



ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ

МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ

БРОЈ 6

ЈУН 1921

ГОД. XXXVIII

СЛУЖБЕНИ ДЕО

ОПШТЕ ОДЕЉЕЊЕ

УКАЗИ ЊЕГОВОГ КРАЉЕВСКОГ ВИСОЧАНСТВА ПРЕСТОЛОНАСЛЕДНИКА
АЛЕКСАНДРА

ОДЛИКОВАЊА

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 21 маја ове године, на предлог Господина Министра Просвете, одликовани су:

орденом Светог Саве IV степена:

Вараждинско Академско певачко друштво Томислав и Д-р Ернест Крајански, диригент истог друштва.

ГЛАВНИ ПРОСВЕТНИ САВЕТ

— 1214 РЕДОВНИ САСТАНАК 3 МАРТА 1921 ГОДИНЕ —

Присутни: председник, г. Д-р Богдан Гавриловић, председник, г. Лазар Кнежевић, чланови: г. г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Ник. Вулић, Петар Тива, Миливоје Симић, Никола Лазљћ, Дим. Тричковић, Љуб. М. Протић, Јеремија Живановић, Мирко Поповић, Бранко Таназевић, Д-р Нед. Кошанин, Д-р Душан Рајичић и Мих. Станојевић.

Секретар, С. Миловановић.

I. Прочитан је а примљен записник претходног састанка.

II. Г. Протић, у споразуму с г. Соколовићем, усмено реферирше о молби Отона Јуновирта, капелана из Осека, да се постави за сталног учитеља основне школе.

Савет је мишљења да молилац нема квалификација за тај положај.

III. Прочитано је писмо Г. Министра Просвете ОНБр. 3160 од 19 пр. мес., с актима кривиче Николе Арнолда и осталих учитеља у Зичинџали.

После усменог реферата г. Протића, Савет одлучује: да се тужени, по закону, саслушају и да се прибаве подаци: јесу ли стални учитељи и колико служе.

IV. Г. Љуб. Протић, као извештач и члан одређене комисије за преглед програма на државном испиту за учитеља вештина у средњим школама, усмено реферирше о раду комисије и излаже њено мишљење о тим програмима. После дуже расправе, Савет одлучује: да комисија, у коју сада да уђе и г. Мирко Поповић, поднесе писмени реферат.

V. Г. Бранко Таназевић чита свој реферат о *Правилима о Великој школи примењених уметности* (в 1213 записник под VI) Реферат гласи:

Поднета „уредба“ о великој школи за примењене уметности у Београду у многом је нејасна и непотпуна. Нејасна је што ова школа по наслову треба да буде за примењене уметности, али изгледа да ће у главном бити школа за чисту уметност сликарства и вајарства.

У чл. 1, који говори о задатку школе, нејасно је и неодређено речено шта ће се то дати занатској и индустријској радности, јер за уметничке занате није потребно да се ученицима даје потпуно образовање из уметности сликања, вајања, пројектовања са специјалним обзиром на њихову декоративну примену и на примену ових уметности у занатској и индустријској радности.

Уметничким занатлијама се даје оно што је потребно, а никако се не може од њих тражити да буду сликари и вајари, и ако то нису декоративни сликари вајари или сами сликари. Сем тога, по мом мишљењу, ова школа је депласирана ако не буде имала ученика који овде могу доћи, јер се не може никако допустити да то буде школа као што је школа садашња уметничко занатска у Београду, која оваква каква је за чисту уметност мало одговара својој „намени“.

Још јануара месеца 1911. год. Главни Просветни Савет је одредио г. Д-р Светолика Стевановића, Уроша Предића и мене да дамо мишљење на питање тад. Министарства Просвете да ли ова школа Уметничко Занатска у Београду треба да остане са субвенцијом Министарства Просвете или да постане државна, и ми смо дали мишљење да ова школа треба да пређе у државне руке (ако се не варама) и да треба да постане права Уметничко—Занатска школа. Господин Министар Просвете одредио је затим комисију која ће израдити предлог закона о овој школи, у којој су, колико се сећам, били г. г. Чед. Митровић, У. Предић, Св. Стевановић, Драг. Ђорђевић, ја и још неколико, и ми смо израдили закон о уметничко-занатској школи, који смо са једним пропратним извештајем ушутили Главном Просветном Савету. Г. Чед. Митровић је сачувао предлог закона и извештај, који су били умножени и дати члановима. Из овога се види велика разлика у потпуности ова два предлога закона.

По мом мишљењу, назив Велика школа не би се могао примити, јер је то високи ранг за Уметничко-Занатску школу, у коју ће се улазити из занатских школа, може бити са или без и једног разреда гимназије или реалке, што је такође у овом предлогу изостало.

Ми не морамо, на послетку, узети за образац ни један закон или уредбу са других сличних школа ван наше отаџбине, и ми треба и морамо све школе да стварамо за наше потребе, али не смемо и не можемо дати овакав ранг, какав је овде у овоме пројекту стављен, јер прво и прво морамо знати какав нам је материјал који у ову школу долази, нарочито у почетку, и са каквом опремом. Немамо ни занатских школа, или бар немамо онаких какве су изван отаџбине. Имамо занатску школу у Загребу, и чини ми се у Сарајеву.

На послетку о отварању занатско-уметничких школа требало би се споразумети и са Министарством Трговине и Индустрије, јер и то Министарство води бригу и надзор о занатским школама, и оно их отвара. Сем тога, требало би израдити закон за све занатско-уметничке школе у Краљевини, кад већ у Загребу и Сарајеву овакве школе постоје. Ово би и са политичког и корисног гледишта било боље. С тога сам мишљења:

- 1) да се подела у чл. 2 мора јасно и тачно изнети,
- 2) да у чл. 5 треба јасније и одређеније изнети све што се наставе тиче. Не слаже се да одељење за чисту уметност уђе по систему индивидуалних атељеа појединих професора, јер се ово може дозволити само у уметничкој Академији, а за школу где треба и *занацшка* да ради, ово се не би могло да допусти.
- 3) Нису ушла у Закон средства за наставу, која су неопходна за ове школе. Ту долазе: зграда, збирке, књижнице, раднице, занатско-уметнички музеј као врло важан део.
- 4) Ова су средства неопходна за наставу и она морају ући у закон.
- 4) Квалификација наставника треба да је јасна. Овде треба да су изложене и дужности њихове и права њихова.
- 5) За ученике треба прописати ближе какви ће се ученици примати и са каквим квалификацијама за чисто уметнички одељак и за занатско-уметнички одељак.
- 6) Каквих ће испита бити?
- 7) Боље је рећи: уредба школе, но правилник, те према томе ова би се уредба боље назвала законом.

Усвајајући прочитани реферат, Савет је мишљења: да Правила, у овоме облику, не би одговорила циљу којем су намењена, и спреће пажњу Г. Министру на околност да је у 1911 години био дефинитивно израђен нацрт Закона за државну уметничко-занатску школу, који би сада требало узети као основу, и, у споразуму с Министарствима у чију надлежност такође пада оснивање занатских и сличних школа, поново комисијски израдити нови нацрт правила или закона о оваквој једној школи.

VI. Г. Миливоје Симић усмено реферирше о квалификацијама кандидата за наставничка места у средњој школи.

Саслушавши, Савет је мишљења да имају квалификација: за привремене предметне учитеље: Вера Зарубина (франц. језик), а тако исто и Петар Миловидов, ако располаже довољним



знањем српског језика; за професора (под уговором) : Иван Сергејев; за хонорарне наставнике: Александар Гејриг, (за музику) и Трифун Левашов (за цртање);

да се молба Косте Страјнића упути комисији Министарства Просвете за регулисање наставничких положаја по чл. 136 и 137 Закона о средњим школама;

да се по молби Алексија Ревуцког прибаве подаци где је раније и колико служио као наставник; и да Катица Чунчић нема квалификација за привремену учитељску вештина (женског рада), а у *шолко* се мења ранија одлука Савета (в. 1180 записник), јер и ако има препоруку за средњошколску спрему, није у стручној школи учила све предмете женског рада.

Овим је састанак завршен.

— 1215 РЕДОВНИ САСТАНАК 10. МАРТА 1921 ГОДИНЕ. —

Присутни: председник, г. д-р Богдан Гавриловић, председник, г. Лазар Кнежевић, чланови: г. г. д-р Никола Вулић, д-р Чед. Митровић, Владимир Радојевић, Лаза Ненадовић, Јеремија Живановић, Димитрије Тричковић, Љуб. М. Протић, Мирко Поповић, д-р Нед. Кошанин, гђица Лепосава Бошковићева, Димитрије Соколовић и Мих Станојевић.

Секретар, Сл. Миловановић.

I Пре преласка на дневни ред, председник саопштава указ од 5 ов. мес., којим су за редовне чланове Главног Просветног Савета, на основи чл. 7 закона о његову уређењу, постављена господа: д-р Богдан Гавриловић, редован професор Универзитета; Лазар Р. Кнежевић, начелник општег одељења; д-р Александар Белић и др. Никола Вулић, редовни професори Универзитета; д-р Владимир Ђоровић, ванредни професор Универзитета; д-р Чедомир Митровић, редован професор Универзитета; Владимир Радојевић, начелник одељења за основну наставу; д-р Лаза Ненадовић, лекар; Јеремија Живановић, професор Више Педагошке Школе; Димитрије Тричковић, директор II женске гимназије; Љубомир Протић, управитељ Женске Учитељске Школе и Павле Стевановић професор II београдске мушке гимназије.

Саслушавши, Савет приступа избору потпредседника и одлучује да потпредседник буде г. Лазар Кнежевић.

II Председник саопштава писмо г. Миливоја Симића који, преставши бити члан Савета, враћа акта и материјал за израду Законских нацрта о уређењу Главног Просветног Савета, и о средњим и народним школама, а тако исто враћа и све молбе кандидата за наставничка места у средњој школи, за чије је квалификације био резерент у Савету.

На предлог председника, Савет одлучује: да се г. Симић умоли да и даље остане члан у комисијама за израду поменутих законских пројеката, с тим да у комисију за израду закона о Главном Просветном Савету, на место г. др. Миливоја Јовановића, који је сада Министар за Социјалну Политику, дође г. д-р Владимир Ђоровић, и

да резерент за оцену наставничких квалификација буде г. Димитрије Тричковић.

III. Чита се писмо Г. Министра Просвете, с представком Покрајинске Владе у Сплиту да због крајње оскудице свих средњошколских уџбеника у Далмацији, треба што пре приступити прештампавању таквих уџбеника који су у употреби у школама Хрватске и Славоније и Босне и Херцеговине, а по могућству и уџбеника из Србије, — све у споразуму с делегатима покрајинских влада, који су у томе циљу већ упућени у Београд.

Савет одлучује да у комисију за поменути посао, поред покрајинских изасланика и инспектора за средњу наставу у Министарству Просвете, уђу: за српски језик и књижевност, г. Павле Стевановић; за историју народну и општу г. д-р Станоје Станојевић; за географију, г. Т. Радиојевић; за живе језике, г. Милош Тривунац, и за латински језик, г. д-р Никола Вулић.

IV. Г. Мих. Станојевић чита дефинитивну редакцију текста Правила о полагању практичног учитељског испита (в. 1213 записник, под III).

Саслушавши и учинивши мање измене, Савет коначно усваја прочитана правила, с овом мотивацијом:

Чланови 29 и 30 закона о народним школама, који говоре о квалификацијама сталних и привремених учитеља народних школа, у вези су с чл. 33 и 39 поменутог закона, јер они

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

прописују обвезу полагања овог испита, чија је последица периодично учитељско унапређивање, т. ј. ни један сталан учитељ не може напредовати у плати ни добијати повишице ако не положи практичан испит, а тако исто ни један привремени учитељ не може постати сталним, док тај испит не положи. Како су одредбе закона о народним школама према изменама и допунама од 23. јула 1919 године, које се тичу плата (чл. 88), протегнуте на све учитеље и учитељице и забавиле у свима областима Краљевине, а како одредба о правилима за добијање повишица плаћа повлачи за собом и извесне дужности, то је Главни Просветни Савет мишљења да би требало препоручити покрајинским владама да пропишу правила о полагању учитељских испита у смислу чл. 29 и 30 Закона о народним школама, која ће прегледати и одобрити Министарство Просвете, или да ова Правила, која је Савет сада усвојио, примени и на остале области Краљевине.“

Правила гласе:

Правила о полагању испиша за учитеље народних школа.

Према члану 86. Закона о народним школама, а по заслушању Главног Просветног Савета, прописујем ова правила о полагању испита за учитеље народних школа.

I Врста испиша

Чл. 1. — Испита за учитеље и учитељице у народним школама има две врсте:

- а) испит привремених и
- б) испит сталних учитеља и учитељица (чл. 29 и 30 Закона о народним школама).

II Испити привремених учитеља

Чл. 2. — Испит по чл. 30 Закона о народним школама могу полагати привремени учитељи и учитељице који су свршили учитељску школу без учитељског испита зрелости, или потпуну средњу школу (гимназију или реалку), или богословију, или филозофски факултет као ванредни ученици, или Вишу Женску Школу с одличним успехом.

Чл. 3. — Привремени учитељи и учитељице полагаће:

- а) *Писмени испит* из педагошке групе предмета;
- б) *Усмени испит* из педагошке групе предмета, затим из српског језика с књижевношћу,
- в) практично предавање у основној школи.

Чл. 4. — Привремени учитељи и учитељице који нису по чл. 31 Закона свршили српску школу, полагаће усмени испит још и из народне историје и земљописа.

Чл. 5. — Привремени учитељи и учитељице који су провели у учитељској служби десет година пре Закона о народним школама од 1914 године, неће полагати испит из народне историје и земљописа (чл. 4).

Чл. 6. — Ниједан кандидат не може полагати овај испит ако није провео као учитељ најмање две школске године, и за то време оцењивањем његов рад, најмање повољном оценом.

Где није било оцена, кандидат ваља да има од школског надзорника добру кондунту, која ће бити равна повољној оцени.

Чл. 7. — Сваки кандидат мора бити држављанин Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца.

Чл. 8. — Кандидати полажу овај испит у најближој учитељској школи у чијој су области са службом, и то заједно с ученицима учитељске школе, пред редовном комисијом за учитељски испит зрелости.

Чл. 9. Кандидати се пријављују управитељу дотичне учитељске школе најдаље до краја месеца маја. Уз молбу подносе уверење о годинама привремене учитељске службе и о успеху у школском раду, које добијају од школског надзорника или од Министарства Просвете.

Чл. 10. — Пријаве за испит цени наставнички Савет и одлучује да ли ће се кандидат примити на испит или неће.

Управитељ учитељске школе позива на испит кандидате којима је полагање одобрено.

Чл. 11. — За полагање овога испита вреде правила о полагању учитељског испита зрелости, у колико то није овде другачије наређено.

III Испити сталних учитеља

Чл. 12. — Стални учитељи и учитељице народних школа, после две године сталне учитељске службе, полагаће практични учитељски испит (чл. 29 Закона).

Чл. 13. — Практични учитељски испит полаже се редовно у месецу априлу сваке године, пред испитном комисијом дотичне учитељске школе.

Испитну комисију састављају: управитељ учитељске школе или његов заступник професор методике, један професор српског језика кога одреди Министар Просвете по предлогу управитеља учитељске школе, и један учитељ вежбонице, кога избере наставнички Савет учитељске школе.



Председник је комисије управитељ учитељске школе. Министар Просвете може одредити изасланика на овај испит. У овом случају, изасланик је председник на испиту, а управитељ потпредседник.

Чл. 14. — Чланови испитне комисије добијају хонорар за вршење овог испита.

По дана рада на овом испиту сматра се као два часа и хонорире се по Уредби о хонорарима за наставнике средњих и стручних школа.

Чл. 15. — Сваки кандидат који хоће да положи практични испит, разрадиће код своје куће једно педагошко питање и то поглавито с практичне стране на основи властитог рада и искуства.

При изради, кандидат ће се послужити и педагошким литературом, домаћом или страном, па ће на крају свог састава и именовати списе којима се служио.

Чл. 16. — Сваки кандидат, бар на три месеца пре полагања испита, подноси Министарству Просвете три питања која би желео обрађивати, на одобрење.

Министарство ће издвојити једно од тих питања и одобрити његову обраду, или ако питања не буду подесна за обраду, Министарство ће их вратити кандидату, да избере нова.

Обрађено питање, заједно с молбом за полагање испита и уверењем о својим годинама службе и оценама рада, изданим од Министарства Просвете или од школског надзорника, шаље кандидат управитељу учитељске школе на преглед и оцену.

Чл. 17. — Испитна комисија прегледаће писмени домаћи рад и оценити: да ли треба кандидата пустити на испит и, ако треба, позваће га; у противном, известиће га и изнети му разлоге зашто му испит није одобрен.

Чл. 18. — Кандидат који није провео најмање две школске године као сталан учитељ, и није му рад оцењен најмање као повољан, а није му ни домаћи писмени рад добар, неће се пустити на испит.

Чл. 19. — Кандидати чији домаћи радови нису примљени као добри, могу после једне школске године поново полагати овај испит. За домаћи рад могу узети исто питање које су обрађивали први пут, а могу и сасвим ново, по чл. 16. ових правила.

Чл. 20. — Кандидат, чији је писмени рад оцењен као добар, држаће једно практично предавање у подељеној или неподељеној школи, пред испитном комисијом.

Чл. 21. — Питања за предавање дају се из свих наставних предмета и бележе се на засебним листићима. Ових листића мора бити бар пет више него што има кандидата који питања извуче.

Чл. 22. — Кад кандидат извуче питање, он ће га разрадити код куће, како мисли да треба предавати у школи. За овај посао оставља му се најмање пола дана.

Чл. 23. — Пре предавања кандидат даје спремљену припрему председнику комисије, и онда држи предавање у одређеном одељењу основне школе пред комисијом.

Чл. 25. — Комисија узима у оцену домаћи рад, припрему и практичан рад у школи на испиту, па и то како је кандидат бранио своје предавање и јесу ли његови разлози, психолошки и педагошки правилни, — и на основи свега тога, изриче суд да ли је положио испит или није.

Чл. 26. — Овај испит оцењује се оценама: неповољан, повољан и одличан.

Који кандидат добије неповољну оцену, сматра се да испит није положио.

Чл. 27. — Сваки кандидат кад испит положи добија сведошћу, коју потписују сви чланови комисије.

Чл. 28. — Кандидат може овај испит поновити два пута, свагда у размаку једне школске године, ако га не положи први пут. Ко испит не положи и трећи пут, не може га више полагати.

Чл. 29. — За кога се кандидата утврди да домаћи рад или припрему за предавање није сам радио, неће се пустити на испит.

Чл. 30. — О резултату практичног учитељског испита комисија подноси извештај Министру Просвете, који наређује да се оцене овог испита уводе у службене листове учитеља и учитељица.

IV Прелазне наредбе

Чл. 31. — Привремене учитељи и учитељице, као и учитељски заступници и заступнице које немају квалификације по чл. 30 закона о народним школама, а провели су најмање пет година у учитељској служби у Србији или у неослобођеним српским земљама, и то до 1 маја 1904 године, имају право полагати испит по чл. 3 ових правила (чл. 81 Закона).

Чл. 32. — Испит по чл. 3 ових Правила могу полагати и учитељски заступници и заступнице I и II класе, без обзира на време provedено у учитељској служби, који су служили у Јужној Србији по Уредби. Они су дужни положити овај испит из српског језика, српске историје и земљописа Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца и педагошке групе предмета са школским радом (п то само усмено), за три године по демобилизацији војске и онда постају стални учитељи (чл. 30 тач. 6) закона о изменама у закону о народним школама, од 19 априла 1919 год.)

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

Чл. 33. — Кандидати који су свршили учитељску школу на туђем језику, полагаће на практичном учитељском испиту (чл. 12 ових правила) и усмени испит из српског језика с књижевношћу, народне историје и земљописа.

Оцена на испиту из ових предмета узима се у обзир кад се изриче суд да ли је кандидат положио испит и како, или није, по чл. 25 ових правила.

Чл. 34. — О свима случајевима који би могли наступити а нису предвиђени овим правилима, одлучује Министар Просвете, на писмену представку комисије за полагање ових испита, а по саслушању Главног Просветног Савета.

Чл. 35. — Ова правила ступају у живот кад их Министар Просвете потпише и буду објављена у „Службеним Новинама“. Тада престају важити Правила од 21 маја 1904 године ПБр. 8456, заједно с изменама у Правилима од 15 фебруара 1909 године, ПБр. 2222.“

V. Прочитано је писмо Г. Министра Просвете С. Н. Бр. 2881 од 1 овог мес., с представком г. д-р Николе Вулића, председника сталне комисије за полагање професорских испита, да се Уредба од 14 фебруара 1920 године, у погледу на право полагања скраћеног професорског испита, прошири на све наставнике који су пре објаве рата били на универзитетским студијама, — ако су положили дипломски испит до октобра 1920 године.

Саслушавши представку, као и усмено мишљење г. д-р Николе Вулића, Савет после дуже расправе одлучује: да свима оним професорским кандидатима које је рат затекао на Универзитету и спречио их да у редовном року заврше своје студије, а положили су дипломски испит до краја 1920 године, треба допустити полагање скраћеног професорског испита.

— 1216 редовни састанак, 11 марта 1921. год. —

Присутни: председник, г. д-р Богдан Гавриловић, председник, г. Лазар Кнежевић, чланови: г. г. д-р Никола Вулић, д-р Чед. Митровић, д-р Лаза Невадовић, Владимир Радојевић, Димитрије Тричковић, Љуб. М. Протић, Мирко Поповић, г-ђица Лепосава Бошковићева, д-р Душан Рајичић, Димитрије Соколовић и Мих. Станојевић.

Секретар, Сл. Миловановић.

I. Председник саопштава да је г. Живојиновић поднео превод програма католичке веронауке за школе у Војводини (в. 1212 записник под VI).

У вези са својом ранијом одлуком, Савет одлучује да се од Министарства Вера тражи мишљење о овоме програму само с обзиром на основне школе у Војводини, а евентуално и за све основне школе у Краљевини.

II. Чита се писмо Г. Министра Просвете О. Н. Бр. 7632. од 7 овог мса, којим тражи мишљење може ли и даље остати у служби Петар-Паскаљ Гајевић учитељ у Кукљишу (тиковешки округ), пошто је судском пресудом пуштен испод суђења за дело из § 191 тач. I. казненог закона, из недостатка доказа.

Савет, саслушавши усмени реферат г. д-р Митровића а с обзиром на околност да је Гајевић за слично дело био већ раније оптуживан, мишљења је (једногласно): да овај учитељ не може даље остати у служби, по последњој тачки друге алинеје чл. 51 Закона о народним школама.

III. Чита се писмо Г. Министра Просвете С. Н. Бр. 1060 од 28 пр. мса, с рукописом мађарског превода *Историја Српског народа* I и II књига, од г. д-р Станоја Станојевића, коју је превео г. д-р Коста Ђурић, професер гимназије у Вел. Бечкерку, и који моли да се превод одобри као уџбеник за средње и стручне школе с мађарским језиком у Војводини.

Савет одлучује: да се за преглед и оцену превода умоли др. Мита Лукић, директор Трговачке Академије, пошто преводилац положи 200 динара за хонорар.

IV. Читају се реферати г. г. др. Душана Рајичића и Димитрија Пауновића о рукопису *Практични задаци из српског језика за израду у народним школама*, од професора г. А. Јотића. — Реферат г. Пауновића гласи:

Прегледао сам рад: „Практични Задаци из српског језика за израду у народним школама. Припрема за писмене саставе на матерњем језику“, који је припремио г. Аранђел Ст. Јотић, наставник нишке гимназије, за II, III и IV разред основне школе, па ми је част поднети о њему своје мишљење.

Г. Јотић имао је намеру да овај одељак из наставе српског језика стави по важности на своје место и да га учини практичнијим и кориснијим за развитак саморађе и боље

писмености, коме се, по његовом мишљењу, у нашим народним школама не поклања онолико пажње колико то захтева његова важност. Уз ове радове, намењене ученицима, поред предговора г. Јотић унео је и одељак: „Начин Рада“, где се наставницима народних школа дају кратка ујустна и објашњења у начину обраде. Ово дело г. Јотић израдио је по угледу на практичне радове француског писца Е. Бреја, за учење француског језика у француским школама.

Г. Јотић при изради поменутог дела поред правилног и постојног распореда грађе, унео је доста и труда и воље за овај посао.

Он, несумњиво, није присталица уџбеника који би се давали ученицима да их читају, па да из њих уче оно градиво које треба методски обрађивати на школским часовима. Али има људи па и наставника народних школа, који радо траже олакшине у раду, што је у неколико и разумљиво, и зато је увек ту и опасност да се настава не изоначи, кад има уџбеника и помоћних књига чак и за оне наставне предмете за које су сасвим непотребни. Циљер је лепо рекао: „Напредка у настави по уџбеницима не може бити ни на који начин, нити по катихизису, граматички, историјским табелама, нити по ма каквом уџбенику из историје, географије или природних наука. Уџбеници морају постати на ступњу система и то на основи духовног рада самих ученика“. Дакле по правилима нове научне педагогике, уџбенике треба да израђују сами ученици, сваки за себе. Ако се методске јединице из појединих наставних предмета правилно обрађују и увек, на ступњу система завршују ма и најмањим писменим радом, онда ученицима неби требао никакав уџбеник, а најмање уџбеник за вежбања у писменим саставима. Писмена вежбања, као одељак наставе матерњег језика, морају се изводити уз потребну помоћ наставниковоу и под његовим ујуством и надзором. Наставници код којих ученици ова вежбања врше сами, ван школских часова, било у школи или код своје куће, никако не могу постићи тражени успех у томе. Ученици на тај начин могу утрошити много труда и исписати много вежбања, па опет неће бити успеха у самосталној изради писмених састава.

Вероватно г. Јотић имао је у виду остале данашње неприлике које погађају школу: како на пр. данас има велики број школа са по неколико разреда са којима мора у исто доба да ради један исти наставник; како су наше школе у данашње време претрпале великим бројем ђака; како би млађим наставницима у овако тешким, нередовним и неповољним приликама, требало нечим олакшати рад; а и како и сви наставници наших народних школа у данашње време немају стручну спрему за свој позив, и т. д.

Имајући све ово у виду, што је несумњиво имао на уму и г. Јотић при изради овога дела, у које је унео, као што сам већ напоменуо и „Начин рада“, ја мислим да се поменуто његово дело може препоручити за сада, као корисно, за књижице народних школа, док се не расправи питање о уџбеницима и помоћним књигама за уџбенике основних школа, и док се ове књиге, намењене за основне школе, не подвргну најсавеснијем прегледу педагошком и стручњачком.

Реферет г. Рајчића гласи:

Ни једна настава грана у нашој основној школи није толико занемарена као писање у опште, а нарочито писмени састави. Стара је школа бар првоме поклањала своју пажњу Свакодневно су писани „прописи“, те су ученици излазили из основне школе са каквом — таквом извешаномшћу у писању. Данас то није више обичај, али се место тога није прихватило нешто напредније. Механично преписивање, од стране ученика, речи без везе или реченица које су израз туђих мисли, није замењено вежбањем ученика у исказивању властитих мисли написмено. Сам наставни програм који данас вреди не тражи у том погледу Бог зна шта, али се и од тога веома мало захтеваног не даје од стране многих наставника народних школа скоро ништа.

Код таквог стања ствари је за поздрав сваки покушај којим хоће да се скрене пажња на потребу брижљивијег неговања писмених састава у основној школи, а такав је један покушај и овај нарочито за обраду писмених састава, удешени уџбеник од г. Јотића, који ми је Главни Просветни Савет поверио на оцену. Само морам одмах напоменути да г. Јотића, и ако он већ више од петнаест година ради на „реформи израде писмених састава из Српског језика у средњој школи“, па се у „томе послу морао дотаћи и последњих разреда основне школе“, није на овај рад толико побрнуло онакава неповољна стања основне наставе у основној школи.

Да би оправдао свој предузетак и објаснио своје одушевљење за мисли францускога аутора, г. Јотић нам у преводу износи „шта Бреј у предговору каже“. Са главним мислима Брејовим лако је сложити се свакоме који познаје децу и основну наставу. Нико, заиста, неће порицати да је „дечја мисао активна“, да је погрешно „сматрати да су деца неспособна да мисле“, да од деце треба још из рана захтевати... да пишу своје мисли“ и да „за време првога периода слике могу учинити највећу услугу васпитању свих способности“. Са Брејом

се, међутим, бар ја, не могу никако сложити у његову прецењивању слике као васпитног и наставног средства.

Допуштам да добра слика, или, како Бреј каже, „слика која се лако да читати“, јако занима децу, па чак и то да се „дете мање интересује за природу но за слике које су њени најбољи преводи“, и верујем да такве слике могу у даљој прилици веома zgodно послужити као подлога за израду писмених састава у основној школи. Али за ту подлогу узимати само слике и ништа друго, као што то чини г. Јотић по угледу на Бреја, могло би се објаснити само тиме што би слике биле једино употребљиво средство за уџбеник писмених састава. Ко, међутим, зна шта је основна школа, а нарочито наша основна школа, која је још увек само нижа; ко познаје природу и моћ деце млађе од 10 година и коме су познати основни принципи савремене опште и посебне дидактике, тај мора јако посумњати у потребу и корист уџбеника за писмене саставе у основној школи.

Стилистику у основној школи не смемо узети као засебни наставни предмет, већ више као принцип. У свакој даној прилици треба ученике упућивати да оно што запажају, мисле, осећају, умеју и записати. Зато даје повода скоро сваки наставни предмет, али још више школски и домаћи живот деци. Наставник коме је добро познато начело концентрације у настави и који је у срдачним односима са својим ученицима, моћи ће без икаквих уџбеника да постигне сјајне резултате у настави писмених састава. Треба само поступити што је више могуће природно, истинито. Као што у обичном животу пишемо само онда кад осетимо потребу зато кад хоћемо и, пр. да сачувамо нешто од заборава (забелешке), кад хоћемо своје стање и своје најзначајније тренутке да илустријемо лицу удаљеном од нас, а које се интересује за наше стање и доживљаје (писма), да дамо леп израз (поетски састав), тако треба поступати и у стилистичким вежбама. Код школске деце та се потреба за писањем често и сама јавља, и тада је треба само задовољити. Кад се ученици на пр. јаче интересују за неки детаљ у настави, захтевом да то испишу угодније се само њиховој тежњи да то сачувају од заборава. Неки пут ту потребу учитељ изазива кад на пр. понаже своје интересовање за доживљаје појединих ученика или кад подесним питањима и императивима покреће на рад машту ученика. У сваком таквом случају ученик пише с вољом, с радошћу, без досаде. Међутим, ни најбољи уџбеник за писмене саставе не само што не може да створи код ученика угодно расположење за писање, но често изазива и досаду. А од колике је то штете, јасно ће бити свакоме о коме је познато да је интерес главни задатак васпитне наставе.

Толико начелно о уџбеницима за писмене саставе у основној школи. Што се тиче г. Јотићева уџбеника, о њему, поред већ поменутих замерака (прецењивања вредности слика и једностране употребе њихове) има још и ово да се каже.

Пре свега се г. Јотићу не може одобрити што је за наше школе узео слике које су биле намењене ученицима француских школа, слике које, ма како да су лепе, нису из живота нашег народа и наше деце, те не испуњавају главну погодбу коју Бреј ставља сликама, „не даду се лако читати“.

Друга је неповољна страна ове књиге досадна једноликост свих вежбања и прекомерно шаблонисање. Као многи француски писци уџбеника, свакојако и Бреј мисли, а то је потпуно, да уџбеник треба да одређује метод рада наставникова. Код сваке је слике у Јотићеву уџбенику прописан ред којег се морају држати и учитељ и ученици, и тај је ред код сваке слике један и исти. То, међутим, ни најмање не доприноси интересовању за рад. Баш кад би се и усвојило поменуто француско гледиште на задатак уџбеника, довољно би било на коришћама књиге, или у предговору, или у засебно издавак за наставника, напоменути само којим редом треба ићи при употреби уџбеника, а за ученике оставити само императиве о изради писмених састава. Исто тако нема места „поукама и саветима“ код појединих слика у IV разреду.

Осим тога је код сваке слике у II и III разреду речник. И тај речник и начин обраде писмених састава у II разреду показује да ни аутор ни прерађивач незнају за начело саморадње у настави и васпитању. Ако је потребно да ученик води рачуна о привлачању речи, треба га упутити да сам бележи нове речи. То, међутим, не треба ограничити на уџбеник за писмене саставе. Не само у настави матерњег језика, него и у свакој другој, ученик научи по неку нову реч, и сваку такву реч ученик треба сам да забележи. Али само нову, која му је дотле била непозната, јер само за такве речи ученик може осетити потребу да их запише, а зашто нпр. прозор, врата и т. д. неће увидети ученик, онако исто као што то не можемо да увидимо ни ми одрасли.

Много је више за осуду оно механично преписивање реченица и веома мало логично уметање речи испод слика намењених II разреду. То би могла још и бити нека забава за децу, да су приче и описи испод слика поле духовитије и природније састављени, али нити је то каква саморадња, тако што доприноси систематском вежбању. Као што се само пливањем у истинској води може научити пливати, тако се деца могу научити писати само вежбањем у истинитом природном записивању оног што виде, осете, доживе и за што осете потребу да пишу. Место тога преписивања и понуњавања боље би било и од деце II разреда захтевати

што се захтева од деце III разреда: да опишу шта виде на слици. То би маломе ученику било и лакше и милије и мање досадно и заморно. Зар ученик II разреда не би код прве слике сам умео да напише: „Девојчица трчи“, „Дечак отвара врата“, и т. д. И зар му то небиправило већу радост и више га вежбало у писању него оно бесмислено уметање речи: „каже“, „кључ“, „отвори“, „уђе“, и т. д.

Добро је и за похвалу код г. Јотића што за обраду многих писмених задатака узима теме из ученичког васпитног живота; на пр: „Једна моја шетња у пролеће“, „Шта сам видео у једној ковачници“, и т. д. Само се ту најбоље види како учбеници сметају да се и добра идеја оствари. Јер шта ћемо са таквим учбеником ако се буде хтео употребити у школи у којој је врло мало ученика било, или можда ни један није био у ковачници?

Нема смисла и neodговара начелу доступности од малих ученика захтевати оно што је теже, а од старијих лакше. Тако ученицима II разреда даје г. Јотић да се колико-толико напрежу умно при преписивању готових писмених састава, јер имају да допуњују изостављене речи, док од ученика III раз. тражи само да препишу готов писмени састав. Исто је тако недоследно од ученика III разреда захтевати да пишу и своје доживљаје, а од ученика IV разреда само да опишу слику, пошто је свакојако лакше описати слике по доживљај.

Уместо је давати ученицима поуке о писању карата и писама, само је овде то врло штуро учињено, те је недовољно. Осим тога нема много смисла одређивати ученицима теме за писање карата и писама. То ће сваки ученик чинити према свом интересовању, према могућем интересовању онога коме нише или коме замисља да пише. Главно је упутити ученика, нарочито при писању карата, на разликовање главнога од спореднога, на бирање међу многим појединостима онога што је од веће вредности, на избегавање понављања и т. д., а то се не може постићи у свега два чланка.

На крају понављам да сам начелно противан учбеницима за писмене саставе у основној школи и да ми је особито жао што, поглавито из тог разлога не могу препоручити за учбеник у основној школи ову књигу г. Јотићеву, коју је он радио са толико одушевљења за добру ствар и са толико љубави према школској деци.

Саслушавши, Савет је мишљења: да би се ова књига, ако би се одштампала с исправкама које помињу референти, могла препоручити за књижице учитељских и народних школа, али не и као учбеник.

Референтима издато по 50 динара.

V. Чита се реферат г. Јована Јовановића, о учбеницима за чешке основне школе у срезу белоцркванском (в. 1207 записник под VIII): Реферат гласи:

Част ми је известити Главни Просветни Савет да сам прегледао два учбеника за ученике чешких основних школа, које ми је Савет изволео послати на преглед и то:

1. „Slabikar“ од Адолфа Фрушера и Јана Јурса, и
2. „Čitanka“, I део, за ученике 2 и 3 разреда основних школа.

По извршеном прегледу част ми је поднети Савету овај свој извештај о прегледаним књигама:

И „Slabikar“ (буџвар) и „Čitanka“ су учбеници државног издавања, што је означено и на самим књигама, јер је назначено да су књиге издате: „Nakladem státního knihaskladu“, што значи државно издање. Пошто се ови исти учбеници употребљавају као учбеници државног издавања у основним школама у Чехословачкој Републици, онда се они могу без икакве бојазни употребљавати и у чешким основним школама на територији наше Краљевине, јер у њима нема ничега што не би годило нашим државним и националним интересима.

Ако би на територији наше Краљевине било више чешких основних школа, онда би се могло оправдано захтевати да се у нова издања ових учбеника унесе и нешто материјала из земљописа и историје наше Краљевине, али, ако је број чешких школа у нашој Краљевини одвећ мали, онда се овакав захтев неби могао остварити.

Савет усваја у свему прочитани реферат и одлучује да ови учбеници могу остати у употреби у поменутиим школама.

VI. Чита се реферат г. г. Бож. Јоксимовића и Драг. Илића о књизи *Од Дрине до Вардара*, од г. Данила Р. Тривунца, учитеља у Скопљу. Реферат гласи:

Идеја популарисања народних мелодија, кроз школу, похвална је и са музичког и са педагошког гледишта. Израда збирки не треба да буде монополисана, већ треба да има више добрих збирки, стављених на расположење наставницима, како би ови могли, према дечјим способностима и према месним приликама, имати добар и обилан избор песама.

Но, све овакве збирке морају проћи кроз један педагошко музички суд, да би им могао бити дозвољен приступ у школу.

Према постављеним назорима, које смо напред истакли, узели смо у оцену и збирку г. Данила Р. Трифунца, учитеља у Скопљу: „Од Дрине до Вардара“, и имамо о њој ово рећи:

У Њој се налазе народне песме скупљене по књицама, које су у главном забележене онако како се у народу певају. Једна од њих: „Три девојке“, на стр. 12., није народна, већ је композиција г. Боже Јоксимића, а такође песма: „Невена“, на стр. 8. ни по тексту ни по мелодији, није узета из народа, већ је по изради из збирке г. Боже Јоксимића.

Све ове мелодије, овако забележене, не би донеле никакве штете ђацима у школи, да се тако и певају. Што се тиче њихове хармоније, она је не само дилетанска, већ и скроз погрешна. Певање песама тако хармонизованих неће донети никакве користи школи.

Према томе, ова збирка, у овом облику, могла би се употребити корисно само у том случају ако би се изнова хармонизовале мелодије и исправиле ситније грешке у бележењу истих мелодија, а овако израђену збирку не можемо препоручити.

Саслушавши, Савет је мишљења да се ова књига не може препоручити. Референтима издати по 50 динара.

VII. Чита се молба г. Бор. Станковића, референта Министарства Просвете, за откуп и препоруку књиге: „Његова Белка“.

Савет је мишљења да књигу треба откупити и препоручити за школе.

VIII. Читају се реферати г. Милана Дукића и г-ђице Даринке Јаншевић, о рукопису *Физика* од г-ђице Маре Драгомировићеве. — Реферат г-ђице Јаншевићеве гласи:

Примила сам рукопис *Физике* г-ђице Маре Драгомировић, који ми је Главни Просветни Савет упутио на оцену. По свршеном прегледу част ми је поднети следећи извештај.

И ако је цела *Физика* у опште — у обиму у коме је написана — добро написана, ипак се на крају читања опажа да нема тешке узajамне везе између појединих појава, из којих би се јасно видео принцип одржања енергије и њено претварање из једне врсте у другу — принцип на чијој су основи израђене све физике новијег времена.

Ако се обрати пажња на поједине делове на које је *Физика* подељена, о њима се не може донети један исти суд.

Док је механика чврстих, течних и гасовитих тела — онолико колико је обрађена — врло добро обрађена и испуњена великим бројем практичних примена и лепим примерима из живота, докле би поједини делови из области електрицитета могли бити боље објашњени, као што су места на којима се говори: о кондензаторима, о громобрану и динамо-машини.

О кретању тешкости и гасова, о Мариотовом закону, о калорији, о специфичној топлоти и потенцијалу и електромоторној снази није ништа речено, а са овим појмовима требало би упознати и ученике грађанске школе.

Похвално је међутим што је на крају *физике* унет и астрономски земљопис, јер се ученицима и ученицама грађанских школа свакако неће више пружити прилика као ученицима нижих разреда гимназије, да се упознају и са овим појавама описаним у овом делу, а које су, како од великог интереса, тако и потребне за једно опште образовање.

Поред израза из области из које је писац, као што су: будући се светлост шири — го-тове се, правокутни трокут, и т. д. има и свакако случајних грешака које кваре смисао и које би на сваки начин требало исправити. Тако, на стр. 245. кругови паралелни са екватором који стоје источно и западно (место: северцо и јужно); на стр. 106: стање тела које у нама буди осећај топлоте зове се топлота или температура (а треба разликовати топлоту од температуре); на стр. 111: справа којом се мери топлота (а треба температура) зове се термометар; стр. 116: топлота (место температура) при којој тела очврсну; стр. 148: по амперу северни пол игле скреће на десно (место: на лево), и т. д.

Сем тога требало би избећи изразе који ученицима нису познати, на пр. сферонд, вулканска ерупција и др.

Има и неколико слика са мађарским записима, што би требало изменити.

Према свему изложеном, а с обзиром на то што нема других уџбеника за грађанске школе, ипак би се, поправивши ситније грешке, ова књига могла употребити до појаве књиг бољег уџбеника.

Реферат г. Милана Дукића гласи:

У вези акта СНБр. 408 од 9 новембра 1920. год. част ми је вратити Савету рукопис г-ђице Маре Драгомировићеве са мишљењем да се он не може одобрити за употребу као уџбеник у грађанским школама Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Разлога за ово мишљење имам два. Први је тај што је ово дело рађено према неком старинском методу, који данас није савремен, и тиме није постигнуто јединство међу појавама, већ изгледа као да за сваку физичку појаву постоји специјалан закон који не стоји у вези са осталим законима. Да овај начин није добар, види се из тога што се већ од дужег времена тежи да се појавама нађе што мање узрока, да се појаве што ближе једна другој ставе и да се на тај начин увиди однос између узрока и последице. Ово се у физици може постићи само тако ако се принципи енергије доследно проведе кроза све појаве. У поменутом пак рукопису није тако рађено, и с тога мислим да ово дело није добро ни започето.

Други разлог са кога мислим да дело не треба озваничити као уџбеник јесте тај што дело, поред прве замерке, није још добро ни израђено, јер је пуно нетачности, непромишљености, противречности и несрећености. Веома дугачке реченице тешких конструкција, погрешке у надежима и томе слично, такође не могуће задобити моје симпатије за ово дело. Тумачења појава нема; то јест нема да се после једног или више огледа изведе закључак. Правила се обично сувопарно излажу и једино тумачење се састоји у речима: јасно је; као што се види и т. д. И ови изрази обично долазе баш онда кад ствар и није тако јасна да би се могла оставити без тумачења. Најглавнији услов за уџбеник, а то је да после више огледа дође закључак, није задовољен. Често се пута, да би се нешто као објаснило, узимају ствари које нису раније учињене познатим. За доказ свему овом мом тврђењу нека служи ово што ћу навести. Тако одмах на првој страни употребљују се речи: испаравање и кристалисање. Овим појмовима хоће да се нешто потврди, а о њима самима биће говора много доцније.

Речено је да су молекули најситнији дељићи тела — без икакве оградe и примедбе, а то није у ствари.

Каже се да течности немају облика, оне међутим имају облик, али немају сталан облик. Говорећи о агрегатном стању, узима се у помоћ чорба која врн, а о самом врењу ће се говорити чак доцније.

Има реченица: „Лед је познат у сва три агрегатна стања, међутим сваки зна да лед има само једно стање, а то је чврсто стање. Речено је да се вода дакле може јавити у сва три стања; међутим то није особина само воде него и других тела.

Речено је: „Она права или крива линија по којој се тело креће зове се правац кретања“. Ово није истинито: кад се тело креће по једној кривој линији, ту постоји бесконачно много правца кретања.

Дефиниција непроменљивог кретања није тачна, јер је одређена према путу а не према брзини.

Исто тако дефиниција средње брзине не одговара истини, јер тело се не креће средњом брзином.

Има реченица: „У вис бацена лопта иде све спорије док не достигне своју брзину, а исто тако успори своје кретање кад хоће да стане“. То значи: иде спорије док не достигне своју брзину. Је ли то брзина отишла пре лопте, па сад она јури за њом да је стигне? И какво је опет то кретање у коме се иде све спорије док се нешто не достигне? Најзад, шта значи оно: Кад хоће да стане. Каква је то лопта која у опште нешто хоће, да ли има и какве су оне лопте које неће? Ова, и све друге нетачности и бесмислице код кретања, настале су поред других разлога и због тога што ништа раније није говорено ни о сили, ни о отпору, и с тога мора цела ствар изгледати тако да се тело креће кад оно хоће, а и да стане опет кад оно хоће. У осталом, ми ћемо и доцније видети да се овај нови принцип слободне воље јавља у неким случајевима. Наћи ћемо на име на тврђење и реченице у којима се вели: то и то бива само од себе. И све докле док се у једним књигама налази тврђење да узрок појави не треба тражити у телу већ у његовој околини, спољашњој средини, и све докле док се ове књиге званично не забране, не могу се озваничити овакве којима се тврди да има и таквих појава које бивају без икаквог узрока, које се дешавају саме од себе.

Инерција се назива леност. Сам овај назив леност негира принцип који се зове принцип инерције, јер по овом принципу тела теже не само кад су у миру да остану у миру, него, кад су и у кретању, да задрже своје кретање. Тела теже да одрже стање, и кад је тако, то није леност него активност. Доказ оваквом схватању јесте и то што се тела одуширу сили која хоће да им измени стање, и то против-дејство зове се реакција. Овај важни принцип акције и реакције, којим је ваљало и објашњавати појаве, па не би онда тумачења ишла са: хоће и неће — тај принцип исказан је оваквом реченицом: „Сили, којом тело утиче одговара исти толика али супротна сила (акција и реакција)“. Како то тело утиче, у чега то тело утиче, како та супротна сила одговара, смртан човек из овакве стилизације не може разумети.

У грађанским школама не треба прелазити све случајне слагања сила, али зато ипак не сме се рећи: „Ми можемо наћи резултанту кад силе имају заједничку нападну тачку“, јер се резултанта може наћи и ако силе немају заједничку нападну тачку.

Па и код одређивања резултанте по паралелограму сила нема ни покушаја о каквом тумачењу, већ се само каже да ће добивена дијагонала бити резултанта. Дакле, не само што нема

тумачења, него је и бесмислица рећи да је дијагонала резултанта — она је само представник резултанта, као што и оне друге линије на цртежу нису силе већ само представници сила. Наведени примери и слике уз њих приложене, односе се на слагање кретања, а не на слагања сила.

У одељку о слободном падању има врло много неких бројева који би требали да ствар учине разумљивијом, али се то није постигло. Најзад, пошто су се и ђак и наставник намучили учећи без тумачења све што је написано, долази примедба да би се закони падања могли приказати на Атвудовој машини. Кад ова машина није стигла у помоћ кад је требало, сад пошто је све свршено не треба нам ни за шта. Корист од ове машине је само негативна, јер деца поводом ње чују за нови појам: секундно клатно, о коме нигде ништа раније речено није.

Из реченице: „Што је већи притисак већа је и тежина“, може се закључити да су то два разна појма. Врло малим размисљањем могло се и ово казати онако како треба.

Да би се објаснила „лабава“ равнотежа (а и то је којешта кад се у књигама пише „лабава“ равнотежа), узет је пример „јаје усправљено на врху“. Спиромач Колумбо није ни сањао да ће његово јаје ући и у физику. Који би то наставник, сем покојног Колумба, усправио јаје на врху да ученици виде „лабаву“ равнотежу.

Хтедо се рећи да вертикала повучена кроз тежиште треба да пролази кроз полигон ослоња, а речено је: „Линија која пролази кроз тежиште стоји увек вертикално на подини.“ Кроз тежиште, као кроз сваку тачку, можемо замислити врло многе линије, па опет ни једна од њих не мора бити вертикална. За тим, има реченица: „Подина нашег тела је простор на коме стојимо“, из које излази да је површина (подина) простор; и да је простор исто што и површина; а то тек није. И тек сад после свега овога на стр. 25. говори се о раду. У место да је рад дошао што раније и да се из њега изводе и тумаче појаве, он долази овде само зато да буде једна лекција, па и која двојка више.

Тумачење рада је нејасно и нетачно, као што ће доказати ове реченице: „Ако треба неколико боца подићи на подицу, то можемо учинити да сваку боцу подигнемо за себе или да све боце у једној котарици подигнемо заједно.“ И сад после ове реченице долази закључак: „Како рад зависи од две чињенице, од јачине силе и дужине пута...“ Из предгорње реченице ова последња не може бити закључак, последица, ни на једном, па ни на српском језику. Првом би се реченицом могао само осветлити појам о компонентама и резултанти. Али горња реченица нема никакве везе са тумачењем рада.

Непажња и нетачност види се и из реченице: „Ако треба неки терет издићи, најзгодније се чини тако да се испод терета подвуче крута шипка, која се о једну тачку ослања и тиме терет издиже.“ Ово није истина, јер може подвучена крута шипка стојати ту до страшнога суда, а терет се неће дизати све док на други крај круте шипке не дође нека снага. Још је лепша дефиниција једнокраког озбиба: то је „крута шипка која није учвршћена ни у једној тачки.“ Кад неко већ пише уџбеник, он се не сме огрешити о најелементарније ствари; јер у најелементарнијој физици пише: да би неко тело послужити могло као проста машина, потребна су ова три услова: ослоњац и две силе, од којих је једна снага а друга отпор. У праистара још времена је неки стар Грк тражио ослоњац, па да преврне целу земљу. Сад пак у XX веку пише се да све то може да буде и без ослоњаца. Постоји и реченица: „Непомичним се котуром не уштеди ни снага ни рад“, те изгледа као да ћемо наћи на неку машину којом се уштеди и на раду. Ну за таквом машином ћемо узалуд чекати, узалуд барем докле док је неко не пронађе.

И сад се може схватити како је изведена теорија простих машина, кад се код сваке мора понављати да се ништа не уштеди на раду. А међутим требало је у почетку учинити јасним правило: да рад снаге мора бити раван раду отпора. Онда би описи појединих машина били краћи, па би био и мањи број учињених погрешака. Треба поред осталих узети на ум и реченице: „Овде се терет подели на шест гране ујета“. Зашто ли се то терет дели: какве су то гране код ујета и каква ли је то наука о падежима?

„Точак на вретену је у главном озбиб.“ Како ће то дете схватити кад не види да је точак точак а озбиб је мотка? Погрешака у језику има прилично, и то у падежима и у употреби речи: *са*.

У одељку о клатну, поред нејасности и ситнијих нетачности, има и очигледних неистина, нпр. да је секундно клатно идући половима све краће. Не велим да је ова погрешка учињена из незнања, већ из мени непомичног брзоплетства. Све је збркано: и дужина клатна, и време клаћења, и све је тако испретурано као да се хотимично ишло на то да се у иначе тешкој партији створи још већа тешкоћа.

И партија о тачности није без замерке израђена, тумачења у опште нема; место тумачења само стоји: јасно је; види се да...; Као што се види из овога — а често се пута из тога баш ништа не види. Тако нпр. код Сегнеревог: *кола*. „Ако се суд пробуши тачност истиче и на том месту престаје притисак“. Не сме ни наставник а камо ли још и писац физике, овако што рећи, ако коле зна принципе физике. Јер, кад већ престаје притисак,

зашто онда течност истиче? Код спојених судова стоји: „Код спојених судова не узима се у обзир величина и облик суда.“ Ето то сад треба да објасни деци зашто течност стоји у свима судовима на истој висини. Категорички речено не узима се у обзир, на крај, као оно: поштуј оца и матер своју...

Код Архимедовог закона читамо: „Тело у води губи од своје тежине“. А кад се извади из воде оно ваља опет добије у тежини. Па где ми се здева та тежина тела, за то је физика да то објасни, а не само да ређа појаве које цео свет види и без физике. Тек код пливана тела, кад већ са оним губљеном тежине не може ништа да се учини, употребљава се „потисак на више“, али и то срамежљиво и бојажљиво, јер је тај потисак на више стављен у заграду.

Са каквом се пажњом и страхопоштовањем нише убеник, види се и из реченице: „У гушћој течности ареометар јаче тоне.“ Овако нешто написати и очекивати да се то усвоји и прими врло је велика храброст; само оваква храброст није за похвалу. Без смисла је и тврђење: да гасови као и течности немају свога облика ни запермине.

Говорећи о тежини ваздуха узима се: литра, не литар него литра. Ако се у Панчеву можда и брка литра са литром, у књизи се то не сме чинити.

У опису сирава које се тумаче атмосферским притиском и напоном ваздуха нигде нема Мариотовог закона. И зато што је овај важи закон занемарен, ова се *Физика* на једном месту претвара у чисту мађију (да не кажим хokus-покус), тако на пр. „У разређеном ваздуху се могу показати разни огледи. Смежурана јабука постаје глатка и свежа. Затворена бешика се сама од себе надува“. Ја сам још у почетку изнео своје мишљење о овој књизи. До овога места навео сам доста разлога којим своје мишљење оправдам. Али да ништа више нисам написао довољно је ово: само од себе, па да се одмах створи суд о овом делу. Сем Господа Бога ништа више нема само од себе, то данас знају многи, па то треба да знају и писци физика.

Пошто је Архимедов закон и код гасова тумачен помоћу губитка у тежини а не потиском на више, долази реченица: „На истом начелу се оснивају и ваздушне лопте или аероплани (крилатице)“. Кад данас и деца, рођена пре овога светског рата, знају шта су аероплани, писац физике није смео написати да су аероплани и ваздушне лопте једно исто.

Код звука се употребљава реч треперење. Ваљало је још раније рећи реч две о треперењу, таласању, еластичним телима итд. Кад то није учињено раније, требало је бар овде јасним примерима представити треперење и таласање. Са колико се прецизности излажу факта, види се из реченица: „Деси се да је препрека нешто мацо даље“; „Напоследку ако је препрека довољно удаљена“. Даље нешто мало даље, ближе, може се у обичном, празном говору и употребити. У физици, тој тако званој егзактној науци, тога не сме да буде.

Непажљивост је рећи: „тон трепери“, јер тон не може трептати, већ тело трепери.

За јачину звука није речено да она зависи и од даљине звучног извора. Помињу се и неке хармонике од дрвета и стакла, а није речено како те сираве изгледају.

Речено је да се звучне плоче употребљавају код звона и таламбаса, а то значи дакле да уз звона или таламбасе припадају и неке још плоче које звуче. Међутим се хтело рећи: звона и таламбаси ништа друго нису до звучне плоче више или мање искривљене.

Даље је речено да је: „фонограф сирава којом се вештачки производи говор“. О, како лепе среће да је то истина, јер би тада мутави људи могли говорити помоћу фонографа. Поред фонографа стоји у загради грамофон, а ове две ствари јесу доста међу собом сличне, али опет нису подударне.

И сад, тек при крају звука долази се до важног закључка: „Видимо да тонови постају и треперењем ваздуха, кад...“ а шта ли је то све до сада трептало кад се још у почетку говорило о висини тона добивеног сиреном, итд.

Да је и топлота израђена онако као не треба види се одмах у почетку из реченице: „Стање тела које у нама буди осећај топлоте зове се топлота или температура тела“. Ансолутно је нетачно рећи да су топлота и температура једно исто. Рад се претвара у топлоту а не у температуру, топлота има свој механички еквивалент а за температуру то не можемо рећи. Грам воде кад кључа под нормалним притиском има 100 калорија, литар воде кад кључа под истим притиском има 1000 калорија. Ето простог примера из којег се види да тела могу имати речену топлоту у себи а бити на истим температурама. Ни предавач физике, а камо ли писац, не сме горње грешке чинити.

У огледу са Гравесанцовим претеном каже се: кад се кугла *сасвим охлади*; то је опет груба погрешка. На којој би температури била кугла кад би се сасвим охладнела? Шта би било са онима који би стајали и чекали да се кугла *сасвим охлади*?

Код ширења тела спомињу се телеграфске и телефонске жице које нису сасвим затегнуте. И на највећим мразевима оне нису „сасвим затегнуте“, али због неког другог узрока, који се објашњава у механици у теорији „лапчанце“.

Кад се говори о тачки кључања не води се рачуна о притиску. Факт да температура кључања зависи од притиска, помиње се чак допније, и то на један врло занимљив начин. „Из практичног живота знамо да вода само у обичном атмосферском притиску кључа на 100° С.

на местима где је притисак мањи вода кључа на нижој температури⁴. Овај закон кључања дошао је, прво, на погрешно место, јер је требало раније огледом извести зависност температуре кључања од притиска. То је једно, а друго је опет ово: Ко то из практичног живота зна и ко то у практичном животу кад „кува чорбу“ води рачуна о атмосферском притиску. Једном речју, с „Чорбом“ се мислило да се ствар начини популарном и да све то личи на педагогију, а међутим је све то врло далеко и од педагогије и од истине: јер куварике воде рачуна о вагри и дрвима, а ни једној не пада на ум да смањује „обични притисак“ кад хоће да јој чорба брже прокључа.

На једном је месту лено и паметно речено: „Топлоту тела употреби на то, да промени своје агрегатно стање“. И сад камо лепе среће да се овако продужило, испало би да се топлота претвара у рад, а рад у топлоту. Тако радећи не би се сад у ово доба ни саваало а камо ли писало о скривеној (латентној) топлоти. Још кад сам ја 1885 учио V раз. гимназије код добрих наставника, „скривена“ топлота је завршила свој бедни живот. А кад неко данас хоће да манипулише са скривеном топлотом, онда он мора написати и ову реченицу: „И супа се нешто мало охлади кад је посолимо, јер се *одузима* топлоту“. Овакво тумачење појава и оваква физика може се наћи у свакој најнешколованијој породици, јер само се у тим круговима чује: легао на земљу, па му земља *извукла* топлоту, те је озебао.

Као пример за употребу смеса за хлађење узет је *сладолед*. Овај пример је добар за децу која кад дођу из школе добију „јаузи“, али би и за ону другу категорију деце требало наћи неки пример.

Код „очвршћавања“ тела се опет јавља „скривена“ топлота. У опште ова топлота личи на једно велико деринте, које се час појави, час сакрије, као да се игра жмурке.

За реченицу: „При кључању се употребљују заклопци да би се јачим притиском паре постигла већа температура и тиме *позавало* брже врење“ — има се приметити: ако је температура виша, онда врење није брже, ако је заклопац, као код Папиновог лонца утврђен онда не само да врење није брже, него га и нема. Заклопац се у овом случају и употребљава зато да не буде врење, него да се сва топлота употреби на загревање, а не и за кључање и испаравање течности.

Без икаквог је размишљања написана и реченица: „Ослобођена топлота употребљава се у фабрикама за ложење с паром“, јер паром нико не ложи, паром (а не с паром) само се загрева.

Код зрачне топлоте има и ово: „топлота се спроводи спровођењем спорије, а зрачењем брже односно *ужасном* брзином“. На корзу или на журу можда је чак и пријатно чути како се неко ужасно уплашио, али у физици ова реч *ужасно* баш нема места. И разлагања о: упијању, одбијању и пропуштању топлоте упућују нас на то да је топлота нека материја, што се данас по механичкој теорији топлоте сматра као нетачно. Има реченица: „Кад се пара испод клина згусне онда притисак атмосферски постане већи“, и ово нема никаквог смисла, јер притисак, колики је колики је, него напон паре постане мањи од притиска.

Велика пажња и дубока промишљеност види се из реченице: „Точкови локомотива се окрећу у месту као што је код парних млинова и вршаница и других машина *које се крећу без промене места*“, Како је ово јасно и лено речено: крећу се без промене места!

О претварању топлоте у рад и у опште о еквиваленцији топлоте и рада нема ни помена. У партији о магнетизму, поред потрешака због несмишљености и журбе, има и крупнијих као што су ове:

1. Није речено како магнетска привлачења слабе са даљином.

2. Није ни наглашено, а камо ли огледима утврђено, да су привлачења *узајамна* (као и одбијања).

3. Магнетском индлуенцом (место индукцијом) не простире се магнетизам само додиром, јер кад би тако било, не би било магнетског поља.

Уз реченицу: „У средини магнета су магнетизми везани а на крајевима слободни“ није дошло никакво тумачење за израз „везани“. Овако како је написано, деца могу мислити да су ту магнетизми збиља везани неком везом, н. пр. жином или чим другим. Има реченица: „Угисак разноимених полова се повнштује“.

Постоји и таква реченица коју апсолутно нико, па ни сам писац не може разумети; та реченица гласи: „Као што земља има магнетско полове, исто тако има и магнетски меридијан и магнетски екватор, на коме игла стоји хоризонтално, а инклинација је 0°; на магнетским половима пак игла вертикално стоји што значи инклинацију 90°“. Слика 97, за коју се вели да представља поларну светлост, биће да представља излазак или залазак сунца.

„Не стоји: да ће наелектрисана куглица привлачити и са протрљаном стакленом и са протрвеном смоланом шипком;“ јер ако се са једном привлачи мора се са другом одбијати, кад је и после додира *задржала* свој електрицитет“.

Извођење распореда електрицитета није добро; погрешно је; јер је вршено без пробе, површине.

На крају описа, а не тумачења, о кондензаторима, почиње закључак речима: „Јасно је...“ „Ја налазим да није, а требало је да буде јасно.

Изнето је већ доста мана поменутом делу, али да би се видело стрљбење које мора имати референт кад чита овакве ствари, наводим реченицу: „Учврстимо ли магнетску шипку или иглу (гради се у облику јако развученог ромба) на хоризонталној осовини тако, да се може слободно окретати; у сваком случају шипка или игла заузме такав положај, да једини полем показује на север а другим на југ“. Изгледа да се овом реченицом хтело рећи: Игла која се слободно окреће око *вертикалне*; — а не хоризонталне осовине, — умири се у правцу север-југ.

У одељку о статичком електрицитету нема важног огледа којим би се утврдило да се при трењу тела развијају ове врсте електрицитета у истој мери.

Једним ставом се тврди да статички електрицитет ствара магнетско поље — што у ствари и не постоји — а нема огледа којим би се то потврдило.

Тумачење громобрана састоји се у реченици: „За време непогоде се на шиљастом врху на миран начин везују разноимени електрицитети“. Шта је овом реченицом објашњено, ја не знам. Поставак галванске струје у елементу тумачи се тако што се вели да течност око цинка полако *ври*. На много места где ствар треба протумачити и огледом утврдити, каже се само: огледи нас уверавају.... А тих огледа нема.

На једном се месту вели: „Осетљива справа са две магнетске игле.“ Па се за ову справу каже да се зове мултипликатор. Међутим се о астатичној игли не говори, о којој је требало још у магнетизму нешто рећи.

У Амперовом правилу има велика погрешка, јер северни пол игле не скреће у десно већ у лево.

Под насловом; „Електричне машине“ каже се да су то справе којима се помоћу електрицитета обавља неки рад. Ово нису електричне машине, већ то су електромотори, а електричним машинама се добија електрична енергија. Али мало даље види се да се говори у ствари о динамомашинама. Али и оно што се о њима говори није добро, јер се каже: употребимо ли место меканог гвожђа, електромагнет добијају се т. з. динамо електричне машине“. Све је апсолутна погрешка у овој реченици (као и у многим одељцима и читавим партијама). Јер прво и прво сама реч „електомагнет“ казује да је то тело од неканог гвожђа, а кад неко каже да место меканог гвожђа употребити електромагнет, онда се незна шта је електромагнет. Ова је погрешка дошла стога што је још раније погрешно дефинисан електромагнет, кад је речено да се он прави од челика. Ко такву пак погрешку учини, тај не може онда објаснити ни електрично звонце, а камо ли што друго. Друга погрешка у горњој реченици јесте та што је речено: да код динамомашине није употребљено мекано гвожђе; док међутим то и јесте одлика динамомашине што је ту магнетско поље у коме ротира индуктор изазвано баш меканим гвожђем. Завршујући овде са одељком о електрицитету, пређимо на светлост.

Тела су подељена на *свешла* и *шамна* и после такве поделе мора да дође једна реченица: „Већина тела се само онда види кад их друго тело осветли. Ова су тамна тела“. Ја мислим да прост човек, а с њим и ђак док не научи физиком, мисли да се не може ни видети оно што је тамно. У месту речи тамна тела, много би згодније било рећи: *осветљена тела*; а она која светле сопственом светлошћу звати; *свешлим шелима*.

Тумачење одбијања могло је бити и јасније и практичније. На једном се месту каже да рапава тела не добијају већ „расипају“ светлост. Ово кроз не ваља, јер и рапава тела одбијају ако не апсорбују или не пропуштају. Али сем ове, има још једна велика погрешка, а та је у оној речи: расипају; јер се доцније у наредним лекцијама налази наслов: Расипање или дисперзија; онда није истина да рапава тела „расипају“ светлост. Као што у осталом, то и није истина, и ако је тако написано.

Даље се каже на једном месту да праве које пролазе кроз геометријски центар јесу главни зраци, који се истим правцем и добијају. И ово је речено не мислећи на то да је права — права, а зрак — зрак; јер зрак може ићи правцем полупречника, али зато полупречник није светлосни зрак. Јер кад би полупречници и остале праве линије били светли зраци, огледала би давала ликове и без светлости, а то до данас није откривено.

Не стоји да се рефлекторима светлост „преноси“. Исто тако не стоји да су војнички рефлектори сверна огледала, много је боље рећи да су то параболична огледала.

Ако оловку „пустимо“ у воду косо, неће се видети преламање светлости. Ако оловку држимо косо, онда је већ друга ствар. — И онај оглед са новцем на дну суда није без замерке. У одељку о дисперзији каже се да тела, кад их гледамо кроз призму, имају око себе танак круг дугиних боја на својим ивицама. Из овога излази да има и неких полигоналних кругова.

На једном је месту речено: „Бела светлост је сложена из других боја“, а тек доцније, на другој страни, долази: „Да је бела светлост сложена из дугиних боја можемо се уверити...“

На завршетку *Физике* долази као неки основи астрономије, У томе се одељку, поред осталих ствари, може прочитати и овако нешто: „...место лежи *северно* или западно од првог меридијама; ...паралелни кругови који леже источно и западно од екватора“. У место да је раније речено да су људи, зарад оријентације, у мислима скупили звезде у групе или са свежђа, и да су маштом својом тим групама дали неке облике, ви читате без увода и припреме: „Сваки познаје велика волујска кола, јер се виде целе ноћи и целе године и нити се рађају нити залазе“. И тек кад се начудите тим волујским колима која се не рађају, долази реченица: „она се састоје из седам звезда“. За полару се каже да је то *јако свешла* звезда. Међутим, ко би тражио полару међу јако светлим звездама, не би је нашао. За доказ земљине ротације узима се клатно, и оно је доказ нетачан. Јер кад се каже да клатно мења своју равнину клаћења, онда се тиме не само вређа принцип инерције, него се и земљина ротација не доказује. Да је се пак рекао: како је пак по принципу инерције мењање клатнове равнине клаћења само привидно, онда би то било нешто сасвим друго, и било би добро.

Има реченица: „Рекли смо да се сунце 21. марта рађа на правом истоку и тада прелази по небеском екватору“. — Одмах за овим долази реченица: „Од тога дана рађа се сунце и залази све више према истоку“. Ове су две реченице савршенство од бесмислености; јер кад се сунце 21. марта роди на правом истоку, како се оно може наредних дана све више приближавати истоку. У опште се у овом одељку примећују чешће појаве да се север замењује истоком или запад југом. Поред ових грубих погрешака, ваља ми напоменути да је тумачење дужине дана и ноћи у опште изостало. Ни покушаја нема тумачењу зашто се сунце приближава северу и југу, и обратно.

За ретке звезде каже се да су то мрачна тела на којима разликујемо светло језеро са мање светлим омотачем. Невероватно, али истинито, да се у књизи тврди да је нешто и мрачно и светло.

За звезде падалице каже се да су то *лешеће звезде* или метеори. Ово не ваља ни због оног летеће, ни због астрономије, која чини разлику између звезда падалица и метеора. Најзад се цела ова наука завршава саветом:

„Из свега овога не смео мислити да је сунце једина стајаћа звезда у читавој васиони“. Друга пак за овим реченица гласи: „Напоследку, чудновато нам изгледа; да све те огромне масе круже по васиони својим одређеним путем“. У ове огромне масе спадају звезде и сунце које сад кружи, а у претходној реченици је речено и подвучено још да је она *стајаћа звезда*.

Саслушавши, Савет је мишљења да се ова књига не може одобрити као уџбеник за грађанске школе у Војводини.

Референтима издато по 100 динара.

IX. Чита се реферат сталне комисије за откуп књига и часописа, о књизи *Цар Вечности*, од г. М. Ј. Путњиковића, свештеника. — Реферат гласи:

Према решењу Главног Просветног Савета С. Бр. 588, прегледали смо књижицу „Цар вечности“, бајка у очи Нове Године од г. М. Ј. Путњиковића, свештеника, коју је писао поводом за откуп Министарства Просвете за народне књижице и читаонице. Част нам је о томе прегледу поднети овај извештај.

Ова бајка е једним епилогом *незначним херојима* и патриотском песмом *Пред ошачбином* чини садржину VIII књижице *Народне књижице*, коју издаје г. Путњиковић.

Књижица није без вредности. Ну она није писана, по нашем мишљењу, стилем који могу разумети шире масе наредне; она је више за интелективнију публику и старију школску омладину. Стога смо мишљења да ову књижицу не треба Министарство да откупљује за народне књижице и читаонице, јер има подеснијих.

Саслушавши, Савет је мишљења да ову књигу не треба откупити.

X. Чита се писмо Г. Министра Просвете О. Н. Бр. 3993 од 7. пр. мес., смолбом г. Радомира Стевановића, сликара, за откуп његове слике *Могленске планине — Могленска равница*.

Сивет је мишљења да ову слику треба откупити.

XI. Чита се писмо Г. Министра Просвете О. Н. Бр. 7669 од 2 овог мес. који тражи мишљење о реферату г. др. Душана Рајчића, професора Више Педагошке Школе и вршиоца дужности инспектора за учитељске школе у Министарству Просвете: да ли се *збирка одабраних песама у два, три и четири гласа*, од г. др. Влад. Ђорђевића професора музике из Београда, може употребљавати као ручна књига за певање у народним и стручним школама.

Саслушавши, Савет је мишљења да се може у свему усвојити реферат г. др. Рајчића.



XII. Чита се писмо Г. Министра Просвете О. Н. Бр. 3273 од 3 пр. мес. с представком Дирекције Државних Железница која пита: да ли је школа коју је свршио Љубомир Лазовић, ложац Дирекције (шест разреда више основне школе), равна свршеној основној школи и двама разредима грађанске школе.

Савет је мишљења да ово сведочанство важи као два разреда грађанске школе.

XIII. Прочитана је молба г. Д-р Добр. Гер. Поповића, инспектора Министарства Народнoг Здравља, да се његова књижица *Не пуши дуван*, откупи и препоручи за школе.

Савет одлучује да се за преглед и оцену умоли Д-р Лаза Ненадовић.

XIV. Прочитано је писмо Г. Министра Просвете ОНБр. 5623 од 19. пр. мес., с представком просветног инспектора Бачке области, да се опозове важност правила швајцско-немачког културног савеза у Новом Саду, јер су противна појединим одредбама закона о народним школама.

Саслушавши усмени реферат г. Љуб. Протића и проучивши Правила, Савет налази да су ова правила, у којима се односе на оснивање разних немачких школа и курсева, противна чл. 10 закона о народним школама, и да би требало обратити пажњу Министарству Унутрашњих Дела, да у сличним случајевима не одобрава оснивања таквих удружења без претходног споразума с Министарством Просвете.

XV. Чита се писмо Г. Министра Просвете ОНБр. 1628 од 8 пр. мес. с молбом г. А. Јотића, професора, да се његова *Историја Словеначке Књижевности* одобри као привремени уџбеник у средњим школама, као и за књижице тих школа.

Савет одлучује да се за преглед и оцену умоли г. Павле Стефановић, пошто писац положи 100 динара за хонорар.

XVI Чита се писмо Г. Министра Просвете ОНБр. 6678 од 25. пр. мес., с молбом референта г. Михаила Станојевића, да му се одреди хонорар за учињене исправке у државном издању *Буквара*, од г. Ст. Чугурића.

Савет је мишљења да г. Станојевића треба за овај посао наградити са 1000 динара.

XVII. Чита се писмо Г. Министра Просвете ОНБр. 2516 од 22 пр. мес., с молбом г. професора Ђорђа Рокчића да се његова *Ариџметика* за I, II и III разред средњих школа одобри као уџбеник приватног издања (рукопис).

Савет одлучује да се за преглед и реферат умоле г. г. Петар Тина и Илија Ђукановић, а писац да положи 600 динара за хонорар.

XVIII. Чита се молба г. Јована Поповића, школског надзорника на раду у Министарству Просвете, да се његова *чиштанка за II разред основних школа*, са сликама, одобри као уџбеник приватног издања.

Савет одлучује да се за преглед и оцену умоле г. г. Јован Јовановић, школски надзорник и Јован Јанковић, учитељ, пошто писац положи 400 динара за хонорар.

Чита се молба г. Војислава Илића-Млађег, за откуп његове књиге песама *Крвави Цвешови*.

Савет одлучује да ову књигу треба откупити.

XX. Чита се молба г. Милана Дуњића, инспектора Министарства Пољопривреде, да се његова *Наука о газдовању* препоручи као уџбеник за учитељске школе.

Савет одлучује да се за преглед и оцену умоле г. г. Паја Тодоровић-Ђаковић и Адам Прибићевић, пошто писац положи по 400 динара за хонорар.

XXI. Чита се писмо г. Д-р Влад. Станојевића-Трнског, који моли да се његова књига о *Русији и Русима* да на оцену другоме референту, пошто одређени референт г. Јован Максимовић није до сада поднео свој реферат.

Савет одлучује да се г. Максимовић позове да реферат поднесе у року од 7 дана, или да врати књигу.

XXII. Чита се писмо Г. Министра Просвете ОНБр. 2521 од 23 пр. мес., са молбом инспектора г. Т. Радивојевића да се његова књига *Ваневројски Коншинени* одобри као уџбеник приватног издања за IV разред средњих школа.

Савет одлучује да се за преглед и оцену умоле г. г. Драгутин Дерок и Љубомир Јовановић, професори у Београду, а писац да положи 300 динара за хонорар.

XXIII. Г. г. Протић и Соколовић усмено реферирашу о молбама учитеља основне школе за пензију, и пензионисаних учитеља за реактивирање.

Саслушавши, Савет је мишљења да треба ставити у пензију: Манојла Шифровског, Јелену Кузмановићку и Јелену Никифоровић, а тако исто и Боришку Марчек-Палотај, ако има 10 година сталне учитељске службе, иначе јој одредити 30% издржавања;

да се Радивоје Којић, учитељ у пензији, може реактивирати, ако докаже да је свршио учитељску школу;

да се Софија Стајић може реактивирати, но претходно да служи годину дана као учитељска заступница, па ако буде повољно оцењена за рад у школи, да се постави за сталну учитељицу; и да Олга Глуакова поднесе документа о своме школовању.

Овим је састанак завршен.

ВИША НАСТАВА

УКАЗИ ЊЕГОВОГ КРАЉЕВСКОГ ВИСОЧАНСТВА ПРЕСТОЛОНАСЛЕДНИКА АЛЕКСАНДРА

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 17 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављени су:

на Универзитету у Београду:

за писаре, с годишњом платом од 1500 динара, Павле Бошковић, досадашњи званичник Техничког Факултета, и Иво Томовић, званичник Београдског Университета.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 31 марта ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

на Универзитету у Београду:

у Богословском факултету, за писара I класе, Петар Гавриловић, досадашњи писар Призренског Духовног Суда.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 17 априла ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

на Универзитету у Београду:

у Богословском факултету, за доцента, Д-р Радивоје Јосић, свештеник и суплент Богословије Светог Саве.

СРЕДЊА НАСТАВА

УКАЗИ ЊЕГОВОГ КРАЉЕВСКОГ ВИСОЧАНСТВА ПРЕСТОЛОНАСЛЕДНИКА АЛЕКСАНДРА

ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 17 априла ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

у гимназији у Суботици:

за професора, са годишњом платом од 3600 динара, Иван Војнић Тунић, пређашњи директор исте школе.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 24 априла ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

у мушкој гимназији у Новом Саду:

у одељењима са мађарским наставним језиком, за учитеља вештина, са годишњом платом од 3900 динара, Михаило Кочин, наставник гимнастичке школе.

у Гимназији у Шапцу:

за скулента под уговором, Владимир Вилковски, привремени предметни учитељ исте школе.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 12 маја ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

у гимназији у Ваљеву:

за скулента, Миодраг П. Божић, дипломирани студент филозофије и привремени предметни учитељ исте школе.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 13 маја ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављена је:

у Лесковачкој реалци:

за учитеља вештина по чл. 17 Уредбе о регулисавању положаја наставницима средњих школа ратом ометених у полагању државног испита, Даница Савковићева, учитељица вештина исте школе.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра од 16 маја ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављени су:

у I београдској мушкој гимназији:

за професора, Д-р Рок Ј. Вуковић, скулент исте школе и испитани професорски кандидат;

у III београдској женској гимназији:

за професора, Даница Срећковић, предметни учитељ исте школе и испитани професорски кандидат, и
за скулента, Милена Лапчевићева, дипломирани студент филозофије.

Указом Његовог Краљевског Височанства Престолонаследника Александра, од 18 маја ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављен је:

у реалци у Лесковцу:

за скулента, Живојин Живковић, инжењер у оставци и дипломирани студент технике.

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

у II београдској женској гимназији:

за професора по чл. 18 Уредбе, Јулка Јањићка, предметни учитељ исте школе:

у III београдској женској гимназији:

за професора по чл. 18 Уредбе, Милена Ђедовић, предметни учитељ исте школе, и
за предметног учитеља по чл. 17 Уредбе, Зорка Арсенијевић, предметна учитељица у пензији:

у гимназији у Ваљеву:

за скулента по чл. 13. Уредбе, Константин Перић, привремени предметни учитељ исте школе.

ОСНОВНА НАСТАВА

УКАЗИ ЊЕГОВОГ КРАЉЕВСКОГ ВИСОЧАНСТВА ПРЕСТОЛОНАСЛЕДНИКА
АЛЕКСАНДРА
ПОСТАВЉЕЊА

Указом Његовог Краљевског Височанства Престононаследника Александра од 8 априла ове године, на предлог Господина Министра Просвете, постављена је;

у *Крагујевачкој женској Учитељској Школи*:

за учитељицу вештина по Уредби, Катарина М. Огњановић, учитељица вештина у истој школи;

у *Алексиначкој Учитељској Школи*:

за учитељицу вештина по Уредби, Зорка М. Миљковићева, учитељица вештина исте школе;

у *Учитељској школи у Вршцу*:

за суплента, Ђорђе Поповић, хонорарни наставник IV београдске гимназије.

ОДЛИКОВАЊА

Укази Његовог Краљевског Височанства Престононаследника Александра од 24 априла ове године, на предлог Господина Министра Просвете одликовао је:

Орденом Свеаког Сава V степена:

Драгутин Блажек, професор женске Учитељске Школе у Сомбору.

ПРЕТПИСИ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ

ПОСТАВЉЕЊА

Господин Министар Просвете претписом својим поставио је за сталне учитеље:

- у Старом Бечеју, округа бачког, Миливоја Врачаревића, оспособљеног учитеља. — ОНБр. 1938 од 25-I-1921 год.
- у Љуботинџу, округа цетињског, Спасоја Јовановића, свршеног ученика учитељске школе. — ОНБр. 2617 од 30-I-1921 год.
- у Ковачицима, округа плевањског, Станка Дурутовића, свршеног ђака учитељске школе. — ОНБр. 2603 од 28-I-1921 год.
- у Миланци, округа чапачког, Милоша Тодоровића, свршеног ученика учитељске школе. — ОНБр. 2654 од 28-I-1921 год.
- у Крушеву, округа битолског, Живадина Ж. Петровића, свршеног ученика учитељске школе. — ОНБр. 2713 од 31-I-1921 год.
- у Мислођину, округа београдског, Надежду Миленковићеву, свршену ученицу учитељске школе. — ОНБр. 3047 од 28-I-1921 год.
- у Рожанцу, округа београдског, Драгињу Обрадовићеву, свршену ученицу учитељске школе. — ОНБр. 2942 од 1-II-1921 год.
- у Белој Речи, округа ужичког, Живка Марковића, свршеног ученика учитељске школе. — ОНБр. 2534 од 28-I-1921 год.
- у Крушцу, округа пиротског, Живојина Јанковића, свршеног ученика учитељске школе. — ОНБр. 2775 од 1-II-1921 год.
- у Бабушници, округа пиротског, Тодора Оровића, свршеног ученика учитељске школе. — ОНБр. 2735 од 31-I-1921 год.
- у Доњој Топлици, округа ваљевског, Наталију Алексићеву, свршену ученицу учитељске школе. — ОНБр. 2332 од 26-I-1921 год.
- у Крапи, округа летовског, Богдана Николића, свршеног ученика учитељске школе. — ОНБр. 2573 од 26-I-1921 год.



КЊИЖНИЦЕ И ЧИТАОНИЦЕ ЗА НАРОД

Основна школа не може дати све што се очекује да друштво уради за васпитање народне омладине. Не може све дати ни продужна школа, па да је и обавезна, и да кроз њу пролази сва народна омладина. Може се с разлогом тврдити да се ни у „великим школама за народ“ не уради свакад све што би се желело учинити за народно васпитање. Зато је потребно да се ради на образовању и васпитању омладине и по свршетку школе, особито по свршетку основне школе.

Ученици доста рано полазе у школу — што је у осталом боље него да полазе позно — те, и кад би свршили и продужну школу, ипак не би требало да, будући још деца, буду тад остављени сами себи. Потребан је рад, и то систематски, којим ће се продужити просвећивање свршених ученика, док, у најмању руку, не постану пунолетни, па и после тога, према оној народној изреци да се човек учи док је жив. И доиста, није непозната истина да и најпитомији подивљају само ако се запусте и престану радити.

Колико је примера да забораве и писати, па и читати, чак и они који су се у школи одликовали као вредни ђаци, и то ускоро пошто су занемарили рад на самообразовању, које је тако потребно свакоме без разлике који је прошао кроз школу, како нижу тако и вишу. За оне који су свршили више школе лако је, јер су они свесни шта им треба, па могу сами радити и постићи за чим теже. Али је тешко за већину народа, која учи само основну школу. Свршени ученици основне школе, и кад би били довољно увиђавни да знају шта им треба, ипак не умеју, а и не могу, да се помогну сами. Зато је дужност друштва и државе да и у овом погледу учини све што је потребно.

Питање је само: како, чиме и на који начин може се најбоље наставити народно васпитање и просвећивање?

Није тешко указати главна средства за то, ако је мало теже истаћи најбољи пут и методу у раду на томе.

И ако у васпитању имају три чиниоца, ипак, кад је реч о просвећивању народа, познато је да се веома истиче васпитна настава, која

обухвата све друштвене и природне науке. Настава проширује умни хоризонт и упознаје шта је истинито, шта добро и лепо. Ако је школа успела да се воља ученикова сазнавањем у овом правцу одушевљава и у свом раду руководи само тиме, онда је положен темељ на коме има да се продужи даље просвећивање и васпитање народне омладине. А као најбоље средство сад, после свршене школе, кад је настава престала, јесу *књижнице* и *чашаонице* за народ, а затим *уметничке збирке слика* и *музеји*.

Још док су деца у школи, потребно је да имају приватну лектуру, која служи као допуна настави. Кад престане настава, онда треба да дође опет лектира, али која ће наставу заменити, јер је познато да су добре књиге најбољи пријатељи, будући садрже моралне погледе и уверења и казују шта је добро и шта ваља чинити, а шта је зло и чега се треба клонити.

Но, књиге су често скупе, особито данас, па их није лако набавити, а сем тога треба их умети читати и схватити њихову садржину како ваља, јер може неко умети да чита а да их не разуме, или да их наопако разуме. Зато је врло потребно оснивати књижнице за народ.

Народна књижница треба да садржи најодабранија дела и списе из народне књижевности, јер њима је задатак да, *као једна врста народне школе*, потпомогну просвећивање народа, и то првенствено оне огромне множине народа која је прошла само кроз основну школу. Оне зато ваља да садрже све боље списе који су приступачни народу, то јест које он може разумети, поучити се њима или забавити, и тако поправити се, уздићи и усавршити. А зато је потребно, на првом месту, да су ти списи написани чистим, лепим, српским језиком, иначе их народ и његова омладина неће разумети. Не треба ни доказивати да не помаже кад народ чита а не схвата или погрешно разуме што прочита.

У Министарству Просвете ваљало би ради овога да се у одељењу за народну наставу старају, као и за школе, да се отварају књижнице за народ, па онда да се приређују и издају добре књиге, а затим израђују и нове, које ће се с успехом моћи да употребе за народне књижнице.

Не мислимо да тиме треба сузбијати приватну иницијативу за народно просвећивање, али бар у нас све до сад се она показала недовољна, а у случајевима донекле и спекулативна, те тако не треба да остане и у будуће. Држава треба и овај посао да предузме, као год што се стара и за остале народне школе по готову као главни иницијатор. По себи се разуме да тиме неће бити украћено да и приватна лица и удружења раде што могу, а несумњиво је да и она доста могу помоћи у овом послу, који је тако значајан. Држави би у овоме, поред приватних лица и удружења, помагале општине, срезови и окрузи. Општине треба да се старају за просторије у којима ће бити књижнице, а зато је најбоље увек употребити школске зграде. У свакој школи



треба да има засебна соба, у којој ће бити смештена књижница. Сем тога, општина би давала и средства за набављање књига, чега ради уносила би се у општински или школски буџет сваке године извесна сума новаца. Бар за подужи низ година не треба очекивати да сами читачи својим уловима набављају књиге за опште народне књижнице. Доста је ако поједини одвоје и купе по коју књигу за своју домаћу књижницу. Иначе узимање књига на читање из народне књижнице треба да је сасвим бесплатно, као што је и похођење основне наставе бесплатно. Чак не треба тражити ни какву кауцију од оних који хоће да се служе књижницом, јер би то ограничавало број читача. Читали би можда само имућнији или само они у којих је пробуђено јаче интересовање за даљим усавршавањем. Међутим, ваља учинити све могуће олакшице, да би било што више читалаца. При том ће бити довољно утицати на њих да чувају књиге, да су увек чисте и читаве, и да их у одређеном року враћају, да би се и други њима користили.

Сем ових сталних, могу бити и *покрешне* књижнице за народ. Хумана удружења за народно просвећивање, или баш и само Министарство Просвете, састављало би по 50, 80 до 100 и више добрих књига, забавних и поучних, па би их послало у једну општину, где би се давале народу на читање, и после извесног времена та би се књижница послала у другу, трећу и даље општине. На овај начин било би поможено сиротнијим општинама. Сем тога књиге се овако више искористићују, јер и мањи број њих добија већи број читалаца.

Покретне књижнице могу се згодно употребити и за размену. Једна општина добила је извесне књиге, а друга сасвим друге, којих нема прва, тако и трећа, четврта у једном округу, и онда, после одређеног времена, ове општине врше међусобну размену: књиге прве добија друга општина, а друге опет прва, трећа, и т. д. И на тај начин једне исте књиге, које има једна општина, читају грађани целог среза или округа. Истина, на овај начин књиге се могу пре да упропасте (а ваља их чешће и дезинфекovati). Али то не мари, јер се тиме служи просвећивању и култури. Кад нема веће потрошње књиге, кочи се културни напредак. Шта више, кад се с овог гледишта посматра, најбоље би било да сваки има само своју домаћу књижницу, јер би онда потрошња књига била највећа. Но, као што је споменуто, немогуће је само тако раширити књижевни утицај на цео народ, јер се томе противе финансијски разлози, због чега ни стручњаци ни најбогатији не могу да набаве све што им треба. Нека се зато бар књиге из књижница за народ дају што већем броју, па после замењују новима, чим се старе употребом оштете да се морају одбацити. Ово вреди за књиге и сталних и покретних народних књижница.

Но, може бити добра књижница, па ипак да се мање искористи. Такав је случај кад се мало чита, кад читају само извесна лица, која не

осећају виших потреба, већ читају *једино да се забаве*, па зато траже поглавито књиге које ће њихову машту јаче да надраже, или читају без извесног реда и плана. Да тако не буде, и да ове књижнице буду у истини праве школе за народ, потребно је да у свакој буде стручно лице, које ће по извесном систему руководити народно читање, и тако управљати народним просвећивањем и помоћу народних књижница. Само тако имаће оне велике вредности, особито кад су у њима одабране књиге, у истини понос и бисер из народне литературе, па донекле и из светске. А и за овај посао најповзванији су учитељи и свештеници. Учители дакле треба да су књижничари, који ће моћи давати потребна упуства народу у читању и контролисати: има ли и колико добити од читања. Сем њих, за овај посао с успехом се по селима могу употребити једино још свештеници, особито кад би народне књижнице биле поред цркава — где не могу бити у школи — у црквеним кућама. У сваком пак случају, ради већег успеха потребно је да и у овоме послу буде узајамности између народних учитеља и свештеника. Леп пример за ово био је пре неколико година у Читлуку, срез азбуковачки, где су при цркви два учитеља и два свештеника, по нашем предлогу, основали књижницу за народ.

Овде је потребно напоменути да издавање књига из књижница буде у време које је најподесније за грађане, што зависи строго од месних прилика; тако, по варошима, то се може радити свакога дана увече после завршеног рада, а у селима недељом и празником.

У свакој књижници ваља да су при руци књиге, географске карте, часописи и слике, које се не дају на зајам, да их може сваки разгледати кад му је потребно. Тим самим већ је наглашена потреба да уз књижницу буде и читаоница за народ, која није то исто што и читаоница за ученике, исто тако као што су књижнице за ученике, за учитеље и за народ три различите ствари.

Читаоница за народ није што и књижница. Књижница садржи књиге које појединци узимају и носе да читају код своје куће, па и то можда у заједници, то јест један да чита а остали да слушају, или их читају више чланова породице редом. Њен задатак је дакле да се стара за домаћу лектуру грађана. Међутим, читаоница прикупља грађане на једно место, где им се ставља на расположење лектира да је читају, а не да је носе кући.

Читаоницу су назвали „духовна гостионица“, због сличности с кафанама и гостионицама, где се људи скупљају из других, познатих разлога. Можда је зато и дошло да су читаонице обично смештене у механама, што је сасвим погрешно. И читаонице за народ треба да су у будуће у школским зградама, једно због књижничара, који ће бити и читаоничар, а и с тога што се оне узајамно допуњавају с књижницама, па треба и да су заједно, а да и не наводимо друге разлоге.



Књижница и читаоница имају крајњи циљ један исти, и ако им је лектира различита, јер је читаоница ограничена на дневне листове и часописе, поучне и забавне, који се читају одмах чим се добију, а у књижницу улазе као целина, кад се завршила година, па се повежу као засебне књиге.

Листови и часописи садрже краће, разноврсне ствари, често само савремене, и у толико имају више привлачности. Зато је и потребно да се *прво* установљавају свуда читаонице, и то за омладину. За читаонице треба мање новаца, а сем тога помоћу њих је лакше подстаћи интересовање код грађана, јер листови, особито дневни, доносе новости и белешке које сваког мање или више занимају, па их зато сваки радије узима у руке, у намери да брзо и лако добије потребна обавештења.

Али, како књижнице, тако и читаонице могу каткад да се снабдевају тенденциозно, само с извесног гледишта, и да се искључују књиге и листови неког извесног правца. Ако се хоће да књижница и читаоница дају свестрана обавештења грађанима, онда оне, особито читаонице, не смеју трпети никаква тенденциозна ограничења.

Нека читаоница, као и књижница, буде свестрана, нека у њој буде свих листова и часописа у којима се прати укупно друштвено стање, нека сваки има своје новине, нека има листова из којих ће моћи да упознаје све правце социјалног развика. По себи се разуме да је оправдано пожелети да сваки лист у читаоници буде на достојној висини, да би у истини могао помоћи народном просвећивању, а не да штетно утиче на народ, рушећи му нашу свету веру, породичне и националне светиње и идеале.

Добро смишљеним поступањем, од читаоница за омладину полако се може прећи на оснивање књижница, где их раније није било.

А да би се што више привукла пажња грађана овим двама културним установама, оне треба да су и по спољашности такве да се истичу над кафанама, у које се, на жалост, у нас тако много и тако радо иде. Треба и књижнице и читаонице да су вазда чисте, окречене и лепо опране, да имају леп намештај, да је у њима све на своме месту и у реду, и да су, по могућству, што лепше декорисане. Свака читаоница и књижница треба да имају по зидовима уоквирене слике знатнијих историјских лица, слике важнијих догађаја, па онда и друге културне слике на којима су представљене значајније људске радње у разним менама, на пр.: прерада шећера, лана, кудеље, винове лозе, шљива, па онда особита култура у појединим крајевима, као и слике тих крајева и читавих области. Једном речи, свака књижница с читаоницом треба да буде као нека мала уметничка галерија и музеј. А већ где ових има, треба да их народ походи и да му тамо стручњаци тумаче поједине слике и уметничке предмете, да би се тако што више искористили, а не да стоје затворени.

У књижници и читаоници потребно је да књижничар у одређене часове с појединим грађанима претреса оно што су они код куће или ту прочитали, да се о томе лепо обавештавају и упућују, али вазда трезвено, без јеткости и страсти, увек одмерено и достојанствено, баш као прави народни учитељ и просветитељ.

ЉУБ. М. ПРОТИЋ

ФУНКЦИЈА ВАСПИТАЊА У ЖИВОТУ

Који је крајњи циљ васпитања, и шта оно хоће у животу? Такво питање се намеће кад год се проучавају ствари које имају циља, — јер ту од схватања циља највише зависи и схватање суштине. Међутим, код обичаја и установа који вековима или хиљадама година трају, баш се циљ најчешће изгуби из вида и поборави, па га је после тешко понова докучити. Васпитање постоји од памтивека, и несумњиво је да оно нечему служи. Али шта оно управо хоће у животу, то не изгледа увек јасно. Доказ за то јесте што и у самој науци о томе још и данас владају најразноврснија мишљења. Тако исто, од вајкада постоји игра и ужива се у уметности. Али шта хоће игра у животу, и шта хоће уметност у животу? Око тога, од Аристотела па до данас, многа копља су поломљена.

Него, место да непосредно одговарамо на постављено питање, боље је да најпре одговоримо на једно друго, опсежније, на име: Имају ли животне радње у опште неког заједничког, крајњег циља? Ако имају, онда је јасно да тај крајњи, *заједнички* циљ свију животних радња мора важити и за сваку поједину групу њихову.

Један поглед на животне радње показује нам одиста да оне, поред све своје огромне разноврсности, имају ипак једну заједничку црту: оне све служе одржању живота, прилагођавајући га његовим спољним и унутрашњим условима. Посматрајмо и биљни и анимални свет, и узмимо коју било врсту животиња или биљака, па ћемо видети да све њихове главне радње, као храњење, дисање, крвоток, расплођавање, итд., служе њихову одржању. Чак и појаве растења и развијања и све што томе помаже, као нпр. игре младунаца, показују исту ту целисходност, јер у животу све што се не би развијало, то опада и пропада. Посматрамо ли живот друштвени, видећемо да то исто важи за поједине његове области, као привреду, индустрију, трговину или политику. Мало је мање очигледно то може бити код уметности, морала или науке, али је ипак несумњиво да и оне служе животу: уметност нпр. (а то важи и за игре), вежбајући гипкост и финоћу духа и увећавајући духовну пробуђеност



индивидуе и друштва; наука, проширујући и организујући искуство и знања човекова; морал, уређујући међусобне односе чланова људске заједнице и тиме ослобађајући снаге које би биле употребљене на њихова међусобна трвења. И самој религији не може се одрећи тежња да служи животу, прилагођавајући га извесним натприродним условима које она претпоставља.

Јасно је према томе да и за ону област живота која се подразумева под речима васпитање и образовање, мора важити, ако иоле јединства и везе има у животу, исти крајњи циљ као и за остале. Јер, при тесној међусобној вези разних области живота, немогуће би било да једна од њих има циљ потпуно независтан од циља осталих области, с којима је органски везана. Историја је у осталом на фактима показала да је васпитање једне епохе увек у тесној вези са стањем у коме се налази морал, привреда, наука или уметност те епохе. Крајњи циљ васпитања не може дакле бити ни само морални, ни само естетички, ни само привредни, ни само научни или интелектуални, ни само политички, или „грађански“, — као што би то хтели поједини правци педагошки. Он мора бити и морални и естетички и привредни и интелектуални и грађански — према степену у коме свака од тих области служи животу као целини.

У ствари, живот само треба посматрати у већим размацима времена, па да се види да, при интензивној борби коју жива бића воде с природом и међусобно, само такав живот и само таква *култура* могу трајно опстати чије све функције (па и васпитање) служе што потпунијем прилагођењу живота условима за опстанак. Зато циљ васпитања и није нешто што бисмо ми могли да бирамо и да дискутујемо: он је по нужности одређен и наметнут самом борбом за опстанак, и од њега се може одступати само привидно или привремено. — Тиме се значај идеализма у васпитању ни најмање не сужава. Јер, као што се само онај живот и она култура могу одржати који се *развијају*, тако исто се само она култура и онај духовни живот могу развијати који имају *идеализма*. Другим речима, у животу, све што се не развија, то пропада, а не може, бар у духовном и социјалном животу, бити развијања без неке врсте идеализма. Којим идеализмом, и како, снабдети подмладак, остаје и даље један од најважнијих проблема сваког васпитања.

Али којој форми живота служи васпитање? Живот човеков јавља се, као што знамо, у разним видовима: као јединка, као породица, народ или други који облик удруживања. *Свака од ових форми живота тежи да се одржи и служи се васпитањем као средством за свој напредак и одржање*. Према томе и циљ васпитања варира, и има као предмет одржање и напредак час читавог једног народа, час само једне породице, час само појединца. Па пошто од циља зависи и избор средстава и њихова организација, то је у сваком од ових случајева цео карактер ва-

спитања друкчији. Но као год што ови разни облици људског живота један други не искључују, него се међусобно помажу или условљавају, тако се по правилу и циљеви васпитања индивидуалног, породичног или националног не косе међусобно, него иду паралелно или се поклапају. Појединац, радећи на своме образовању, користи не само себи, него и друштву или нацији у којој живи и ради, као и својој породици. Држава пак, као организовано друштво, васпитајући својим установама себи грађане, не користи тиме само себи, него и самим грађанима и њиховим породицама. Најзад, у колико би и било супротности и сукоба између ових разних животних облика, природни ток еволуције показује тежњу да их реши у корист трајније и виталније животне форме, тј. подчињујући интересе појединаца интересима друштвених целина. Јер у току времена појединци ишчезавају, а трајно остају само организована друштва и народи, и међу њима опет највише изгледа на одржање имају они код којих су интереси делова подређени интересима целине. Између васпитних циљева индивидуе, породице и нације постоји дакле, у колико се не поклапају, један нужан однос, а то је однос подређености у којој се налазе према целини социјалној. И тај однос је неминован и неизбежан. Од њега се може одступати само привремено, пошто га природна селекција у току времена механички васпоставља, жртвујући друштва и културе у којима је он поремећен или занемарен.

Највиши циљ васпитања не може бити с тога ни одржање и напредак индивидуе, ни одржање и напредак породице или сталежа, него једино одржање и напредак *нације*, као за данас најтрајније и највиталније животне форме. Кад би човечанство постојало као организована целина, онда би напредак и одржање те целине био највиши циљ васпитања. Но и ако није организовано у једну целину, човечанство ипак, узето укупно, има очигледно већег изгледа на одржање него ма који народ посебице, и због тога се и намеће дужност сваком националном васпитању да буде у сагласности са интересима опште-човечанским, т. ј. да буде *хумано*.

С тога највиши циљ нашег, југословенског васпитања не може бити ништа друго него одржање и развијање највиталније животне форме коју *ми* имамо, а то је национални живот (културно и политички уједињених) Срба, Хрвата и Словенаца.

Питање је сад која су специјална дејства васпитања којима оно служи животу, и којима се оно одликује од осталих области живота. Има две врсте дејстава која људске радње у опште могу имати, то су спољна и унутрашња, т. ј. дејства на спољашње предмете и процесе који човека опкољавају, и дејства на развитак унутрашњих снага и способности које се при тим радњама вежбају. Да би и једна и друга дејства послужила одржању и напретку живота, радње животне двоструко су



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

организоване, и то у погледу њихових спољашњих дејстава тако да спољну околину саображавају унутрашњој природи човековој, а у погледу унутрашњих дејстава тако да унутрашњи развитак и организацију човекових снага прилагођују спољним условима за живот. Радње организоване с обзиром на њихова спољашња дејства сачињавају *практичан живот и рад*, а радње организоване поглавито с обзиром на њихова унутрашња дејства, чине *васпитање*.

У ону *прву* групу спада, поред спољашње практичне еактивности, још и оно мишљење и посматрање које је с њом проткано, па и сам научни рад, који је, истина, организован тако *као да* је сам себи циљ (јер тако најбоље успева), али који у ствари ипак служи практичном животу. — У *другу* пак групу спадају не само радње учења, вежбања или играња, које сам васпитаник врши, него и сав онај помоћни рад наставника и васпитача, који учениково самоваспитање прати и управља. Овде даље спадају све слободне уметности (лепа књижевност, позориште, музика, плес, сликовне уметности), затим спортови, свечаности, забаве и све оно у животу што не тежи неком спољашњем, практичном резултату, него једном унутрашњем, васпитном дејству. Само, овде то васпитно дејство не треба замишљати као ширење поука и обавештења, него као развијање енергије, гилкости и финоће духа и као неговање „духовне пробуђености“, која се састоји у будноћи и употребљивости извесних резервних снага свесног живота.

Међутим, и практична делатност, и ако организована с обзиром на њене спољашње резултате, није без извесних унутрашњих, васпитних дејстава, — нарочито кад је *свесна*, кад није чисто механичка. И она, дакле, у колико није механичка, развија снаге и способности индивидуе и друштва. Већи део т. зв. породичног васпитања састоји се у васпитним дејствима породичног живота. Огроман део народа добија своје главно васпитање управ на тај начин: у „школи живота“. Има особина, као што су осећај дужности и личне одговорности, вредноћа и воља за практично делање, које само *та* „школа“ може потпуно да развије, а не она друга, заснивана на радњама које се врше само вежбања ради. Намерно, систематско развијање снага и способности код индивидуе и друштва само је *допуна*, дакле, оног васпитања које пружају практичан живот и рад: програм оног првог у вези је с недостацима овог другог. Обе ове групе васпитних утицаја скупа сачињавају *образовање* (у ширем смислу) и имају као резултат *образованост* индивидуе или друштва.

И тако, *крајњи циљ* васпитања, за нас Србе, Хрвате и Словенце, јесте одржање и напредак нашег националног живота, а његова *функција* — развијање и образовање наших националних снага и способности.

Д-р ВИЋЕНТИЈЕ РАКИЋ

УМЕТНОСТ НАМ ДАЈТЕ У ШКОЛУ!

— БЕЛЕЖНИЦА УСПУТ —

Опити из експерименталне психологије умеју бити немилостиви и страшни. Научник и вештак у тој области изради групе и степене питања и задатака, стави те очи у очи само са проблемом, и, као ватром се наједаред оцртају задње линије докле ти памет стиже, а преко којих није више твоје царство. Математички, логички и графички искочи елегантна фигура онога који може преко нормале, у општу униформу стегнута фигура онога који је нормалан, и суморна фигура онога чија је памет млађа од његовог тела.

Испитивање, како већ наведосмо, не иде на школски начин: да се питање понови, да се друкчије каже, да се ђаку помогне наћи и везати, да му се допуни израз и фраза. Не. Питање је унапред претресено и смишљено, тачно је и добро, строго је везано за узраст, и, после тога, обзира нема, милости поготову нема.

Експериментатор, који тај посао први пут ради, узбуђује се, и мора се узбудити при тако изолованом судару задатка и дечје интелигенције. Бистро дете скочи, и тако рећи прождере питање које га искушава. Памет нормалног приступа задатку буржоаски, полако, с осмехом, с практичном вештином завиривања, напипавања, савлађивања парче по парче. Танка и спора памет оног трећег не позна одмах свога нападача, него му прилази с обичном отвореношћу и безазленошћу свих нишчих, па онда почиње да уступа, да клеча, да се боји, да у очајању свом говори бесмислене ствари.

Чинили смо опите на деци сва три ранга. На реду је било једно из треће групе. Улази девојчица, крупних смеђих очију и доста лепа чела. Починемо с питањима за децу годину дана млађу. Не иде. Прелазимо на питања за децу њеног узраста. Не иде. Не уме, ни једном цртом, да сравни две животињице, две материје. Не уме да броји унатраг. Не зна коју годину пишемо. Једва враћа кусур од једног динара. Не може, по сећању, да нацрта фигурицу од четири линије коју је гледала 10 секунда. Не зна, у недељу, да је недеља. Не види да на једној нацртаној глави нема ока, а на другој уста... Узимамо питања за децу две године млађу. Девојчица споро одређује четири боје. Не може да изврши заповест у три припроста, свакидашња акта: на другом је забравила трећи.

Чело јој у крупном зноју, очи потамнеле, усне се једнако мичу, ручице дрхте... Експериментатору дошло да врисне: зашто створење без памети има толико памети да зна и осећа да је без памети!

Али, шта се одједаред дешава? Девојчица, без једне грешчице у предмету или у темпу, понавља за експериментатором једанпут, други пут, трећи пут, ред од пет разних цифара. Понавља цифре лако и одмах... Не зато што је т. зв. акустични тип, још мање зато што можда ипак има у њој неки математички нерв. На против. Понавља их баш зато што су биле речене *без* математике. Одскандиране, ритмично, с акцентом, с паузама, скоро с попевком нанизане једна за другом. Три, пет, осам, нула, два — ту има такта, чисто тонске игре слогова.

Па онда даље. Експериментатор показује девојчици три пута по две слике, једног рода, али разних степена лепоте у сваком случају. Дете, као магнетом привучено, на мах, радосно и сигурно, руком и очима погађа које је *лепше* у сва три случаја... Смеша се, зној се осушио, руке мирно легле у крило... Девојчица је видела лепо, па је заборавила да је ограничена памећу! Заборавила је да се мучила! Заборавила је да се боји!

О, Боже!... Биће у Гогољевој једној причи, човек, рђав и злочинац, кад је сагледао зграду величанствене једне катедрале, пао је на колена и заборавио је све! Заборавио је да је хуља и неваљалац...

Какво бездушно и нечовечно мучење се дешава у школи сваки дан, и шта трпе та ограничена и заостала деца кад непрестано знају и осећају да немају доста памети, да су *друкчија* од осталих, да их наставник сваког момента може натерати да голотињу своју изврну и да се муче и стиде!

И када смо најбољи и најблажи, ми, наставници, тирани смо за такву децу. Дужност нам је, питање савести је, да им бар од времена на време обришемо зној, смиримо дрхтаве руке, пружимо радост, докажемо да су и *једнаки* са осталим децијим светом.

Уметност нам дајте у школу!

ИСИДОРА СЕКУЛИЋ

О ВАСПИТАЊУ И НАСТАВИ У ЕНГЛЕСКОЈ

Код нас се често и много говорило и писало о разним васпитним системима на континенту, и они су овда онда копирани при организацији васпитања и наставе у нас (нарочито немачки школски систем), али се мало знало и говорило о енглеском васпитном систему и о уређењу енглеских школа и наставе. У последње време, на ово је обраћено знатно више пажње, и последњих година објављен је приличан број чланака и реферата о тим питањима, али је још увек знатан број интересантних питања остао готово недирнут. У опште, више је пажње обра-



УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

ћено на васпитање у ужем смислу, него на наставу. О школама је говорено више у погледу њиховог техничког уређења: о подели, администрацији, односу према држави, друштву, и т. д., али о ономе што је у њима најбитније, наиме шта се и како се у њима ради, није било готово ни речи.

За време свога бављења у Енглеској, имао сам прилике да разгледам знатан број школа, виших, средњих и основних, и да се донекле упознам са начином рада у њима. Као наставника интересовало ме је енглеско васпитање у опште, а као природњака нарочито настава природних наука. Неће, дакле, мислим, бити без интереса ако у најкраћим потезима саопштим овде та своја опажања.

Енглеском школском васпитању често се пребацује да је немодерно, разбијено и без система. Доиста, у њему има доста немодернога, нарочито кад се оно пореди са васпитним системима на континенту и у Америци, али је питање да ли је васпитање на континенту и боље зато што је модерније. Судећи по резултатима, не би се рекло. Енглези су по природи конзервативни, али та конзервативност не иде до тврдоглавости. Њихови васпитни реформатори радили су увек, па и сада раде, врло опрезно и трезвено: нити се слепо затрчавају у новине, у системе са геометриском правилношћу и неподношљивом једноликошћу, ради униформности наставе и васпитања у опште, нити пак слепо превиђају недостатке у своме сопственом систему.

Доказ је за ово покрет који баш сад живо настоји на поправци онога што је за поправљање. Међутим, сваки који се тим покретом интересује, зна да он није упућен на то да у Енглеску донесе континенталски систем васпитања, већ само да своме сопственом да пунији изражај, да унесе такве нове машинерије које ће њиховом систему дати више покретљивости. Светски рат је уверио Енглезе да њихово национално васпитање у опште, а школско напосе, није лошије од осталих, али им је у исто време открио и његове слабе стране. На ове су сад они обратили сву своју пажњу.

Оно што у њиховом школском васпитању даје утисак разбијености и несистематичности, јесте велика слобода у унутрашњој организацији школа: готово свака угледнија школа има свој начин поделе на класе, одељења, групе и т. д. Нема онако стриктне поделе ђака по разредима, и један исти ђак може припадати једноме разреду за извесне предмете, а другоме за остале. Затим, често постоје градације за један исти разред. Тако, н. пр., IV а и IV в може значити два одељења четвртога разреда, али исто тако може значити да је IV в за изванредан ступањ виша или нижа класа од IV а. Ђаци могу бити премештани из класе у класу и у току године. Најзад, њима је остављено много више слобода у избору предмета; и т. д. Ове и друге сличне ствари у унутрашњем уређењу енглеских школа чине да, тако рећи, не постоје ни две школе идентичне



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА
ВИБЛИОТЕКА

по своје уређењу, и ако су истога ранга. Ово долази поглавито отуда што је највећи број школа, нарочито средњих, у приватним рукама. Тенденција је у последње време да се унесе више једноликости у унутрашње уређење школа, и да се држави да више контроле над њима.

Међутим, замерке енглеском васпитању да оно нема јасне идеје водиље, сасвим су неоправдане. Идеје водиље постоје, и оне се састоје у овоме: однеговати пре свега карактер, здрав морал и здраво тело, а затим, створити човека са практичним погледима на свет, који ће умети да се нађе у животу. Кад је у питању васпитање широких народних маса, Енглези претпостављају велики број светлих карактера великом броју научника и великих стручњака. Ако се посматра начин васпитања у кући, у школи, у касарни, на игралишту, на улици, свуда се осећају у основи горње идеје. Нигде се толико не исмева и не презире кукавица морална и физичка, и нигде се више не цени снага морална и физичка него у Енглеској.

У школском васпитању то је изражено јасније но ма где. При свој огромној разноврсности у техничкој организацији школа, наћи ће се да у свакој сви напори конвергују првенствено ка остварењу горњих идеја. Енглези никад не стварају од деце, дечака и младих људи магацине знања, на рачун карактера и физичке снаге. Отуда по школама онакав култ спорта на широком, отвореном простору. Неизбројне су користи од оваквог система физичког васпитања. Истовремено са развијањем крепкога, отпорнога тела, израђују се особине и навике које су од неочењене вредности за живот: одлучити се у моменту, и у моменту спровести своју одлуку у дело у свима најразличнијим ситуацијама у које спорт може да доведе човека; ценити сарадњу; без резерве уложити све своје силе у заједнички рад да се дође до успеха; примити и победу и пораз као човек, без охолости у случају победе, без јадиковања и правдања у случају пораза, и т. д. Никад се вредност оваквога система није очигледније утврдила него у минулом рату. Никад Енглеска, и при највећем богатству, не би била у стању да за онако кратко време организује своју војску онако добро, да није целокупну народну масу провела кроз овај систем физичкога и моралнога васпитања; нипошто не би истрајала до краја, да није у маси одгајила онолико карактера. „Carry on“ и „Stand fast“ јесу лозинке свакога појединца, кад се прихвати каквога посла са убеђењем о његовој потреби. На овим особинама, много више него на енглеском уму, почива величина Британске Империје.

Међутим, ни неговање ума се не занемарује. Све што сам, у погледу наставе, видео у њиховим школама, говори за то да се тамо свесно и методски ради, не да се научи много, већ да се научи добро. Ово се постиже на два начина. Најпре, веома великом пажњом да се из градива избаци све што би било само „гарнирунг“ и детаљ, и ишло на штету

јаснога издвајања и појимања принципа. Затим, веома брижљивом и методском обрадом тако изабраног градива.

Покушаћу да то покажем на ономе што сам видео у организацији јестаственичке наставе. Остављајући на страну начин рада у енглеским основним школама, које су ме понајмање интересовале, поменућу само то да се тамо са највећом пажњом избегава „причање“ о овоме или ономе природноме објекту или појави, већ се гледа да деца добију што више ових појмова у самој природи, у игри, у спорту, и најзад у таквој дечјој лектури каква најбоље одговара узрасту и моћи детињег схватања. То су најчешће књижице са врло мало текста, али са дивним илустрацијама.

Што се тиче *јестаственичке наставе у средњим школама*, при избору и распореду градива стало се на једно сасвим правилно гледиште, наиме да је за разумевање и правилно схватање механизма природе потребно пре свега упознати се са оним силама које су основа и узрок томе механизму, т. ј. хемиским и физичким силама. Зато се код Енглеза у средњој школи обраћа нарочита пажња на наставу хемије и физике. Ретко је која средња, па чак и продужна основна школа, без сразмерно пространих и угодних лабораторија за хемију и физику. У овима групе од два до четири ђака имају своје место са потребним реагенсијама и инструментима, где сваки за се, или група заједнички, има да на самом, брижљиво изабраном, експерименту, види и докаже овај или онај хемијски или физички закон. Да би им се то омогућило, они раде по датим упутствима, убележавајући у своје свеске сва факта која у току рада опазе, па из ових сами изводе закључке. Наставник затим прегледа и оверава сваки рад свакога ђака (или сваке групе). Велико преимућство оваквога начина рада није само у томе што је овако добијено знање много солидније, већ нарочито у томе што је ђак *радио сам, опазио сам и закључио сам*; што му се, дакле, још од самога почетка развија способност за самосталан рад, за самостално опажање факата, и здраво закључивање на основу њих. Оваквим радом се данас васпитни утицај предмета веома појачава, и то без икакве штете по само учење. Овако радећи, ђак је по завршетку средње школе у стању, не само да теоријски схвати оне хемијске процесе на које ће наићи у предметима где хемија налази своју примену, већ и да боље оцени значај и обим таквога процеса; а ако настави студирање хемије, има веома солидну подлогу за даљи рад.

Прво место за овим даје се биолошкој групи наука. И у настави биологије види се пуно методичности. Највише се пажње посвећује општем делу предмета: анатомији појединих животињских и биљних органа и њиховим функцијама. Предавања се неизоставно прате врло брижљивим демонстрацијама, због чега су биолошки кабинети снабдевени врло инструктивним збиркама, моделима, цртежима и дијаграмима.

Кад се већ употреби цртеж, он је најчешће дијаграматски; на њему је јаче истакнуто оно што је од нарочитог значаја. Слике објеката замењују се самим објектима кад год је то могуће, иначе моделом. Много се полаже на то да се при раду дође до што већег и интимнијег учешћа ученичког (прикупљањем и култивисањем објеката, њиховим личним опажањима, представљањем ових цртежима и дијаграмима).

Систематски део и у зоологији и у ботаници сведен је на потребан минимум. Обично се обраћа нарочита пажња на оне животињске и биљне групе и врсте које су од нарочитог значаја, било практичног било теоријског. Избегава се, дакле, гомила имена једино ради потпуности систематске шеме. На збирке се обраћа велика пажња. Оне су брижљиво уређене. У њима се налази само оно што је доиста потребно и у директној вези са градивом које има да се обради. Све се друго избацује. Оно пак што је у збирци, најчешће је леп представник своје врсте, тачно одређено и брижљиво одржавано. Ако је потребно показати објекте који нису директно обухваћени наставним градивом, иде се у музеје. Екскурсијама се даје врло важно место у енглеској јестаственичкој настави.

Абиолошка група, природно, долази на треће место, али је чудновато колико јој је мало значаја дато у средњешколској настави. Геологија и минералологија се ретко предају као засебни предмети у средњим школама (па и тада само као опционални предмети), већ се основна знања из ових наука ђацима дају уз физичку географију и хемију. На овај начин, додуше, пређе се прилично геолошког и минералшког градива, јер се не говори само о ономе што је заједничко за геологију и физичку географију (општа геологија), већ и геолошкој историји земљиној, са доста добро развијеним идејама о разној старости појединих група слојева земљине коре; са техничким називима већих стратиграфских јединица и њиховим главним карактерима; о фосилима и њиховој вредности за утврђивање старости слојева, и т. д.

Али је ипак ово непотпуно, недовољно и некако узгред дато знање. Исти је случај са минералологијом. Уз предавања из хемије не говори се само о хемијским, већ и о кристалографским и важнијим физичким особинама минерала. Овакво третирање геологије и минералологије Енглези правдају тиме што сматрају да је корисније изнети из средње школе што солидније знање из хемије, физике и биолошке групе, него на рачун ових одвајати време за детаљније улажење у геологију и минералологију. Због овога су и прикачили настави физичке географије и хемије њима непотребне одељке из геологије и минералологије. Из истога разлога су у вишој настави свуда заведени елементарни курсеви из геологије. Овакво запостављање геологије и минералологије у средњим школама у толико је чудније што Енглези, као што ћемо мало доцније видети и у вишој настави и иначе у животу, дају геоло-

гији онај значај какав она у ствари има. Најзад, овако радећи, укупно знање природних наука изнето из средње школе није ни завршено ни хармонично. Међутим, највећи број ученика неће имати више прилике да се враћа на природне науке.

Говорећи о настави у средњим школама, не треба заборавити већ поменути разноврсност у организацији школа. Због тога и организација наставе у опште, па и природних наука, варира према томе каквоме циљу школа има да послужи. Највећи је број средњих школа које припремају ђаке за даљи рад на универзитету, и при досадањем излагању ја сам првенствено на њих и мислио. Но водећи рачуна и о осталим врстама средњих школа, ја сам се задржао само на оним принципима који су у наставу природних наука свуда спроведени. За ове последње се само бира специјалније, градиво и оно се другојаче распоређује на разреде, и посвећује му се већи или мањи број часова, према значају предмета за струку за коју школа припрема. Методичка страна остаје у главном иста.

Универзитетска настава је, наравно, много слободнија. Па ипак, и у њој се осећају исте идеје водиље. И тамо се велика пажња посвећује томе да се студентима што јасније изложе основни принципи науке. Сви детаљи, и сва опширност која би томе сметала, избегава се за време рада до дипломског испита. Гледа се више да се студенти упуте у научне методе и начин како да се њима послуже, него да им се нагомила што већа маса факата. Ради овога последњег, студенти готово редовно остају, по завршетку редовних студија, још једну, кашто и две године.

Обилазећи знатан број енглеских универзитета, обраћао сам нарочиту пажњу на уређење геолошких института и начин рада у њима, док сам остале природњачке институте само површно разгледао. Зато ћу се и задржати само на овим првима.

На свима универзитетима постоји за геологију засебна катедра, са по једним професором, и оноликим бројем предавача (*lecturer-a*) и асистената (*demonstrator-a*), колико то захтева број слушалаца и број специјалних курсева. У већим центрима има их обично по 6 до 10, у мањим 3 до 5. У највећем броју случајева професори геологије контролишу и наставу минералогije, понекад чак и физичке географије (н. пр. у Birmingham-у). Једино универзитети у Оксфорду и Кембриџу имају засебну катедру за минералогiju. У важнијим рударским центрима (Cardiff, Birmingham, Durham) постоји засебна катедра за рударску геологију у вези са рударском техником.

Сви ови институти могу се у главном свести на два типа, према томе да ли је главна пажња посвећена чистој или примењеној геологији. Најбољи представници ова два типа, а у исто време и два највећа и најзначајнија центра за учење геологије, јесу институти у Кембриџу



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

и у Лондону. Геолошки Институт у Кембриџу је део Университета. У њему се негује првенствено чиста наука. У Лондону институт је део „Империјскога Колеџа за Науку и Технологију“ и у вези је са „Рударском Школом“ и „Институтом за Технологију Уља“. Већ према оваквом груписању види се да се овде негује и предаје поглавито примењена геологија. На овоме месту вредно је напоменути да се геологији у Енглеској придаје онај значај какав она у ствари треба да има. Зато је она готово увек обавезан предмет, не само студената рударске технике и металургије, којима је то знање збиља неопходно, већ и студената пољопривреде и свих грана инжењерства, чији су радови на овај или онај начин везани са „земљаним радовима“. Сматра се да они доцније као пољопривредници и инжењери треба да су способни да у току посла запазе где је потребна интервенција стручњака геолога, а где то није потребно. Интересантно је да сви ови студенти добијају своје геолошко знање понајчешће у оним истим институтима у којима и стручњаци геолози. Настава геологије је мање више централизована, супротно ономе што се виђа на континенту, где је настава разбијена по разним одељцима истога университета и сасвим независна, чак и онда кад за то нема никакве стварне потребе. Енглези сматрају да се централизовањем наставе уштеди у многоме којечему. Пре свега лакше је уредити и *добро* снабдети један институт, него неколико. Затим, пошто сви студенти треба да прођу прво кроз општи, елементарни, курс из геологије, боље је имати такав курс на једном, у место на три четири разна места. Ово вреди и у погледу збирака, библиотеке, лабораторија, и т. д. Поред тога постоји и један психолошки моменат. Студенти којима је геологија помоћни предмет, проводећи извесно време у таквом једном великом институту, где виде стварни обим и значај геологије, износе другојаче утиске и убеђења него они који ће исте ствари слушати у једноме полуснабдееном институтићу подређенога значаја, какав неминовно мора имати један геолошки завод, рецимо на техничком или пољопривредном факултету.

Из ових разлога, дакле, у Енглеској је настава геологије централизована, кад год за то постоји могућност. Из истих разлога њихови геолошки институти имају, поред пространих и угодних учионица, још и велики број одељења за практичне радове. Код њих се у опште на ту страну наставе обраћа толика пажња, да је број часова практичнога рада увек знатно већи од броја часова редовних предавања. Тако у Лондону, где се највећа пажња обраћа примењеној геологији, од укупног броја недељних часова (око 25), три четвртине пада на радове у лабораторијама, а тек једна четвртина на предавања. У Кембриџу и осталим институтима где је главна пажња обрађена чистој науци, тај однос није 1:3, али је ретко испод 1:2,

Даља одлика енглеске наставе лежи у томе што се много пажње обраћа на примењену геологију. И у оним местима где је број специ-

јалних курсева (везаних за примењену геологију) знатно мањи, стално се предаје и „економска геологија“, која обухвата рударску и инжењерску геологију и „геологију снабдевања водом“.

Оваквим начином рада отвара се студентима геологије много шири хоризонт рада и интереса, јер по завршеним студијама они налазе себи посла не само као наставници и геолози у институтима за израду геолошке карте, већ и у многобројним приватним, рударским и техничким предузећима, а на тај начин се повећава број стручњака и чини могућом израда детаљне геолошке карте.

Што се тиче начина увођења студената у науку, важи у главном ово. Да би се избегло лутање и губљење времена, студентима је ретко остављено да од самога почетка уписују и слушају поједине предмете и курсеве по својој вољи и нахођењу, већ постоји мање више тачно одређен пут којим има да се прође. Студенти морају најпре да сврше са помоћним предметима. Због тога у неким местима стручњаци геолози почињу слушати саму геологију тек по завршетку рада на помоћним предметима (у Лондону, н. пр., тек у другом семестру друге године).

За овим (ређе истовремено са овим) долази општи, елементарни курс из геологије, у коме се најдуже за годину дана пређу основи свих важнијих одељака науке. Он је у Енглеској неопходан и због тога што се геологија, као што смо видели, не предаје у средњој школи, али је и иначе овакав један курс веома погодан, како за будуће стручњаке, тако и за оне којима је геологија помоћни предмет; првима, јер их поступно уводи у науку, другима, јер, избегавајући непотребне детаље, добију јасан појам о принципима науке, или ваљану подлогу за даљи рад на којој од грана примењене геологије. За овим долазе стручни курсеви за поједине одељке, било чисте било примењене науке, праћени врло честим екскурсијама и осталим практичним радовима.

Над радом студената води се врло велика контрола. Сваки студент мора, тако рећи, под руком наставника, на вежбањима, да прође кроз сваку лекцију коју је на часу пред вежбањем слушао. За ово постоје читави комплети модела и збирака које су у директној вези са предавањима и које су по овима и сређене. Често уз ове иду и штампана упутства (у облику каталога), која знатно олакшавају и упрошћавају рад, нарочито при великом броју студената. Сем школских постоје и музејске збирке, најчешће проучене од стране стручњака специјалиста. Ови резултати су каталогски сређени, тако да вредност збирке за студента постане потпуна.

При крају, да напоменем да студенти добивају директна упутства (на специјалним пословима) како се, било на терену или у кабинету, налазе проблеми и како их треба решавати.

Завршићу овај чланак износећи утисак који сам увек добијао обилазећи ове богате и уређене институте, и посматрајући рад у њима,



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

наиме, у мени се утврђивало уверење да се за кратко време може невероватно много да научи, кад се не оскудева ни у простору ни у училима ни у наставном особљу, и кад се у исто време необично много полаже на то да се студентима да баш оно, и само оно градиво и оно тренирање, које је збиља од највећег значаја за њихов самостални рад у будућности.

М. Т. ЛУКОВИЋ

СТОЈАН НОВАКОВИЋ
У СВОЈИМ ЛИНГВИСТИЧКО-ФИЛОЛОШКИМ ДЕЛИМА

У оваквој књизи ¹⁾ тешко је дати потпуну карактеристику научника који је радио на толико разноврсних поља као Новаковић. Јер би за њу било потребно дубоко ући у многобројна научна питања; то је, међутим, овде немогуће. Зато ћемо се морати задржати само на општим цртама његове научничке физиономије у лингвистичко-филолошком правцу.

Новаковић у испитивањима ове врсте заузима засебно место. Код њега је каткада тешко одредити где престаје језичар, где почиње историк књижевни, а где је опет историк народа. Од свега тога има каткад помало у делима његовим, и његово интересовање често прелази из једне области у другу, док не захвати широк хоризонт или не отвори далеке перспективе преко свих тих области.

Када издаје књижевне споменике, он им оцењује и књижевну и културну вредност; када први пут објављује какву повељу, он се далеко више интересује њеним садржајем него језиком или редакцијом; када се задржи на којој речи, она има за њега увек историски или културно-историски значај...

Али ово комбиновање научних интереса није занимљиво само за таленат Новаковићев као писца или научника: оно је врло значајно и са чисто методске стране. Новаковић не би могао ни онако издати ни протумачити *Душанов Законик* (Београд, 1899) да није био филолог; његов интерес, и историски и књижевни, за многа дела наше старе књижевности појачан је тиме што их је он издавао, вршећи тако један филолошки посао. У опште, његова спрема филолога и књижевног, политичког и културног историка учинила је те је он могао извршити извесне послове које уски специјалисти не би могли извршити. Њему

¹⁾ Ова расправа била је намењена *Споменици Стојана Новаковића*, али је задоцнила за ту књигу.



каткада замерају правници што није довољно узео у обзир правни моменат, историци што је више филолог но историк, књижевни историци, што је занемарио важне стране књижевне критике. Али питање није у томе да ли би се у правцу у којем је он давао своја дела могло још нешто више урадити или пронаћи; већ у томе да ли би његова дела била таква да он није познавао и језик, и књижевност, и историју у подједнакој мери.

Ја мислим да у том правцу Новаковић представља научника за угледање, а не за одбацивање. Ја се могу сложити са онима који веле да се на толиким пољима на коликим је радио Новаковић не могу дати увек подједнако савршена дела; то не може бити у снази и у моћи смртних. Али је за мене такође поуздано да је за Новаковића, када је писао о једноме предмету из једне области, било од неоцењиве користи што је познавао методе и материјал других области.

Новаковић улази у оно коло слависта који су широко обухватили савремену им славистику: Копитара, Шафарика и Јагића; али ипак у његовој широкој спреми има и део неопходности како ју је морао схватити један тако широк и синтетички дух какав је био Новаковићев, у време почетака наше науке, када је све било у зачетку и када је све требало знати да би се извесна питања одвојила како ваља. Ја мислим да је та неопходност остала до извесне мере и до данас и да ће још дуго остати.

Новаковић је био ученик и помоћник Даничићев. Даничић га већ помиње у *Речнику из књижевних старина* 1863 год. Али Новаковићев интерес, од почетка његова научног рада, врло је разноврстан. И ако је он врло познат као филолог, он је, у ствари, то био мање него књижевни, културни или политички историк. Јер ако оставимо на страну његова издања текстова, Новаковић нема већих оригиналних чисто лингвистичких дела, сем његове граматике; а граматика његова, и ако носи обележје његова духа, књига је практично - примењена, и у великом делу је рађена по другим ауторима. Међутим баш је та књига у нашем народу пронела највише име Новаковићево као филолога.

Али и поред тога што Новаковић није стално и систематски радио на науци о језику, он је ипак и ту довољно јасно обележио своју бразду. Од почетка свога рада до краја, он је показивао интересовање за филолошка или лингвистичка питања, и ако га је судбина бацала са једнога поља рада на друго, које није никакве везе имало са предметима ове врсте. Он је са собом носио свугде и целог свога века безграничну љубав према језику, културној и књижевној прошлости нашег народа. Он није могао дати, истина, велика, систематска дела из њихових области, која би његова необична активност била у стању дати, да га живот није стално одвлачио од ових послова; али стотинама мањих и већих расправа, издања и засебних књига слатих са свих положаја на којима



се находио, сведоче јасно колико је дубоко и стално било старање његово око студија ове врсте и колико је оно лебдело код њега над свим другим пословима.

Штета је велика што је Новаковић свој развитак у лингвистичком правцу, који је могао бити потпун, морао стално прекидати и тако обустављати усавршавање извесних проучавања у нас, која у то време без њега нису могла бити предузимана. Новаковићев живот, тако плодан и у исто време и тако буран, својим скоковима, неједнакостима и променама даје слику нашег целокупног културног развитка за последњих 50—60 година. И само необична енергија Новаковићева умела је све држати у повезаности, свежини и такој узајамној вези, да се из целе његове делатности издиже велика фигура пуног човека, јавног радника, књижевника, политичара и научника какву, у таквој потпуности, наш народ није познавао. Његова лингвистичко-филолошка карактеристика само је једна страна његова општег лика као човека; али се и она, као што ће се то лако видети, находи у пуном складу са његовим особинама у другим правцима.

1.

Стојан Новаковић је у почетку свога научног рада показивао интерес према лингвистичким питањима. Сем других ситнијих ствари, он пише 1872 год. расправу под називом *Физиологија гласа и гласови српскога језика* (Гласник срп. уч. др. XXXVII, 1873, стр. 1—108).

За оно време развитка наше науке, ова расправа Новаковићева представља читаво откриће. И данас се можемо чудити брзини са којом је Новаковић ушао у многа питања савремене му лингвистичке науке. Када се има на уму са како је ограниченим претходним знањима Новаковић дотле располагао, мора се одати особито признање његовом таленту да широко обухвати питања нових области и да у њима покупи најважније и најинтересантније стране. Та особина није Новаковића ни доцније напуштала, и можда је она била узрок што је он лако остављао послове којима се једном бавио и предузимао са толико исто лакоће нове.

У овој расправи својој Новаковић испитује гласове са њихове лингвистичке стране: даје научну дефиницију о начину и месту њихова образовања, користећи се делима Брике-а, Румпелта и Бодуена де Куртене. Он тачно разликује њихову физиолошку страну, која је представљена у делима поменуте тројице научника, од акустичке, коју излаже врло популарно, а опет довољно прецизно, на основу врло цењених и данас још дела Хелмхолцових.

Истина, Новаковић даје и опис наших гласова, вокала и сугласника, према ономе што је изложио на основу литературе свога времена; ту је он трезвен и логичан; али не даје никаквих, нарочито ори-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

гиналних или оштрих погледа. Карактеристике су, у grubим цртама, тачне или блиске тачности. У том правцу оне су данас застареле у великом делу; али ипак Новаковићу припада заслуга што је почео научну анализу ових појава и што јој је дао велики апарат у приступачном и тачном за његово време облику. Продужење тога рада ми нисмо добили од њега; тек много година после њега научници наново утврђују појаве ове врсте, опет на основу стања тих питања у светској науци, а не као продужење онога рада који је он отпочео.

Али Новаковић није оставио и друга питања тадашње лингвистике недодирнута. Тада се отпочињала борба најновије лингвистичке школе, на челу које је стајао Штајнтал, са својим истицањем психолошке стране језичких процеса, и Шлајхера, који је поредио језик са природним наукама, и чију је једну расправу, са теоријом доцније потпуно одбаченом од науке, Новаковић превео (*Дарвинова теорија и наука о језику*, Матица, 1869, стр. 376 и даље). Новаковић је заузео средње, компромисно гледиште, и ако је несумњиво да је Штајнтал имао право. Њихова гледишта узео је Новаковић нешто сумарно. Само, Новаковић и није могао тада још осетити колико је Шлајхер, и поред свих заслуга својих за науку о језику, тада већ припадао историји.

У последњим главама своје расправе Новаковић је додирнуо још два питања: о почецима развитка словенскога прајезика и засебном развитку словенских језика. Полазећи од књиге Асколи-еве (*Vorträge über Glottologie*) и поредећи његове резултате о променама задњенепчаних сугласника, Новаковић с правом утврђује за различне језичке појаве словенских језика три епохе: словенско-литавско-ариску („сатемски језици“), прасловенску, и епоху развитка засебних словенских језика. И ако је много штошта од тада измењено, Новаковић је већ тада осетио велики значај дела талианског лингвиста, која су доцније обележила преокрет у извесном правцу¹⁾, и покушао је да се у правцу тумачења гласова словенских језика стави на једино могућну и тачну тачку гледишта, упоредно-историску.

Најзад, Новаковић није хтео оставити необјашњено и једно практично питање, које је још узнемиравало духове у нашем народу, питање о фонетичком и историском правопису. Он разлаже сасвим тачно да је сваки правопис у почетку фонетички и да тек доцније, када се традицијом, понављањем писања једном примљених облика у књижевности учврсти неко писање као непроменљиво, и ако се оно у говорном или живом језику променило, постаје „етимолошко“ писање. Према томе традиционални или историски правопис представља вештачко задржавање на писму онога што се у језику, у ствари, променило, и од-

¹⁾ Исп. Fritz Bechtel, *Die Hauptprobleme der indogermanischen Lautlehre seit Schleicher*, Göttingen, 1892, стр. 295—318.



рицање у потомака да своје писање доведу у склад са својим изговором, што су у пуној мери чинили њихови преци.

У овом свом почетничком делу Новаковић је ушао са успехом у основна питања савремене му лингвистике; али он та питања доцније није даље развијао, а нису их развијали ни други. Новаковић је показао у овоме правцу независност од онога начина рада и мишљења којег су се држали представници наше филологије и тога и доцнијег времена, који су се находили, готово без изузетка, под Даничићевим и Миклошићевим непосредним утицајем. Новаковић је воспоставио за тренутак везу наше науке са тадашњом европском науком; али је та веза одмах после тога прекинута, тако да смо опет за извесно време ми ишли својим путем.

После паузе од неколико година, Новаковић даје три велике чисто филолошке расправе о текстовима XV—XVI века: *Акценти штампаних српско-словенских књига, црногорских и млетачких* (Гласник XLIV, 1—152), *Акценти трговишког јеванђеља од 1512 г.* (Гласник XLVII, 1—77), и *љ у српскословенској и бугарскословенској књижевности* (Rad XLIV, 150—175). Новаковић се у овим расправама својим находио несумњиво под јаким утицајем Даничићеве расправе *Прилог за историју акценшације хрватске или српске* (Rad XX, 150—233), у којој је Даничић хтео да покаже колико се данашња акцентуација наша обележава у старим споменицима и какве су њене особине у то време биле. Али разлика између Даничићеве расправе и Новаковићевих студија врло је велика.

Док је Даничић био одличан познавалац наше акцентуације, можда најбољи од оних који су се до данас тим студијама бавили, дотле је Новаковић тај део нашег језика слабо познавао. Даничић на сваком кораку пореди бележења споменика са данашњим стањем, тражи да ухвати везу између њих и на крају студије даје теорију о развоју савременог акцента. Даничићу се данас може много штошта замерити: што је помешао материјал различитих споменика, што није оценио како ваља велики значај и велику тачност бележења Антона Мажуранића, што сам није довољно познавао чакавску акцентуацију, што је, у целом делу свом, имао унапред спремљену идеју о равноправности штокавског и чакавског акцента; али ипак Даничић је један посао урадио позитивно: показао је да у споменицима има стварних остатака од бележења квантитета и места акценатскога, и новим испитивањима остало је само да тај посао продуже, утанчају и разгранају. Новаковић је, вероватно, тако нешто и хтео. Али овоме послу, после Даничићевих радова, он није био дорастао.

Новаковић узима Божидара Вуковића штампану књигу за путнике од 1536 год., затим псалтир од 1495 год. штампан у Црној Гори, да по њима утврди бележење акцената Константина Филозофа или Ресавске школе. Он је на много хиљада листића исписао речи са акцентом, али

никакве резултате није добио. Јер језик тих књига није народни, већ црквени. Према томе, да смо и добили какав позитивни резултат, он би се тицао само црквеног језика. То је Новаковић опазио, и зато две године доцније даје студију о акцентима текста исте редакције трговишког јеванђеља од 1512 год. (Гласник XLVII, 1 и даље); али то је бугарско-румунски текст. Поређењем његових бележења са бележењима у прва два споменика, Новаковић и долази до закључка да су та бележења, у главном, иста и да, према томе, акцентуација коју имамо у поменутих делима није српскоцрквена, већ бугарскоцрквена, коју је Константин Филозоф удесио према сличном начину бележења у делима бугарске препорођене књижевности његова времена. Само мала одступања од тога могла би значити нешто и за наш језик. Али у то се даље не упушта Новаковић.

Ја мислим да цео овај посао, који заузима неколике стотине страна и који даје негативне резултате, није требало ни предузимати. Резултати до којих је дошао Новаковић, при употреби строжих критерија, могли су бити добивени поређењем неколико страна поменутих текстова, само са произвођењем праве анализе према особинама нашег језика. Овако је употребљен врло савесно статистичко-филолошки метод тамо где му нема места и где не може дати стварних резултата.

Овде се већ опажао недостатак претходних студија код Новаковића у овом правцу. Новаковић и доцније није волео акценатска испитивања, и мене је изненађивала, у разговорима са њим, произвољност коју је он приписивао акценатским језичким појавима и онда када су акценатска испитивања ушла, у потпуности, у круг језичких истраживања која се ничим нису разликовала од испитивања из области гласова и облика. Он је према њима остао у скептичности, за коју свакако нису биле без значаја ове неуспеле његове расправе.

Али и ако није вршио сам стално лингвистичка испитивања, Новаковић је остајао и даље у извесном контакту са науком о језику. Имао је прилике да види како се велики значај почео давати народним дијалектима и колико су резултати научне дијалектологије били значајни за одређивање културних, етнографских и историских веза међу племенима различних народа. Дала му се прилика да добије дијалекатске текстове македонских говора; он их бележи и издаје у Јагићеву Arch. für slav. Philologie XI и XII (Dialekt von Veles—Prilep). Али ти текстови сами за себе, и ако су, у главном, добро забележени grubим фонетским средствима, нису за њега били главно, већ студија коју је он, поводом гласова *ћ* и *ђ* у њима, написао о македонским говорима (*Ђ и ћ у македонским народним дијалектима*, Глас XII, 1889, 1—53).

То је једна од оних студија Новаковићевих, пуних материјала и погледа, која није имала значаја који је, по својој унутрашњој вредности, требала да има. Новаковић је у своме истраживању пошао од правилног



основа: дао је општу слику македонских говора, делећи их — у главном тачно — на три диалекта: овчеполско-кратовски, велеско-прилепски и дибрански (стр. 4), и испитујући специјално велеско-прилепски говор. И ако Новаковић не даје своје критерије, несумњиво је да је главна ствар овом поделом добро погођена, па и географско простирање говора. Али тачност његових погледа не ограничава се само овим.

Служећи се диалекатским материјалом добивеним о прилепском говору, испитујући народне македонске песме (Верковића, Бојацијева, браће Миладиноваца, М. В. Веселиновића и Јастребова), и вадећи материјал из штампане књиге Тетовца Пејчиновића (*Огледало*, 1816) и Дебранина Ђорђа М. Пуљевског (из његова речника од 1873—1875), он утврђује необично значајни факат за проучавање македонских диалеката: да *ћ* и *џ* нису у њима случајне црте, какав пролазни утицај околних српских диалеката, већ унутрашња органска особина њихова. Све остало у том правцу у њима, што напомиње старословенски или бугарски језик (остаји од *шш* или *жд*), било је од сасвим споредног или минималног значаја.

Новаковић је тачно оценио ове ствари од необичног значаја у овоме правцу: 1) да у Македонији има онаквога изговора *ћ* и *џ* као и у осталим говорима српским; то је потпуно тачно, и ако је несумњиво да поред тога има и друкчијих изговора у другим македонским говорима, који се најзад такође свде на наше *ћ* и *џ*; и 2) да целим склопом тога говора, као конституционална особина његова, владају поменути гласови.

И једно и друго није дотада било, како ваља, познато словенској науци. Да је примљено, одмах после ове студије Новаковићеве, многа би лутања била утврђена испитивањима ове врсте. Али наравно, све што је пратило ову студију Новаковићеву није давало довољно јемства да је ово тачно. Да је доследна употреба гласова *ћ* и *џ* изнесена у кругу свих осталих особина ових говора, којима би било такође одређено и географско и хронолошко место међу цртама јужнословенских говора, тада би књижица Новаковићева била обртна тачка у испитивању македонских диалеката. Овако је остала само као доказ проницљивих особина Новаковићевих и широких схватања његових. Тек доцније, кад ми је пошло за руком да добијем непосредно сав филолошки материјал којим се лингвистички одређују македонски говори, ја сам могао да изречем мишљење слично Новаковићеву, али сада засновано на другом основу.

Новаковић, који је ту основицу за себе можда и тачно одредио, покушао је у истој расправици да да и историско-етнографско осветљење својих језичких закључака, које је према лингвистичком схатању особина македонских говора било принципски потпуно исправно. Наглазећи у македонским говорима основу и карактеристичну црту српскохрватског језика (*ћ* и *џ*), Новаковић је и закључио, због осталих архаичних црта поменутих говора, да је насеље македонско српскохрватско по

пореклу, које се раније издвојило са северних граница Срба и Хрвата, док су они били још изван Балканског Полуострва, спустило у долину Мораве и Вардара и делимично, по Порфиригениту, вратило ка Подрињу и Београду.

Ја остављам на страну сам начин на који хоће Новаковић да објасни порекло македонских говора, јер ту може бити много могућности и различних мерака Новаковићеву схватању; али је, по моме мишљењу, и врло тачно и оштроумно било саставити представнике македонских говора са представницима српскохрватског језика изван Балканског Полуострва и претпоставити да се од главне њихове масе један део врло рано одвојио и ударио у правцу Македоније и, можда, Грчке, а други, главни део, да је ишао преко Далмације ка истоку. После много година, када сам и сам имао да одредим те везе, ја их нисам могао друкчије одређивати, и ако је, наравно, у моме расуђивању имало много штошта друкчији значај него код Новаковића¹⁾. Али и ту се види колико је Новаковић, на основу свога оскудног материјала, погодио пут којим је ваљало ићи.

По себи се разуме да Новаковића нису ни могли ни хтели разумети филолози тога времена. Они су били огрезли у идеји да су сви македонски говори продужење старословенског језика, а расправа Новаковићева није их могла у томе разуверити; али и поред њихова негативног суда, ова студија и данас није изгубила много од своје вредности. Јер права, велика испитивања којима ће она бити једног дана замењена, нису још извршена.

Ова ширина и дубина пишчевих погледа огледа се и у ономе што је он написао о савременом књижевном језику и о начину како да се, са научне стране, помогне усавршавању његову. Ти погледи Новаковићеви јасно се виде у његовој оцени Даничићева *Огледа* (Rad XLV, 1878, стр. 165—213), и у његовој посланици Српској краљевској академији о неговању народног језика (Глас X, 1—87). Ја нећу улазити у детаље прве оцене, која је, можда, најозбиљније што је о Даничићеву *Огледу* написано. У њој Новаковић пише, можда, више поводом књиге о којој пише; али јој ставља и извесне замерке. Ја мислим да нема ни једне коју ми и данас не бисмо одобрили; па ипак Новаковић није ни тада, ни доцније, дао свој потпун суд о речнику Даничићеву. Он је тако дубоко поштовао свога учитеља Даничића, он је био тако високога мишљења о вредности његова рада, да му је и замерке износио штедећи његову осетљивост, истичући стално да, баш овако како је Даничић обрадио свој речник, њега је и ваљало обрадити. У ствари, Новаковићев синтетички дух желео је још нешто више.

Одређујући тачно да је Речник југославенске академије само исто-

¹⁾ А. Bělitch, *La Macédoine*, 1919, 257 и даље.



риски речник и речник народнога језика Вукова времена, Новаковић је тражио, наваљивао и у више махова писао да Српска краљевска академија састави речник *књижевног* језика од Доситеја до данас. Он се није могао сложити са мишљењем да у тој књижевности нема одличних творевина које се не смеју занемарити, и да кроз дела ваљаних књижевника наших не веје прави дух нашега језика. Њему је, с правом, изгледало да је све што је досада урађено у правцу испитивања нашег језика, у делима Миклошића, Даничића, Будмана и других, учињено ради познавања засебних речи и засебних облика; да је то добар посао, али да је то још врло мало. Нови речник имао је да подстакне такав рад који би био од знатне користи по оне који хоће да познају наш језик и да га даље усавршавају. У том правцу Новаковић даје опажања која и данас нису застарела (в. особито Глас X, 34 и даље).

Нико од његових савременика није јасније сазнавао потребе наше лингвистичко-филолошке примењене науке, и нико од њих није био, на жалост, толико спречаван приликама живота да их задовољи као Новаковић. Из тога се развијао онај трагични однос између Новаковићевих дела, и онога што су други радили: да су она далеко испредњачила пред мишљењем и делима његових савременика, али да су била глас вапијућег у пустињи.

Његов широк, синтетички поглед налазио се у сталној супротности са ситним, аналитичким радом неких његових савременика. Ако су и они осећали да треба расправљати о питањима књижевног језика, они су то чинили на свакидашњим примерима којима су мучили своје савременике, акапаришући тајне филолошке критике и потребних знања за себе; Новаковић је био за велики, научни рад, којим би се извеле на видело све особине нашег књижевног савременог језика, и које би биле целоме свету приступачне. Тако је под његовим утицајем, али без његове сталне сарадње и његова руковођења, Српска краљ. академија и отпочела прибирање своје грађе за велики речник књижевнога језика. И када једнога дана тај речник почне излазити, Новаковићеве заслуге за њ постаће јасне целом свету.

У Новаковићу је нашао речита браниоца и покрет да се у српску цркву наново уведе српско-црквени језик место руско-црквенога. И ту је он човек практичних и широких погледа (исп. његову брошуру *Језик старе српске цркве*, Београд 1880). М. Кујунџић, некадашњи министар просвете, предложио је 1887 год. митрополиту Теодосију да у том правцу, са Архијерејским сабором, спреми предлог. И Новаковић потпомаже ту акцију тадашњег министра, доказујући да је то врло прост посао, од којег би имала само користи српска црква, а руска не би ништа изгубила, пошто би остали исти текстови, исте књиге. У осталом, руска црква од тога не би ништа изгубила и због тога што и сада, и ако су књиге руско-црквене, српски свештеници их читају на свој начин.

Али, као што је познато, тада та акција није имала успеха. Само, наравно, то не значи да за њу није било добрих разлога и у то време, а још мање да њу не би требало никад више наново отпочињати. Зар данас нема за то још много више разлога, и црквених и општенационалних?

(СВРШИТЕ СЕ)

А. БЕЛИЋ

ШКОЛЕ У СЛОБДНОЈ ПРИРОДИ

Педагогика и хигијена морају да иду руку под руку. Здравље школског детета је данас исто толико предмет велике пажње као и његово интелектуално васпитање. Резултат ове пажње и будног бодрења над школским дететом јесте и класифицирање школске деце не само по интелектуалним способностима, већ и по здравственим. Данас се не може више мирно гледати да се сва здрава и нормална деца васпитавају по истом систему и заједно са болесном и слабуњавом децом. Намеће се дужност и педагогу и хигијеничару да се ова деца морају одвајати. С једне стране, овим се помаже болешљивој деци, а с друге стране учитељима се уштеди велики труд, који се каткад узалуд чини при раду са овако неједнако здравом децом. У свима земљама се јако коракнуло напред у овом погледу. Зна се са колико се педантерије и прецизности диференцирају енглеска школска деца. Њихове „специјалне школе“ су израз највеће пажње према школској деци. Познат је и велики покрет у Немачкој са оснивањем школа у шумама, које су се досад показале својим наставним планом и својим хигијенским уређењима као врло добре за васпитање слабуњаве деце. Велики су хигијенски успеси учињени у открићу што савршенијих школских зграда. Па ипак, школска хигијена сваког дана напредује као наука и проналази недостатке тих открића. Што је зидано само пре неколико година, показује се већ као нехигијенско, а да не говоримо о типовима школских зграда од пре 30, 40 и 50 година.

Осећа се све више тенденција да се изађе ван школске зграде. И са педагошког становишта мора се признати да се већина предмета са вештим учитељем дају боље предавати у слободној природи. Наставу природних наука и досад су стално помагале екскурсије у природу. Ботаника, минералологија, зоологија, земљопис, историја, аритметика и многи принципи из физике даду се, тако исто, много лакше предавати у слободној природи. Но, осим чистог ваздуха и еластицитета у настави, школе у слободној природи пружају школској деци и рационалну храну, до-



вољно одмора и спавања, физичког кретања, и, са својим купатилима, потребну личну чистоту. Наравно да под оваквим условима боље напредују и физичке и интелектуалне способности деце но у затвореним школским зградама. То добро дејство је толико да се туберкулозна и она слабуњава — претуберкулозна — деца дају са успехом васпитавати у школама у слободној природи.

Неоцењена је корист учињена овим типом школа оној школској деци која долазе из рђавих социјалних прилика, нарочито још ако је оваква школа у исто време и президенцијална. Дете од слабих родитеља, чији је кућевни живот у малој нехигијенској собици и кујни, које је недовољно хранено, са спавањем о коме се не води рачуна, преморено радом код куће и поред школског рада — најпогоднији је тип за васпитање у школама у слободној природи. Невероватне су промене које дете за неколико месеци ту постигне. Најчешће, од запуштеног, слабуњавог и глупавог детета постане здраво, свеже и способно ђаче.

По својој организацији и конструкцији, школе у слободној природи су веома једноставне. Потребно је доста простора у шуми или пољу за слободно кретање деце, павиљон за лежање и одмарање, више учионица, које могу бити једноставне бараче или зидани павиљони. Број ученика у једној класи је редуциран на 25, а часови скраћени на 30 минута. Деца су изабрана и прегледана од лекара и стално су под лекарским надзором. Дете остаје у оваквој школи бар годину дана, а каткад и за време целе основне школе. Добра кујна, купатило са душевима, и, ако деца и ноћивају у школи, хигијенске собе за спавање са стално отвореним прозорима, саставни су делови школа у слободној природи.

Велика је ствар, у настави, учинити физичке и интелектуалне способности савезницима, а не непријатељима. Може се рећи да се ово успело у школама у слободној природи.

Д-р Н. ДАВИДОВИЋ-НИКОЛАЈЕВИЋ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ПЕДАГОГИКА

У часопису „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten“, који издаје проф. Fries, налазимо, у свесци за јануар 1919, једну интересантну расправу о експерименталној педагогици; њен писац је проф. Budde. Због мисли исказаних о савременој експерименталној педагогици, као и о њеној важности у најближој будућности, сматрамо за уместо да, у овом чланку, изложимо главне мисли поменуте расправе.

Пре свега Буде констатује да је експериментална педагогика сразмерно нова тековина у области педагогике, те отуда, вели он, није могуће предсказати њено будуће развијање. Факт да се она сада налази у процесу формирања, објашњава разноликост мишљења о њеној суштини и будућности. Тако, на пр., док једна страна тврди да експериментална педагогика представља нешто ново што има да педагогику постави на сасвим нове и здраве основе и да је направи универсалном науком, докле друга страна сасвим одлучно тврди да експериментална педагогика до сада није дошла ни до каквих значајних резултата, и да је највише што јој се може признати то да је успела да експериментално потврди неке истине које су још одавна постављене од интуитивне педагогике. Према Буде-у ни једно ни друго мишљење није тачно: истина лежи као и обично, вели он, у средини.

Буде налази да је литература о експерименталној педагогици сразмерно врло богата и разноврсна, те би тешко било разликовати значајно од незначајног. При свем том он признаје да је до сада било и да остаје као најважније дело из области експерименталне педагогике Мојманове „Лекције за увод у експерименталну педагогику“.

После овога увода Буде приступа суштини питања. Он мисли да је данашња експериментална педагогика само посебна грана експерименталне дечје психологије и у суштини није ништа друго до један прилог дечјој психологији, који се тиче дечјег душевног живота за време школовања. Ипак, са овом карактеристиком експерименталне педагогике Буде не мисли тврдити да је дечја психологија течевина последњих деценија, како би се то могло помислити; на против, он држи да је чак и емпириска дечја психологија, на којој се заснива садашња експериментална педагогика, много старија: оне обадве одавна постоје, дело су векова, а не деценија.

Прве почетке дечје психологије и емпириско образлагавање педагогике треба тражити код Енглеза и Француза, у учењу Лока и Русоа. Лок учи да при васпитању пре свега треба имати у виду дечју природу и способност, а Русо у предговору свога „Емила“ изречно каже: „Почните боље проучавати ваше васпитанике, јер је сигурно да их никако не познајете!“ Прави, пак, оснивач дечје психологије је немачки професор Д. Тидеман. Његове заслуге за дечју психологију су у тесној вези са покретом филантрописта, који тежаху да путем посматрања проникну у унутрашњост човечјега духа и да открију његове особине. У специјалноме органу „Педагошка испитивања“, они постављају себи задатак да прикупљају најразноврснија опажања, јер само таква опажања „могу бити најбољи материјал на коме се за низ столећа може засновати најсигурнији васпитни систем“.

Да би доказао тврдњу да су филантрописти правилно схватили задатак, Буде цитира један извадак расправе проф. Вецела (рођ. 1747),

штампан у органу филантрописта. Ту се тврди да је једна од највећих сметњи прогресу човечјег познања наша несумњива слабост према теорији. Да бисмо упутили педагогику на пут прогреса, ми треба да прибегавамо не теорији, већ опиту, и то педагошком посматрању, и ако је ово скопчано са великим трудом. Међу тешкоћама педагошког посматрања, на првом месту истиче се несигурност посматрања, пошто једна душевна појава никада није последица само једнога узрока, већ обично резултат више узрока. Према томе, ако хоћемо да будемо сигурнији у посматрању, потребно је да знамо све услове у којима се креће васпитаник: морамо му познавати све случајеве у животу, станбене прилике, храну, пиће, па чак и ваздух који дише мора бити испитан термометром и барометром. Само темељним испитивањем и поређењем свих фактора моћи ћемо са доста вероватноће да утврдимо њихов утицај на васпитање. Мисао да за формирање дечјег карактера треба да прибегнемо термометру и барометру, учиниће се многим смешна, чак и пародоксална, па ипак то не треба ни најмање да нас буни, јер нас историја учи да су многе истине у почетку изгледале парадоксалне, па су се у току времена утврдиле као истине. Као другу тешкоћу при педагошком посматрању, писац истиче непогодност многих васпитача за тачно и правилно посматрање. И на послетку, највећа тешкоћа је ослободити се старих теорија и правилно схватити користи опитнога упознавања. При изгледу на све ове тешкоће, аутор се пита да ли је у опште вредно правити посматрања. И одговара нам да је боље да девет пута паднемо у заблуду са надом да ћемо десети пут наћи истину, него да се одричемо тражења истине из страха да девет пута не будемо у заблуди.

Према овоме, Вецел нам у расправи даје опширна упустава како треба да се врши посматрање и услове којима треба да одговара васпитач да би могао посматрати. Његове мисли резимирамо у следећим тачкама:

1. Васпитач мора познавати живот васпитаника; он мора познавати његов начин живота, средину у којој васпитаник расте и развија се, његово занимање, најраније васпитање.

2. Морају се добро познавати васпитнички родитељи, као и сва она лица међу којима се он креће и са којима се свакодневно дружи.

3. Да би се посматрање могло искористити за научне сврхе, треба посматрати васпитаников живот у разним епохама његовога узраста и развића; на првом месту посматрати најважније промене у његову детињству, на пр. приликом његове болести, приликом оздрављења, приликом смрти његових родитеља и других сродника, и т. д.

4. Васпитач-посматрач мора према томе да подешава свој наставни и васпитни план, да мотивише и најнезнатније његове прописе, да објасни најмању промену у плану и да покаже разлоге који су ову промену диктовали.

5. На послетку, сва ова посматрања треба да се прикупе у један преглед-извештај, из кога ће се моћи видети каква су средства употребљена за изазивање и ојачавање извесних душевних способности, шта се радило за отклањање рђавих утицаја, и т. д. Једном речи: из овога опширнога прегледа треба да се види јасно какве је методе васпитач употребио за умно и морално развијање васпитаника.

На крају расправе Вецел се обраћа педагозима, васпитачима, ректорима, професорима и учитељима речима: „Посматрајте и све записујте! Природњаци раде са барометром и термометром и показују такву пажњу и савесност као да од њих зависи спас или пропаст васељене; за бележење својих посматрања они исписују читава брда хартије, јер мисле да се само на тај начин подстиче напредак науке. А ви, који тражите да имате утицаја у свету, ви који треба да га имате и можете га имати, скрстили сте руке и ништа не радите на васпитању и обуци сопствених наследника! Ви се осећате увређенима када видите да свет игнорише и презире вашу професију; зашто не покажете већу ревност у заштити искуства него у заштити професије? И ви — посматрајте и записујте!“ Тако је Вецел заступао идеју експерименталне педагогике.

Но, много већи значај за педагогику као егзактну науку имао је, по Будеу, Христијан Трап. И он заступа тезу да ће педагогика само тада имати своју здраву основу ако се ова буде изграђивала на великом броју правилно извршених и правилно систематизованих педагошких посматрања. Трап пре свега тражи посматрања о умним способностима деце. Тако, нпр., да би се утврдило зашта се интересује једно дете и када почиње осећати умбр, он препоручује да се деци истога доба и узраста дају различни предмети: играчке, књиге, модели, слике, и т. д., и да им се даде слобода да се њима играју како хоће и докле хоће. При овоме треба тачно бележити какве се идеје и осећања рађају код деце и како их деца испољавају. Ови опити имају се правити при разним ступњима дечјег узраста, мењајући количину и каквоћу предмета.

Осим ових посматрања која се тичу развића умне дечје способности, Трап препоручује посматрања за утврђивање моралних дечјих особина. „Децу треба посматрати у свако доба, јер се на овај начин може сазнати како су се појавиле различне жеље и наклоности“.

На послетку Трап тражи да се праве посматрања физичког развића дечјег, да се утврди уложена снага и величина употребљеног времена за успешно савлађивање наставног градива у појединим предметима. Таква посматрања ће бити од големога значаја за усавршавање наставних метода у појединим предметима.

Овако формирани Трапови захтеви за постављање педагогике на здраву основу дају Буде-у за право да изјави да је почетак експерименталне педагогике везан за име Трап-а.



Једномишљеник Трапов у питању реформе наставе био је Кампе. Заслуге Кампове за експерименталну педагогику су у томе што је он највише пледирао за систематско и непрекидно проучавање деце. Како су јасно ова два поборника реформне идеје схватили задатак експерименталне педагогике, види се из теме за коју су расписали награду. Та тема гласи: „Дневник једнога оца о детету, од часа његовог рођења“. Дневник треба да садржи: опширно и тачно излагање свих мера за физичко, умно и морално развиће, као и резултат тих мера; белешке о првим опитима над дететом када је почело да се служи разним деловима тела и да креће тело; белешке о развићу појединих чулних органа; белешке о постепеном развићу говора и граматике; посматрање појављивања првих жеља, наклоности и страсти и, на послетку, скица будућег карактера дечјег.

У коликој мери су се филантрописти били приближили данашњој експерименталној педагогици, најбоље се види из списка Тидемановог „Посматрања о развићу душевних способности код деце“. Тидеман је посматрао једно дете од 23 августа 1781 до 14 фебруара 1784 год. и у горњем спису саопштава своја посматрања, коментаришући их истовремено.

И тако ми видимо, наставља Буда, да је још 18 столеће у области емпирске психологије имало једну тековину која је заступала тезу модерне експерименталне педагогике. Ова тековина, пак, била је угушена епохалним реформама Песталоцијевим, метафизиком и теоријом сазнања, и једва у другој половини 19 века, када су природне науке задобиле огромну надмоћност над духовним наукама, и када је експериментални метод увенчан успехом, једва је тада та тековина поново оживела. Психологија не оклевахе са усвајањем експерименталног метода испитивања и не дуго затим круг психолошких истраживања толико се рашири да је подела области постала неопходном. На овај начин се објашњава брза појава психологије животиња, психологије народа и дечје психологије, све као самосталних дисциплина. И овде се дечја психологија показа од великог значаја за педагогику, јер је она раширила методе испитивања. До тога времена психологија и педагогика располагаху само са самопосматрањем и посматрањем других, а природне науке проширише овај круг посматрања додавши томе експериментално или искуствено посматрање.

Сада нам Буда пружа кратак историски преглед развића модерне експерименталне педагогике. Експериментални метод је још одавна својина физике и хемије. Од њих су га примиле биологија и физиологија, а одатле је прешао у психологију и медицину. У току времена експериментална испитивања довела су у ближи контакт медицинаре, психологе и педагоге, јер је сваки од њих тежио да путем експерименталног сазна физичко и умно развиће детета. На тај начин је постала модерна

експериментална педагогика, која има задатак да питања наставе и васпитања реши према законима и нормама биолошких и социолошких наука, а помоћу експеримента, статистике и систематског посматрања.

Прва експериментална педагошка испитивања вршио је руски психиатар, психолог и педагог Сикорски, а у циљу мерења умора код школске омладине; своје резултате о овоме публиковао је 1879 год. Да би утврдио степен умнога преморавања ученика, Сикорски је давао диктандо ученицима по свршеним часовима пре и после подне, и према броју учињених погрешака закључивао је о величини умора. Сличне опите правио је и Бургерштајн у Бечу 1891 г., само се он није служио диктандом, већ задатцима из елементарне аритметике. Усле тога питање о замору ученика постаде актуелније, те се за њега заинтересоваше и други испитивачи. Истовремено са питањем о заморавању искрсну и питање о правопису, и 1896 Лај публикова резултате својих испитивања о правопису. Исте године француски психолог Бине публикова своја испитивања о начину на који ученици памте саопштено градиво, и установи извесне типове. Две-три године доцније у педагошком лабораторијуму у Чикагу почеше испитивања која имађаху за циљ утврдити однос који влада између физичког и душевног развића дечјег, а 1900 г. француски и амерички испитивачи почеше са испитивањем и мерењем интелигенције код деце. Истовремено почиње у свима државама испитивање типских представа код ученика разнога доба, и отуда дође класификација ученика на визуелисте, акустичаре, моторичаре, и т. д.

Ради бољег и прегледнијег испитивања почеше се за ову сврху отварати и специални лабораторијуми. Први лабораторијум је отворен у Чикагу 1899 г.; 1900 г. отвори се педагошки лабораторијум у Антверпену, а идуће године у Петрограду под управом проф. Нечајева. Будимпешта доби лабораторијум 1902, а Милано 1905 г. Исте године отвори Бине лабораторијум у Паризу, а да би могао заједно радити са учитељима и учитељицама, он споји лабораторијум са једном основном школом. Да би се учитељи упознали са методама експерименталне педагогике, белгиска влада уведе у учитељским школама експерименталну педагогику као наставни предмет и у бриселском учитељском семинару отвори педагошки лабораторијум. 1906 г. при педагошком лабораторијуму на женевском универзитету установи се одељење за педагошку психологију, које се разви у педагошки лабораторијум. Последњих година и учитељско удружење у Лајпцигу отвори своју педагошку лабораторију под руководством проф. Бран-а. Од 1900 год. као главни представници експерименталне педагогике у Немачкој важе Мојман и Бран.

Мојман поставља експерименталној педагогици две задаће: формалну и материјалну. Формална страна обухвата методе и средства за испитивање, а материјална саме предмете експерименталног педагошког испитивања. Главна област ових испитивања јесте физика и психички

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



живот детета у опште и специјално детета у школском добу узраста. Друга главна област јесте живот слабоумне, болесне и абнормалне деце. Из упоређивања резултата добивених у овим двама областима, открила се нова област за испитивање: даровитост и интелигенција код деце; а резултати испитивања абнормалне деце дају неопходне елементе за хигијену умнога рада ученичког. Ове различне групе испитивања нису увек имале пред очима педагошке задатке; у већини случајева служиле су медицинским и психолошким сврхама. Да би постале саставни део експерименталне педагогике, потребно је да се уједине и ставе у службу теориској и практичној педагогици. „Експериментална педагогика, каже Мојман, хоће да оспособи васпитача да увек може образложити своје педагошке поступке, Она му не налаже нормe све дотле док нису испитани фактички услови; она пре свега тражи педагошко испитивање, и зато је она емпириско, педагошко испитивање.“

Буде налази да није коректно давати име експерименталне педагогике једној педагогици која се служи не само експериментом, већ и осталим методама и помоћним средствима емпириског испитивања. Тако, н. пр., ако се ради испитивања масе, гомиле, служи статистичким податцима, и т. д. Отуда би било правилније да се назове емпириска педагогика, што је у ствари била још у 18 веку. У овој педагогици новина био би само експериментат као метода испитивања, а он је тај којим се изражава прогрес експерименталне педагогике у сравњењу са старом емпириском педагогом. Експериментат дозвољава с једне стране мењање појава према жељи експериментатора, а с друге стране, квантитативно мерење појава. Ово су голема преимућства која има експериментат над посматрањем, а ова преимућства имају значаја и за резултат. Осим тога, аналитички и синтетички карактер експеримента придаје му већу научну вредност, јер се путем експеримента могу главни фактори дате појаве упознати; њиме се могу комбиновати главни фактори и репродуцирати сама појава. Мојман је толико убеђен у важност експеримента да се не устеже упоредити га са важношћу коју има призма или сабирно сочиво за разлагање сунчевих зракова. Разлагању сунчевих зракова помоћу призме одговара аналитични експериментат, а сабирању боја помоћу сабирног сочива одговара синтетички или контролни експериментат.

На ову самоувереност Мојманову Буде гледа мало сумњиво када се пита: да ли смо ми у могућности да по нашој вољи стварамо поједине душевне процесе кад год нам они буду затребали ради експерименталног испитивања. Експериментална педагогика, по Будеу, одговара на ово питање потврдно када каже да се сви душевни процеси могу искуствено створити, ако се употребе одговарајући надражаји. Осећања чулна се могу н. пр. изазвати надражајем дотичног чула: видна оптичким надражајима, тонова и шума акустичним надражајима, и т. д. И

проста осећања могу се експериментално изазвати: једна мала доза кинина на врху језика изазива непријатан осећај горчине; комбинације боја или тонова могу изазвати осећања пријатности, и т. д.

Мојман разликује три начина за мерење душевних процеса. Душевне појаве могу се мерити или помоћу надражаја који посредно или непосредно изазива душевни процес, или помоћу покрета којим се изражава душевни живот, или помоћу душевних процеса који се одигравају у међувремену од надражаја до покрета. Ова три начина мерења имају за основ три разне методе испитивања: метода која се служи надражајем, метода покрета, и метода мерења времена. Овим методама додаје Мојман још и методу бројања. „Ми можемо, каже он, да избројимо колико се пута у сазнању јављају извесни душевни процеси, у каквој се комбинацији јављају, како су распоређени код различних индивидуа, и т. д. У оваквим случајевима ми се служимо статистичким подацима који се изражавају бројевима, но ови пак никако нису резултат мерења.“

Сви ови методи важе и за аналитички и за синтетички експеримент; за педагогику је, пак, синтетички експеримент од већег значаја него аналитички.

Наоружана овим методама испитивања, експериментална педагогика приступа објектима својих испитивања: физичком и психичком развићу детета у опште и развићу посебних дечјих способности: памћења, представа, фантазије, мишљења, воље и т. д. На некима од ових области она је већ имала да забележи интересантне резултате. Тако н. пр. у испитивању памћења. Прва експериментално-педагошка испитивања памћења извршио је Ебингхаус још 1885 год. Тада се дошло до сазнања да дете лакше меморира него одрастао човек.

Особиту пажњу је обратила експериментална психологија проблему замора; но досадашња истраживања нису довела до важнијих резултата: експериментално је констатовано да постоји умор међу ђацима, особито међу онима средњих и виших школа, па ипак до сада није ништа урађено да се утврди ступањ заморености.

У последње време целокупна пажња експерименталне педагогике је концентрисана на питање о даровитости, које одиста има голем значај за практичну педагогику. За испитивање у овој области големе заслуге има Штерн. Досадашње испитивање јасно доказује да традиционално схватање даровитости подлежи једној темељној ревизији. Досадашње мерило даровитости био је успех ученика у појединим предметима: ко је показивао добар успех, био је даровит; ко нема успеха, тај нема дара. Испитивања показују да је овакав начин оцене даровитости једностран и ненаучан, јер му недостаје свестрана анализа ученичке способности. Наставни предмети ангажују само извесне способности, док један велики део њихов остаје неискоришћен. Због овога се често де-

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

В
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

WWW.UNILIB.RS

шава да извесни ученици који су у школи важили као ограничени, доцније у животу покажу ванредне способности.

У области испитивања даровитости добила је велику важност метода питања и одговора, коју су израдили амерички психолози, и учење о типовима представа.

Буде завршава расправу признањем да су испитивања експерименталне педагогике врло важна за педагошку праксу; али он не признаје да би експериментална педагогика могла да једнога дана потпуно замени нормативну или интуитивну педагогику. Он је мишљења да експериментална педагогика може само да допуни теориску педагогику, а не може је заменити, јер се једна система педагогике не може подићи само на егзактној бази. „Много важнија од експеримента, вели Буде, јесте и остаје лична интуиција и непосредно осећање, једном речи — личност. Ово не треба заборавити ни онда када потпуно признајемо могућност и научност експеримента.“

М. КОКИЋ

ПОУКА У СЛИКАРСТВУ

Ђаци основних школа у Паризу посећују с времена на време париске музеје и посматрају уметничка дела. Свакако је то за њих угодно разонођење, а требало би да буде у исти мах и поука. Али није довољно проћи само кроз један музеј и одмах разумети све што је у њему; зато ја сумњам у велику добит од тих шетња у погледу уметничког васпитања наше деце. Јер важно је знати каква објашњења се њима дају пред сликама, и да ли сва деца разумеју та објашњења. Чак би се могло питати да ли су и сами учитељи довољно способни да проникну и објасне тајну уметничког дела.

Међутим, сва ова питања тичу се не само ђака основних школа и учитеља, него се јављају кад год је реч о популарисању уметности. Многи се заносе племенитом идејом да и најширим слојевима друштва прибаве естетичког уживања, да их оспособе за разумевање уметничких дела, верујући — што је још велико питање — да развијање укуса у исти мах развија и смисао за истинито и добро. У осталом, ако бисмо и претпоставили да је збиља тако, остаје да се реши најважније: како ће да се објасни уметничка вредност на пример једне слике? На који начин ће се удесити то објашњење, кад знамо да има тако много уметнички необавештених у свима слојевима друштва?

Мени је zgodно да узмем овде баш самога себе за пример. Дуго времена марљиво сам проучавао критике и студије о уметности и рев-

носно похађао све уметничке изложбе у Паризу. Но ако се запитам шта сам из свога читања и посматрања научио, искрено морам признати да то није било много. Стекао сам, истина, прилично искуства, знао сам шта је хармонично, а шта вређа око или нема смисла; имао сам у глави доста прикладних фраза, и ослањајући се на критичаре које сам читао, могао сам о свакој слици понешто паметно да кажем. Али када није било никаквог ослоњања на ауторитете, када бих се сам, без учитеља и вође, нашао пред једном сликом сасвим новом, онда би ме одмах оставила храброст да о њој самостално судим. Значи, мало сам се користио својом лектиром и посматрањем.

Покушавао сам да се поучим и на тај начин што сам слушао како се сликари разговарају са својим ученицима поводом неке слике.

Ученик донесе свој рад и са извесним страхопоштовањем ставља га пред учитеља, који га прво дуго посматра, па онда почне да говори тајанственим речима као грчка Сибила. Сликари се ругају књижевницима што употребљавају сликарске изразе, а они међутим још више захватају из литературе.

— Па није рђаво, пријатељу. Има јачине, живахно је, свеже...

— Изгледа прилично верно оригиналу. Не познајем ту даму, али изгледа ми доста слично.

— А, којешта! Погледајте само: нема ваздуха око те главе. Нема атмосфере...

— Ето, ваш нос је само на хартији. Тим носом овај господин сигурно не би могао да дише.

— Ах, ово је занимљиво... План добар, цртеж приличан; али ту нема живота. Идите у природу. Проучавајте природу.

И тако даље, и тако даље.

Посвећени, то јест они млади људи који мажу бојама по хартији и платну, вероватно и разумеју та мутна објашњења; али за нас профана лица она су више него мутна.

Један срећан случај мени је најзад ипак помогао да схватим тајну уметничког дела и да о њему самостално судим. Како сам ја то постигао, видеће се из овога што ћу да испричам.

Једног дана био сам са својим пријатељем сликарем у музеју чије име овде не спомињем. Поред ванредних уметничких дела, било је ту и осредњих и рђавих, сачуваних по свој прилици из поштовања према старини, а набављаних зато што сам сопственик музеја није имао довољно развијен уметнички укус.

„Хоћете ли да вам објасним — упита ме мој пријатељ — зашто ову слику називам рђавом, а ону добром?“

Разуме се да сам одмах прихватио понуду и спремио се да врло пажљиво слушам сва објашњења.

И мој пријатељ почео је да упоређује. Није му требало много речи,



јер су говорила сама факта, као при свакој очигледној методи. Упоредивао је сликарску погрешку са оним што је у сликарству коректно и правилно; подвлачио је разлике у детаљима на трима сликама: на осредњој, бољој и горој од ње; указивао је на битне ознаке талента и медиокритета. Тако ме је научио да гледам сасвим другим очима, и водио ме од слике до слике упућујући ме да сам о њима судим. Разуме се да то у почетку није ишло лако, и ја сам се често варао и грешио. Једно пре подне заиста није ни могло бити довољно да научим ту сасвим нову методу. Али како сам се радовао када бих више пута погодио шта о некој слици треба да кажем, и када би ми пријатељ изјавио да је сасвим задовољан мојим судом.

После те инструктивне и пријатне шетње по музеју, изгледало ми је да се налазим у једном новом свету. Обраћао сам велику пажњу и на оне појединости које дотле нисам умео на слици ни да приметим. Наједанпут сам схватио чак и оне мутне сликарске изразе, и као да сам био стекао праве сликарске очи, могао сам све више да разумевам и све тачније да судим.

Размишљајући о томе што сам сам искусио, учинило ми се да ће бити корисно ако саопштим и другима, истичући нарочито колико је неопходна употреба методе контраста при уметничком васпитању. Стављајући два уметничка објекта упоредо, учинићемо да се боље истакну њихове добре и рђаве појединости, да неизвежбано око запази и оно што би иначе пропустило да види на издвојеном предмету.

Нека о тој методи размисле они којима је стало до тога да се развија укус и популаришу уметничка дела.

АЛФРЕД ВИНЕ

(Превела с француског К. Б.)

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Wilhelm Wundt i njegovo značenje (Prigodom smrti Wundtove 1 septembra 1920). Napisao Vladimir Dvorniković. (Naručuje se kod pisca, Zagreb, sveučilište). Zagreb, 1920. — Mala 8^o, str. 31. Filozofijska biblioteka. Br. 1. Цена 4 д.

На четвртој страни корица горње књиге находимо да је *Филозофској библиотеци*, која је овом свеском отворена, задатак, „да без одређеног рока доноси од разних писаца краће, у првом реду оригиналне, али и преведене филозофске монографије од актуалног и ширег културног значења“. Ова пак свеска, „као уводна студија, писана је популарно те даје покушај целовито заокруженог филозофског лика

Вунтова. Вунт је ту приказан у једну руку као главни оснивач модерне знанствене психологије, а у другу као филозоф најшире синтезе свију знаности, као „Аристотел нашега доба“.

Филозофска библиотека нам је веома потребна, јер у филозофији као да смо највише заостали, када овај део наше научне књижевности поредимо с осталим деловима њезиним; а да ће се и заинтересованост за њу и у ширих кругова подстаћи монографијама од актуалног и ширег културног значења, у то смо вазда вољни веровати. Ова библиотека нам је дакле потребна, и задатак јој је добро постављен.

Исто је тако погодна (као што је и пригодна) студија о Вунту, као уводна свеска, јер се ту одмах упознајемо с писцем који је својим радом обухватио целину филозофијину, а с тим уједно и с основним проблемима филозофскога истраживања.

Вунт је (рођен 16 августа 1832 у свештеничкој кући у Баденској), као свршени лекар, постао приватни доцент за физиологију на хајделбершком универзитету. Из тога доба потичу његова медицинска физика и уџбеник за физиологију, затим, пошто је тадашња физиологија све то више почела обрађати пажњу и на телесне појаве као „носиоце“ душевних, и „Предавања о људској и животињској души“ (1863). Филозофско првенче му је, као што сам вели, 1866 објављена расправа „Физички аксиоми и њихов однос ка каузалном принципу“. У тој расправи се очито показала велика заинтересованост једнога природњака за филозофске проблеме, коју су, у осталом, већ и „Предавања“ одавала. Нашавши се на том путу, млади физиолог иде и даље њим и пише једну теорију сазнања и једну метафизику. Али је карактеристично за научни дух и за схватање методскога рада његова, што Вунт те радове не објављује, уверен да се ти филозофски проблеми могу решити истом после исцрпнога и удубљенога изучавања специјалних наука. „Филозофија, као што ја мислим, не треба да носи зубљу сазнања испред осталих наука, него она треба њом да нам светли иза ових, да не би својом сенком одузела светлост од њих, и да не би и сама залутала на бездане странпутице.“

Ово сазнање, које је у то доба већ у њему кристаловано, одредило је животни пут Вунтов, и радом у том правцу испуњено је животно дело његово. 1874 јављају се први пут његове „Основе физиолошке психологије“, и исте године га видимо као редовна професора филозофије на циришком универзитету, на катедри Ф. А. Ланге-а, који нам је оставио чувени израз о сувременој психологији као „психологији без душе“. 1875 се одазива позиву из Лајпцига, где 1879 заснива први Институт за експерименталну психологију, где и завршава своју академску каријеру и свој живот.

Г. Дворниковић оставља податке о животу, библиографију Вунтових дела и литературу о њему за каснији „Допуњак“, а у овој књижици

иде само за тим „да даде суштину Вунтова психолошког и филозофског значења“. Када узмемо у обзир малени обим ове књиге и ограничавања која су се с тим морала наметати писцу, можемо рећи да је писац потпуно постигао свој задатак. Али, и то морамо одмах рећи, он га није постигао на штету прегледности и јасноће, него нас уводи у једно велико животно дело лако а поуздано, и оставља нам, ако не и потпуну, али веома изразиту слику о њему. Писцу је у првом реду стало до једнога реферата, али он га и критички пропраћа, и нарочито указује на то да је Вунтова психологија (и то не само психологија) еволуционистичка, „и то више него што се то игдје досада истицало“. У вези с тим, писац воли да указује на аналогije између Спенсера и Вунта, и на једном месту вели да би се „усудио устврдити, да је било и директних утјецаја енглескога биолошког и физиолошког еволуционизма“.

Ако треба нешто пошто-пото приметити или замерити (јер у томе је обично „критика“ у нас), могао бих поменути како ми се чини да прва реченица неће бити довољно јасна за многе читаоце, а такође ни оно место где се говори о простору и о времену (стр. 21.). Јаснији би били наводи из Вунта: „У стварности (писац би рекао: у збиљности) време је исто тако непосредно с објективном опажајном (писац би рекао: замједбеном) садржином спојени саставни део као и простор“ („Систем филозофије“). Или: „Време и простор су најконстантнија опажајна садржина, јер они, чим апстрахујемо нарочити квалитет појединих опажаја, увек остају као последњи остатак. Они нису ни самостални опажаји, нити пре свега опажања у нама находећи се облици опажања [Anschauungsformen — по Канту], него су само константне емпиријске особине, које припадају свим нашим опажајима, и на којим се с тога и закони нашега мишљења могу најнепосредније приказати“ („Логика“). Осим тога је може бити потребно било истаћи и Вунтову зависност од Хегела (нарочито у „хетерогонији сврха“).

На послетку, још једна примедба — читаоцима нашим. Српски читаоци пате још непрестано у великој мери од предрасуде према латинским словима (као и хрватски од оне према ћириловским), и биће их доста који се неће латити ове књижице само стога што није штампана ћириловицом. Истина, многи веле да их не одбија само латиница од хрватских научних дела, него и сасвим друга терминологија, у којој не могу да се нађу. Заиста се мора признати да нам се научна дела у називима јако разликују, док се у белетристичним опажа све то јаче изједначење. И наш писац вели: предоцба, замједба, сувислост, где бисмо ми рекли: представа, опажај, веза; за осећање или чувство вели на неким местима „осјећај“, што је у нас само сензација, Empfindung (разуме се у науци, не и у обичном говору и у лепој књижевности). То су тешкоће свакојако већином само за оне који их радо обилазе, или који траже

оправдања да нешто *не* учине, што би требало да учине. Али при свем том мора се признати и то да једна књижевност треба да има и једну номенклатуру, и да је наш заједнички задатак да порадимо на том да се то што пре постигне.

*

Г. Д-р Владимир Дворниковић, професор филозофије на универзитету у Загребу, дао нам је последњих година и два опсежна дела, или управо једно дело у две велике књиге: *Savremenu filozofiju*. Прва књига (U Zagrebu. Nakladom knjižare Mirka Brejera. — Без године, предговор је датован: „у ожујку 1918“) ставља себи као задаћу „да пода јединствену слику савременог стања филозофије. Посебан пут води до ријешења тога задатка; не приказује се ту збирка готово формираних проблема те разних готових ријешења. Не, нама треба друга слика, друга оријентација. — Нама ваља упознати не тек готове резултате и готову „стику“ филозофије, већ тијек, постање, живот — „кинетику“ и „динмику“ филозофије! И зато је наша оријентација у првом реду генетичка и психолошка, зато приказује најзнатније актуелне методе и типове филозофирања, а не тек врсте и подврсте разних филозофема... Ова оријентација има да каже читаоцу: Ево, то су најзнатнији смјерови, начини и путови садањих филозофских настојања. Хисторијски вјековни типови филозофирања заузели су данас такав и такав лик, доспјели су данас на тим и тим путовима до тих и тих тачака свога измирења или завађења... Будућност филозофске спознајне тежње остаје тако у отвореној перспективи — за саму ту свјетску филозофију као и за нашу будућу.“ — Друга књига (Druga sveska. U Zagrebu. Izdanje knjižare Z. i V. Vasića, 1920) даје у првој обећано „инструктивно библиографско и биографско огледало модерне филозофије“. Она „отвара широм врата у велики филозофски свијет, води равно до самих књига и писаца, разастире сву ту литерарну бујност, која је толико значајна по данашњу препорођену филозофију, хотећи тиме реално омогућити прву и завјетну мисао читаве ове оријентације, изречене у Уводу прве свеске: „Ваља показати и оне конкретне радне путове, те она развојна полазишта, из којих ће да избије и наш огранак на стаблу једне човјечанске филозофије“. Књига је намењена „у првом реду нашим слушаоцима филозофије, али не само њима; уз њих још свима онима који би устребали водиља или пратиоца на стазама данашње филозофије“. У књизи је, поред филозофских дисциплина, заступљена и педагогија.

Ако се не можемо нарочито задржати и на овим књигама, укључујемо већ овом приликом на њих као на дело од велике вредности и значења, јер оно не даје само поуке, не обавештава само, него и покреће унапред и подстиче на рад, а то је и најважније што нам једно дело може дати.



D-r O. Schmeil: Leitfaden der Botanik, 91. Auflage, 1920.

Leitfaden der Zoologie, 98. Auflage, 1920.

Ови уџбеници, намењени поглавито настави у вишим разредима средњих школа, познати су многим нашим стручњацима из раније, а Шмајл, нарочито као писац зоолошких дела, познат је и нашим ширим круговима преко превода његових *Описа животиња* и *Науке о човеку* (оба у преводу Г. М. Томића, професора), као и преко *Зоологије* за ниже разреде средњих школа од г. Н. Ранојевића, професора, која је рађена по њему. Али, ипак, да би и они наставници који нису имали прилике да се упознају са овим уџбеницима, били информисани о њима, налазимо за потребно да их прикажемо са неколико сумарних потеза.

Сам факт да су ови уџбеници могли доживети за 20 година, у богатој немачкој уџбеничкој литератури, овако велики број издања, говори несумњиво о њиховој вредности и преимућству над другима. То потиче не толико од количине унесена градива и распореда његовог, који су у главном и исти као и у другим уџбеницима ове врсте, колико од начина обраде. Шмајл је цео унесени материјал обрадио на еколошкој основи, доводећи свуда у узрочну везу унутрашњу грађу и спољне облике организама са спољашњим утицајима, и тежећи да сваки морфолошки облик објасни његовом функцијом. И то је оно што даје нарочито преимућство његовим уџбеницима над другим, писаним већином само на сувопарној систематско-дескриптивној основици. Поред веће занимљивости која се осећа при читању Шмајлових уџбеника, они су од нарочитог значаја што читаоце навикавају да посматрају односе између организама, функција њихових органа и спољних животних услова, и да о њима размишљају. А то и јесу поглавити задаци који се имају остварити наставом ботанике и зоологије.

Као што сви пропагатори нових идеја или нових праваца рада претерују, нарочито у почетку, у истицању онога што заступају, то је исто било и код Шмајла. У првим издањима његових биолошких дела, еколошки правац обраде био је узео толиког маха да се сваком органском облику тражило искључиво објашњење у утицају спољних фактора. Други утицаји, као што су нпр. наслеђе, варијација, промена функција и др., потпуно су занемарени, ма да у одређивању облика организама или органа могу играти такође извесну улогу, свакако знатно мању од спољних фактора, са којима покадшто заједнички делују. У доцнијим издањима опажа се осетан бољитак у овом правцу. У овим најновијим издањима та једностраност једва се примећује.

Штета је што је распоред градива у овим уџбеницима шаблонски (прво систематика, затим општи делови). Међутим, оно би требало да је распоређено тако да иде упоредо са временом његовог појављивања у природи, како би се омогућило извођење наставе што више на живом материјалу, јер се ученици могу увести само помоћу њега у правилно

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

В
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

посматрање и разумевање његове грађе и живота. Без тога, извођење наставе по оваквим уџбеницима, нарочито из ботанике, мора бити више вербалистичко, без испуњавања свог главног циља. Евентуално употребљене слике, модели и препарати, ма да могу послужити у извођењу наставе, не могу никад заменити живе објекте.

У зоолошким уџбеницима распоред градива може у главном остати онакав какав је практикован и до сада (с тим да наука о човеку дође у почетку), јер он највише одговара могућности да се за наставу искористи живи материјал. Али у ботаничким уџбеницима он се мора мењати из основа и подешавати према времену појављивања биљних група и начину њихова живота. Морамо признати да је врло тешко израдити један такав уџбеник, који би обухватао и згодно везивао у једну целину све што један добар уџбеник треба да да. Отуда, у колико нам је познато, нема до сада нигде таквог уџбеника за ботанику. Да ли је то последица немогућности остварења, или можда недовољног рада у овом правцу? Нама се чини пре ово друго. Тешко је кршити традиције, и лакше је подражавати него смишљати.

Ма да Шмајлови уџбеници, као што се види, не представљају савршенство, несумњиво је да су због своје лепше обраде градива измакли испред других уџбеника исте врсте. С тога их топло препоручујемо наставницима који се до сада нису користили њима.

Д-Р ДАН. Љ. КАТИЋ

КРОЗ СТРАНЕ КЊИГЕ И ЛИСТОВЕ

Језици и њихова настава у новој школи

Под утицајем рата, извесни педагози у Немачкој стали су смело да траже, ако не потпуно укидање наставе мртвих или живих језика, оно бар знатно смањење часова посвећених тим наукама. Ако је веровати тим педагозима, — као што су Тринквалтер, Вуст, Поске, Оствалд, Бек, и други, — време проведено у учењу грчког и латинског служило би највише да одржава једну „доктринарску, бирократску, полицијску идеологију“. Што се тиче дубљег познавања енглеског и француског, оно је таман згодно да спречи нормално развијање немачкога духа. Учити више језика, то би значило дакле, у доба кад је време тако драгоцену, губити више пута своје време, док постоји једна студија, студија природних наука, која је нарочито кадра да изазове, у свима правцима, развиће духа код масе.

У једном чланку обилно и непристрасно документованом, публикованом у „Месечнику за више школе“ (Monatschrift für höhere Schulen),



Теодор Енгвер испитује са свију страна разлоге противника језика и присталица у исто време појачане наставе природних наука.

Он признаје да су природне науке, у већем степену но језици, згодне за научну и методичну наставу; али је с друге стране сасвим сигурно да час језика може бити час на коме се ради, а час природних наука час на коме се, у пркос могућих експеримената, само учи.

Нема збора, код природних наука, ту незгоду надокнађују многобројне добре стране. Али, ако их човек признаје, то не треба да буде разлог да пориче изврсне стране које тако исто може да покаже, кад је добро схваћена, студија језика, нарочито студија живих језика, енглескога и, у првом реду, францускога.

Ти језици су, пре свега, згодна, и чак неизбежна, средства за саобраћај. Природњак, чак и Немац, који би био лишен страних текстова, или који би, имајући их, могао да их познаје само преко превода, тај природњак би био врло везан у свом послу. Преводи научних дела су врло ретки, и, кад постоје, најчешће врло рђави. Међутим, при данашњој подели и исцепканости научних студија у свету, апсолутна потреба за обавештавањем и за широким синтезама приморава у првом реду људе од науке да познају језике великих страних народа.

Отуда Оствалд признаје једино ту корист од живих језика, али им одриче сваки други интерес. Чудна заблуда од стране једног таквог човека, замишљати језик као један природан производ, а не као *организам* који, као део свега створенога, има *права* на темељно проучавање колико и ма која друга наука.

Не, језик није „оличена логика“, али ће нас баш проучавање тих илогизама, речи и обрта обавестити о читавом једном свету представа, схватања и мисли некадањег човечанства. Не хотећи да изводимо британски карактер из енглеских слова, можемо тврдити да филологија треба да постане извор нових обавештења за психологију, ма дали као доказе само дела Феслерово: *Француска цивилизација у огледалу историје њеног језика* и Лерхово: *Упошареба романског фушура као израз моралне дужности*.

Може ли, дакле, настава језика имати у школи васпитну вредност сличну вредности коју имају природне науке? Ван сваке сумње да може, ако управимо ту наставу посматрању стварности, ако приморамо ученике да сматрају појединачна факта као делове једне велике сложене целине, и да утерују оно што је још уобичајено звати „изузецима“ у правилност или у правило које је у сукобу с каквим другим важним правилом. Да ли се настава физике и хемије може друкчије схватити?

Зар проучавање мртвих језика не пружа, још боље но проучавање живих, ту могућност за интелектуално васпитање? Они који то тврде суде о томе према своме искуству од пре педесет година, када се са живим језицима поступало као са сиротим родитељима, и кад су они



предавани на познат начин. Резултати који су добијени модерним методама демантују та мишљења најочигледније.

Међутим, треба пошто-пото олакшати програме и, ако се мора за неко време жртвовати једна наука, да видимо да ли, како су живи језици лакши, не треба њих жртвовати.

Приметило се сасвим тачно да ученик који је „печен“ у латинским и грчким вежбањима, са великом лакоћом учи затим енглески и француски. Али се може тако исто учинити и обратна напомена. У Немачкој, девојке које уче најпре једино живе језике, науче за две године, и чак за мање, довољно латинскога да могу са успехом положити испит зрелости. Тврдити да је учење грчког нарочито васпитно, јер грчки језик располаже начинима за неограничене изражаје, који су кадри да изразе најфиније танчине, то значи заборавити да је француски, баш из тога разлога, универсални језик. Познат је факт да су мисли које су остале магловите на језику на коме су најпре биле изражене, добиле вредности тек кад су прошле кроз калуп францускога. „Ја имам, изјављује писац, највеће поштовање за студије о Тациту и Платону, али и Босие и Тен траже такође озбиљне духовне напоре. Ја имам исто толико поштовања за латинске дисертације, али научити писати саставе ма то било као какав француски ђак из најстаријега разреда гимназије, или писати писмо као каква Парискиња из доброг друштва, посао је који многобројним филолозима неће испасти за руком, чак и после читавог живота рада и труда.“

Отуда писац закључује тражећи за мртве језике, за живе језике и за природне науке, подједнако важно место у школи. Свака од ових наука је доиста подједнако у стању да води индивидуалној, националној и опште људској култури, да ствара јаке личности које ће, ако се осећају саставним деловима свога родног племена, бити тако исто свесне да су чланови читавог човечанства.

Енглески експерименти у васпитању

46 енглеских васпитних друштава одржала су, почетком ове године, у Лондону, један важан конгрес, девети по реду. Многобројне конференције држане су том приликом; на овоме месту, ми ћемо — према француском часопису „Васпитање“ (L'Education), — који је донео опширан извештај са тог конгреса, — да свратимо пажњу само на две међу њима, које се нарочито одликују смелашћу својих реформаторских идеја.

Један од предавача је говорио о једном врло интересантном експерименту који се практикује од пре две године у колежу у Бембриџу, на острву Виту. Ручни радови су добили у тој школи важно место и служе интелектуалном и моралном развићу, захваљујући систему еснафа. Тих еснафа има пет — еснаф зидара, штампара, столара, фабриканата играчки и вртара — и њима управљају сами ученици, који се ради тога



састају у редовне састанке. Сваки ђак може да припада једном или неколиким еснафима, по својој вољи: свако је најпре шегрт, затим друг, затим мајстор; ученици прелазе из степена у степен после нарочитих испита. Тај систем је дао ванредних резултата и дивно навикао ученике на „self-government“. Еснаф зидара подигао је једну врло добру грађевину; вртари су обрађивали заједнички један врт и одлучили сами шта им треба радити са производима; штампари су организовали колешке новине, што им је помогло да направе велике напретке у енглеским саставима, заинтересовало их за индустрију и за један од најважнијих заната, и поправило њихов укус и њихов критички смисао. Ти покушаји сарадње су права средства за културу, несумњиве важности. Васпитању укуса служи и колешки музеј, и сваког тромесечја, низ различних изложби радова рађених у колежу: сликарство, стара и модерна типографија, модерна керамика, и т. д. Сваког дана, после доручка, има пола сата или сат одмора с музиком; свира се и после вечере, и свако јутро певају се песме. Да би се оживела настава историје, даје се ђацима сваке недеље резиме оног што се збива у свима земљама, да би се развиле њихове интернационалне симпатије и да би се они подстакли да се не затварају у узан национализам. Ни на који начин не покушава се да се утиче на њихово суђење: излажу им се просто тачна факта, и оставља им се да слободно створе своје мишљење. Неколико ученика могли су тако да држе у колешком „друштву за дискусије“ врло добре конференције о интернационалним питањима; они се уче на тај начин да знаду какав је положај њихове земље према другим народима, да посматрају друге са симпатијом, и да се труде да постану корисни грађани света. — У колежу има многобројних клубова; чланови клуба природне историје дошли су на идеју да направе читаву серију испитивања о домаћим птицама.

Један од предавача који су имали највише успеха у току овога конгреса био је млади и већ славни учитељ из Крофтуга, близу Манчестра, О Неил (O'Neill), који је, од пре неколико година, преобразио своју школу према потпуно новим методама. У идућој свесци „Просветног Гласника“ ми ћемо опширно изложити његов систем; на овом конгресу, он је само хтео да покаже својим колегама величину њихова задатка. У његовој школи нема распореда, јер, каже он, то служи само да одржава мртве ствари, ни лекција на табли; деца бирају слободно своје предмете за учење, и могу по својој вољи да питају учитеља, који им не даје обавештења, но их упућује где могу да их нађу.

Мерење интелигенције

У „Прегледу француске наставе ван Француске“ (Revue de l'enseignement français hors de France), свесци за март о. г., А. Бело говори о једном огромном покушају мерења људске интелигенције у Америци.

Било је то за време светскога рата, кад је Америка решила да ступи у њ. Али она је имала само мало војске. Све, у томе реду факата, требало је предвидети, створити, организовати, нарочито официрски кадар. Између стотине хиљада регрута и добровољаца, који су још јуче били по дућанима, фабрикама, канцеларијама и пољима, како пронаћи лица која су имала највише способности да постану старешине? Како, у избору који се хитно наметао, избећи што се више може ненађења и погрешке?

Слободни од предрасуда и традиција, Американци запиташе за савет психологе. Не устежући се, психолози препоручише методе које је Алфред Бине смислио и удесио у Француској да мери интелигенцију деце. Као што је Бине урадио за мале, тако се и овде прибегло његовим test-овима за интелигенцију, мало промењеним и проширеним, у нади да се боље подесе према интелигенцији одраслих. Читаве чете експериментатора биле су увежбане да примењују тестове, и, после неколико недеља, 700.000 првих војника могли су бити подвргнути испиту, на свима тачкама огромне територије. Та мера се примењивала и на остале позиве, тако да је захватила у свему више од милион и по регрута.

Тај испит, колико оригиналан толико и смео, допустио је да се направи осам ступњева, не стеченога знања, већ интелектуалне снаге и финоће, — особина које се, с разлогом или без разлога, сматрају као најпотребније да се једна личност прилагоди за најкраће време каквој сасвим новој улози.

У две прве категорије, бирали су се официри претходних кадрова и, доцније, официри потребни за превоз, исхрану и борбу; при томе се ипак водило рачуна и о материјалним и опипљивим способностима за командовање: телесној снази, отпорности организма, гласу, итд. Под том истом резервом, идући ступњеви имали су да даду подофицире свију редова оружја. Најзад, последње категорије дале су масу помоћних војника који нису требали да иду преко океана, али који су били преко потребни за припремање рата.

На тај начин је једна чисто објективна и егалитарна оцена заменила обзире на дипломе, ранију службу, социјални положај, везе, које би други узели као вође при оснивању борачке војске и допунских трупа. Тако су била затворена врата интризи и протекцији.

Нигде на свету, ни из близа, није дотле било речи о једној тако огромној анкети о људској интелигенцији. Ако је веровати службеним извештајима, није се имало разлога жалити на тај покушај. Захваљујући духу одлучности оних који су га прописали, као и увиђавности и оштроумности оних који су га препоручили, могле су се избећи многе несмотрености и многа лутања. Ко зна да ли, великим делом, не треба захвалити тој смелој новјини за брзину и величину американске помоћи, која је зачудила свет у последњим данима борбе.





Било како му драго, тај начин регрутовања официра и подофицира у великој американској војсци 1917—1918 био је освештање система који је смислио Алфред Бине за мерење и класирање интелигенција.

Каква је то *мешричка скала интелигенције*? пита се, у априлској свесци истога листа, исти писац. У чему се управо састоји тај поступак мерења који је данас опште познат под именом *скале Бине-Симон*, и који је, у последње време, почео да се примењује и у нашој земљи.

Има већ поодавна како психологија, желећи да се приближи експерименталним наукама, има своје лабораторије, своје апарате, своје пажљиво израђене статистике; она тежи све више да рачуна с цифрама, у место да парафразира и коментарише. Али, у проучавању менталних факата, који су битно покретљиви и сложени, наилази се на велике препреке чим хоће човек да успе да дефинише јединке, да издвоји непроменљиве вредности, да измери нешто са прецизношћу.

Што се тиче глобалне интелигенције, способности разумевања, Алфред Бине признаје, са свима познатим психолозима, да реч *мера* не може бити узета у математичном смислу; та реч не показује колико се пута једна количина садржи у другој; она просто одговара хиерархијском класирању: ништа више, али то је већ много.

„Смислити, каже Бине, један велики број питања у исти мах брзих и прецизних, и све тежих једно од другога; забележити резултате; видети која питања полазе за руком за једно одређено доба, и на која млађа деца, ма било и за годину дана, обично не могу да одговоре; направити тако једну *мешричку скалу интелигенције*, која допушта да се одреди да ли дато лице има интелигенцију својих година, или је заостало или напредно, и како се може цифрама показати та заосталост или тај напредак“ : ето у чему се састоји проблем.

Ако се допусти да задоцнелост интелигенције бар од три године карактерише анормално дете, онда свако дете од девет година, на пример, које би показало интелектуални ниво од шест, пет година, не би требало да буде задржано у обичним разредима, већ подвргнуто специалном режиму.

Да би начинио своју скалу, Алфред Бине, уз припомоћ једног искусног и вредног сарадника, доктора Т. Симона, правио је пробе не само у основним школама и дечјим забавиштима, над децом свих година, од три године до шеснаест, већ и у болницама и склоништима, над идиотима, глупацима, немоћнима; најзад, у сваковрсним срединама, и чак у војсци, над одраслима писменима и неписменима.

Из тих трудних истраживања изишли су тестови Бино и Симон, који се још од 1908 употребљују за издвајање анормалне деце у париским школама, и који су се доцније невероватно раширили, служећи у више прилика и за одређивање интелигенција одраслих. Ево их у ре-

зимуе, према ономе како су изложени у брошури „Мерење развића интелигенције код младе деце“ (La Mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, par Alfred Binet et Th. Simon. Au siège de la Société Alfred Binet, 36, rue Grange-aux-Belles, Paris):

3 године:

Показати нос, око, уста. — Поновити две цифре. — Казати своје презиме. — Поновити једну фразу од шест слогова.

4 године:

Казати свој пол. — Казати назив за кључ, нож, марјаш. — Поновити три цифре. — Поредити две линије.

5 година:

Констатовати два тега. — Прецртати квадрат. — Поновити фразу од шест слогова. — Избројати четири марјаша. — Ређање карата.

6 година:

Разликовати јутро и вече. — Дефинисати употребом. — Прецртати ромб. — Избројати тринаест марјаша. — Естетичка поређења.

7 година:

Десна рука, лево уво. — Описати једну слику. — Извршити три поруке. — Избројати девет комада новца, од којих три од 10 пара, остали од 5 пара. — Казати четири боје.

8 година:

Два предмета сећања. — Бројати од двадесет до нуле. — Празнина у фигурама. — Казати датум. — Поновити пет цифара.

9 година:

Вратити кусур од динара. — Дефинисати више но употребом. — Познати све новце наше монете. — Побројати месеце. — Лака питања.

10 година:

Уредити пет тегова. — Два цртежа према сећању. — Критиковати апсурдне фразе. — Тешка питања. — Три речи у две фразе.

12 година:

Одупрети се сугестији линија. — Три речи у једној фрази. — Више од шездесет речи за три минута. — Дефинисати апстрактне речи. — Погодити смисао фраза у нeredу.

15 година:

Поновити седам цифара. — Наћи три слика. — Поновити фразу од двадесет шест слогова. — Протумачити једну слику. — Проблеми „сваштица“.

Одрасли:

Пробе са исецањем. — Васпоставити један троугао. — Разлика између апстрактних речи. — Питање председника. — Мисао Хервие-ова.

За изванредан број горњих питања, сам наслов довољно обавештава; за друга су потребна ближа одређења, и она се налазе у брошури, с типовима задовољавајућих или незадовољавајућих одговора.



За доба од десет година, на пример, ми налазимо *кришкику аисурдних фраза*; требало је утврдити те фразе, после много питања и дотеривања. Ево два примерка таквих фраза: „Један несрећни велосипедист смрвио је главу и умро је одмах; пренели су га у болницу и боје се да ли ће моћи прездравити. — Ја имам три брата: Пола, Ернеста и мене“.

Очевидно је да *мешричка скала интелигенције* не може бити стављена у свачије руке. „Она захтева такта, умешности, искуство узрока грешака које треба избећи, нарочито јасну представу о дејствима сугестије. Уз то, она нема ничег аутоматског; не може се поредити са вагом на станици на коју је довољно попети се па да вам машина да тачну тежину наштампану на парчету хартије: Резултате нашег испитивања потребно је тумачити.“

Бине признаје да то може отворити врата самовољи, али ипак неће смањити користи од методе. „Испитивање се врши према непроменљивом плану; оно води нарочитог рачуна о годинама; оно цени одговоре поредећи их према норми, и та норма је једна средња мера, стварна и преживљена. Ако, и поред све те прецизности, ми признајемо да је овај поступак потребно примењивати интелигентно, ми га не мислимо умањавати чинећи ту резерву. Микроскоп је један диван инструмент; али колико је обазривости, знања и вештине потребно да се човек њиме служи! Замислите шта би вредела посматрања која би вршио на микроскопу какав незналица и глупак.“

Потребно је, дакле, извесно упућивање у рад, и нарочито се препоручује да се обрати пажња на следеће мере обазривости:

1) Спремиће се унапред мали потребни материјал, подразумевајући ту и писаљке и хартију.

2) Оператор ће бити сам с дететом, у усамљеном и тихом локалу или, бар, ако то није могуће, присутни ће бити позвани на равнодушност и апсолутно ћутање (један осмејак, или свака друга игра физиономије изопачила би експеримент).

3) Не само да ће се избегавати свако строго држање, но ће се показати много љубазности, нарочито с младом децом (љубазан тон ће их умирити, док ће их осећање nelaгодности парализовати).

4) Почеће се увек питањима близу нивоа који се претпоставља. Питања од првог маха сувише тешка обесхрабрују дете и могу да изазову с његове стране упорно ћутање; питања сувише лака нагоне га да узме ствар неозбиљно и да јој не поклони пажње. Извесна питања (о сликама, или понављања цифара) садрже поступне компликације; она су дакле врло корисна да се одреди истраживалачка зона.

5) Питања се неће мењати ни за јоту; дете се неће наводити на пут; неће му се давати никакво допунско објашњење. Ипак, треба се трудити да се добије одговор, јер је одговор увек лакше тумачити но ћутање, а деца од 3 или 4 године радо ћуте кад се питају.

Дешава се да дете прекине започети одговор; оно изгледа да пита погледом, да се нада каквом обавештењу; експериментатор треба да остане потпуно миран, што није увек лако. Рећи детету које оклева: „Ти не знаш!“, то значи помоћи његову немарност. Тако исто, овде није тренутак за критиковање или исправљање, пошто је једини циљ констатовање.

Грешка може да се направи омашком; у то се треба уверити, али не говорећи ништа и вративши се на питање после два-три идућа.

Како да се забележе резултати? На индивидуалном листу који носи име и године детета, експериментатор бележи, спрођу сваког питања, одговор такав какав је дат, не мењајући ништа у њему. У последњем ступцу, знак + показује успех; знак — неуспех. Сумњив резултат бележи се са ? Изврстан резултат може се забележити са +!, а сасвим рђав резултат —! Знак треба забележити одмах у току седнице, јер он изражава суд, а суд има у толико више изгледа на тачност у колико су факта више скорашња.

После бележења, тумачење. Ево првог правила: *деше има интелигенцију година на чије је шестове одговорило*. Дете од 7 година је одговорило на све тестове од 8 година, оно има бар интелигенцију од 8 година; ми ћемо имати да видимо да ли оно може да учини и нешто више. Ево другог правила: *Ако деше одговори на пест шестова виших од једног одређеног доба, додаје му се година дана интелигенције; две године, за десет шестова; три године, за педнаест шестова*. Једно дете, на пример, одговори на све тестове од 8 година: оно има бар интелигенцију од 8 година; уз то, оно одговори и на три теста од 9 година и два од 10 година; оно има 8 више 1, то јест 9 година интелигенције, макар колико година имало иначе.

Последица је ове процедуре да се каже за једно дете да је *редовне интелигенције* ако има интелигенцију својих година; *напредне интелигенције*, ако има ниво виши за годину, две, и т. д., од нивоа својих година; или, напротив, *заостале интелигенције*, ако има ниво нижи за годину, две, и т. д., од нивоа својих година. Употребљавају се симболи: =; или + 1, + 2, + 3; или — 1, — 2, — 3.

Сваки може да се послужи скалом Б.-С. (Бине-Симон) да добије приближну процену једне интелигенције; али да би мерење имало научне вредности, апсолутно је потребно приправити се мало за посао. Доктор Т. Симон цени да периода посвећивања у ствар не треба да буде мања од пет седница, свака од два сата, вршећи огледе на двадесетак деце.

Бачка осешљивост

Један француски школски надзорник, у својим „Белешкама из инспекције“ публикованим у „Педагошкој смотри“ (Revue pédagogique), саопштава ову корисну напомену:



Да не треба вређати достојанство учитеља, упућујући му, пред његовим ученицима, примедбе поводом његове наставе и његове методе, то је без мало догма. Дешава се чак да та догма ставља инспектора у врло незгодне положаје. Кад чује да се предаје каква нетачност, треба ли да ћути и да је својим ћутањем потврди у духу деце? или треба да говори и да упропасти пред децом учитељев ауторитет? Нема учитеља који не пристаје уз другу алтернативу и који не очекује од свога инспектора да жртвује истину ради његовог самољубља.

Али да ли има много учитеља који поштују дечје самољубље? Колико сам пута чуо да се каже гласно о неком детету пред инспектором: „То је један заостао дечко“, „То је један анормалан дечко“, „Он је последњи ђак у разреду“, „Не могу ништа да учиним с њиме“, „Тврде је главе“, и т. д. Онако исто као што болнички лекар, пред ученицима са клинике, — али и пред болесницима, — гласно изјављује: „Ово је један леп случај туберкулозе“, „Озбиљна прогноза“, „Фаталан завршетак“; или набраја, у једном лаком али несигурном пророчанству, разне фазе еволуције болести.

Мисли ли се да су наши ђаци глуви? да најинтелигентнији не разумеју пресуду која се изриче противу њих? Зар им она не убија храброст и не убеђује их да је сваки напор узалудан? И, чак ако они и заслужују ове строгиости, мисли ли се да је хумано презирати пред њиховим друговима и морално мучити једна бића која имамо мисију да одгајамо?

Декоришимо наше учионице!

Наставници основних и средњих школа — пише Р. Еберле у „Школи и животу“ (L'Ecole et la vie) — почињу да увиђају потребу украшавања својих учионица. Али да ли они поступају увек добро при томе? „Под изговором да се декорише разред, облажу се зидови сликама које представљају машине, отворене трбухе у којима кључају црева, огуљене и кржаве људе, лобање с отвореним мозгом, алкохоличаре с бесомучним гестовима, и т. д.“ Али такве слике су сушта негација идеје о декорацији једног разреда. Неразумевање проистиче из предрасуде да декорација постоји сваки пут када се успело да се прикрије голотиња зидова, или да се да разреду тако звани „школски“ изглед, освештан традицијом, а који је, у ствари, супротност животу и љупкости... Када би се, међутим, наставници надањивали, с једне стране, правим циљем који треба постићи, и, с друге стране, карактером детета, могли би се очекивати бољи резултати.

Циљ који треба постићи, то је, пре свега, допринети остварењу естетичког васпитања наших ученика. Ставимо дете у додир с оним што је живо, да би му улили љубав и поштовање спрам живота. Пренесимо љупкости и чари природе у наше мрачне кавезе, у виду цвећа распо-

ређеног с укусом у каквој вази, или зеленог лишћа. Изаберимо, међу уметничким делима, она која најбоље изражавају покрет.

Дете је весело и активно по битности; његов дух је прост и покретљив. Будући је оно весело, ми ћемо бирати нарочито ведре боје, младе по изгледу; то су, у осталом, и најчистије. Од гравира задржаћемо оне које удаљују од меланхолије, које дају здраве идеје... Будући је дете активно, ми ћемо га заинтересовати директно за декорацију разреда, искоришћујући што је могуће више материал који оно само буде потражило или донело, који оно на тај начин буде обележило својом белегом, својим персоналитетом... Душа детета је такође проста, и будући је она проста, ми треба да прогнамо чудне или сложене предмете, сувише плаховите или сувише мрачне сцене, или злоупотребу гравира. Најзад, мислимо и на покретљивост духа наших ученика, и зато обнављајмо с времена на време, ако не потпуно, оно бар једним делом, нашу декорацију.

Како декорација треба да буде проста и остварена великим делом од самих ученика, и како, с друге стране, не сме бити сувише гравира, праве куповине своде се на најмању меру.

Та декорација треба да говори очима и, нарочито, души наших ученика. Коментари постају преко потребни, и васпитач треба зато да има културе укуса и повелики пртљаг општих идеја.

Опасности од кинематографа

У „Немачкој школи“ (Die deutsche Schule) Д-р В. Стапел говори, доста разложно, о опасностима кинематографа, чак и кад су филмови били ценсурисани и кад представљају, у погледу моралних конвенција, максимум гаранција. Јер, изјављује он, ово брзо, узнемирено, скакутаво ређање слика на платну мора на крају да ослаби, ако не да уништи, интелектуалну способност и морални смисао гледаочев.

Захваљујући навици да се прелази брзо и без прелаза с једног филма на други, губи се врло брзо осећање „духа доследности“, који је битни услов за свако неповршно суђење.

Предајући се без отпора непрекидном дефиловању разнородних слика, човек на крају престаје да трпи због оскудице оне *логичне доследности* која би требала да повезује наизменичне слике да од њих створи *идеју*, као што је то случај у правој представи какве драме, у причи, или у току какве научне дискусије. Човек на тај начин стиче навику да пушта да све иде како иде, и губи ону независност духа која је потребна за владу над фактима, да би се задовољио доста мутним уживањем примљених утисака. Кинематограф је дакле школа интелектуалне распуштености.

Најзад, због врло брзог ређања слика, човек се навикава брзо на површност утисака. Губи се воља за представама које човек осећа у

свима њиховим појединостима; настаје влада грубих утисака, чија сва драж долази од њихове чудности или сенсационалности; све то на штету укуса за присно, прецизно, нежно.

Љубитељи кинематографа мисле само у грубим линијама или површно. Свака слика која долази њиховој интелигенцији преко њихових очију докопава се све њихове моћи пажње: нема више размишљања, нити икакве бригае о појединостима и о узроцима.

с. п.

ДРУШТВА И УСТАНОВЕ

Друштво за Српски Језик и Књижевност у 1920—1921 школској години. — Друштвени рад ове школске године отпочео је касније него обично, тек 10 децембра 1920 године, када је одржана XXIX редовна седница. Од тада су седнице редовно држане сваког месеца и на њима је читано више расправа. Интересовање код чланова било је велико; поводом појединих предавања развијале су се живе дискусије, а седнице су биле увек добро посећене. Уз то, Друштво се увећало са 34 нова члана, тако да се од 101 члана из прошле године укупни број попео на 135. Већим делом чланови су из Београда (92); из осталих места прираштај је био незнатан.

У току ове године Друштво је одржало седам редовних састанака (XXIX—XXXV) и на њима су читани ови радови:

а) десет расправа из науке: Г. Павле Поповић: Стеријина „Зла Жена“; Г. Д-р Веселин Чајкановић: Из наших народних пословица и изрека; Г. Д-р Тихомир Р. Ђорђевић: Уметничке прилике под кнезом Милошем; Г. Милан Богдановић: „Ос.ћај“ и „Осећање“; Г-ђа Паулина Лебл-Албала: Ка циклусу народних приповедака „Св. Сава и ђаво“; Г. Д-р Веселин Чајкановић: Магични смех у српској религији; Г. Д-р Сима Тројановић: О рабошима, белезима и бројању код нашег простог народа; Г. Драгутин Костић: Службе и похвале Св. Симеуну од Св. Саве; Г. Милан Мајзнер: Оборовање, и Г. Павле Поповић: историја часописа „Виле“.

б) три расправе из методике предмета: Г. Павле Стефановић: О настави српског језика; Г. Д-р Миливој Павловић: О настави српског језика, и Г-ђица Катарина Богдановић: О методама предавања Историје књижевности.

с) три реферата: Г. Милан Богдановић: Реферат о „Збирци матурантских питања и задатака из српског језика и књижевности“ од Михаила Милинковића; Г. Павле Поповић: Реферат о „Прегледу књижевности хрватске и српске“ од Д-р Давида Богдановића, и г. Миреш Кићовић: Реферат о студијама о Бранку Радичевићу од Д-р Тихомира Остојића.

д) два саопштења: Г. Милан Богдановић: Тумачење једног места из „Поноћи“ од Ђуре Јакшића, и Г. Д-р Владимир Ђоровић: „Павлимир“ у Мостару.

Друштво је и ове године, као и ранијих, имало на располагању за материјалне издатке само приход од чланских улога. Тај приход је био скроман (свега 1.020 дин.), али су од њега подмирени сви новчани издаци, тако да је у благајни остао и сувишак, који са сумом од прошле године износи 1.689 дин. Са том сумом Друштво може идуће године отпочети свој рад, а можда и објавити у засебној књижици записнике са изводима из расправа. Фонд Д-р Јована Скерлића, који има укупно 6.600 динара, није се много увећао. Да би се стање тога фонда поправило и наставило прикупљање прилога, изабран је нарочити Одбор од десет чланова.

Да би одало поштовање и признање нашем познатом и великом научнику Г. Ватрославу Јагићу, дугогодишњем професору славистике, Друштво га је на својој првој овогодишњој седници изабрало за свог почасног члана.

На дан своје славе Св. Ђирила и Методија, 24 маја ове године, Друштво је приредило излет до Сремских Карловаца, где је одржало једну свечану седницу. Тој седници су присуствовали: Њ. С. патријарх, два епископа, ректор богословије, библиотекар патријаршијске књижнице, директор гимназије, више наставника, свештених лица, и други. Чланови су тог дана, поред других ствари, разгледали наше старе рукописе и друге знаменитости, које им је показивао и давао о њима стручна обавештења Г. Димитрије Руварац.

На последњем скупу изабрана је стара Управа са Г. Павлом Поповићем, професором Университета, као председником. Друштво ће наставити свој рад одмах у почетку идуће школске године.

У. Ц.

БЕЛЕШКЕ

Реформа наставе у Француској. — Конгрес француских гимназијских професора, који се држао о Ускрсу у Паризу, проучавао је један важан пројекат о реформи наставе.

Настава, према том пројекту, има три степена: основни; виши основни, технички и средњи; виши. Сва деца добијају, по истом програму, заједничку наставу првог степена, у заводима јавне наставе, или у приватним заводима под државном контролом.

Настава другог степена обухвата после-школску наставу, вишу основну наставу, разне техничке наставе, општу средњу наставу. Ова последња је, у својим битним цртама, иста за дечаке и за девојке.

За пријем у средњу школу, потребно је имати пуних једанаест година 31 децембра оне године када се ступа у гимназију, и положити пријамне писмене и усмене испите. Писмени испити полажу се једино из францускога и аритметике; усмени испити су тако удешени да се покаже способност кандидата. Води се великог рачуна о претходном ђачком успеху, према њиховим ђачким књижицама.

Средња настава траје седам година. Број часова, урачунавши ту и практична вежбања и цртање, не треба да пређе: у почетним разредима, 20 часова; у средњим разредима, 22 часа; у највишим разредима,

24 часа. Кроз све разреде, даје се важно место физичким вежбањима. У сваком заводу има басен за пливање, локал намењен настави гимнастике и, у близини, терен за игре на слободном зраку. Четвртак после подне је посвећен спортовима. Физичка вежбања, игре и спортови су обавезни.

У VI и V разреду (I и II, према нашем), настава је јединствена и заједничка за све ученике. Латински је обавезан за све. У почетку IV разреда (III-ег, према нашем), ђаци могу бирати између две секције: хуманистичке и модерне. У модерној секцији, настава латинског је замењена темељнијом наставом француског и живих језика. Сва друга настава је идентична у обе секције.

На крају II разреда (V-ог, према нашем), ученици могу ући било у секције у којима претежу науке, било у секције у којима претеже књижевност.

Испити за прелаз из разреда у разред су врло строги. Матура остаје санкција студија; њен први део се полаже на крају II разреда (V-ог, по нашем), други део на крају друге године I разреда (VII-ог, по нашем).

Конгрес за заштитишу деце. — Под заштитом белгијског краља и краљице, одржаће се у Брислу, од 18 до 21 јула о. г., други интернационални конгрес за заштиту деце.

Тај конгрес имаће за циљ да испита тачно и потпуно факторе који утичу на поправку или опадање расе, да проучи до које мере факта и наука оправдавају легислативну акцију, и да организује сарадњу постојећих група и усамљених радника.

Најстручније личности проучаваће заједнички, на том интернационалном скупу, садашње потребе заштите деце и најбоље методе којих се треба држати у тој ствари. Питања стављена на дневни ред конгреса тичу се поглавито:

- 1) морално напуштене деце и судова за децу,
- 2) анормалне деце,
- 3) социалне хигијене за децу, и
- 4) ратне сирочади.

Известиоци из разних земаља, изабрани међу најпозванијим ауторитетима у сваком од питања програма, позвани су да сарађују са комисијом за организацију на припремању конгреса.

Конгрес за домаће васпитање. — Од 31 јула до 3 августа о. г. одржаће се у Страсбургу IV интернационални конгрес домаћег васпитања, с овим програмом:

Прва секција. *Проучавање деце:* 1) Еволуција способности код детета. — 2) Методе проучавања детета.

Друга секција. *Домаће васпитање* (општа питања): 1) Напретци вулгаризације метода домаћег васпитања у разним земљама. — 2) Друштва за домаће васпитање. — 3) Спремање родитеља и будућих родитеља за њихову васпитачну улогу. — 4) Ауторитет у породици и у друштву. — 5) Утицај средине.

Трећа секција. *Домаће васпитање дешета пре школског доба:* 1) Сенсориално васпитање. — 2) Васпитање пажње. — 3) Игре. — 4) Рађање навика. — 5) Сlike, албуми, књиге за децу.

Четврта секција. *Домаће васпитање дешета за време школског*

доба: 1) Дужности родитеља. — 2) Жеље родитеља поводом школских програма. — 3) Дечја удружења. — 4) Премарање. — 5) Хигиена детета за време школског доба.

Пета секција. *Домаће васпитање дечета после школског доба*: 1) Професионална ориентација. — 2) Спортови. — 3) Лектира.

Шеста секција. *Домаће васпитање анормалне и заостале деце*: 1) Медико-педагошки испит. — 2) Класификација анормалне деце. — 3) Васпитање анормалне деце.

Седма секција. *Домаће васпитање у заводима за заштиту деце*: 1) Ратна сирочад. — 2) Заштита жене у циљу заштите детета. — 3) Осигурања живота деце. — 4) Домови за породиље. Дечји азили. Лекарски преглед одојчади. — 5) Рад деце. — 6) Припрема за занате.

Осма секција. *Библиографија, документација и штампа*: 1) Педагошка документација за родитеље. — 2) Статистике о добротворним дечјим установама, о дечјим убиствима, итд. — 3) Библиотеке, васпитна дела за родитеље. — 4) Штампа и вулгаризација метода домаћег васпитања: новине, часописи, списи, плакати.

Девета секција. *Сарадња школе и породице*: 1) Шта учитељ треба да зна о детету преко породице. — 2) Индивидуалне школске фише. — 3) Родитељска и учитељска већа уз школе.

Десета секција. *Одбрана интереса породице*: 1) Положај многобројних породица. — 2) Права многобројних породица. — 3) Многобројне породице и порез. — 4) Нарочите наднице за многобројне породице. — 5) Породично гласање.

Друштво Алфред Бине. — Основано 1898, *Слободно друштво за психолошко проучавање дечета* или *Друштво Алфред Бине* (Société Alfred Binet) има за циљ да приближи васпитаче и лица која се специјалније баве научним истраживањем, у заједничком циљу да се дође до прецизнијега познавања дечјег менталитета.

Оно публикује месечни билтен који његови чланови добијају бесплатно и који, сваке године, представља једну свеску од 250 страна.

Друштво је отворено свима лицима која желе да сарађују на његовом делу, доносећи своју стручност или своју жељу за сазнавањем; зато се оно обраћа свима који могу да се посвете студији битних питања о деци. Оно придаје нарочиту важност ступању у чланство васпитних завода.

Годишњи улог је 5 франака, и шаље се на адресу M-Ile Remy, 11, rue Vivienne, Paris (11-e).

Плате у Швајцарској. — Одлуком од 21 фебруара 1921, град Лунерн утврдио је овако плате наставног особља:

Учитељ основних школа, 6.280 до 8.400 франака (1 швајцарски франак вреди данас 6 наших динара); учитељице основних школа, 3.740 до 6.860 франака.

Наставници средњих школа, 5.280 до 9.400 франака; наставнице средњих школа, 4.860 до 7.860 франака.

Виши наставници средњих школа, 7.280 до 10.000 франака; више наставнице средњих школа, 5.860 до 8.560 франака.

Учитељи вештина имају специјалне плате.

Организатори курсева за ручне радове имају додатак од 200 до 300 франака.

Управник основне школе прима 6.880 до 10.300 франака; директор средње школе, 7.280 до 10.100 фр.; уз то додатак од 600 до 1200 фр. Максимална плата добија се од 12. године службе.

Најзад, предвиђен је и породични додатак, срачунат према броју деце, од 180 до 500 франака.

Фериални курсеви. — Многи француски универзитети организују, преко распуста, специјалне курсеве намењене странцима који желе да се усаврше у француском језику. Ми доносимо овде програме неколико универзитета.

На париској Сорбони, летњи курсеви трају четири месеца, од јула до новембра, и имају за циљ да упознаду слушаоце с француском цивилизацијом у прошлости и са животом и мишљу савремене Француске. Програм курсава је овај:

Историјска секција:

Јули. — *Географски увод. — Француска од постанка до 1610.*

Август. — *Француска од 1610 до 1789.*

Септембар. — *Француска од 1789 до 1870.*

Октобар. — *Француска и свеш какве их је створио рат од 1914.*

Литерарна секција:

Јули. — *Француска књижевност за време Средњег Века и Ренесансе.*

Август. — *Књижевност од 1610 до 1789.*

Септембар. — *Књижевност од 1789 до 1870.*

Октобар. — *Француска књижевност од 1870.*

Естетика и филозофија:

Јули. — *Француска уметност до 1870.*

Август. — *Савремена француска уметност; сликарство, скулптура, гравуре, и т. д.*

Септембар. — *Историја идеја у Француској до 1870.*

Октобар. — *Данашња Француска: филозофија, социјалне доктрине, религија, науке.*

Школарина стаје за четири месеца 300 франака, за месец дана 100 фр. Bureau des renseignements à la Sorbonne, Paris, даје бесплатно сва обавештења.

Курсеви на универзитету у Клермону (Clermont-Ferrant) трају од 15 јула до 31 августа. Њихов програм, чисто практичан, је овај: вежбања у изговору и дикцији; граматичка теорија, речник, формација речи, синтакса; конверсација, усмена излагања; француска књижевност, читања с објашњењима; географија и установе савремене Француске. Школарина: за четири недеље, 50 франака; за шест недеља, 75 фр.; уз то 20 фр. уписнине. За сва обавештења треба се обратити на Comité de patronage des étudiants étrangers, 4, rue Pascal, Clermont.

Универзитет у Страсбургу организује овога лета две врсте курсава: практичне курсеве француског, и практичне курсеве немачког језика. И једни и други трају 12 недеља, од 4 јула до 24 септембра. Програм наставе француског језика је следећи: а) теоријска настава француског језика: описна фонетика; курсеви француске граматике; француска синтакса; граматичко објашњење класичних и модерних писаца, историја француског језика и историјска граматика; принципи стилистике; б) практична вежбања: фонетичка вежбања, вежбања у изговору,

читање с поправкама; диктанда, конверсација (у групама од 10—12 слушалаца); елементарна композиција и литерарна композиција; поправка радова; усмени и писмени преводи; в) рационално познавање Француске: проучавање извесних епоха прошле француске књижевности, литерарно објашњавање класичних и модерних писаца; главне тенденције литературе, филозофије, наука и уметности савремене Француске; главни видови францускога живота, устав, политичке партије, парламент, социалне групе и штампа; похођење музеја, историјских и уметничких споменика, индустријских предузећа, и т. д. — Курсеви немачког језика имају за циљ да навикну слушаоце да говоре и пишу коректно немачки; неколико сати недељно резервисано је и конференцијама на немачком о књижевним и историјским предметима. — Школарина је за француске курсеве: за 4 недеље, 80 франака, за 12 недеља, 180 фр.; за немачке курсеве: за 4 недеље, 60 фр., за 12 недеља, 120 фр. — За сва обавештења о практичном животу ваља се обратити на Bureau de renseignements pour les étudiants étrangers, à l'Université de Strasbourg.

Сличне курсеве за изучавање француског језика организују и универзитети у Греноблу и Нансиу. Уредништво „Просветног Гласника“ ставља се на расположење својим читаоцима које то може интересовати, да им да сва потребна обавештења о организацији тих курсева и о детаљима материалног живота.

Француски универзитети. — Према једној статистици коју објављује париска „Научна смотра“ (Revue scientifique), 1913—1914 године било је на француским универзитетима 41.194 студента. 1918—1920, међутим, њихов број износи само 29.586, то јест 28 од 100 мање. Нарочито се јако смањио број слушалаца на факултетима права: од 17.127 у 1913—1914, он је пао на 7.983 у 1919—1920. Смањење износи ту 53 од 100.

На против, млади људи обраћају се с одушевљењем примењеним наукама. Тако, на пример, Централна школа (Ecole centrale) — која спрема за инжењере — имала је 1914 840 љака, док их данас има 2.250.

Ове цифре речито говоре о односу између избора студија и материалних користи које се од њих очекују.

Учиштелска већа у Белгији. — Једном скорашњом одлуком белгијског Министра наука и уметности, установљено је у сваком школском кантону *учиштелско веће*, чији су сви чланови, сем председника, бирани од свих учитеља и учитељица тога кантона. Гласање је обавезно. Могу бити изабрани сви учитељи и учитељице који имају бар десет година службе, од којих бар три у том кантону.

Кантонални школски надзорник има право да присуствује седницама тога већа, али без права гласа. Веће се састоји из седам чланова; председник је биран „нарочито међу општинским председницима и одборницима из кантона који се баве или су се бавили јавном наставом, међу адвокатима и судијама“.

Ево неколико чланова уредбе који говоре о улози и правима тога већа:

Веће има за дужност да оцењује, ако се укаже прилика, професионалну вредност наставног особља, да чува његово достојанство и да пази на наставу.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А



Оно само доноси мишљења; право изрицања казне остављено је другим властима.

Министар наука и уметности, и друге школске власти, могу тражити мишљење већа сваки пут кад ваља констатовати или иследити огрешења о професионалне дужности или о законе и уредбе о основној настави. Оптужени учитељ биће увек позван да каже своју одбрану пред тим већем.

Школе у природи код нас. — У једном од прошлих бројева „Прoсветног Гласника“ ми смо говорили о покрету за оснивање школа у природи, који се шири по целом свету; данас са радошћу бележимо да је и код нас, заслугом Министарства Народног Здравља, почело да се ради на остварењу те спасоносне идеје.

У Новом Саду ће, тако, ускоро бити отворена једна школа у природи; већ је расписана и лицитација за зграду, и набављена грађа за њу.

У буџет за 1921—1922 г. ушле су довољне суме да би се одмах, почетком буџетске године, могле основати такве школе у Београду (у летњиковцу Друштва за чување народног здравља у Кошутњаку), Загребу, Сарајеву, Сплиту и Љубљани.

Министарство Народног Здравља располаже, за пропагандистичке циљеве, с више филмова који приказују рад у школама у природи; оно је недавно слало у Енглеску Г-ђу Д-ра Наталију Николајевић, — од које у овом броју доносимо један мали чланак о том питању — да проучи организацију таквих школа.

Учитељево место у разреду. — Где треба да буде учитељ за време часа? пита се један сарадник француског учитељског листа „Школа и живот“ (L'Ecole et la Vie). Да ли треба да остане стално седећи за столом, прикован за своју столицу? Или је добро да стоји на естради или поред табле, с кредом у руци, оживљујући своје лекције покретима, сликама, текстовима које пише пред очима ученика? Или је боље да се креће између клупа, пратећи тако, верификујући и исправљајући рад својих ђака? Или, најзад, треба — као што раде неки — да стоји у дну разреда, мотрећи га позади, док се какав ученик налази поред табле?

Избор је очевидно — одговара писац чланка — ствар темперамента и физичких способности, и у таквој ствари не могу се поставити категорична правила. Свако место, у осталом, има своја особена преимућства, али и своје незгоде.

Кад седи за својим столом, учитељ има своје ученике на догледу. Једном врстом магнетске привлачности, он држи њихове очи управљене на своје; он контролише пажњу. Он је у најбољим условима да се добро види и чује.

Али треба се сетити да ђаци остају у школи неколико сати, да пажња не може да остане будна за све то време, да су ученици са дна разреда врло далеко од стола, и да без сумње та магнетска привлачност слаби са даљином. Учитељ види са свога стола само извесне ствари у свом разреду. Неко ко би ушао полако у разред видео би, међутим, и многе друге. Ван догледа учитељева, у скривеним местима, на клупама, под клупама, у џеповима, под заштитом ученика који седи напред, манифестује се једна радљивост нема или пуна жагора, о којој и не слуту учитељ са естраде.

Шетња кроз разред, прост пролаз између клупа, одмах би је открио,

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



У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

Учитељ који се креће не може добро да се чује, али њему ништа не измиче испред очију од онога што раде ученици. Он хвата на делу ветропире, немарне, развлакаче. Он открива грешке које није био предвидео.

Та контрола је у толико потребнија у колико су ученици млађи и неискуснији.

Из свега овога излази да учитељ не може остати увек за столом. Корисно је, преко је потребно — закључује писац чланка — да се он у извесним тренуцима креће између клупа.

За сушрашње васпишање. — IV интернационална конференција удружења за Друштво Народа, одржана у Милану крајем прошле године, донела је следеће одлуке које се тичу васпитања:

1) Конференција тражи од Друштва Народа да установи што је могуће пре Интернационални Биро Васпитања, сличан Интернационалном Бироу Рада.

2) Она изражава жељу да, још сада, по примеру француских университета који су већ установили редовну наставу о Друштву Народа и о дужностима грађана према том Друштву, таква настава буде заведена од свију држава и свију приватних установа у програме школа свију система.

3) Она позива у исти мах разна Удружења Заједнице да учине све корисне кораке код својих влада, како би успели да програми и уџбеници не садржавају више ништа што би могло подстаћи мржњу народа једних на друге, већ на против да се сва настава надахњује принципима Друштва Народа.

Пробне школе. — Пробне школе — о којима смо говорили у једној од скорашњих свезака „Просветног Гласника“ — умножавају се сваким даном у Немачкој; таквих школа има данас у Бремену, Бреслави, Шарлотенбургу, Дрезди, Франкфурту, Хамбургу, Лајпцигу и Минхену. Државна власт предала је потпуно све такве школе разним удружењима учитеља реформатора. Њихова организација одговара модерним тенденцијама немачке педагогије: јединствена школа, дечја република, школа рада, социално васпитање. Константовано је да та предузећа наилазе на повољан, каткада чак одушевљен пријем. Ти покушаји спремају општу обнову немачке школе по једном националном плану.

Проучавање деце у Америци. — Рад на проучавању деце одавно се врши по свима западним земљама, а резултати су из године у годину све бољи и бољи. Највише се међутим истичу Сједињене Државе Америчке, где су чувене лабораторије за експерименталну психологију, и где проучавање деце заузима видно место и у програму учитељских школа. У овој белешци ми ћемо се ограничити само на то да видимо како тај важан и користан посао раде учитељски кандидати.

За проучавање деце постоје у америчким учитељским школама ове три методе: прво, колективна, када се иста питања задају великом броју деце; друго, индивидуална, када сваки ђак изабере и свестрано проучи само једно дете; и треће, историјска, да се по књигама и часописима излаже како се развијао сам тај покрет.

Прва метода је најлакша и најчешће се употребљава. Састави се извесан број питања на која деца одговарају усмено или писмено, а



потом се одговори упоређују, систематишу и дају материала за мање психолошке студије које пишу учитељски кандидати.

Други начин је да сваки ђак учитељске школе нађе у вежбаоници по једно дете, да га стално посматра и на крају године поднесе опширан извештај о његовој спољашности, даровитости, марљивости и карактеру.

Има извесних прописа којих се ваља држати при посматрању. Прво долазе на ред црте лица, па телесни састав и стање организма за време болести и здравља. Затим се прати рад појединих чула и посматрају се навике у држању тела на часу и у школском дворишту при игри. После тога испитује се душевни живот: примање утисака, памћење, пажња, машта, суђење, емоције, образовање појмова о добру, злу и правди. Пази се на понашање дечје према родитељима, друговима, наставницима и страним особама. Води се рачуна о томе да ли дете радо подражава одраслима, каквих наклоности има, да ли је осетљиво или грубо. У неким школама обраћа се нарочита пажња патолошким појавама телесног и духовног живота, истражују се узроци, и према резултатима се удешава настава по вежбаоницама.

Сваки ђак учитељске школе настоји да се са дететом што боље упозна и спријатељи, јер за интимно проучавање неопходно је имати дечје поверење. На крају школске године учитељски кандидат чита своје белешке пред наставницима и друговима, те се о њима води жива дискусија.

Трећа, историјска метода, колико год је важна и корисна, толико је заморна и тешка. Треба имати много слободна времена и огромну библиотеку да би се могли постићи добри и велики резултати. Међутим, од ђака учитељске школе не могу се ни захтевати исцрпне студије о историји проучавања деце; доста је ако умеју саставити прегледне реферате о најважнијим делима и чланцима из часописа, и ако знају како се почело и колико се већ одмакло у томе послу. Иначе, ова трећа метода сама по себи није довољна да оспособи кандидата за самостално проучавање деце, и оне две раније споменуте неопходне су као вежба и непосредно увођење у саму праксу.

Индивидуално и колективно проучавање деце даје прилике да учитељски кандидати боље упознају дечју душу, и да се већма заинтересују за васпитање као свој будући позив; а свест о томе да учествују у једноме корисном педагошком послу подстиче амбицију да се не запусте ни доцније када добију учитељско место. Сем тога, експерименти са децом у вежбаоници важни су и зато што буде тежњу за научним испитивањем и навикавају на саморадњу. Отуда се у последње време непрестано истиче потреба да проучавање деце буде у програму свих учитељских школа, и то као обавезан предмет, да свуда буде по један стручњак који ће предавати експерименталну психологију и упућивати ђаке. Очекује се да ће тада основна школа давати много боље резултате, јер ако игде, то у основној настави успех не зависи толико од знања предмета колико од познавања дечје душе.

БИБЛИОГРАФИЈА

Књиге, часописи и листови послани уредништву:

Вукадин, приповетка од Стевана Сремца. Друго издање. (Модерна библиотека, 19.). — Београд, издање књижаре С. Б. Цвијановића, 1921. С. 219, цена 12 дин.

Милан Јаковљевић, професор, *Из савремене естетике*. — Комисиона наклада књижаре С. Б. Цвијановића, Београд, 1921. С. 100, цена 10 дин.

Д-р Влад. С. Станојевић, *Хигијена за средње и стручне школе* (Библиотека „Здравље“, књ. 4.) — Београд, 1921; на продају у књижари С. Б. Цвијановића. С. 133, цена 10 дин.

Милош П. Ђирковић, *Тамо далеко*, приповетка са Крфа. — Београд, 1921; на продају у књижари С. Б. Цвијановића. С. 231, цена 12 дин.

Мирко Дамњановић, *Индимне строфе*. — Крушевац, 1921. С. 48, цена 4 дин.

Anton Melik, *Jugoslavija, zemljepisni pregled. I del.* (Pota in cilji. Zbirka poljudno-znanstvenih spisov, 5.—6. zv.). — Tiskovna zadruga, Ljubljana, 1921. С. 283, цена?

Просвета, народни алманах. Уредио Перо Слеччевић. — Издало друштво Просвета, у Сарајеву, 1921. С. 243, цена?

Издања издавачке књижаре „Напредак“, Београд. — Београд, 1921. С. 200, бесплатно.

Мешовити и мушки хорови. Израдио Влад. Р. Ђорђевић. Свеска II. — Својина пишчева, Београд, 1921. С. 38, цена 10 дин.

Учишeљски весник, лист за учитеље и школу. Издање учитељског деоничарског друштва „Натошевић“ у Новом Саду. Излази двапут месечно. Претплата на четврт године 3 дин.

Československo-jihoslovanská liga. Излази једанпут месечно, у Прагу (Mikulandska ul., č. 7, III p.). За чланове Лиге (који плаћају 24 чешке круне годишње) бесплатно.

Prager Presse. Erscheint täglich zweimal, Sonntags mit illustrierter Beilage. Adm.: Prag III, Nerudova, 5. Месечна претплата за иностранство 30 чешких круна.

ОД УРЕДНИШТВА

Свеске за јул и август изаћи ће заједно, крајем августа.

Уредник
СВЕТИСЛАВ ПЕТРОВИЋ
Душанова улица бр. 5, Београд.

Државна Штампарија
Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца,
Београд.



WWW.UNILIB

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

✚ КРАЉ ПЕТАР I.

(1844—1921)



„Дрино водо, племенита међо,
„Ја ћу скоро и тебека прећи
„И честиту Босну полазити“.

Равно сто година после штампања наведене песме (које се на симболичан начин десило у Бечу) почео је српски народ под вођством унука Карађорђевог борбу за извршење завета датог води Дрини пре сто година. Завет је овог пута у целости испуњен.

Први пут после дванаест векова своје историје Срби су се потпуно ујединили, Хрвати и Словенци скоро сви с њима. Што су раније биле само романтичне жеље и снови многих поколења, изведено је сада у потпуности.

Краљ Петар је најсрећнији владалац српски. Највеће државно дело у нашој историји изведено је под Његовом владом, и не само под Његовом владом него и са Његовим активним учешћем.

Његову славу такмичећи се увећавају други величанствени подвизи. Одступање наше војске кроз снегом завијене планине албанске, са Краљем Петром на Његовој кари, неподељено је одушевило својом трагичном величином цео цивилизовани свет.

Могао је и неко други имати ту срећу да у дане највећих напора и пожртвовања које је српски народ учинио и поднео, буде на челу народа; али ретко је ко умео тако достојно одржати се на висини коју су прилике захтевале и која је била потребна. Краљ Петар је то умео и могао.

Влади Његовој претходе исто тако велика дела високе душе. Учешће Његово у херцеговачком устанку, као Петра Мркоњића, и у рату француско-пруском јесу најважнија од тих дела.

Али Он нема само ту епску и трагичну величину. Он има и врло високу добротворну и културну величину. Човек са ретким моралним особинама у приватном животу, био је врло моралан и достојанствен и на висини престола: не само што је Он најуставнији владалац у нашој историји, него му у историји у опште има мало равних. Он је достојно оправдао књигу *О слободи* и њен мото: „Само у слободи може се народ слободи научити“. И та политичка моралност Његова јесте Му једна од највећих заслуга, ако не и највећа.

Ево још једнога кога ће српски народ назвати „честитим коленом“.

Уредништво
„ПРОСВЕТНОГ ГЛАСНИКА“.