреман у средњу школу и ако се од њега тражи:

не само да *зна* свој предмет и да има темељну теориску спрему, те да може са више тачке гледишта да гледа на суштину математичких истина и да му је пред очима јасан преглед целокупног градива у свој његовој узајамности, него

и да *уме* да предаје математику: да *има за то потребну практичну педагошку спрему*.

Ово је у математици нарочито потребно, јер су универзитетска и средњешколска настава два одвојена попришта, која нису различна само по количини градива и по методима излагања, него су то два различна, одвојена градива, која чине скоро независне целине. И кад би



какав математичар светског гласа наједаред био принуђен да предаје математику почетницима, он би се нашао у такој истој запари у којој би био средњешколски наставник математике кад би неочекивано авансовао за наставника универзитета.

Питање: како ће се спремати млади наставници математике, расправљано је на дугачко и на широко. Покушавани су ови огледи:

I. *Приправништво — стаж* — које се врши после свршених студија, у средњој школи и уз опробане наставнике, који упућују почетнике у посао и дају им савета и обавештења. У нас је овај начин уведен био крајем прошлог века, али је у брзо напуштен.

II. *Течајеви на самом универзитету* (педагошки семинар):

а) *општи течајеви из педагогије*, у којима се приправници свих струка спремају и упознају са општим начелима савремене педагогије;

б) *стручни педагошки течај из математике*, где се кандидатима наставничким поред теоријске пружа и практична спрема, где се поред општих начела педагошких приправници упознају са методима своје струке, вежбају се у семинарима држањем предавања, која сами спремају и износе пред форум својих другова на претрес, и најзад хоспитовањем у средњој школи угледају се на извесне и старије своје колеге.

Али и тако спреман, оружан кандидат не треба да улази у средњу школу док претходно не испита самог себе: воли ли он свој посао и воли ли децу? Има сувих, раздражљивих природа које не подносе децу, која с њима не умеју да опште и која не разумеју децу ни деца њих. Такав кандидат није за наставника.

Јер је љубав, узајамна привлачност ученика ка наставнику онај моћни чинилац који креће наставу и васпитање. Сократ је вратио једног свог ученика његовome оцу с речима: „Не могу с њим ништа учинити, он мене не воли“.

ПЕТАР А. ТИПА

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мих. М. Станојевић, *Земљоисна Читанка* за народне школе, I (Одобрена и препоручена од стране Главног Просветног Савета и Министра Просвете, расписом ПБр. 9752, 18 јуна 1905). Издавачка књижарница Рајковића и Ђуковића, Београд, 1921 8<sup>о</sup>, с. 126, са 43 слике у тексту. Цена 7 дин.

Мени је врло непријатно да морам данас напасти једнога раније доброг радника школског и књижевног, па и културног, ако то хоћете, што је смео дати „за народне школе“ овакву књигу. Под утицајем ове





издавачке књижаре, којој није првина да њена издања одбија од препоруке Главни Просветни Савет и којој извесно неће бити ни последњи пут да даде овакву књигу, а вероватно још и под својим властитим нагоном, писац је можда хтео час пре (како је то, изгледа, општа појава сад у нас) у овоме скупоме времену да изађе на књижарску пијацу. У тој вратоломној журби и хитању он није могао видети шта пушта у руке нашој деци под својим именом.

За једну географску читанку, која треба да буде добра допуна — ако је то педагошки у опште допуштено у народној школи — географској настави у II, III и IV разреду народних школа, у којима треба да се нарочито стичу најосновнија и ваљана географска знања, хоће се више разумевања ствари, више искуства из саме школе, тј. рада у њој, више вештине у излагању, бољи материјал и, најглавније, богатије и савременије стручно знање географско. Разуме се по себи да језик, стил, логика, методика, морају бити без примедбе, јер је то читанка за децу основне школе. Техничку страну у књига поратног издања остављамо у страну.

Читанка има два дела: општи (I део) са 4 чланка, вероватно пишчева (јер се он није, кроз целу књигу, држао конвенције да огласи за своје све чланке без потписа), једном песмом и уз све то 9 слика, и посебни (II део), у коме су 50 чланака (39 пишчевих по горњем), 4 народне и уметничке песме (изабране из целе наше лирике, тако богате, врло произвољно) и у тексту 34 слике, које ћемо све нарочито приказати негде доле, јер то пуно заслужују.

У општем делу писац излаже наративним обликом, шетајући се уз поток (први чланак), доста невешто, па и нетачно, појаве које су по њему вредне ученичке пажње; мало боље прича — али по свему изгледа не писац читавог дела — о малој воденој капљи (други чланак) и о планини (трећи чланак), где је начинио две грубе погрешке, можда и нехотице. Ја их наводим по тексту: „Као гнезда, у пола сакривена у грању, опажају се колебе, засеоци, села растурена по долинама и по падинама озеленелих брда. Онамо, опет, кроз слој ваздуха покварена многим дихањем, нешто беличасто показује неки град“, (с. 16.) и: „Једина су планинска чеда, која сретамо пењући се уз косе, инсекти, који гамижу стазом тискајући се у траву или зујећи кроз ваздух, даље лептири, по неки гуштер, змија и друга ситнурија“ (с. 18).

Али у колико је овај општи део и сношљив, у толико је други, посебни део у чланцима без потписа, које ја, и с правом, приписујем писцу књиге, апсолутно несношљив. Изузимам потписане чланке: Љ. Павловића: *Ваљево*, Ср. А. Поповића: *Златибор*, Д-р Ј. Панчића: *Копаноник*, М. Ђ. Милићевића: *Жупа*, *Приче из Шумадије* и *Једна бројеница из смедеревске Јасенице*, В. Ст. Караџића: *Моба и прело* и *Голубачка муха*, Бран. Нушића: *На Охридском Језеру*, Ј. Дедијера: *Мешохија* и Љ.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

www.unilib.rs



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Ненадовића: *Ловћен*, као и две песме: Јов. Илића: *Крстоноше* и Вој. Ј. Илића: *На Вардару*; о њима нећу говорити, само напомињем да је и овде избор могао бити много срећнији и за Географију и за ученике. По моме довољном и доста пажљивом трагању за тим како је писац привредио 39 осталих чланака, ја сам дошао до овога највероватнијег закључка: једне је чланке писао сам писац, друге су му писали другови, пријатељи или познаници којима се обратио (тако се то често ради), а треће је он сам узео готове, или је узео готов материјал за њих, не казујући одакле, како би то увек требало да буде. Кад овако говорим, дужност ми је да то све и потврдим. По квалитету су најслабије ствари — степен слабости не иде баш овим редом —: *Смрдан Бања* или *Ковиљача*, чланак толико слаб да је невероватно којим је начином могао ући у читанку, толико је ту испретуранога материјала; па чланак *Шабац*, па *Посавина*, са толико нетачних дефиниција географских (ја нарочито истичем облик мачванске куће на с. 38); потом чланак *Поморавље Западне Мораве*, с толиким топографским, етнографским, па и логичким нетачностима да то иде до невероватности (на пр. „У овим крајевима задржале су се у многим кућама гусле, а има и пуно јуначких и др. песама које знају и они који не умеју ударати уз гусле“, с. 44); чланци *Ужице*, *Чачак*, нарочито *Пазарни дан у Чачку*, развучен, досадан, претрпан толиким непотребним ситницама да одбија, — ја упућујем читаоце нарочито на свршетак овога чланка да виде шта је све унето и чему таква садржина може послужити, — па остали: *Крушевац*, *Поморавље Јужне Мораве*, *Стара Планина*, *Поморавље Велике Мораве*, *Тимочка Крајина*, *Зајечар* и *Подунавље*, имају толико погрешних мисли, нетачних општих дефиниција, непотребних описа, да их је немогућно све изнети, па молим читаоце да ми верују, или да све ове чланке пажљиво прочитају. Сви ови чланци — има их 14 — долазе у ону прву врсту, т.ј. писац им је сам писац књиге; јер ја другаче не могу да схватим да је Станојевић, иначе до сада опрезан радник, могао ово од других примити, прочитати и пустити у своју књигу. Све ове чланке треба, овакве какви су, просто избацити и не допустити да их деца у школама читају. Мене чуди да су овакви чланци могли бити писани у времену кад нам је географска литература толико већ развијена у свима правцима и кад је она писцу могла бити увек доступна.

Знатно су бољи чланци: *Поље Тичар*, *Ужички производи* (ма да и сувише непотребно детаљан), *Ибарски пуш*, *Таково*, *Студеница*, *Како се прави качкавал?*, *Лазарице*, *Кућа у Шумадији* (са мало нетачности), *Лазарева Пећина*, *Мајдан Кучајна* и *Београд*, који чланак није без замерака, али је ипак за децу доста прегледан. Сви они долазе у другу групу, и пошто немају означене писце, требало би их огласити за Станојевићеве. Али тај случај није, поред осталог, још и због тога што сам начин излагања материјала није у свима исти: осећа се у њима разноликост



писца. Станојевић је на сваки начин погрешно што није, бар као Т. Радивојевић у сличној књизи *Србија у слици и речи*, у садржају означио писце. Чланци: *Петничка Пећина*, *Кроз Дунавску Клисуру*, *Ниш*, постали су „методом претакања“; први је Милутина Бојића у поменутоме делу Т. Радивојевића, с. VIII бр. 62., други је израђен по Ср. Ј. Стојковићу, а трећи највише по М. Ђ. Милићевићу; чланак пак *Бишољ* узет је из Д-р Јевта Дедијера *Нове Србије*, с. 194. Зашто је све то Станојевић крио? Сва су ова четири чланка, као и други: *Повардарје*, *Скопље*, *Косово*, *Призрен*, врло лепо написани; њима се нема шта замерити, али је сав тај материјал узет понајвише од Ј. Цвијића, одн. Ј. Дедијера. Издвајају се својом ваљаношћу и чланци: *Војводина* (али пошто се избаци она груба штампарска грешка о свињарству и свилари, с. 103.), *Струмица*, па и *Зеша с Приморјем*, ако се и из њега избаце извесне крупне географске погрешке.

Толико је било потребно рећи у опште — без нарочитог детаљисања — о тексту у овој читанци.

Дело је илустровано са 43 слике у тексту (без иједне карте), те би се могло мислити да је у овоме оскудном времену то огромна раскош, нарочито још кад се ни у географске уџбенике не може дати баш ниједна преко потребна слика. Али кад се пажљиво прегледају све те слике, видеће се да баш ниједна није рађена за ову књигу, није дакле овде оригинална. Све су те слике узете или из Карића *Србије* (14), или из Радивојевића *Србије у слици и речи* (14). По себи се разуме да су прве потпуно застареле, заостале, јер је Карићево дело из 1887 године: у тим сликама ћете видети Београд, Ниш, Г. Милановац, Ваљево какви они данас нису. Остале слике: Улице у Шапцу, Развалине шабачког града, Извор Љига, и др., наћи ћете у свој нашој литератури, нарочито школској, која има географску или историјску садржину. Данас су оригинали за све ове слике толико измењени да је било много корисније не дати их, него их још и данас, после 35 година, износити. Оне друге слике, узете од Радивојевића, знатно су смањене, али не знам због чега, кад је формат ове књиге много већи од Радивојевићеве. Па онда је још нешто необјашњиво у овој другој групи слика: Радивојевић је означио сваку слику шта она представља, али Станојевић, узимајући исте слике за своју књигу, није преносио и исти текст под слику: на пр., у Радивојевића је на с. 276 слика Демир Капија, у Станојевића та иста слика на с. 44. је Овчарска Клисура; у Радивојевића је на с. 61. слика Манастир Горњак, у Станојевића је та иста слика на с. 92. Улаз у горњачку клисуру, и друге тако. Овде не може бити сумње да је Радивојевић у праву, али зашто да се тако алкаво ради? Остале слике (15) узете су, као већ искварене и застареле, из разних уџбеника.

И још једна појава у овој књизи заслужије да буде нарочито истакнута и наглашена: пуно је штампарских грешака, често врло замашних.



Ово је најбољи доказ са колико се журбе радило да књига уђе што пре у књижарски промет.

Остаје још да управим, ако је то слободно, једно питање на Главни Просветни Савет. На своме месту писац вели да су ову књигу препоручили Главни Просветни Савет и Министар Просвете ПБр. 9752, 18 јуна 1905 године. Значи да је књига у рукопису била пред Саветом пре 15 година и тек сад доспела да буде штампана. Или, ако је тада већ штампана — а то је немогућно, судећи по чланцима о Косову, Битољу, Скопљу, Призрену и ратовима нашим у 1912 и 1913 год. — онда би ово данашње, штампано ове, 1921 године, требало да буде не знам које по реду издање, а то не пише нигде на књизи. Значи ипак да је дело остало у рукопису из разних узрока читавих 15 година и да му је додан географски материјал после 1912 и 1913, како сам горе показао, и материјал после 1918 год., као што казују чланци о Струмици, Ловћену и Зети с Приморјем. Питам: је ли Главни Просветни Савет у опште препоручио ово и овакво дело за народне школе и по чијем је реферату оно добило ту препоруку? Даље питам: може ли и сме ли једно препоручено дело остати у рукопису читавих 15 или још боље 10 година, кад изузмемо 5 ратних последњих година? Има ли и данас ово и овакво дело препоруку Главног Просветног Савета, и по чијем предлогу? Ја знам да нећу добити одговор на ова питања, али ми је намера да скренем пажњу Савету како се и на овакав начин могу радити књиге.

Из свега овога врло се лако може погодити шта треба учинити са овом књигом, па и свима осталима које су за школске потребе рађене на овај начин.

Е. Ј. ЦВЕТИЋ

## КРОЗ СТРАНЕ ЛИСТОВЕ

### *Здравље и васпитање*

Резиме једне конференције Д-ра Валиша, професора на Медицинском Факултету у Паризу, објављене у „Школском Прегледу“ (Revue universitaire) за фебруар 1921:

Школска настава, у својој високој мисији, треба да има за циљ не само да обучава ученике, већ и да доврши њихово васпитање, да би спремила једно здраво и срећно поколење. Да би се добио тај резултат, треба да наши професори пружају пример и да буду сами у пуној снази и у добром здрављу.

Међутим, међу онима који су се посветили кариери наставе, има их и сувише велики број, нарочито међу женама, који су занемарили





WWW.UNILIB.RS

своје физичко усавршавање и брину се једино о својој интелектуалној и моралној култури.

Кад човек заборави да се стара о своме физичком бићу, организам се свети, намећући многе патње које би било лако предупредити. У обичном животу интелектуалца, све време је посвећено студији; одмор је заузет читањем, или у опште пословима седећивим. Оброци се узимају без бриге и на смишљен избор хране, и на начин да се она сажваће да би била боље сварена, и дан пролази без икаквог другог физичког вежбања сем какве мале шетње или хода од куће до школе.

У какво бедно стање човек би био доведен, у интелектуалном погледу, кад би са својом интелигенцијом поступао онако немарно као што ради са својим телом? Заборављајући да то тело има мишиће, живце, плућа, органе за варење, дешава се да се допушта да се створи у организму једна врста анархије или болшевизма органа, и ови се на крају крајева буне противу малаксалог мозга, који често није способан више ни за шта до да забележи патњу и беду.

\*

Како се, у обичном току живота, може успети да се оствари за тело природно и нормално функционисање? Несумњиво да ће доћи један дан када ће у школским заводима и наставници и ученици живети свакодневно бар по један сат нормалног живота, проведен на чистом ваздуху радећи природна вежбања као што су трчање, скакање, пужање, хитање, рвање, према одличној методи мајора Хеберта. Људи би одржавали тако физичку културу која се практикује у војсци, а наставнице би добиле при том режиму снагу и здравље које, на жалост, многим недостaje.

Очекујући да се свуда створе такви терени за физичка вежбања и да се стекне навика да се они редовно посећују, има неколико вежбања која се могу завести одмах у свакодневном животу.

Човек има дужност, у јутру кад се дигне и у вече кад леже, да посвети неколико тренутака, као у једном придодатку тоалете, извесним природним покретима. Он може ту где је, чак и у узаном простору једне собе, ходати, трчати, скакати, и тако исто скакати у висину и у дужину. Може, опружен по земљи, пузити, окретати се, подизати се на рукама, покретати савијањем и опружањем доње удове на труп; најзад, са мало довитљивости, може се лако удесити каква справа за невољу, да би се могло вршити вешање на рукама. Могу се чак, ако се неће та вежбања, радити покрети забележени у методама распрострајим у публици под именом „Милерова система“. Та вежбања, рађена брзином коју ће сваки удесити према томе колико може да их поднесе, прибављају сензацију снаге, гпкности и пријатности. Она ће се завршити прањем с помоћу влажног убруса и брзим трљањем руком. Пет или десет минута, тако употребљених свакога дана, дају на крају године

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА





скуп вежбања из којих ће организам извући сигурну корист; то ће се нарочито показати у снази трбушних мишића. Снага у трбушним мишићима, то значи одржавање у реду свих унутрашњих органа, и њихово правилно функционисање, чак и код жене у току периода криза, и за време материнства. Жена, захваљујући овим вежбањима, видеће како ће ишчезнути њена малаксалост и болешљивост „вечне рањенице“.

\*

Захваљујући тим вежбањима, створиће се једна нова раса васпитача и ученика, који ће, и једни и други, извући корист из тог сталног додира, не само у време учења и интелектуалног рада, већ и у току игара, екскурсија, путова. Тако ће се установити у сутрашњој школи васпитна настава, истовременим усавршавањем душе и тела.

#### Метода Монтезори

У „Школи и Животу“ (L'Ecole et la Vie), М. Т. Морет овако излаже принципе Г-ђе Монтезори, славне талијанске апостолке и педагошке реформаторке.

У школи по методи Г-ђе Монтезори, учитељица изгледа да вреба појаву једног „феномена“, као какав радник у лабораторији.

Какав је то феномен?

Боже мој, то је један феномен који добро познају све мајке. Оне све добро знају оне тренутке кад дете, у суседној соби, престане да прави ларму: не чује се више ништа, мртва тишина! „Мора бити да прави какву глупост!“ кажемо тада. Појуримо у собу, и често је предвиђање остварено: дете доиста прави неку глупост. Намазало се водом и сапуном; или сече какву сервиету, или своју косу, маказама; покатак га апсорбује какав невин посао. С једном ципелом у руци, оно се труди да је „ушнира“, обично сисајући гвожђе на крају узице.

„Феномен“, то није та глупост коју дете ради; „феномен“, то је ћутање које је прати. То ћутање значи да је дете дубоко *апсорбовано* оним што чини, да је сва његова *пажња* напрегнута. Оно задрхти кад га узнемиримо, и обично је савршено неспособно да оцени колико је његово понашање рђаво. Оно изгледа забезекнуто кад га станемо прекоревати. Јер је одрасла особа, сивавши из своје сфере у детињу сферу, прекинула ту један *висталан рад*.

Дете је било анализало један покрет који је видело да се чини, покушавајући да га репродукује. Сва његова снага пажње била је напрегнута у напору, најпре да *анализише*, затим да контролише своје мишићне покрете, који су требали да репродукују покрет, да га *синтешишу*. „Феномен“, то је *спонтанна апсорбованост пажње детета које се само учи*. Анализом и синтезом, ово мало биће, које ужива глас да је нестално, неспособно за концентрацију, може да се *апсорбује* дубоко,





WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

и то врло дуго времена, кад је његов интерес пробуђен. И што дражи његов интерес у највећем степену, то је нова шековина.

Цео систем докторке Монтесори почива на томе. Ми познајемо по једном знаку — спонтаној пажњи — да дете стиче какву нову тековину. Васпитање ће се дакле састојати у томе да се дете мете по крај таквих предмета који ће довести манифестацију овог знака, то јест да се нађу „подстреци за спонтану пажњу“, као што уношење у уста парчета хране служи као подстрек за лучење пљувачке, преко потребне за варење. Допуна система биће: наместити дете у такву средину да, кад се спонтана пажња буде пробудила, ништа не дође да омете њено дело. То ће бити једна *заштитничка средина*; дете ће моћи да се апсорбује колико год буде хтело у посао који је слободно изабрало.

Тај слободан избор има такође капиталну важност: јер дете бира, не може бити сигурније, најбољи тренутак за учење. Ми, одрасле особе, ми немамо, или имамо мало начина да проникнемо у његово интимно биће. У извесним часовима, дете је нарочито добро расположено за вежбање својих способности апстракције, на пример за вежбање у рачуну. У другом тренутку, оно ће осетити велику потребу да вежба свој смисао боја. Оно није тога свесно, разуме се. Али факт да оно бира један посао пре него ли какав други, доказује да је у том тренутку тај и тај део њега самога, пре него ли који други, био готов да одговори подстреку. Дете иде слепо за својим инстинктом.

Само, неизбежна, очигледна последица је тога да деца немају вољу да раде сва, у исто време, исту ствар, и то намеће систем *индивидуалних занимања*.

Али онда, према свему овоме — питаћете ви — чему служи учитељица у једној школи Монтесори? Ма која жена узета под надницу могла би да надгледа децу. Зашто је изједначавати са лабораторијским радником, кад се „феномен“, фамозни феномен спонтане пажње, јавља сâм, изазван самим присуством материала? Шта она додаје томе?

Најпре, она региструје: сваки природни феномен заслужује да буде регистрован, јер ми не познајемо још тајанствена богатства која он скрива. Психологија, нарочито психологија детињства, још је у периоди муцања. Разред по систему Г-ђе Монтесори може, треба да јој служи као лабораторија, и то је једна дивна лабораторија, јер су они над којима се врши експеримент заштићени у свом природном развићу и немају чега да се боје од резултата експеримента.

А затим, учитељица, као и материјал, треба да служи као *подстицај*. Једино поглед на коцке које треба да образују кулу и да даду смисао димензија, или на штапове који треба да служе за рачунање, неће бити довољан да определи избор једног врло младог детета које их види први пут. С почетницима, учитељица поступа овако: пред њима, без коментара, она врши на материјалу рад за који овај служи, и чека





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

одговор деце. Практично искуство доказује обилно да тај одговор не фали никад. Апсорпција, концентрација пажње не јавља се одмах; али се јавља увек после дужег или краћег времена. Обично, рок није никад дужи од три недеље.

И кад се концентрација пажње јавила једном, она се јавља увек. Дете постаје свесно да се налази крај материала који га може научити свему оном што оно *жели да зна*, ма да му је природа тих жеља још тамна. И онда га видимо како пролази кроз сва вежбања. *Оно никад не дангуби*. Оно искоришћује све своје силе, све своје способности у најпогоднијем тренутку. То ствара онај мир, онај ред који је — у пркос разноврсних занимања — карактеристика Монтезориних школа, где су деца научила да одговарају на „подстицаје“.

После једног пре подне испуњеног радом, виде се деца која су уредила свој материјал где седе, савршено мирна, с изразом не уморним, но срећним. То је лице детета чије су способности биле храњене, лице које човек има „после једног доброг ручка“. Оно посматра ове који су још на послу смешећи се са братским осећањем. Оно зна шта они раде. Оно зна шта је радило. Његова јаснија свест изгледа да избија из самог њега, јер је оно било свој господар, јер је оно створило своју сопствену дисциплину.

Једна од нарочито срећно нађених ствари у систему Г-ђе Монте-сори, јесу њене „лекције ћутања“: с времена на време, она тражи од својих ученика да проведу по неки тренутак у једном апсолутном, скоро религиозном ћутању. У педагошкој штампи, нарочито француској, много се подсмевало тим лекцијама. „Журнал учитеља и учитељица“ (Journal des instituteurs et des institutrices) истиче, међутим, двогубу корист од тог „купања у ћутању“.

После нервознога раздражења које производи једно посматралачко вежбање или каква слободно изабрана игра, неколико минута мира су потребни. У ћутању и непомићности, мишићи се опуштају, раздражени нерви се умирују, грозница образа се гаси.

Али, осим срећне наизменичности вежбања и одмора, лекција ћутања пружа једну знатну корист: она почиње васпитање воље. Приморати дете да ћути и да се не миче, то значи научити га да обузда своје нагоне; напор који се захтева од њега је истог рода као напор који је потребно да оно учини да не удари свога друга, да не украде једну воћку у воћњаку, да остане мирно у болесничкој соби. Може се судити о моралном прогресу који је остварило једно дете кад је у стању да ради савршено такво вежбање.

Г-ђа Монте-сори изложила је сама принципе своје методе у својој дивној књизи „Научна педагогија“, с којом ћемо ми упознати потанко наше читаоце у једном од идућих бројева нашег листа.



*Умети губити време.*

У „Журналу учитеља и учитељица“ (Journal des instituteurs et des institutrices), ми читамо ове мудре савете о вештини губљења времена у школи:

Ж. Ж. Русо је писао: „Најважније правило у васпитању, то није добити времена, него га губити“. И са неумољивом логиком и љубављу за парадоксом који га карактеришу, писац *Емила* даје овој тврдњи апсолутну вредност.

Он тврди да је најмудрије уздржавати се од давања сваке позитивне наставе деци до њихове дванаесте године: пре тог доба, како њихово суђење, тврди он, није отворено, ни њихов разум пробуђен, свака лекција била би прерана и могла би посејати заблуду у њихов дух. Тек кад су њихове интелектуалне способности добро развијене, може се мислити на то да им се саопштава истина. „Кад бисте могли да учините да Емил, у дванаестој години, не уме да разликује своју десну руку од своје леве руке, ви бисте створили узор-дело васпитања.“ Васпитање у целој тој периоди треба да буде, према Русо-у, негативно.

Узето дословно, „правило“ Жан-Жаково — је ли то потребно доказивати? — изгледа само једна бесмислица или, у најбољу руку, једно опасно претеривање, будући да допушта сваку немарност и сваку леност.

Али ево где Херберт Спенсер, прихватајући у тој тачци, као и у толиким другима, мисао Русо-а, пише: „У васпитању, *треба умети губити времена*“. Умети губити. Практични дух енглескога филозофа, његов опрезан критички смисао поправили су страсну смелост Русо-а и навели га да формулише један савет од велике вредности.

\*

Оно што се нарочито тражи у нашим разредима, то је да се добије времена. Треба ученике научити толиким стварима да се човек устеже да изгуби и најмању минуто. И онда, јуриш! Учитељ убрзава ток лекција, прелази журно програме... док не примети, мало доцкан, да га његови задихани ученици више не прате и не разумеју и да се треба вратити назад. Боље би било ићи полако и сигурно, да човек не би био приморан на ова враћања која расипају време, збуњују децу и компромићују њихов напредак... У истину, *треба умети губити времена!*

Ми заборављамо сувише лако да деца имају све да науче и да њихов дух није као у одраслих. Учитељ има да управља свој ход према ходу својих ученика, а не ученици да трче за учитељем. Да би се разумела једна дефиниција (на пр. прилога), једна идеја (шта је солидарност?) или једно правило (на пр. правило тројно), који нама одраслима изгледају прости, деца имају енергично да напредују свој дух. Њима је потребно да се олакша њихов напор дајући им више примера који ће их одвести неосетно и поступно до новог појма. Није довољно дати једном једно објашњење па да га ученици запамте за увек: треба се два три, пет...





десет пута враћати на оно што је било речено да би се то урезало у њихово памћење... Ревносно понављање, душа наставе, захтева да се одмиче у напред само с мудром и методичном спорашћу.

Из истог разлога треба се умети задржавати на детаљним и честим понављањима. Ако их човек пренебрегне и стално иде напред, појмови се помешају, побркају, избришу. Да би остали чисти, јасни, да би се стављали у ред, треба се сваког месеца, сваког тромесечја, на крају године, враћати на оно што је било речено. Асимилација се врши само с временом.

Испуњени својим предметом, млади учитељи не могу често да се реше да оставе једно питање док га не исцрпу сасвим и док не кажу све што о њему знају, покатакд и не водећи рачуна о деци којој се обраћају. Њихове лекције биле би несварљиве због своје утрпаности, кад се дух деце, који се противи кљукању, не би решио да не задржи Бог зна шта од те обилате хране. Ова или она лекција из читања, у којој учитељ даје многобројна објашњења речи и коментаре о смислу или граматички, не оставља на крају крајева ничега прецизнога у сећању деце. Треба бирати. Учимо дакле мало, али добро и без журбе.

Идимо још даље и рецимо с Фенелоном да је добро да учитељ понуди покатакд од своје непрекидне активности и да уме да разве-сели своје лекције одступањима од предмета и чак шалама које од-марају ученике. Једна мала анекдота, једна шаљива напомена оштроумно ушлетена (и доброг укуса, разуме се) заустављају какво тешко излагање не прекидајући га и оживљују расположење ученика. Дух деце не може да буде стално под притиском; треба да се с времена на време мало отпусти; мало доброг расположења, неколико тренутака одвраћања на другу страну олакшавају његову пажњу. — Шта би се рекло о настав-нику који би, из неумешне ревности, хтео да укине одмор да би дао више времена раду?...

\*

Кад се све све што је досад речено, онда излази да је вештина како да се губи време у ствари само вештина како да се корисно упо-требе часови у разреду, добијајући од деце интелектуалне напоре које она могу разумно да даду.

с. п.

## ДРУШТВА И УСТАНОВЕ

### СРПСКА КРАЉЕВСКА АКАДЕМИЈА

У „Годишњаку“ Академије за 1914—1919 штампана се детаљан из-вештај о затеченом стању Академије приликом уласка наше војске у Србију 1918 год. Овде се из тога извештаја саопштава само његов извод.



Сем новчаних докумената од 1914 и 1915, пред непријатељску окупацију Србије из Академије ништа није било изнето, јер за овај посао није било ни особља. Писар Академије и оба служитеља мобилисани су одмах по објављеној мобилизацији у јулу 1914. Остао је само секретар, који је у 1915 год. успео да збирку рукописних и старих штампаних књига, збирку докумената историјске архиве и административну архиву за 1914 год. са записницима са Академијских седница у 1914 г. изнесе из Београда до Ниша, одакле су сандуци с овим предметима донети до Косовске Митровице, где их је и непријатељ затекао. У току окупације непријатељ је све ове сандуке вратио у Београд и већином сместио у Академију, сем неких сандука који су заостали у Крушевцу, и које је пок. Љуба Ковачевић спасао и склонио на сигурно место до нашега повратка у Србију. Г-ђа Ковачевић је пренела ове сандуке у Београд не тражећи никакву накнаду трошкова, и све Академијине предмете који су у тим сандуцима били, предала Академији.

Пред своју евакуацију из Београда 1918 год., непријатељ је једној комисији предао Академију по протоколу који у ствари не казује ништа. Као што се могло очекивати, стање Академијиних предмета било је из основа поремећено, тако да је требало много и труда и времена да се сви предмети среде, оставе на своје предратно место и на тај начин утврди шта је све непријатељ упропастио за време окупације. Сав овај посао свршен је већ до априла месеца 1919 године, захваљујући нарочито сачуваним инвентарима и каталозима. Највећи посао задала је Академијина библиотека. У њој је непријатељ покушао нешто да ради, али се тај рад састојао у томе да направи што већу забуну у библиотеци. Покушао је да из целе библиотеке издвоји књиге на српско-хрватском језику и да их засебно нумерише, остављајући при томе на библиотечком каталогу старе нумере. Овај покушај се ограничио само на серије издања, док су посебна издања остала на своме месту у библиотеци. На овако издвојеним књигама стављене су посебне нумере за сваку књигу.

При уређивању Академијиних предмета (збирака, библиотеке, магацина издања и т. д.) ишло се редовно од нумере 1 до краја, по каталогу или инвентару. На тај начин је истовремено извршено инвентарисање свих предмета, и по свршетку посла нашло се да у збирци рукописа и старих штампаних књига недостају 4 нумере; из збирке докумената историјске архиве 4; из Академијине библиотеке 116 које серија које засебних издања; из магацина Академијиних издања по 5, 10, 15 па и по 90 комада од појединих књига. Уз ово је израђен и детаљан списак несталих Академијиног намештаја и прибора. Од административне архиве нема оне из 1913 и једног дела 1914, записника са Академијиних седница у 1914, Деловодника за 1914, и осталих ручних помоћних књига. Од рукописа који су од појединих писаца били примљени за штампање у Академијиним издањима пропали су сви који су били на раду у Државној Штампарији, а тако исто и сви штампани табаци недовршених књига.

Само један срећан случај спасао је Академијину имовину да не буде сва уништена. У 1915 години ударила је једна непријатељска пољска граната у зграду у којој је Академија смештена. Граната је са северне стране пробила зид собе у којој су радиле архитекте на плановима нове зграде, и пробивши зид зарила се у под исте собе. Стручњаци



Министарства Војног, који су ову гранату извадили и однели, изјавили су да је фитиљ гранате изгорео пре него што је и доспео до упаљача, и тако граната није експлодирала.

\*

Рад С. К. Академије у 1919, који је прочитан на годишњем свечаном скупу Академије 7 марта 1920, био је у главном у овоме:

Усвојен је у начелу програм рада на јестаственичком испитивању земље, који су израдили г. г. С. Урошевић и Н. Кошанин; одлучено је да и наша Академија ступи у Савез међународних савезничких Академија; примљене су за „Глас“ расправе Ј. М. Жујовића: „Геолошка грађа околине села Бољетина“ и Влад. К. Петковића: „Баремски кат на Гребену“; решено је да се прилог академика Чед. Мијатовића: „Преписи из поверљивих извештаја енглеске амбасаде у Цариграду 1808—1814“ штампа у „Споменику“, а радови „Манастир Раваница“ и „Црква у Каленићу“ од Влад. Р. Петковића, у издањима Академије; примљене су две нове задужбине: фонд Пијаде Алексић Пупин, који је у спомен своје матере Пијаде основао Г. Михаило Пупин за давање помоћи и награда ученицима у 12 гимназија у јужним крајевима ослобођеним 1912 и 1913 год., и Фонд Каменка и Павла Браће Јовановића из Панчева, који ће највећим делом служити за народно просвећивање. Према жељи оснивача ових фондова, извештај део фондовских прихода употребљаваће се на чисто Академијине потребе.

На главном годишњем скупу своје 16 фебруара 1920 год., Академија је изабрала за своје редовне чланове: Павла Поповића, Д-р Бранислава Петронијевића, Д-р Драгољуба Павловића, Д-р Станоја Станојевића, Д-р Јована Радонића и Ђорђа Јовановића; а за дописне: Д-р Милутина Миланковића, Даугласа Џонсона, Антоана Меје-а, Габриела Миле-а, Џемска Марка Балдуина, Олафа Брока, Огиста Говена, Жана Брина, Виктора Берара, Марка Мурата и Драгутина Ђорђевића.

\*

У прошлој, 1921 години, одржан је у Академији 41 скуп (стручних Академија, Председништва и целокупне Академије). Рад Академије на овим скуповима био је у главном овај:

### *1 Општи рад*

Овај рад отправљао се на скуповима Председништва, и скуповима целокупне Академије, којих је било: 2 обична, 1 главни годишњи и 2 свечана. На скуповима Председништва и редовним скуповима целокупне Академије урађени су ови послови: код неспорног судије првостепеног суда за град Београд дат је пристанак на пријем легата по тестаменту Аксентија Аксентијевића у 3000 динара у злату годишње; легата од 10.000 динара по тестаменту пок. Николе Кики, као и пријем легата по тестаменту пок. Драгутина Нешића, бив. учитеља; са топлом захвалношћу примљен је к знању поздравни телеграм Југословенске Академије приликом одржања прошлогодишњег свечаног скупа ове Академије; са захвалношћу је примљен поклон академика г. Уроша Предића, његов рад: слика пок. Стојана Новаковића; одређен је члан Академије г. Емил Оман из Париза, да заступа нашу Академију на седници Савеза међународних Академија 26 маја 1920 у Брислу; одређени су председник и секретар Академије да заступају Академију на VII свесоколском слету



у Прагу; одређен је академик г. А. Белић да заступа Академију на прослави 50-годишњице Алексе Шантића у Сарајеву; извештај Битољске Војне Команде о откопавању старе вароши код Градског спроведен је г. Министру Просвете да по њему предузме рад Народни Музеј; учињени су потребни кораци да у Савез међународних Академија ступи и Југословенска Академија; дупликати Академијине књижнице уступљени су Београдском и Скопљанском Универзитету; прихваћена је представка Библиотекара Народне Библиотеке да Библиотека што пре добије потребни локал и учињени о томе потребни кораци код Г. Министра Просвете; на основу уредбе о избору патријарха, Председник Академије узео је учешћа у гласању; одобрено је г-ђи Клари Јов. Скерлића да изда ново издање Скерлићевих књига „Омладина и њена књижевност“ и „Српска књижевност у 18 веку“; учињене су све потребне припреме да се још сада настави рад на зидању нове Академијине зграде; због измењених прилика донете су нове норме за хонорисање радова у Академијиним издањима.

На главном годишњем скупу Академија је 19 фебруара 1921 изабрала за своје редовне чланове Д-р Николу Вулића и ђенерала Живка Павловића; а за дописне Степана Михајловића Кулбакина, Д-р Симу Тројановића и Д-р Тихомира Р. Ђорђевића.

## II Рад у стручним Академијама

А. Академија Природних Наука имала је 7 скупова, и на њима је примила за Академијина издања:

1. Академика г. С. М. Лозанића расправу „О дитијокарбонидрацидима“ за „Глас“ I р.; — 2. Академика г. Д-р Мих. Петровића расправе: „Скретање магнетне игле у близини покретног магнетског пола“ и „Једна особина линеарних диференцијалних једначина“ за „Глас“ I разреда; — 3. Дописника г. Д-р Нед. Кошанина расправу „Скретање цветних и плодовах држака у рода *Susclamen-a*“ за „Глас“ I разреда; — 4. Дописника г. Петра Живковића расправу „Троугли уписани у кругу и описани око круга у перспективном положају — перспективи. Конпони и конполарни пресеци“ за „Глас“ I разреда; — 5. Д-р Нед. Дивца расправу „Сперматогенеза у *Ditiseus Marginalis*“ — за „Глас“ I разреда; — 6. Д-р Ђорђа Протића спис „О биологији коренових гомеља у некојих *Asparageae-a*“ за „Споменик“ I разреда; — 7. А. Билиновића расправу „Природна једначина кретања чврстог тела“ за „Глас“ I разреда; — 8. К. Вексберга и М. Ст. Илића расправу „У прилог питања процеса дестилације дрвета“ за „Глас“ I разреда.

На истим скуповима ова Академија се бавила питањем о јестаственичком проучавању земље, и по предлогу г. г. С. Урошевића и Нед. Кошанина донела је о томе начелне одлуке; по питању оснивања Биолошке Лабораторије изабрала је комисију од г. г. Мих. Петровића, Жив. Ђорђевића и Ивана Ђаје, која ће у име наше Академије са Југословенском Академијом и осталим институцијама радити по овоме што треба; поводом одлуке целокупне Академије да и наша Академија ступи у Савез и Савет међународних Академија Наука, ова Академија је донела начелне одлуке о раду наше Академије у томе Савезу.

Б. Академија Филозофских Наука имала је 1 свој скуп, 3 заједничка скупа са Академијом Друштвених Наука и 1 заједнички скуп са Академијом Уметности. Рад на овим скуповима био је у следећем: од



ређен је академик Г. Д-р В. Јагић да изради нацрт по којему би се почели издавати стари српски споменици у нарочитим серијама према захтевима данашње науке. На позив Белгијске Академије Наука, наша Академија је преко свога изасланика учествовала на прослави 75-годишњице оснивања белгијске Академије Уметности и прихватила предлог о оснивању Савеза интернационалних Академија Уметности. Примљена је у начелу понуда г. Г. Геземана о издању збирке народних песама, која је нађена у Ерлангској библиотеци. Донете су потребне одлуке о рукописима који суб или на реферату код пок. Љ. Ковачевића, па их г-ђа Ковачевићка предала Академији. Примљен је у начелу предлог Покрајинске Владе за Далмацију о изради поморске терминологије.

В. Академија *Друштвених Наука*, поред наведених послова на заједничким скуповима са Академијом Филозофских Наука, имала је један свој засебни скуп, на коме су примљени за „Споменик“ прилози Ст. М. Димитријевића „Стари документи до XVIII века из манастира Хиландара“, и за „Хиландарски Зборник“ „Акти из архиве манастира Хиландара 1801—1830“. Од осталих рукописа који су овој Академији приказани, неки су враћени писцима, а неки су још на оцени.

Г. Академија *Уметности*, поред послова на заједничком скупу са Академијом Филозофских Наука, имала је и 5 својих скупова, на којима се бавила овим питањима: о скидању фресака са наших старих цркава и манастира и о извештају академика г. А. Стевановића о спирању слика у Марковом манастиру у Сухој Речи код Скопља; на молбу председника Привременог Народног Представништва дала је своје мишљење о скици слике А. Боцарића „Трагедија и слава Србије“; на питање г. Министра Просвете дала је своје мишљење о успешнијем раду Народног Музеја, и о заједничком извођењу послова Академије и Народног Музеја; донела одлуку о репродукцији слика снимљених фресака манастира Каленића, Ст. Нагоричана и Псаче; и т. д.

### III Академијина издања

Са штампањем Академијиних издања ишло је и у прошлој години врло тешко. Државна Штампарија, у којој је Академија пре рата највећим делом штампала своја издања, није успела ни за годину и по дана да доврши штампање једне једине књиге, која ће изнети нешто више од 30 штампаних табака. С тога се Академија обратила и Земаљској Штампарии у Сарајеву пре осам месеци, али је посао и у овој штампарии ишао споро, јер је иста штампариија успела да за све ово време наштампа само једну књигу „Гласа“ од 17 штампаних табака. — Овде је реч о рукописима који су још пре рата били примљени за Академијина издања. О штампању рукописа примљених у току претпрошле и прошле године није се могло ни мислити код оваквих високих штампарских цена. Уз то, сума у првобитном државном буџету за 1920-21 годину не само да није одговарала данашњим приликама, већ је била мања и од предратне суме на штампање Академијиних издања. Налазећи да се Академија мора обратити и приватним штампариијама за штампање издања, ради чега јој је потребно било повећати кредит на штампу, Академија је учинила представку у овоме смислу пређашњем Министру Финансија пок. Кости Стојановићу, који је прихватио Академијине разлоге и повећао Академијин буџет у допуњеном државном буџету.



Повећањем буџета Академија је била у могућности да и приватним штампаријама да три књиге у рад, а у току наступајуће године даће их више.

У прошлој години су довршене или се довршују ове књиге:

- 1) „Глас“ 96 II р. са 5 чланака;
- 2) „Етнографски Зборник“ књ. 21 („Насеља“ књ. 10) са 3 чланка;
- 3) „Годишњак“ XXVIII (за 1914—1919).

#### IV Академијине везе и поклони њених издања

Од прошле године Академија је ступила у размену публикација са Университетом у Сендеју у Јапану, Народном Библиотеком у Њу-Јорку и са Националном Академијом Наука у Вашингтону. Бесплатно је дала своја издања, или ће их тако у будуће слати: Државној Штампарији у Београду, Женској Учитељској Школи у Новом Саду, Университету у Скопљу, Семинару за Историју Срба и Хрвата на Университету у Љубљани и Реалној Гимназији у Херцег-Новом.

#### V Рад у Одборима Српске Краљевске Академије

А. *Етнографски Одбор* имао је 2 своја састанка на којима су донете одлуке о фолклористичкој грађи, како оној из прве половине 1914, тако и примљеној грађи од ослобођења па до краја исте године. Тако су за „Етнографски Зборник“ примљени ови радови: Станоја Мијатовића и пок. Тод. М. Бушетића: „Технички радови Срба сељака у Левчу и Темнићу“ и Ст. Мијатовића: „Занати и еснафи у Ресави“. А као грађа примљени су за збирку Етнографског Одбора радови пок. Тод. М. Бушетића „Разне умотворине из народа“; Јована Хаџи Васиљевића „Неколико рецепата из народне медицине“; пок. Влад. Ст. Трифковића „Љекаршуа“; Драг. Н. Лапчевића „Народне умотворине“; Крсте Божовића „Народне приче из Жупе“; и од непознатог писца „Српско јуначко ратовање с турском царевином око Босне и Херцеговине“; Мих. Ђ. Миладиновића „Збирка народних песама из Македоније и Ст. Србије“; Станоја М. Мијатовића „Додатак његовој ранијој збирци пословица“; Мих. Профировића „Народне песме и обичаји у срезу галичничком“; Крсте Божовића „Гусларске песме“; Милоша Ђ. Шкарића „Песме из Липова Поља у Лици“; пок. Тод. М. Бушетића „Песме Срба сељака у срезу трстеничком“.

Рад на проучавању насеља српских земаља био је у овоме: Андрија Јовићевић испитивао је Малесију, Петар Шобајић Бјелопавлиће, Саво Накићеновић Конавље, Милан Кармовић Босанску Крајину, Боровоје Милојевић Купрешко, Вуковско и Равно Поље у Босни, Боровоје Дробњаковић Горњу Јасеницу, Радоје Ускоковић Надибар, Тома Смиљанић Мијачку Реку и Војислав Радовановић Тиквеш.

Овај Одбор попуњен је новим члановима г. г. Веселином Чајкановићем, Боровојем Ж. Милојевићем и Боровојем Дробњаковићем.

Б. *Лексикографски Одбор* је у прошлој години отпочео свој рад на издању Академијиног речника. На место пок. М. Иванића упућен је на рад у овоме Одбору проф. Јеремија Живановић. Академик г. А. Белић израдио је план по коме ће се посао у овоме Одбору изводити.



## БЕЛЕШКЕ

*Школе на чистом ваздуху.* — Мисао о установљењу школа на чистом ваздуху шири се све више по свету. Недавно је основан и „Интернационални Биро за школе на чистом ваздуху“. Тај биро, који има за циљ да шири идеју о школи на чистом ваздуху, и чије је седиште провизорно у Villars-sur-Bex, у Швајцарској, има намеру да испитује у којој мери борављење у затвореним локалимa шкоди општем здрављу детета; да испитује да ли школа на чистом ваздуху може да помаже интелектуално развиће као и асимилацију практичних знања; да верификује да ли је она у стању да изазива стварање нових поступака применом, на разне гране наставе, експерименталног тражења и директне опсервације; да истражује најзад да ли живот деце у школи на чистом ваздуху може да увећа изгледе на њихову моралну формацију и њихово духовно уздицање.

Уредништво „Просветног Гласника“ било би срећно да види да се идеја о школама на чистом ваздуху рашири и код нас; јер оно види у тим школама симбол обнове васпитних метода и програма: праву дечју културу усред природе и живота, спонтану активност, ослобођену свег извештаченог из данашње школске организације, и која осигурава детету, уместо традиционалне пасивности ученикове, развиће свих његових виталних функција и најбоље услове за срећан живот.

Пријатељи ове напредне идеје треба да шаљу писма, обавештења, извештаје, документа, ит.д., на адресу: Bureau international des Ecoles en plein air, Institut de Villars-sur-Bex (Vaud, Suisse).

*Школе на чистом ваздуху у Америци.* — Прва од ових јавних школа била је отворена 1908 у Провиданси, престоници државе Род-Исланд. Ево какво је било њено уређење.

Одаје изабране за разреде окренуте су југу; цела јужна страна је отворена, али снабдевена покретним прозорима; прозори са источне и западне стране осигуравају струјање ваздуха по врло топлом времену. Предвиђено је и грејање, да би се избегло сувише велико спуштање температуре на великој зими. Ове одаје су много пространије но обични разреди. Број ученика је ограничен на 20. Деца су одевена врло топло, и, да би се заштитила од великих хладноћа, свако од њих има џак постављен ватом у који може да се увуче до рамена. Школа је отворена од 9 сати до 2 сата. У 10 и  $\frac{1}{2}$ , служи се топла супа, а од 12 до 12 и  $\frac{3}{4}$ , добар ручак, који се састоји из куваних кромпира, ровитих јаја, пудинга и куване чоколаде. Управа школе даје супу, пудинг и чоколаду. Ученици доносе од својих кућа кромпире, јаја, хлеб, итд. Школа узима на себе спремање хране; девојчице помажу у том послу, постављају сто, перу тањире, итд. Школски програм је исти као и у редовним школама. Међутим, у школи на чистом ваздуху обраћа се већа пажња на физичка вежбања. Резултати који су се показали у увећању тежине и снаге, као и у напретку у школском раду, били су неоспорни.

После овога успеха, по свима америчким градовима пробудио се интерес за школе на чистом ваздуху, и оне су основане на све стране.





Добротворна друштва, приватне администрације, дарезљиви дародавци допринели су успеху ове идеје, дајући било млеко, било бисквите, било што друго; има школа у којима се за неколико марјаша добија обилат оброк.

У Њу-Јорку, те школе зависе од министарства здравља, и има их на стотину. Свакој физичкој слабости улази се у траг што је могуће брже. Учитељи на тим школама слушају курсеве на клиникама и нарочита предавања одличних специјалиста. Прикладна вежбања имају за циљ да развију груди и ојачају мишиће. Закон утврђује број ђака на 25. Школски рад је, у колико је то могуће, као и у јавним школама. Ако има у парку какво покривено место, оно се искоришћује, изузев по врло рђавом времену, и деца спавају напољу, бар један сат, у мрежама или пољским постељама. Сваки разред има на расположењу трикое, качкете, постављене чизме, мреже, наруквице, велике тешке и топле цакве, покриваче, ит.д. Лекарске инспекције су честе, и мерења тежине и висине врше се сваког месеца.

Пред оваквим резултатима, лекарским и школским, постоји тенденција у Америци да се режим школа на чистом ваздуху примени на сву децу.

*Школе на чистом ваздуху у Паризу.* — У Паризу је основана недавно „Лига за васпитање на чистом ваздуху“, с овим програмом: Отворити врата школских тамница; не затварати децу у школе-касарне; дати им обилно, за време посвећено настави, оживљујућег ваздуха и добре светлости. Створити тесну сарадњу лекара и педагога. Не издавати наставу према једном крутом програму, већ је подешавати према физичким и интелектуалним способностима, темпераменту, стању здравља, отпорности и слабости органа. Као што баштован који негује нежне биљке, дозира за њих храну и светлост, и надгледа њихово рашћење, тако учитељ и лекар прате развиће људске биљке и удешавају према њој вежбања и лекције. Најзад, упућивати децу ка кариерама за које их је њихова природа оспособила, а не ка онима којима их гони тренутни занос или, најчешће, случај.

За почетак, друштво је саградило, на париским утврђењима, на чистом зраку и у сунцу, спрођу парка Монсури, један леп павиљон од дрвета и стакла, у коме функционише једна школа.

*Једна школа на чистом ваздуху у Милану.* — Један талијански учитељ овако описује, у фебруарској свесци „Васпитања“ (L' Education), функционисање миланске школе на чистом ваздуху.

Та школа налази се на пет километара од Милана и заузима простор од прилике 10.000 квадратних метара. Разреди (има их шест) подељени су у два павиљона. У трећем се налази једна велика веранда, трпезарија и школска кујна. У атару школе има једно велико поље за игре на чистом зраку, опкољено алејама са дрвећем, шума, басен за вежбање у пливању, школски врт. Има такође, уз школу, и кабинет за школског лекара.

Школа је у почетку била приватна; основана је 1913 иницијативом друштва *Per la Scuola* (За Школу). Сад је јавна, и миланска општина издржава је о свом трошку.

Ученици се примају у ту школу према прегледу школског лекара. (У Милану, свака школа има свога школског лекара и једну „болничарку-



походницу“.) Ученици се бирају међу најслабијима и најанемичнијима, изузимајући децу са заразним болестима.

Она се скупљају свако јутро — дечаци и девојчице — на једном тргу у центру вароши; одатле иду трамвајем до станице, одакле полазе за школу. Тамо остају од 9 с. у јутру до 5 с. у вече. Тамо добијају и храну, здраву и обилату: у подне супу и хлеба са месом и зељем, или са сиром, јајима, и т. д.; у 4 с. после подне хлеба с медом, чоколадом или воћем.

Пре но што уђу у школу, деца отиду те обуку у једној соби један прост трико који покрива труп, и дрвене ципеле, и метну на главу платнен шешир. Светлост, ваздух и сунце треба слободно да продиру и да чине чуда над слабачким детињим телима.

Сваки разред има највише од 25 до 35 ученика. Школа ради целе године, чак и за време распуста. Ученици се склањају у разреде само кад је рђаво време или велика хладноћа; иначе остају по цео дан на чистом ваздуху, и држе чак часове на ливади или у шуми. Немају задатака да раде, нити лекција да уче код куће. Сав школски рад врши се у школи.

Ево какав је, у тој школи, распоред времена, који је важио за 1919 годину:

8 сати: одлазак из Милана. — 8 с. 45 м.: долазак у школу, прање. — 9 с.: учење. — 9 с. 40 м.: гимнастика за дисање и одмарање. — 10 с. 10 м.: учење. — 10 с. 50 м.: вежбања физичког васпитања (радови у врту, душеви, сунчано купање). — 11 с. 30 м.: ручак. — 12 с. 15 м.: одмор. — 13 с.: прање руку и уста. — 13 с. 15 м.: одмарање, сан. — 14 с. 15 м.: прање. — 14 с. 30 м.: учење. — 15 с. 10 м.: гимнастика, певање. — 15 с. 50 м.: одмарање. — 16 с.: забавно читање, разговор. — 16 с. 40 м.: ужина. — 17 с.: прање, одлазак. — 18 с.: долазак у Милано.

Идуће године отвориће се још једна школа на чистом ваздуху близу Милана, и писац чланка верује да није далеко дан кад ће сва слаба деца имати специалну школу, где ће се водити брига о њихову духу, али где ће се у исти мах указивати најпотпуније научно старање и здрављу њихових малих тела.

## БИБЛИОГРАФИЈА

Књиге послане Уредништву:

Будимир Граховац, *Посланик Мртвих у Уставошворној Скупштини*. — Београд, издање С. Б. Цвијановића, 1921. С. 61, цена 5 д.

Бл. К. Ристић, *Раздвојени* (1916—1918), песме. — Скопље, 1920. С. 64, цена 3 д.

Уредник  
СВЕТИСЛАВ ПЕТРОВИЋ  
Душанова улица бр. 5, Београд.

Државна Штампарија  
Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца,  
Београд.