



ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК

СЛУЖБЕНИ ЛИСТ
МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ

БРОЈ 5 и 6

МАЈ и ЈУНИ 1922

ГОД. XXXIX

СЛУЖБЕНИ ДЕО

ОПШТЕ ОДЕЉЕЊЕ

У ИМЕ

Његовог Величанства
АЛЕКСАНДРА I

По милости Божјој и вољи народној
КРАЉА СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА
а на основи овлашћења (чл. 55. Устава)

МИНИСТАРСКИ САВЕТ
КРАЈЕВИНЕ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог Нашег Министра Просвете од 28. априла ове године, поставља:

у Министарству Просвете:

за шефа одсека за статистику, са годишњом платом од 6000 динара, Борисава Становића, административног инспектора одељења за Вишу Наставу.

У Народној Библиотеци у Београду:

за помоћника библиотекара I класе, Симу Пандуровића, резервента Уметничког Одељења Министарства Просвете.

Наш Министар Просвете нека изврши ове указе.

Председник Министарског Савета,

Ник: П. Пашић с. р.

Министар Просвете,

Св. Прибићевић с. р.

(Следују потписи свију осталих Министара).

МИ

АЛЕКСАНДАР I

по милости Божјој и вољи народној
КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог Нашег Министра Просвете од 3 јуна ове године, а на основи чл. 12 и 13 закона о Државној Архиви, постављамо:

за чланове одбора у Државној Архиви:

Слободана Јовановића, редовног професора Универзитета и члана Академије Наука;
Владимира Ђоровића, професора Универзитета;

Милана Ж. Миљковића, пуковника, помоћника начелника Главног Генералштаба;

Петра Петровића, начелника архитектског одељења Министарства Грађевина;
 Саву Шапчанина, начелника Министарства Правде;
 Благоја Д. Тодоровића, начелника Министарства Пољопривреде;
 Д-р Драгутина Дучића, генералног директора Државног Рачуноводства;
 Васу Петровића, начелника Министарства Социјалне Политике;
 Саву Тутуњића, начелника Министарства Пошта и Телеграфа;
 Стефана Сагадина, начелника Министарства за изједначење закона;
 Ибрахима Сарића, начелника Министарства Вера;
 Милвоја Савића, начелника Министарства Трговине и Индустије;
 Д-р Војислава Кујунџића, начелника Министарства Здравља;
 Влад. Лазаревића, инспектора Министарства Унутрашњих Дела;
 Вељка Петровића, шефа кабинета Министарства Просвете;
 Ђуру Марића, инспектора Министарства Аграрне Репорме;
 Ђорђа Лазића, инспектора Министарства Саобраћаја;
 Милана Антића, секретара Министарства Иностранних Дела;

На предлог Нашег Министра Просвете од од 14 јуна ове године, постављамо:
 у *Министарству Просвете*:

за Главног Архивара I класе, са годишњом платом од 6000 динара, Драгољуба М.
 Јовановића, Главног Архивара II класе истог Министарства;
 за секретара II класе, Милана Ч. Јовановића, секретара III класе истог Министарства;
 за писара I класе, Драгомира Васића, писара II класе истог Министарства.

На предлог Нашег Министра Просвете од 28 јула ове године, постављамо:

у *Министарству Просвете (Одељење за Средњу Наставу)*:
 за административног инспектора I класе, Лазара П. Бркића, административног инспек-
 тора II класе истог Министарства.

у *Музеју у Љубљани*:

за директора у V чиновном разреду, Д-р Јосипа Мантуанта, директора истог музеја.

На предлогу Нашег Министра Просвете, од 15 маја ове године, решили смо и решавамо:
 да се Милици Војиновићевој, писару I класе Министарства Просвете, уважи оставка
 коју је поднела на државну службу.

Наш Министар Просвете нека изврши ове указе.

АЛЕКСАНДАР с. р.

Министар Просвете,
 Св. Прибићевић с. р.

У ИМЕ

Његовог Величанства

АЛЕКСАНДРА I

по милости Божјој и вољи народној
 КРАЉА СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

а на основи овлашћења (чл. 65 Устава)

МИНИСТАРСКИ САВЕТ

КРАЉЕВИНЕ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог Министра Просвете, решио је и решава:

да се на основи § 69 закона о чиновницима грађанског реда ставе у стања покоја
 с правом на пензију која им припада према годинама службе: Д-р Ђира Трухелка, директор



Владашког Музеја у Сарајеву, и Зарија Поповић, шеф одсека за Статистику у Министарству Просвете.

Наш Министар Просвете нека изврши овај указ.

22. априла 1922. год.

Београд.

Председник Министарског Савета,

Ник. П. Пашић с. р.

Министар Просвете,

Св. Прибићевић, с. р.

(Следују потписи свију осталих Министара).

ГЛАВНИ ПРОСВЕТНИ САВЕТ

— 1253 РЕДОВНИ САСТАНАК ОД 2 ДЕЦЕМБРА 1921 ГОДИНЕ —

Присутни: председник г. д-р Богдан Гавриловић, председник г. Лазар Кнежевић, чланови: г. г. д-р Чед. Митровић, Влад. Радојевић, д-р Лаза Ненадовић, Јеремија Живановић, Дим. Тричковић, Љуб. Протић, Павле Стевановић, Мирко Поповић, Милан Карић, Косара Цветковићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар, Сл. Миловановић.

I Прочитан је и примљен записник претходног састанка.

II Г. г. Кнежевић и Тричковић усмено реферису о квалификацијама кандидата за наставнике средњих школа:

Саслушавши, Савет је мишљења: да имају квалификација:

За суплента: Арсеније Плић, Степан Орхановић и Фрањо Пољанец; за суплента под уговором: Владимир Косуов и Михаил Токарев; за привременог учитеља вештина: Константин Умањец, за привремену учитељицу вештина: Маргарита Лисенко; за хонорарне наставнике: Александра Мађушенко, Вера Пентко и Жака Бошковић; да немају квалификација: Милица Латковић, Десанка Обрадовић, Александар Губин, Танса Маљуцкоја и Никола Гатљиковски.

III Г. г. Протић и Соколовић усмено реферису о молбама учитеља основних школа за пензију и реактивирање.

Саслушавши, Савет је мишљења: да треба ставити у пензију:

Софију Стојановић, Ивану Турим, Франца Дермеља, Ану Туршић, Јованку Дулић, Алојау Вовк и Пзабелу Ланик; да се Ана Ленарчић може реактивирати; и да не треба реактивирати Јелену Бадњевац, јер је дуго ван школе.

IV Г. г. Љуб. Протић и Соколовић усмено реферису о наставном плану за грађанске школе у Војводини (в. 1251 записник под III).

Саслушавши, Савет је мишљења: да није потребно улазити у расправу о овоме плану пошто је привремена а нови ће се израдити кад буде донет нов закон о грађанским школама

V Г. г. д-р Чед. Митровић и Дим. Соколовић усмено реферису о кривцама учитеља основне школе, Меланије Путникове и Србислава Милошевића.

Саслушавши, Савет је мишљења: да по кривци Меланије Путникове треба прибавити извештај о њеном ранијем владању, а тако исто и за сукривца Косту Ранисављевића, с подацима о његовом бављењу у Русији; и да Србислава Милошевића не би требало казнити отпуштањем из службе.

VI Прелази се на расправу о начрту закона за народне школе.

Према ранијој одлуци, председник отвара расправу о грађанским школама.

После врло дуге дискусије о томе: дали грађанске школе треба да буду обухваћене овим законом, или не, приступа се гласању и Савет већином гласова (10:4) одлучује да установу и уређење грађанских школа треба регулисати засебним законом.

— 1254 РЕДОВНИ САСТАНАК, ОД 3 ДЕЦЕМБРА 1921 ГОДИНЕ —

Присутни: председник г. д-р Богдан Гавриловић, председник г. Лазар Кнежевић, чланови г. г. д-р Чед. Митровић, Владимир Радојевић, д-р Лаза Ненадовић, Дим. Трич-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

ковић, Љуб. Протић, Мирко Поповић, Милан Карић, Косара Цветковићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар Сл. Миловановић.

I Прочитан је и примљен, с мањим изменама, записник претходног састанка.

II Г. Дим. Тричковић усмено реферирше о предлогу Држ. Штампарије и награди г. Ник. Ранојевића за ново издање *Зоологије* (в. 1252 записник, под IV).

Саслушавши, Савет је мишљења: да г. Ранојевићу треба издати 12 $\frac{1}{2}$ % продајне цене на име хонорара за ово издање.

III Продужава се расправа о нацрту закона о народним школама, и пошто је начелна дебата завршена прелази се на расправу у појединостима. За извршиоца председник одређује г. Карића, који почиње читање текста.

Код чл. 1 који говори о задатку и циљу основне школе јавља се неколико предлога за измену редакције. Савет одлучује, да чланови ужет одбора г. г. Протић и Соколовић израде и предложе нову редакцију.

Чланови 2 до 9 примају се без измене.

Код чл. 10 (о забавиштима) мења се почетни број година за похађање забавишта и речи: од навршене *шреће* и замењују се речима: од навршене *четвртице*.

У чл. 11 врши се мања измена и нова редакција гласи: „државна се забавишта могу отворити у оним местима, где се упише и шаље најмање тридесеторо деце“.

Чл. 12, 13 и 15 примају се по предлогу, а у чл. 14, после речи: нису у своје време свршили основну школу — додају се речи: „и нису писмени“.

У чл. 16 остаје само прва реченица, до речи: и дели се, после чега долазе речи: у осам разреда“.

Чл. 17 мења се и гласи: „Обавезност и осмогодишње трајање наставе по овом закону почеће се заводити одмах, а изводиће се поступно.....“ Даљи тексту остаје по предлогу.

— 1255 редовни састанак од 6 децембра 1921 године —

Присутни: председник г. д-р Богдан Гавриловић, ипредседник г. Лазар Кнежевић, чланови: г. г. д-р Ч. Митровић, д-р Никола Вулић, д-р Влад. Ђоровић, Влад. Радојевић, д-р Лаза Ненадовић, Јеремија Живановић, Дим. Тричковић, Љуб. Протић, Павле Стевановић, Мирко Поповић, Никола Ракић, Милан Карић, д-р Душан Рајичић, Савка Радичевићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар Сл. Миловановић.

I Прочитан је и примљен записник претходног састанка.

II Прочитано је писмо професора г. д-р Милана Шевића, који у име свога пријатеља преводноца Хочеварове *Аризмешка и Геометрија* (в. 1235 записник, под IV) моли да хонорар одређеним референтима падне на државни терет, пошто преводилац не тражи за себе никакве награде и сав приход од тога дела оставља држави.

Савет одлучује, да се хонорар плати из државне касе, а ако уџбеник буде одобрен, да га плати преводилац.

III Г. д-р Ђоровић, у споразуму с г. д-р Чед. Митровићем усмено реферирше о *Правилнику о препоручивању књижевних издања*, који је израдио г. Јеремија Живановић (в. 1218 записник, под VII).

Референти изјављују, да се слажу с нацртом овог Правилника, а то и Савет усваја, но како неки чланови мисле, да треба изменити одредбу која оцену популарних издања оставља одсеку за народно просвећивање у Министарству Просвете, пошто тај одсек и његови саветодавни одбори нису још организовани, Савет после дуже расправе одлучује, да се одредба чл. 4 нацрта измени и да се у Савету образује секција за преглед и оцену популарних издања. Ова ће секција тај посао радити док се не оснује централни одбор и месни одбори за народна просвећивање и док се не донесе нов закон о уређењу Главног Просветног Савета.

Савет одлучује, да у секцију уђу господа: д-р Влад. Ђоровић, Павле Стевановић и

Милутин Станковић, а Правилник да се прими, с наведеном изменом и достави Господину Министру на одобрење. Правилник гласи:

Правилник о препоручивању књижевног издања.

Члан 1.

Главни Просветни Савет препоручиваће или ће предлагати за откуп само она издања, која непосредно служе школи, помажући извођењу наставе, неговању здравог књижевног укуса, утврђивању у писмености и познавању језика, као и издања за васпитање школске омладине.

Према томе, Главни Просветни Савет узимаће у прегрес само:

- а) уџбенике,
- б) помоћне школске књиге и учила,
- в) књиге и припремена издања у првом реду намењена ученицима.

Члан 2.

Да издање може бити препоручено од Главног Просветног Савета, мора, сем тога, бити,

а) написано потпуно правилним језиком и књижевним стилем,
 б) научнички тачно или уметнички лепо, и једино с тенденцијом правилнога васпитања омладине:

в) мора бити трајне књижевне вредности:

Научна, дакле, дела морају бити таква, да успешно допуњавају поједине уџбенике, а забавно, да могу по потреби послужити и као читанка.

Члан 3.

Ако су издања, понуђена за препоруку или откуп, већ штампана препорука Главног Просветног Савета може им се, уз испуњавање погодба из чл. 1 и 2 дати само тако, ако су по спољашњој страни угледна, и ако им је цена умерена.

Члан 4.

Популарна издања, без великих књижевних претензија, ако су актуелне вредности и служе просвећивању народа, упућују се саветском ужем одбору за народно просвећивање. У погледу на језик, стил и спољашњу страну издања и цену, и за њих вреде одредбе ранијих, чланова овог правилника.

Члан 5.

Књиге сасвим стручна садржине, ако не служе народној или средњој школи, Главни Просветни Савет неће узимати у разматрање.

Члан 6.

Издања која не одговарају погодбама ранијих чланова веће се износити Савету на оцену, У обичнијим случајевима може и само Председништво одлучити, хоће ли се спис износити на преглед или ће се одмах вратити писцу (издавачу).

Члан 7.

За оцену школских издања Савет ће увек одређивати по три оцењивача, а за остала издања најмање по два. Но списи који су познати најмање двојници чланова Савета могу бити препоручени или одбијени и без давања на нарочиту оцену, али само у том случају, ако се оба члана слажу у мишљењу, и Савет просто већином буде то мишљење прихватио,

Члан 8.

Оцењивачи се у првоме реду узимају из реда чланова Савета (из места или у унутрашњости) па онда и од познатијих писаца, водећи рачуна о стручности књиге и избегавајући да лични однос између писца и оцењивача може у ма коме погледу утицати на правилност и на правичност оцене.

Члан 9.

На име хонорара Главни Просветни Савет одређује сваком оцењивачу пристојну награду, коју је дужан положити писац или издавач за приватна издања, а Министарство Просвете за

државна издања. При одређивању награде води се рачуна о времену и труду које оцењивач мора уложити о свему што оцењивачу олакшава или отежава посао, па и о продајној цени и промету самога издања.

Оцењивачи нису дужни почињати рад, докле понуђач не буде положио одређени хонорар

Члан 10.

Оцењивачи су дужни поднети своје писмено мишљење:

а) за забавне књиге, слике, таблице, прегледе и томе слично најдаље за три недеље од пријема издања;

б) за нарочита дела и уџбенике најдаље за шест недеља.

Главни Просветни Савет може, у оправданим случајевима, продужити овај рок највише још за половину времена, или одмах по истеку горњег рока одредити другог оцењивача

Члан 11.

Ако се оба оцењивача сложе, Савет не мора гласати о издању, изузевши кад то изрично траже најмање два члана Савета. Али ако се оцењивачи не би сложили, Савет мора донети дефинитивну одлуку, ако је за њу најмање $\frac{2}{3}$ присутних чланова, или ће одредити још једног оцењивача, после чије је оцене довољна за одлуку и проста већина.

У случају подједнаке поделе гласова о коме издању, сматра се да је одбијено.

Члан 12.

Главни Просветни Савет у својој дефинитивној одлуци није обавезан усвојити реферат оцењивача и у случају њихова слагања, али се одлука о одбијању не може донети без претреса издања на седници Савета.

Члан 13.

Преводи ће се дати на оцену само оним лицима која вреде као најбољи знаци тога језика. У том циљу Савет може још и пре конкретних случајева утврдити листу стручњака за важније језике (енглески, руски, немачки, француски, италијански, грчки, латински).

Преводилац је свагда дужан поднети и оригинал, а превод се мора поднети у целини, а не само у одељцима,

За оцену превода нису у свакоме случају потребна два, односно три оцењивача.

Члан 14.

Мишљење о књижевноме листу може се дати тек најмање по завршеној једној књизи, изузевши случајеве где је и почетак рада, уз довољно позната имена покретача, довољно јемсто да ће лист бити добро уређиван.

Члан 15.

И свако поновно издање, употребљено за школу, мора проћи кроз Главни Просветни Савет, да би се видело, је ли писац поступио по ранијој оцени и Саветском мишљењу. По могућности ће се одређивати за оцењивања и једно лице од ранијих оцењивача тога издања.

Члан 16.

Оцењивач може одбити понуду Главног Просветног Савета, увек уз довољну мотивацију, само најдаље на недељу дана по добивеном спису. Оцењивач, који би се о ово огрешио, неће бити одређиван за оцењивање у току те периоде рада.

Члан 17.

Реферати оцењивачки остају својина Министарства Просвете, или их писац може објављивати и ван Просветнога Гласника, уз напомену да је примљен (или одбијен) у Главном Просветном Савету. Оцењивач има права и на хонорар, ако његова оцена буде објављена у коме издању Министарства Просвете, а по норми, која је за то издање одређена.

Члан 18.

На списима које препоручи Главни Просветни Савет морају, уз препоруку, стојати и имена оцењивача.



Члан 19.

За прештампавање и увођење у школу, ма и као помоћне књиге, издања које Савет није одобрио, одговорни су, поред писца и школских старешина, јеш и издавач поновног издања.

Члан 20.

Овај правилник вреди, кад га потврди Господин Министар Просвете и буде објављен у службеном органу.

VI. Председник саопштава, да је раније одређена ужа комисија, у којој су г. г. Миливоје Симић, Д-р Александар Велић, Мирко Поповић и Јеремија Живановић, израдила нацрт новог закона о средњим школама (в. 1222 записник, под II). Али, како је Господин Министар Просвете на последњем професорском конгресу у Загребу изјавио, да ће се нацрт овог закона претходно доставити свима покрајинским професорским организацијама, председник предлаже, да се нацрт пошаље, главној управи професорског друштва, која ће га доставити својим секцијама на мишљење, па затим вратити на претрес Савету.

Савет усваја предлог.

V. Продужује се расправа о нацрту закона за основне школе.

Председник саопштава, да су г.г. Протић и Станковић, према одлуци на претходном састанку, израдили нову редакцију члана 1, али сваки засебно. Пошто су обе редакције прочитане, а тако исто и редакције по нацрту г. Радојевића (с мањом изменом). Савет после дуже дискусије гласањем решава, да се усвоји ова последња (19:4:3). Тако чл. 1 има да гласи:

„Основна школа шири у народу писменост и просвету, развија националну и грађанску свест и верску трпљивост; утврђује морална начела за живот и даје основе за даље усавршавање“.

— 1256 редовни састанак, од 7 децембра 1921 године. —

Присутни: председник г. Д-р Богдан Гавриловић, подпредседник г. Лазар Кнежвић, чланови; г.г. Д-р Чета Митровић, Д-р Никола Вулић, Д-р Влад. Ђоровић, Влад. Радојевић, Д-р Лаза Ненадовић, Дим. Тричковић, Љуб. Протић, Мирко Поповић, Никола Ракић, Милан Карић, Д-р Душан Рајичић, Савка Радичевићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар Сл. Миловановић.

I. Наставља се расправа о нацрту закона о основним школама.

Пошто је на претпрошлом састанку извршена измена чл. 16 и 17, Савет узимајући поново у претрес прочитан текст, решава, да се од оба ова члана образује нови чл. 16, са новом редакцијом:

„Учење у основној школи траје осам година и дели се у осам разреда.

„Обавезност и осмогодишње трајање наставе по овом закону почиње се заводити одмах и изводи се поступно. Али у сеоским школама, где има бар два наставника, завешће се одмах шесторазредно, а где има више наставника и осталих постојаба, и осморазредно обавезно основно школовање. Одредба чл. 1., 5. и 14. овог закона морају се остварити најдаље до краја 1930 године.“

Према овој измени Савет решава, да се измене и следећи чланови нацрта, који су с претходним у вези. Према томе, чл. 18. и 19. нацрта спајају се у нов чл. 17, који гласи: „Осморазредну основну школу морају свршити сва нормално развијена мушка и женска деца, осим оне, која после свршеног четвртог разреда оду у коју другу школу.

У прва четири разреда основних школа настава је свуда једнолика. Она је подешена тако, да ученицима даје потребну претходну сирему за старије разреде основне школе или за ступање у ниже стручне грађанске и средње школе.

Ко пређе у другу школу, мора је свршити или у њој провести четири године; у противном, има се вратити у основну школу да је заврши.

Члан 20, из нацрта брише се.

— 1257. РЕДОВНИ САСТАНАК, ОД 8. ДЕЦЕМБРА 1921. ГОДИНЕ. —

Присутни: председник г. др Богдан Гавриловић, потпредседник г. Лазар Кнежевић, чланови: г.г. др Чед. Митровић, др Никола Вулић, др Александар Белић, Влад. Радојевић, др Лаза Ненадовић, Дим Тричковић, Љуб. М. Протић, Павле Стевановић, Мирко Попевић, Никола Ракић, Милан Карић, др Душан Рајичић, Савка Радевићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

I. Прочитани су и примљени записници 1255 и 1256 састанка.

II. прелази се на претрес нацрта закона о народним школама.

Чита се чл. 19. (у нацрту 22.). Савет усваја, по предлогу.

Тако исто и чл. 20. (у нацрту 23.), с мањим изменама: место речи *досша* — метнути речи *довољан број*, а место речи *виши шенај* — речи *старије разреде*.

Прелази се на део III. образовање школских општина, подизање школских зграда, отварање и издржавање основних школа.

Члан 21. (у нацрту 24.), прима се по предлогу, без измена.

Код чл. 22. (у нацрту 25.) који садржи одредбу, да свака општина мора имати школу, отвара се дуга расправа. Г. др Белић предлаже, да се решавање о овоме остави за наредни састанак, пошто се прибаве по могућству подаци о садашњем бројном односу између школских и политичких општина, као и величинама ових последњих. Г. Мирко Поповић предлаже мању стилску измену у првом и другом ставу овога члана. После објашњења г. Радојевића и присутних чланова учитеља: Председник ставља на гласање оба предлога и Савет решава већином гласова (12:3, два гласа празна), да се прими предлог г. Поповића.

Према томе, чл. 22. има да гласи: „школска и политичка општина не морају се поклапати. „Али свака политичка општина мора имати бар једну школу.“

— 1258. РЕДОВНИ САСТАНАК, ОД 9. ДЕЦЕМБРА 1921 ГОДИНЕ. —

Присутни: председник Г. др Богдан Гавриловић, потпредседник г. Лаз. Кнежевић, чланови: г.г. др Чед. Митровић, др Никола Вулић, др Александар Белић, Влад. Радојевић, др Лаза Ненадовић, Љуб. Протић, Павле Стевановић, Мирко Поповић, Никола Ракић, Милан Карић, др Душан Рајичић, Савка Радичевићева, Дим Соколовић и Милутин Станковић. Секретар. Сл. Миловановић.

I. Прочитан је и примљен, с мањом изменом, записник предходног састанка.

II. прочитано је писмо Господина Министра Просвете ОНБр. 5341, 25. пр. мес., којим доставља на увиђај *Celvrtu čitanku* од др Сигисмунда Чојовица, за хрватске ниже пучке школе, у одобреном издању просветног повереништва у Загребу.

Савет прима знању.

III. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете ОНБр. 54551, од 2. ов. мес. с молбом г-ђе Љубице Марковић-Цермановићке, бивше учитељице, да се њен *Буквар са чиштанчицом за I разред основне школе*, одобри као уџбеник.

Савет одлучује, да се за преглед и оцену умоле г.г. Љуб. М. Протић, др Душан Рајичић и Милутин Станковић, а писац да положи 450 динара за хонорар.

IV. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете ОНБр. 54895, од 6. ов. мес. с молбом г. Абдулхакима Хикмете, учитеља из Гостивара, да се његова муслиманска веронаука на турском језику, одобри као уџбеник за I разред основних школа.

Савет одлучује, да се за преглед и оцену умоле г.г. Сарпић, Хасан Ребац и Глиша Елезовић, а писац да положи 300 динара за хонорар.

V. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете ОНБр. 47345, од 9. пр. мес. с молбом г. Јосифа Стојановића, управитеља учитељске школе у невзији, да му се изда директорски додатак по чл. 72. закона о средњим школама, на који је стекао право 13. децембра прошле године.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

Према својим ранијим одлукама у сличним случајевима, Савет је мишљења (већином гласова 9:5): да би г. Стојановићу, да се оваквом молбом обратио у време, кад је навршио прописане године за пену пензију, могло би бити одобрено од Савета, да и даље остане у служби, а у вези с тим, добио би и одређени законски додаток; но како је он то онда пропустио учинити, а потом је стављен у пензију по својој молби, — ово тражење му се не може сада уважити.

VI. Прелази се на претрес нацрта закона о народним школама. Чита се и усваја чл. 23. (у нацрту 26.), а тако исто и чл. 24. (27.), али без другог става.

Чл. 25. (28) усваја се такође без измена. Чл. 26. (29) тако исто, али му се додаје нови став: „Он се брине о изradi и одобрава планове за школске зграде и станове према потребама и теренским приликама“.

Чл. 27. (28.) усваја се по предлогу, с мањим изменама у ставу трећем: реч „потребних“ отпада, а после речи „станова“ — долази и најпотребнијих стаја“. У истом члану, додаје се нов, чети став, који гласи:

„Само у већим градовима, где се за наставнике може наћи удобан стан, не морају се станови задати ни после овога рока. Већину станарине одређује Обласни Школски Одбор као накнаду учитељима за стан“.

Чл. 31. и 32. нацрта, иду у прелазна наређења, по редакцији, коју ће спремити г. Соколовић.

Чл. 28. и 29. (33. и 34. у нацрту) усвајају се без измена.

1259. редовни састанак, од 16. децембра 1921. године.

Присутни: председник г. Д-р Богдан Гавриловић, чланови: г.г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Никола Вулић, Д-р Александар Белић, Д-р Влада Ђоровић, Влад. Радојевић, Д-р Лаза Ненадовић, Дим. Тричковић, Љуб. Протић, Мирко Поповић, Милан Карић, Д-р Душан Рајичић, Савка Радичевићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар, С. Миловановић.

I. Прочитан је и примљен записник претходног састанка.

II. Г.г. Протић и Соколовић усмено реферирал су о молбама учитеља основних школа за пензију и пензионисаних за реактивирање.

Саслушавши, Савет је мишљења: да треба ставити у пензију: Марију Милер, Десанку Гађански, Станишу Еремића (ако има прописани број година службе, иначе му одредити 30% издржавања), Марију Храмовец, Радојка Илић и Марију Поспишил;

да Иду Кошик не треба пензионисати, него преместити;

да Јосифа Крилића, треба подвргнути комисијском прегледу од три државна лекара;

да Светозара Савковића треба реактивирати (већином гласова I против), а тако и Марка Лакићевића, но овај ако служи годину дана као учитељски заступник и буде повољно оцењен за рад у школи;

да Василија Радовановићка може бити привремена учитељица;

да Јелена Јездимировић има квалификација за сталну учитељницу, и да није изгубила права стечена у учитељској служби, ако у Босни и Херцеговини важи закон о народним школама Краљевине Србије;

да се по молби Ане Сухе прибаве сва документи о њеним квалификацијама, као и закон о грађ. школама који важи у Војводини; и

да Софија Леричанац може бити постављена за учитељску заступницу и без одлуке Савета.

III. Прелази се на претрес нацрта за нов закон о народним школама.

Чита се чл. 30 (у нацрту 35) а прима се по предлогу, без измена.

У чл. 31 (по нацрту 36) став први мења се и гласи: „Школска се општина мора убаштинити на школско имање“. — Други став прима се по предлогу.

Чл. 32 (у нацрту 37) прима се без измена, но у вези с тим усваја се накнадно нова стилизација другог става у чл. 27 (по нацрту 30), која ће гласити: „Станови морају бити или уз само школско двориште, или у непосредној близини“.

Чл. 33 (у нацрту 38) прима се по предлогу, с изменом у последњем ставу, где место речи: „а одобрава Министар Просвете“ — долазе нове реченице: „Против овога решења може се поднети жалба Министарству Просвете у року од месец дана по саопштењу. Одука је његова извршна“.

Чл. 34 (у нацрту 39) прима се без измена.

У чл. 35 (у нацрту 40), после речи: „општине“ — додаје се реч: „срезови“, а реч: „заједничком“ замењује речју: „свом“.

Чл. 36 (у нацрту 41) усваја се без измене.

Код чл. 37 (у нацрту 42) који говори о оснивању фонда за подизање школских зграда, отвара се расправа о величини фондовског капитала и о дужини рока за отплату позајмљених сума. После дуге дискусије, Савет већином гласова (10:5) решава да се учине ове измене у првом ставу место речи *педесет милиона*, долазе речи *сто милиона*, а у ставу трећем реч *педесет* замењује се речју *двадесет*: место процента $\frac{1}{30}$, долази проценат $\frac{1}{20}$.

— 1260 РЕДОВНИ САСТАНАК, ОД 22 ДЕЦЕМБРА 1921 ГОДИНЕ —

Присутни: Председник г. Д-р Богдан Гавриловић, подиредседник г. Лазар Кнежевић, чланови: г.г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Никола Вулић, Д-р Александар Белић, Владимир Радојевић, Д-р Лаза Ненадовић, Дим. Тричковић, Љуб. М. Протић, Павле Стевановић, Мирко Поповић, Никола Ракић, Милан Карић, Д-р Душан Рајичић, Дим. Соколовић, Милутин Станковић и Даринка Гавриловићева.

Секретар: Сл. Миловановић.

Г. Г. г. Кнежевић и Тричковић усмено реферирашу о молбама кандидата за наставничка места у средњој школи.

Саслушавши, Савет је мишљења: да имају квалификација: Рад. Станковић за суплента; за супленте под уговором: Петар Глушков, Људмила Картељ и Владимир Шестериков;

за привремене учитељице вештина: Клавдија Роде и Олга Вјазлитянова;

за хонорарне наставнике: Павле Двов, Марија Кадиквина, Нилола Зорин, Михаило Ванђеловић, Драгутин Јегер, Људмила Трускова, Антонин Мислик, Ана Шехлх и Борис Голако;

да немају квалификација: Матео Орајша, Чедомир Илић, Виктор Сољанин и Краса, Алексије Пичахчи (недовољни документи) Борис Сава (недовољни документи), Нилола Фатајев и Елена Левчукаја; и да молбе Мирка Јовановића, Припеја Борђевића и Јустина Поповића треба учити Теолошком факултету Београд. Универзитета на мишљење о еквиваленцији њихових диплома, и да Д-р Јелка Перић не може постати професор, док не положи државни испит.

II. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете СНБр. 21354 од 17 ов. мес., којим доставља на оцену нацрт закона о грађанским школама.

Савет одлучује: да се нацрт претходно упути комисији, у коју ће ући: г.г. Влад. Радојевић, Љуб. Протић и Димитрије Соколовић, која ће размотрити нацрт и о њему поднети реферат Савету.

III. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете ОНБр. 54640 од 3 ов. мес., којим на основи чл. 45 Правила о штампању уџбеника тражи мишљење: да ли се могу и даље употребљавати у основним школама као уџбеници државног издава *Буквар* и *Прва Читанка*, од Ст. Чутурила, *Читанке за II, III и IV разред* од Љ. Протића и Влад. Стојановића, и *Хришћанска Наука* за IV разред од Зарије Поповића.

Савет одлучује: да се Буквар и прва читанка упуте на преглед и оцену г.г. Љуб. Протићу, Дим. Соколовићу и Милутину Станковићу; Читанке за II, III и IV разред, г.г. Је-



WWW.UNILIB.RS

ремији Живановићу, Д-р Душану Рајичићу и Дим. Соколовићу; Хришћанска Наука за IV разред г.г. Д-р Душану Рајичићу, Павлу Стевановићу и Вујци Петковићу.

IV. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете СНВр. 21304 од 5 ов. мес., с представком директора београдске реалке: како се има тумачити одредба чл. 9. Правилна о полагању приватних испита у погледу плаћања награде наставницима за проведено време на тим испитима.

После дуже расправе, Савет је (већином гласова) мишљења: да ову наставничку награду треба да плаћају у виду испитне таксе ученици, који полажу приватне испите; та такса могла би се, према Саветском мишљењу, одредити тачно на основи чл. 52 закона о средњим школама.

V. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете, којим доставља представку Пољске Управе за Босну и Херцеговину: да ли се у тамошњим народним школама могу и даље употребљавати досадашња учила и наставна средства, или ће Министарство у смислу чл. 21 зак. о народним школама прописати нова учила.

Савет одлучује, да се ова представка упути на преглед и оцену г.г. Николи Ракићу, Љуб. Протићу и Милутину Станковићу.

VI. Прочитано је писмо Министарства за Социалну Политику, у којем се скреће пажња Савету, да је у начрту закона о заштити деце и младежи предвиђено оснивање школа за ненормалну децу, и да би те одредбе требало довести у склад с новим законом о народним школама, који се сада претреса у Савету.

Савет одлучује, да се акт упути на мишљење г. Д-р Чед. Митровићу и Милутину Станковићу.

VII. Председник саопштава да је г. Бранко Тамазевић поднео реферат о рангу геодетско-грађевинске Академије проф. Андоновића (в. Записник под). Савет прима знању.

VIII. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете, којим сироводи на мишљење акте кривице г. Милована Кокчића, учитеља основне школе у Кавадару.

Савет одлучује, да се упути г.г. Д-р Чед. Митровићу и Дим. Соколовићу.

— 1261 РЕДОВНИ САСТАНАК, ОД 23 ДЕЦЕМБРА 1921 ГОДИНЕ —

Присутни: председник г. Д-р Богдан Гавриловић, чланови: г.г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Никола Вулић, Д-р Влад. Ђоровић, Влад. Радојевић, Д-р Лаза Ненадовић, Дим. Тричковић, Љуб. М. Протић, Павле Стевановић, Мирко Поповић, Никола Ракић, Милан Карлић, Д-р Душан Рајичић, Даринка Гавриловићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар, Сл. Миловановић.

I. Прочитали су и примљени, с мањим изменама, записници 1259 и 1260 састанка.

II. Читају се молбе наставника средњих школа по чл. 72 и 77 Закона о средњим школама.

Саслушавши, Савет је мишљења: да г. Петру Ванђејевићу, предметном учитељу Приштинске гимназије, треба дати назив професора;

да се по молбама г. г. Михаила Бесе, Јована Травња и Зорке Арсенијевић прибаве мишљења њихових директора, а они да поднесу податке о досадашњем службовању: г. Бесе да приложи и лекарско уверење да је за службу способан.

III. Прочитан је реферат г. Јаше Продановића о рукопису г. Драг. Илића *Деце приче и бајке из прошлости* (в. 1248 Записник, под V), и о књизи Д-р Влад. Станојевића *Кроз Албанију* (в. 1248 Записник, под X).

Саслушавши, Савет је мишљења: да се реферат усвоји, а референту изда 200 динара хонорара за обе књиге.

Реферат да се упути секцији Савета за народно просвећивање, на мишљење о програму за приређивање популарних издања, као што га замислила референт.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

IV. Чита се писмо Господина Министра Просвете ПБр. 4025 од 8 ов. мес., с молбом г. Бранислава Нушића, књижевника, за откуп његовог дела *Девестоиешнаеста*.

Савет одлучује, да се за реферат умоли г. Д-р Влад. Ђоровић, а писац да положи 350 динара за хонорар.

V. Чита се писмо Господина Министра Просвете СНБр. 21090 од 8 ов. мес., с молбом г. Д-р Драг. С. Петковића, лекара из Ниша, да се његова предавања *О алкохолу и алкохолизму* одштапају за средње школе.

Савет је мишљења, да нема могућности да се ова молба усвоји.

VI. Г. Д-р Чед. Митровић, у споразуму с г. Дим. Соколовићем, усмено реферирше о кривници г. Милована Коквића, учит. осн. школе у Кавадару.

Саслушавши, Савет је мишљења: да су се Милован Коквић и Марија Раушкова, учитељица у Неготину (твљешчи), огрешили о пропис тач. 12 чл. 45 Закона о народним школама, али да њихова кривица није такве природе, да их треба казнити отпустом из службе.

— 1262 РЕДОВНИ САСТАНАК, ОД 29 ДЕЦЕМБРА 1921 ГОДИНЕ —

Присутни: председник г. Д-р Богдан Гавриловић, председник г. Лазар Кнежевић, чланови: г. г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Никола Вулић, Владимир Радојевић, Д-р Лаза Ненадовић, Дим. Тричковић, Љуб. М. Протић, Павле Стевановић, Мирко Поповић, Никола Ракић, Милан Карић, Д-р Душан Рајичић, Даринка Гавриловићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар, Сл. Миловановић.

I. Прочитан је и примљен записник претходног састанка.

II. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете, којим тражи да Савет одреди комисије за преглед свих уџбеника приватних издања у народним школама.

Савет одлучује, да г. г. Протић, Рајичић и М. Станковић, предложе лица, која треба да уђу у те комисије, за сваки предмет по тројицу.

III. Г. Д-р Лаза Ненадовић чита свој реферат о књизи *Алкохол и Јехшика*, од г. Д-р Кујачића (в. 1248 записник, под VIII).

Саслушавши, Савет усваја реферат и даје мишљење: да се ова књига може препоручити народним и школским књижницама, као и за поклањање ученицима. — Референту издати 100 динара хонорара.

IV. Прочитан је реферат г. г. Емила Цветића, Бор. Милојевића и Лазара Кнежевића о *Апласним Картама* г. Влад. Маринковића (в. 1250 записник, под XV).

Саслушавши, Савет усваја реферат и даје мишљење: да се ове карте могу препоручити као привремено наставно средство приватног издања.

Референтима издати по 300 динара хонорара.

V. Г. Никола Ракић чита свој и г. г. Љуб. Протића и Милутина Станковића реферат о училима и наставним средствима за народне школе у Босни и Херцеговини (в. 1260 записник, под V).

Савет усваја реферат и одлучује, да се препис достави Господину Министру Просвете,

VI. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете СНБр. 22304 од 23 ов. мес. с молбом: Косте Петровића, начелника Министарства Народне Привреде у пензији, за откуп његове књиге *Разговор о земљи и васioni*, коју је штампао према примедбама и исправкама г. г. Једенка Михаиловића и Јована Дравића, од Савета одређених референата кад је раније поднео рукопис свога дела.

Савет одлучује, да се књига упути на оцену и мишљење истим референтима.

VII. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете ПБр. 1282 од 14 пр. мес., с молбом г. Д-р Јосипа Пате, који нуди на откуп издања лужичког друштва у Прагу: *Krátka priručká hornolužické srbstiny, Serbska čítanko u Kapesni slovník lužicko-česko-ihoslovansky a česko-lužický*.

Савет је мишљења, да се ове књиге могу препоручити књижицама средњих и стручних школа.

VIII. Председник саопштава, да је г. Д-р Влад. Варићак, ректор Универзитета у Загребу, који је од Савета био одређен за преглед и оцену *Priručnika nautika u Astronomskih tablica* (в. 1238 записник, под XV) — да нема времена и да се не може примити повереног му посла.

Савет прима знању и одлучује, да се за преглед и оцену овога дела на место г. Д-р Варићака, умолити адмирал г. Викархаузер.

IX. Г. г. Протић и Соколовић усмено реферирну о молбама учитеља народ. школа за пензију и реактивирање.

Саслушавши, Савет је мишљења: да Пулхерију Караш и Јованку Кристић треба ставити у пензију, а лекарска уверења о прегледу Кристићке доставити на увиђај Министарству Народнoг Здравља, да би оно скренуло нажњу лекарима, да у будуће нажњије врше ове прегледе, и да Душана Некића треба реактивирати.

X. Прелази се на претрес нацрта закона о народним школама.

Чита се чл. 38 (у нацрту 43), који садржи одредбу, да се све државне основне школе издржавају из државне благајне, а на терет буџета, дотичних школских општина.

Код овога члана отвара се дуга расправа, у којој присутни чланови учитељи (г. г. Соколовић, Станковић г-ђица Гавриловићева, као и г. Д-р Никола Вулић и Протић) предлажу, да у прочитаном члану остане само прва реченица, и да у закон не уђе одредба, да су школске општине дужне покривати те издатке из својих буџета. Г. Мирко Поповић предлаже да се у државном буџету предвиде потребни кредити да сиромашним општинама, које својим приходима не би могле да покрију ове издатке, а прочитани члан да се усвоји по предлогу.

Г. Д-р Чед. Митровић предлаже, да се прочитани члан усвоји, но с изменама, да издржавање школа падне на терет дотичним областима.

Председник ставља на гласање предлог г. г. Соколовића и Станковића, и Савет већином гласова (9 против 6, један се уздржао) одбија предлог.

Затим се стављају на гласање предлози г. г. Д-р Митровића и Поповића и Савет већином гласова (6 : 6, решио председников глас, четири се уздржали) усваја предлог г. Д-р Митровића с тим, да он спреми нову стилизацију чл. 38.

— 1263 РЕДОВНИ САСТАНАК, ОД 30 ДЕЦЕМБРА 1921 ГОДИНЕ —

Присутни: председник г. Д-р Богдан Гавриловић, председник, Лазар Квежевић, чланови: г. г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Никола Вулић, Д-р Александар Велић, Д-р Влад. Ђоровић, Владимир Радојевић, Д-р Лаза Ненадовић, Дим. Тричковић, Љуб. М. Протић, Павле Стевановић, Мирко Поповић, Никола Ракић, Милан Карић, Д-р Душан Рајичић, Даринка Гавриловићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар, Сл. Миловановић.

I. Прочитан је и примљен записник претходног састанка.

II. Продужава се претрес нацрта закона о народним школама.

Г. Д-р Чед. Митровић, у смислу решења на претходном састанку, чита своју редакцију чл. 38 (у нацрту 43). Г. Мирко Поповић предлаже нов став код тога члана, којим би се омогућила помоћ сиромашним школским општинама.

Усвајајући предлог г. Поповића, Савет мења своју ранију одлуку и решава, да чл. 38 остане као што је у нацрту, с новим ставом по предлогу г. Поповића. Према томе чл. 38 гласи: „Све државне основне школе издржавају се из државне благајне по одредбама овог закона, а на терет буџета дотичних школских општина.“

Став други: „Министарство Просвете ће у своме годишњем буџету сваке године предвидети довољне кредитне за покриве школских потреба сиромашних општина, у колико ове не могу својим средствима да подмире минималне потребе своје школе.“

Члан 39 (у нацрту 44) прима се по предлогу до речи: *а у границама* — што све до краја отпада, а замењује се речима: „без обзира на то, колико је на име тога прикупљено“.

Чл. 40—41 (у нацрту 45 и 46) примају се по предлогу, без измена.

У чл. 42 (у нацрту 47) изостављају се речи: *Обласном Школском Одбору*.

Чл. 43 (у нацрту 48) прима се, с мањим изменама и гласи: „Влиже одредбе о састављању, одобравању и извршењу школског буџета (годишњег прорачуна) и о прегледу школских рачуна прописале Министар Просвете у споразуму с Министром Финансија“.

Прелази се на IV део: *Настава*.

Код чл. 44 (у нацрту 49) учињене су ове измене и допуне:

тачка 2 отпада;

у тачки 3 после речи: српско-хрватски, — додаје се: *или слов'начки*;

у тачки 4 речи: *историје суседних* — на све до краја — отпадају, а замењују се речима: „опште историје“;

тачка 12, место речи: ручни радови — долазе речи: „привредни радови према месним приликама“;

после тачке 14 додаје се нова тачка 15 која гласи: „предмети које тражи чл. 21 за нарочите школе“.

Последњи став чл. 44 прима се по предлогу с овим изменама: речи *шечају* и (прва реченица) отпадају, а тако исто и последње речи *вишега шечаја*, али да се испред речи *разредима* уметне реч *осталим*.

— 1264 РЕДОВНИ САСТАНАК ОД 11 ЈАНУАРА 1922 ГОДИНЕ —

Присутни: председник г. Дазар Кнежевић, чланови: г. г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Никола Вулић, Д-р Влад. Торовић, Влад. Радојевић, Д-р Лаза Ненадовић, Јеремија Живановић, Дим. Тричковић, Љуб. М. Протић, Павле Стевановић, Никола Ракић, Милан Карић, Д-р Душан Рајичић, Даришка Гавриловићева, Дим. Соколовић и Милутин Станковић.

Секретар, Сл. Миловановић.

I. Г. г. Кнежевић и Тричковић усмено рефериршу о квалификацијама за наставничка места у средњој школи.

Саслушавши, Савет је мишљења: да имају квалификација:

а) за супленте (под уговором): Људевит Слани, Данијел Велш-Валш (ако научи српски), Александар Бјелозаров, Сериј Росниуки, Иван Кутузов и Борис Сава (за трговачке школе);

б) за привремене учитеље вештина: Владимир Курочкин, Марија Шурић, Јулијан Агрима, Даница Стојковић (ако докаже да је свршила нижу гимназију);

в) за хонорарне наставнике: Антонина Педанова (за руски језик), Петар Мешчеринов (за цртање), Зоја Љубошева (за гимнастику), Михаил Виноградов (за веронауку), Владимир Федоров (за трговачке школе), Владимир Рахтен (за језике), Катарина Котељникова;

да немају квалификација: Стојичко Анастасов, Еуген Лати, Борис Ливанов, Теодор Токарев, Александар Менгден, Дијана Јуршевскаја, Игватије Мајдељ, Михаил Гончарев, Василије Рудановски (нема доказа о стручној школи), Олга Шестакова, Лука Переговић (нема средњу школу), Василиј Петрученко;

да нису поднели довољно докумената о својим квалификацијама: Марија Николајева, Карло Мархоцки, Алекса Селихов, Василиј Јармол, Владимир Перекрестенко, Валентин Циљотковски и Јелисавета Илић.

II. Председник саопштава, да је потребно извршити избор кандидата за ректора Више Педагошке Школе пошто је Уредба о тој школи прошла кроз Законодавни Одбор Народне Скупштине и добила законску снагу.

Пошто су понова прочитане раније кандидатске листе (в. 1243 записник под II), Савет решава, да се избор изврши тајним гласањем листићима — и да сваки члан има да предложи по три кандидата, било са прочитаних кандидатских листа, било ван њих.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

По свршеном гласању приступа се бројању гласова и председавајући објављује овај резултат: да је гласало 15 присутних чланова, а да се један уздржао од гласања;

да су предложени ови кандидати: г. Миливоје Симић (11 гласова), г. Д-р Миливоје Јовановић (9 гласова), г. Д-р Милан Шевић (6 гласова), г. Свет. Максимовић (5 гласова), г. Д-р Сигисмунд Чајковач (4 гласа), г. Д-р Паја Радосављевић (3 гласа), г. Љуб. М. Протић (2 гласа), г. Влад. Радојевић (1 глас), г. Д-р Душан Рајић (1 глас), и г. Драгомир Обрадовић (1 глас), и да су, према томе, као прва два кандидата изабрани г. г. Миливоје Симић и Д-р Миливоје Јовановић.

Савет решава, да се за трећег кандидата изврши ужи избор између г. Д-р Шевлића и Максимовића, онет тајним гласањем.

Затим председавајући саопштава, да је као трећи кандидат изабран г. Свет. Максимовић (са 8 гласова против 7, један се уздржао од гласања).

Савет одлучује, да се резултат избора достави Господину Министру Просвете.

III. Прелази се на претрес нацрта закона о средњим школама. Чита се чл. 45. (у нацрту 50), који садржи одредбу о наставном језику у основним школама. У току расправе поводом овог питања, долази у седницу Господин Министар Просвете Сметозар Прибићевић и кратким говором, препоручује члановима Савета, да се претрес овога законског нацрта убрза, како би могао што пре бити изнесен пред Народну Скупштину. Што се тиче одредбе другог става чл. 45 Господин Министар мисли, да није довољно јасно стилизована и предлаже, да се врати ужем одбору на нову редакцију.

Савет усваја предлог и решава, да г. г. Д-р Чед. Митровић, Влад. Радојевић и Љуб. Протић, у споразуму с професором Универзитета г. Слободаном Јовановићем, израде текст нове редакције.

Чл. 46 (у нацрту 51) прима се по предлогу с изменом, да место речи *може* (у другом ставу), дође речна *ће*. Тако исто прима се и чл. 47 (у нацрту 52) с допуном, да испред речи *школских* — дође реч *државних*.

Код чл. 48 (у нацрту 53), усваја се први став, а други се одбацује. Чланови 49, 50 и 51 (у нацрту 54, 55 и 56) усвајају се с малим изменама: у чл. 49 место речи *вишем шећају* (став трећи) долази *вишим разредима*, а у чл. 50 место броја *44* долази број *49*.

Прелази се на V део: *Ученици*:

У члану 52 (по нацрту 57) избацује се реч *живе* у првом ставу, а после речи *свештеник*, умеће се: *или друга надлежна власиц*, и речи *најдаље до 1 јуна* замењује се речима: од 1 до 15 маја. Следећи ставови примају се по предлогу.

Чл. 53 (у нацрту 58) прима се без измена.

У чл. 54. (у нацрту 59) избацују се гачке *в, г и д*.

Чл. 55 (у нацрту 60) прима се такође без измена.

У чл. 56 (у нацрту 61), речи *школски одбор писмено извештава* па до краја замењује се речима: *списак уписане деце школски одбор доставиће ошштини, која ће позваши родитеље или старатеље* да доведу децу у школу, кад се објави почетак рада.

— 1265 редовни састанак, од 13 јануара 1922 године —

Присутни: подпредседник г. Лазар Кнежевић, чланови: г. г. Д-р Чед. Митровић, Д-р Никола Вулић, Д-р Влад. Ђоровић, Влад. Радојевић, Д-р Лаза Ненадовић, Јеремија Живановић, Дим. Тричковић, Љуб. Протић, Никола Ракић, Милан Карић, Д-р Душан Рајић, Димитрије Соколовић, Даринка Гавриловићева и Милутин Станковић.

Секретар Сл. Миловановић.

I. Прочитано је писмо Господина Министра Просвете ОНБр. 1026 од 11 ов. мес., којим тражи да Савет у смислу чл. 35 зак. о народним школама избере чланове комисије за учитељски распоред стечајем у овој години.

Савет одлучује, да у комисији остану исти чланови, који су били и прошле године: г.г. Сима Цветковић и Емило Цветић професори, Димитрије Пауновић и Ант. Стојиљковић, учитељи.

II. Г.г. Кнежевић и Тричковић усмено реферирашу о квалификацијама кандидата за наставничка места у средњој школи. Саслушавши, Савет је мишљења: да Александар Пољако има квалификација за суплента под уговором; и да немају квалификација: Јана Тодоровић, Петар Фурсов, Александар Коржински, Павле Вилчевски и Сергеј Борисов (нема довољно докумената).

III. Прелази се на претрес законског нацрта за основно школе.

Чита се члан 57 (у нацрту 62). У ставу трећем после речи *оцравдано* долази спона *је*, а став четврти изоставља се.

У чл. 58 (по нацрту 3), место првог и другог става долазе овај текст: „школски одбор по прешходном писменом саслушању казни родитеља или старатеља, ако се не оправда за ученичко изостајање и шо.“

Тачка б) наставља се, а тачка в) после речи *за* умећу се речи *других* и

У ставу трећем истога члана, место речи *шакса*, долази реч *казна*.

Чл. 59, 60, 61 и 62 (у нацрту 64—67) примају се по предлогу, с изменом код чл. 60, где се реч *бољше* избацује.

Код чл. 63 (у нацрту 68) Савет решава, да г. Станковић изради нову редакцију, по којој би се новчане казне прописале првенствено за родитеље и старатеље, ако не пријаве повратак ученика.

Чл. 64 (у нацрту 69) прима се без измене.

У чл. 65 (по нацрту 70) реч *услед* у тач. б) замењује се речју *због*, а у ставу другом речи *Министар Просвете*, или отпадају.

Чл. 66 (у нацрту 71) прима се по предлогу.

Чл. 67 (у нацрту 72) мења се и гласи: „*Васпитање мушке и женске деце је заједничко*“.

„*Али где прилике допусше, а нарочишо у старијим разредима могу се одвојити мушка и женска деца у засебне мушке и женске школе, или бар у засебна одељења*“.

Прелази се на део VI: *Наставници*.

Пошто су прочитане прве одредбе, које говоре о врстама наставника, Савет после дуже расправе решава, да у основним државним школама може бити свега две врсте наставника сталних и привремених (учитеља и учитељица). Забавиља неће бити, и њихову дужност вршиће учитељице. Што се тиче вршилаца учитељске дужности, одредба о њима доћи ће у прелазна наређења, у колико буде потребно да се они задрже, због оскудице у квалификованим наставницима.

Према томе у чл. 68 (у нацрту 73) после речи *Учишељи* — долазе *и*, а речи *нижим стручним и*, и *забавиље* отпадају.

Код чл. 69 (у нацрту 74), који говори о начину постављања сталних учитеља, Савет усваја редакцију ужег одбора, која гласи: „*Сви квалификовани ситални наставници постављају се, пензионирани и отпуштају Краљевим указом, а размешта их Министар Просвете по одредбама овога закона. Остале наставнике поставља, размешта и отпушта Министар Просвете, по одредбима овог закона*“.

Чл. 70 (75) мења се и гласи: *Учишељи и учитељице могу бити ситални и привремени*“.

Чл. 71 (у нацрту 76) прима се с овим изменама: речи *забавиљу или*, у првом ставу, отпадају, а у тач. б) речи *и без порока који убијају наставнички углед* отпадају. Тако исто отпада цела тачка г).

У чл. 72 (по нацрту 77) прва три става примају се по предлогу, а следећи ставови (од речи *за вршиоца учитељске дужности*), па све до краја отпадају.

Чл. 73 и 74 (78 и 79) примају се без измена.



Чл. 80 у нацрту отиада, пошто ће одредбе о вршиоцима учитељске дужности доћи у прелазна наређења.

Код чл. 75 (у нацрту 81), Савет решава, да се врати ужем одбору на нову стилизацију, нарочито став први који треба да садржи јасну одредбу, у којим одељењима могу радити учитељи, а у којим учитељице.

Чл. 76 (у нацрту 82) прима се по предлогу с изменом, да место речи *вишем печејају* — дођу речи *сцаријим разредима*.

ВИША НАСТАВА

III

АЛЕКСАНДАР I

по милости Божјој и вољи народној
КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог нашег Министра Просвете, од 30 марта ове године, постављамо:

На Богословском Факултету Универзитета у Београду:

за доцента за катедру филозофије, Д-р Борислава Лоренца, професора II београдске гимназије:

На Филозовском факултету Универзитета у Београду:

за асистента у рангу професора средњих школа: Љубишу Глишића, професора II београдске гимназије; Стевана Јаковљевића, професора IV београдске гимназије, и Милана Богдановића, испитаног професора;

На Пољопривредном Факултету Универзитета у Београду:

за асистента за катедру ботанике, у рангу професора средње школе, Д-р Рока Буквића, професора I београдске гимназије;

На Техничком Факултету Универзитета у Београду:

за асистента за катедру Армираци Бетон, у рангу професора средње школе, Александра Гавриловића, дипломираног грађевинског инжењера;

за асистента за Нацртну Геометрију, у рангу суплента средње школе, Винка Буровића, досад асистента и дипломираног студента технике, и

за асистента за оншту Математику, у рангу суплента средње школе, Радивоја Кашанина, лисанција Париског Универзитета,

Наш Министар Просвете нека изврши овај указ.

АЛЕКСАНДАР с. р.

Министар Просвете,
Св. Прибићевић, с. р.

У ИМЕ
Његовог Величанства
АЛЕКСАНДРА I

КРАЉА СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА
а на основи овлашћења (чл. 59 Устава)
МИНИСТАРСКИ САВЕТ
КРАЉЕВИНЕ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог Министра Просвете, од 28 априла ове године, поставља :

На Београдском Универзитету :

за секретара Техничког Факултета, Властимира Матића, професора гимназије у Чачку;
за асистента за Српску Историју на филозовском факултету, у рангу професора средње
школе, Д-р Душана Поповића, суплента II београдске гимназија;

На Високој Техничкој Школи у Загребу :

за редовне професоре : Фрању Ханамана, инжењера и приватног доцента исте школе ;
Јураја Божичевића, ванредног професора исте школе, и Јарка Алачевића, инжењера :

На Универзитету у Љубљани :

за редовног професора за Народну Историју, Д-р Николаја Радојчића, ванредног про-
фесора филоз. факултета истог Универзитета.

На предлог Министра Просвете, од 30 априла ове године, поставља :

На Правном Факултету Београдског Универзитета :

за редовног професора за катедру Међународног Јавног Права, Д-р Милету Новаковића,
ванредног професора исте катедре ;

На Филозофском Факултету Београдског Универзитета :

за редовног професора за катедру физике, Д-р Милорада Поповића, ванредног про-
фесора исте катедре.

На предлог Министра Просвете, од 2 маја ове година поставља :

На Филозофском факултету у Скопљу :

за асистента, у рангу суплента гимназије, Димитрија Кириловића, суплента и вршиоца
дужности библиотекара универзитетске библиотеке у Скопљу ;

На Правном факултету у Суботици :

за редовног професора Народне Економије, Д-р Милорада Недељковића, ванредног
професора истог факултета, и
за редовног професора Грађанског Права, Д-р Чедомира Марковића, ванредног про-
фесора истог факултета ;

На Медицинском факултету Универзитета у Београду :

за ванредног професора Војне Хирургије, Д-р Чеду Ђурђевића, санитар. пуковника ;
за ванредног професора Интерне Медицине, Д-р Александра Радосављевића ;
за доцента за Дерматологију и Сифилис, Д-р Ђорђа Ђорђевића, шефа амбуланте за
кожне и венеричне болести ;
за доцента за Хистологију, Д-р Александра Костића, хонорарног професора истог
предмета ;

за контрактуалног ванредног професора за катедру Фармакологије, Феликса Хафнера,
асистента на Фармаколошком Институту у Минхену ;

На Техничком факултету Београдског Универзитета :

за ванредног контрактуалног професора за катедру Наука о еластичности и чврстини
материјала, Јакова Хлотичијева, хонорарног професора истог предмета ;





за вапредног контрактурног професора за катедру Мотора са унутарњим сагоревањем и обрадних машина, Александра Косицког, хонорарног професора истог предмета;

На Правном факултету Београдског Универзитета:

за редовног контрактурног професора за катедру Историје Словенског Права, Д-р Тодора Тарановског, хонорарног професора за исту катедру;

На Филозофском Факултету:

за контрактурног редовног професора за катедру Математике, Д-р Николу Рантивога, хонорарног професора истог предмета;

На Богословском Факултету:

за контрактурног редовног професора Паротологије, Николаја Никаноровића-Глубовског, бившег редовног професора Петроградске Духовне Академије;

На Техничком Факултету:

за редовног контрактурног професора за катедру Термодинамике и парног мотора, Георгија Николајевића-Пирског, хонорарног професора исте катедре;

за редовног контрактурног професора за катедру Локомотива и Енциклопедије машиниста, Владимира Фармаковског, хонорарног професора исте катедре,

На предлог Нашег Министра Просвете, од 3 маја ове године, постављамо:

за председника Југословенске Академије Знанисти и Уметности у Загребу, Д-р Густава Јанечска, професора Универзитета у пензији.

На предлог Нашег Министра Просвете, од 8 маја ове године поставља.

У Вишој Педагошкој Школи у Београду:

за ректора, Миливога Симића, инспектора за наставу у Министарству Просвете.

Наш Министар Просвете нека изврши ове указе.

Председник Министарског Савета,

Ник. П. Пашић с. р.

Министар Просвете,

Св. Прибићевић с. р.

(Следују потписи свију осталих Министара).

МИ

АЛЕКСАНДАР I

по милости Божјој и вољи народној

КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог Нашег Министра Просвете, од 15 маја ове године, постављамо:

На Техничком факултету Универзитета у Београду:

за редовног контрактурног професора за катедру жељезница Павла Ришкова, досадаш. инспектора II класе, дирекције за грађење нових жељезница;

На Филозофском Факултету Универзитета у Београду:

за асистента за Теоријску Математику, у рангу суплента средње школе, Тодију Пејовића, суплента II београдске гимназије;

На Техничком Факултету Универзитета у Љубљани:

за реднега професорија за техничко-механичко, Алојза Краки, досадашњег изреднега професорија;

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.BS

- за реднега професорија за Градбене конструкције, Јарослава Ферстера, инжењера;
 за изреднега професорија за железничке стамбе, Алојза Хрвата, равнатеља државних
 железница у Љубљони;
 за контрактуалнога професорија за енциклопедију рударства ии за избрана поглавија
 из наука о економско важних рудника, Николаја Акмовин-Шадуна, инжењера.

На предлог Нашег Министра Просвете, од 30 маја ове године, постављамо:

На Филозофском факултету Универзитета у Београду:

- за асистента Опсерваторије, у рангу наставника средњих школа, Д-р Јована Крчмара,
 суплента IV београдске гимназије;
 за асистента у рангу професора средње школе, Уроша Џонића, професора III бео-
 градске гимназије;

На предлог Нашег Министра Просвете, од 28 јуна ове године, постављамо:

На Мудрословном факултету свеучилишта у Загребу:

- за редовног професора, Бранка Водника, равнатеља учитељске школе, на раду при
 Вишој Педагошкој Школи;

На Господарско-Шумарском факултету свеучилишта у Загребу:

- за редовног професора, Д-р Виктора Коудлаба, досадашњег изванредног професора истог
 факултета.

Наш Министар Просвете, нека изврши ове указе.

АЛЕКСАНДАР с. р.

Министар Просвете,

Св. Прибићевић с. р.

СРЕДЊА НАСТАВА

МИ

АЛЕКСАНДАР I.

По милости Божјој и вољи народној
 КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог Нашег Министра Просвете од 15 маја ове године постављамо:

у гимназији у Никшићу:

- за директора I класе, Николу Кеслера, директора и професора гимназије у Колашину
 за професора, Милана Галогезу, директора и професора исте гимназије;

у гимназији у Пожаревцу:

- за директора I класе, Михаила Јовановића, професора исте гимназије;

у гимназији у Сенши:

- за директора и професора, Борђа Мркобрада, професора гимназије у Великом Беч-
 керуку, и

- за професора, Јелену Мркобрад, професора гимназије у Великом Бечкеруку, обоје по
 службеној потреби;

у гимназији у Велесу:

- за директора и професора, Стевана Симића, професора исте гимназије;



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА
 БИБЛИОТЕКА

*у гимназији у Ваљево:*

- за професора, Јована Бабића, суплента исте гимназије и испитаног професорског кандидата, и
за суплента, Сретена Вујичића, свештеника и дипломираног студента теологије;

у Вишој Трговачкој школи у Новом Саду:

- за професора Радована Калуђерчића, суплента исте школе и испитаног професорског кандидата, и
за професора по чл. 4 Уредбе о изједначењу плата средњошколских наставника у Краљевини од 27 фебруара 1921 године Милана Михаљевића, предм. учитеља исте школе;

у гимназији у Смедереву:

- за професора Трифуна Букића, суплента исте гимназије и испитаног професорског кандидата;

у Реалци у Вршцу:

- за професора Д-р Анта Попарића, професора у пензији, и
за суплента Миливоја Јовановића, суплента гимназије у Жомболи, по молби;

У I мушкој гимназији у Крагујевцу:

- за професора по чл. 77 закона о средњим школама, Јована Мирковића, вишег учитеља исте гимназије;

у гимназији у Беранима:

- за професора по чл. 1 Уредбе о регулисању положаја наставника средњих школа ратом ометеним у полагању државног испита — измене и допуне од 12 априла 1921 године — с годишњом платом од 3000 динара, Милована Арсенијевића, предметног учитеља исте гимназије;
за учитељицу вештина Милицу Поповић, учитељицу вештина гимназије у Куманову по потреби службе;

у III женској гимназији у Београду:

- за професора по чл. 18 Уредбе о регулисању положаја наставника средњих школа ратом ометеним у полагању државног испита од 14 фебруара 1920 године Зорку Арсенијевић, предметног учитеља исте гимназије; и
за професора Павла Швабића, професора Богословије у Карловцима, по молби;

у гимназији у Горњем Милановцу:

- за професора Д-р Анту Мишурку, привременог предметног учитеља исте гимназије и испитаног професорског кандидата;

у гимназији у Шинцу:

- за професора Ђиру Милића, професора гимназије у Приштини, по потреби службе;

у мушкој гимназији у Нишу:

- за професора Јована Николића, професора гимназије у Пироту, по потреби службе;

у гимназији у Сомбору:

- за професора по чл. 1, 4 и 5 Уредбе о регулисавању положаја наставника средњих школа ратом ометеним у полагању државног испита од 14 фебруара 1920 године, Небојшћу С. Увалића, суплента исте гимназије; и
за супленте под уговором, Михаила Семјенова-Товарева, привр. предметног учитеља исте гимназије;

у гимназији у Пешровцу (Бачка):

- за суплента, под уговором Људевита Сланог, инжењера;

у гимназији у Пирошу:

- за суплента, Стојана Јевтића, суплента гимназије у Ђуприји по потреби службе;



У гимназији у Србобрану:

за суплента, Тодора Поповића, привременог предметног учитеља исте гимназије и дипломираног студента филозофије;

у гимназији у Ужицу:

за суплента, Миленка Јаносевића, дипломираног студента геолошког факултета;

у гимназији у Пећи:

за суплента под уговором, Николу Селићковића, суплента под уговором гимназије, Свилајинцу, по потреби службе;

у гимназији у Аранђеловцу:

за суплента, Нектарија Маринковића, суплента гимназије у Штипу, по молби;

у гимназији у Подгорици:

за суплента под уговором, Бориса Војиновића, привременог предмет учитеља исте гимназије;

у женској гимназији у Новом Саду:

за суплента под уговором, Александру Розелшилд Пауличи, привремену предметну учитељицу исте гимназије;

у гимназији у Крушевцу:

за учитеља вештина по чл. 17 Уредбе о регулисању положаја наставницима средњих школа ратом ометаним у полагању државних испита од 14 фебруара 1920 године, Драгу Велички, учитељицу вештине исте гимназије.

На предлог Нашег Министра Просвете од 3. јуна ове године, постављамо:

у реалној гимназији у Сињу:

за директора и професора, Д-р Петра Колендића, професора исте гимназије;

у гимназији у Подгорици:

за директора I класе, Спиру Томановића, професора гимназије у Ваљево;

у гимназији у Ваљево:

за професора, Милорада Т. Симоновића, суплента исте гимназије и испитаног професорског кандидата;

у гимназији у Лозници:

за суплента, Светодивка Сретеновића, дипломираног студента филозофије.

На предлог Нашег Министра Просвете од 28. јуна ове године, постављамо:

у Вишој Трговачкој Школи у В. Бечкереку:

за професора, Виљема Дарваша, наставника бивше државне више трговачке школе у Панчеву;

у гимназији у Ваљево:

за професора, Ангелину Ђ. Јовановић, суплента исте школе и испитаног професорског кандидата;

у гимназији у Србобрану:

за професора, Д-р Добрилу Рушић-Симић, суплента исте школе и испитаног професорског кандидата;

у гимназији у Скопљу:

за професора, Владимира Вујића, суплента исте школе и испитаног професорског кандидата, и

за суплента, Д-р Душана Недељковића, привременог предметног учитеља исте школе;

у гимназији у Пећи:

за суплента, Ристу Марковића, сталног доворарног наставника исте школе и дипломираног студента филозофије;



у гимназији у Колашину:

за суплента, Новака Бошковића, дипломираног студента филозофије;

у гимназији у Зајечару!

за учитеља вештина, Јелену Димићеву, привремену учитељину вештина исте школе и испитаног кандидата за учитеља вештина.

Наш Министар Просвете нека изврши ове указе.

АЛЕКСАНДАР, с. р.

Министар Просвете,

Св. Прибићевић, с. р.

ОСТАВКЕ

МИ

АЛЕКСАНДАР I

По милости Божјој и вољи народној

КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог нашег Министра Просвете решили смо и решавамо:

да се Михајлу Месарошу, професору мушке гимназије у Новом Саду, уважи оставка коју је поднео на државну службу.

Наш Министар Просвете нека изврши овај указ.

28 јуна 1922 год.

у Београду

АЛЕКСАНДАР, с. р.

Министар Просвете,

Св. Прибићевић, с. р.

ПЕНЗИОНИСАЊА

МИ

АЛЕКСАНДАР I

По милости Божјој и вољи народној

КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог нашег Министра Просвете од 3 јуна ове године, а по саслушању нашег Министарског Савета, решили смо и решавамо:

да се Светислав Матић, директор и професор гимназије у Горњем Милановцу, по молби и на основу § 69 закона о чиновницима грађанског реда, стави у стање покоја с правом на пензију према годинама службе.

На предлог нашег Министра Просвете од 28 јуна ове године, а по саслушању нашег Министарског Савета, решили смо и решавамо:

да се на основу § 70 закона о чиновницима грађанског реда, ставе у стање покоја са пензијом која им припада према годинама службе: Вира Милић, професор гимназије у Штиту, и Сава Вуторка, професор реалке у Вршцу.

Наш Министар Просвете нека изврши ове указе.

АЛЕКСАНДАР, с. р.

Министар Просвете,

Св. Прибићевић, с. р.

ОТВАРАЊЕ ГИМНАЗИЈА

МИ
АЛЕКСАНДАР I

По милости Божјој и вољи народној
КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог Нашег Министра Просвете од 15 маја ове године, а по саслушању Нашег Министарског Савета и на основи чл. 4 закона о средњим школама, решили смо и решавамо: да се непотпуна седморазредна гимназија у Горњем Милановцу, подигне на степен потпуне осморазредне државне средње школе.

На предлог Нашег Министра Просвете од 30 маја ове године, а по саслушању Нашег Министарског Савета, и на основи чл. 4 закона о средњим школама, решили смо решавамо: да се непотпуна седморазредна гимназија у Алексинцу подигне на степен потпуне осморазредне државне средње школе.

На предлог Нашег Министра Просвете од 28 јуна ове године, а по саслушању Нашег Министарског Савета, и на основи чл. 4. закона о средњим школама, решили смо и решавамо: да се непотпуна гимназија у Неговану подигне на степен потпуне осморазредне државне средње школе.

Наш Министар Просвете нека изврши ове указе.

Министар Просвете,
Св. Прибићевић, с. р.

АЛЕКСАНДАР с. р.

ПРЕТПИСИ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ
ПОСТАВЉЕЊА И ПРЕМЕНТАЈИ

Господин Министар Просвете претписом својим поставио је:

у гимназији у Алексинцу:

за привременог предметног учитеља, Градимира Стефановића, ансолвираног студента филозофије, — СНБр. 6126 од 4-V-1922 год.;

за привременог предметног учитеља, Стојана М. Петковића, сталног хонорарног наставника исте школе и ансолвираног студента филозофије, — СНБр. 8822 од 22-VI-1922 год.

у гимназији у Врању:

за привременог предметног учитеља, Ивана Пулевића, привременог предметног учитеља гимназије у Јагодини, по службеној потреби, — СНБр. 4967 од 26-IV-1922 год.;

за привремену предметну учитељицу, Василију Стефановић, сталну хонорарну наставницу исте школе и ансолвираног студента филозофије, — СНБр. 8784 од 22-VI-1922 год.

у гимназији у Гњилану:

за привременог предметног учитеља, Радомира Тодоровића, ансолвираног студента филозофије, — СНБр. 8069 од 10-VI-1922 год.

у гимназији у Горњем Милановцу:

за привремену предметну учитељицу, Катарину Ђорђевићеву, ансолвираног студента филозофије, — СНБр. 5665 од 1-V-1922 год.

у гимназији на Даниловом граду:

за привременог предметног учитеља, Митра Павићевића, сталног хонорарног наставника исте школе и ансолвираног студента филозофије, — СНБр. 8521 од 16-VI-1922 год.



у гимназији у Јагодини:

за привременог предметног учитеља, Милана Јаковљевића, апсолвираног студента те-
хнике, — СНБр. 7174 од 30-V-1922 год.

у гимназији у Књажевцу:

за сталног хонорарног наставника, с годишњом платом од 1440 динара, Василија Пу-
занова, хонорарног наставника од одржаног часа исте школе, — СНБр. 7214 од 27-V-1922 год.

за привременог предметног учитеља, Раденка Савића, сталног хонорарног наставника
исте школе и апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 8503 од 16-VI-1922 год.

у првој мушкој гимназији у Крагујевцу:

за привременог предметног учитеља, Радоја Вујића, сталног хонорарног наставника
исте школе и апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 8245 од 16-VI-1922 год.

у женској гимназији у Крагујевцу:

за привременог предметног учитеља, Војислава Максимовића, сталног хонорарног на-
ставника исте школе и апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 8402 од 16-VI-1922 год.

за привремену предметну учитељицу, Персиду Јовановић-Арсеновићку, сталну хонорарну
наставницу исте школе и апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 8438 од 16-VI
1922 године.

у реалци у Лесковцу:

за привременог учитеља вештина, Франциска Беједлија, учитеља гимнастике у Бо-
гословској-Учитељској Школи у Призрену, — СНБр. 7165 од 29-V-1922 год.

у мушкој гимназији у Нишу:

за привременог учитеља вештине, Василија Рудамовског, бив. руског наставника, —
СНБр. 6016 од 26-IV-1922 год.

у женској гимназији у Нишу:

за сталну хонорарну наставницу, с годишњом платом од 1440 динара, Зоју Љубошову,
бившу наставницу гимназије у Новом Саду, — СНБр. 6331 од 25-IV-1922 год.

у мушкој гимназији у Новом Саду:

за привременог предметног учитеља, Јована Божићевића, апсолвираног студента фило-
зофије, — СНБр. 4335 од 30-IV-1922 год.

у гимназији у Параћину:

за привремену предметну учитељицу, Драгињу Обрадовић, апсолвираног студента фи-
лозофије, — СНБр. 6795 од 12-V-1922 год.

у гимназији у Пећи:

за привременог предметног учитеља, Марка Биљурчића, сталног хонорарног наставника
исте школе и апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 8823 од 20-VI-1922 год.

у гимназији у Пирошу:

за привременог предметног учитеља, Завишу Михајловића, привременог предметног
учитеља гимназије у Врању, — СНБр. 4667 од 25-IV-1922 год.

за привременог учитеља, Александра Таракнова, сталног хонорарног наставника исте
гимназије, — СНБр. 6019 од 22-IV-1922 год.

у гимназији у Прилепу:

за привремену предметну учитељицу, Стевку Спасић, сталну хонорарну наставницу
исте школе и апсолвираног студента филозофије, — СНБр. 8405 од 15-VI-1922 год.

у гимназији у Сомбору:

за привремену учитељицу вештина, Ружу Арсићеву, сталну хонорарну наставницу исте
школе, — СНБр. 6018 од 22-IV-1922 год.

за привременог учитеља вештина, Јулијана Агрима, учитеља гимнастике у Чешкој, — СНБр. 6341 од 9-V-1922 год.

у гимназији у Суботици:

за привремену учитељицу вештина, Марију Шурић, сталну хонорарну наставницу исте школе, — СНБр. 5800 од 4-V-1922 год.

у гимназији у Тешову:

за хонорарног школског лекара, с годишњим хонораром од 1200 динара, Сулејмана Цазера, школског лекара исте школе, — СНБр. 5568 од 4-V-1922 год.

у гимназији у Шапцу:

за привременог предметног учитеља, Лована Милоновића, привременог предметног учитеља гимназије у Лозници, — СНБр. 6965 од 9-V-1922 год.

за привремене предметне учитеље, Вогића Кажића и Љубицу Кажић, сталне хонорарне наставнике исте школе и апсолвиране студенте филозофије, — СНБр. 8219 од 15-VI-1922 год.

РАЗРЕШЕЊА

Господин Министар Просвете претписом својим разрешо је од наставничке дужности: Завишу Михаиловића, приврем. предметног учитеља гимназије у Пироту, — СНБр. 6347 од 1-V-1922 год.

Драгутина Тешића и Милоја Поповића, учитеље основних школа на раду у гимназији у Лозници, — СНБр. 7285 од 17-V-1922 год.

Драгутина Марића, сталног хонорарног наставника гимназије у Лозници, — СНБр. 7458 од 22-V-1922 год.

Милава Јаковљевића, привременог предметног учитеља гимназије у Јагодина, — СНБр. 9419 од 20-VI-1922 год.

Николу Сокоља-Васиљевића, сталног хонорарног наставника гимназије у Призрену, — СНБр. 9048 од 27-VI-1922 год.

Мирка Поповића, сталног хонорарног наставника гимназије у Прокупљу, — СНБр. 8755 од 22-VI-1922 год.

Ређу Тасића, сталног хонорарног наставника гимназије у Неготину, — СНБр. 8868 од 21-VI-1922 год.

Михаила Виноградова, сталног хонорарног наставника гимназије у Битољу, — СНБр. 8642 од 21-VI-1922 год.

Д-р Рахавуд Верендорфа, школског лекара београдских средњих школа за кожно болести, — СНБр. 8304 од 16-VI-1922 год.

Градимира Стефановића, привременог предметног учитеља гимназије у Алексићу, — СНБр. 8464 од 13-VI-1922 год.

Жану Бошковић, сталну хонорарну наставницу III женске гимназије у Београду, — СНБр. 7091 од 15-V-1922 год.

Александра Тукаљевачког, привременог предметног учитеља гимназије у Берама, — СНБр. 7869 од 1-VI-1922 год.

Драгутина Јоксимовића, хонорарног наставника гимназије у Берама, — СНБр. 7702 од 29-V-1922 год.

Маргариту Лисенко, привремену учитељицу вештина гимназије у Панчеву, — СНБр. 6649 од 5-V-1922 год.

ОСТАВКЕ

Господин Министар Просвете, претписом својим уважио је оставку на државну службу:

Д-р Владимиру Церовићу, школском лекару гимназије у Куманову, — СНБр. 9460 од 4-VII-1922 год.



Д-р Живојну Милековићу, школском лекару гимназије у Пожези, — СНБр. 6692 од 9-5-1922 год.

Д-р Александру Ташевићу, школском лекару гимназије у Велесу, — СНБр. 6692 од 11-V-1922 год.

УПРАЖЊЕНА МЕСТА

Господин Министар Просвете, одлуком својом од 24 априла ове године, СНБр. 5203, а на основу § 16 закона о чиновницима грађанског реда, огласио је за упражњено место г. Тихомиру Рајићу, сучленту гимназије у Сенти.

ОСНОВНА НАСТАВА

ми

АЛЕКСАНДАР I

По милости Божјој и вољи народној
КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог Нашег Министра Просвете од 22 марта ове године, постављамо:

за земаљске надзорнике народних основних школа код Повереништва за просвету и вере у VI чиновничком разреду са сустваним беривима: Фрању Фирингера и Саву Роксандића, жупанијске школске надзорнике код Повереништва за просвету и вере у Загребу и Шисну Дорића, жупанијског школског надзорника у Загребу.

Наш Министар Просвете нека изврши овај указ.

ПЕНЗИОНИСАЊА

На предлог Нашег Министра Просвете а по саслушању Нашег Министарског Савета решили смо и решавамо:

да се Катина Вукићевића, професор Женске Учитељске Школе у Сомбору, по својој молби и на основи § 69. тач. 2. Закона о чиновницима грађанског реда, стави у стање која с пензијом, која јој припада по годинама службе.

ОДЛИКОВАЊА

На предлог Нашег Министра Просвете, одликујемо:

Нашим орденом Свештог Саве V реда:

Зорку Глишићку, учитељицу у пенсији из Крагујевца и Милана Марјановића, учитеља у пенсији из Београда.

Наш Министар Просвете нека изврши ове указе.

АЛЕКСАНДАР

Заступник Министра Просвете,

Министар Унутрашњих Дела

Св. Прибићевић, с. р.

ПРЕТПИСИ ГОСПОДИНА МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ

Претписом Господина Министра Просвете премештени су ови учитељи и учитељице народних школа:

Јованка Младеновићева из Ресна, окр. битољски, у Доње Мелничане, окр. охридски, — ОНБр. 54463 од 5 децем. 1921 г., по молби;

Љубица Миловићка из Печењевца, окр. врањски, у Приштину, окр. косовски, — ОНБр. 4878 од 6 децем. 1921 г., по молби;

Гордана Г. Ацкета из Бреснице, окр. врањски, у Гор. Степош, окр. крушевачки, — ОНБр. 55216 од 6 децем. 1921 г., по молби;

Гојко Ацкета из Бреснице, окр. врањски, у Гор. Степош, окр. крушевачки, — ОНБр. 55215 од 6 децем. 1921 г., по молби;

Даница Ивановићева из Ресна, окр. битољски, у Ростушу, окр. тетовски, — ОНБр. 54405 од 5 децем. 1921 г., по молби.

Претписом Господина Министра Просвете постављени су:

Вук Петровић, свршени учен. учитељске школе са испитом, за сталног учитеља у Дедињу, округ брегалички, — ОНБр. 21727 од 10-VI-1922 год.

Марија Зафировић, пређ. студент филозофије, за привремену учитељицу у Говорљево—округ скопљански, — ОНБр. 21772 од 12-IV-1922 год.

Стана Милосављевићева, сврш. учен. учит. школе са испитом за сталну учитељицу у Кавадар — окр. тиквешки, — ОНБр. 21683 од 12-VI-1922 год.

Зорка Нешићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Неготин окр. тиквешки, — ОНБр. 21788 од 12-IV-1922 год.

Милосав Новаковић, сврш. учен. учит. школе са испитом за сталног учитеља у Раштану окр. битољски, — ОНБр. 22108 од 12-IV-1922 год.

Катарина Гавриловићева, сврш. учен. учит. школе са испитом за сталну учитељицу у Крушеву, окр. битољски, — ОНБр. 22101 од 12-IV-1922 год.

Даница Дамњановићева, сврш. учен. учит. школе без испита, за приврем. учитељицу у Вимицу, окр. брегалички — ОНБр. 22117 од 12-VI-1922 год.

Даница Илићева, сврш. учен. учит. школе без испита, за приврем. учитељицу у Вимицу, окр. брегалички, — ОНБр. 22116 од 12-VI-1922 год.

Владимир Станојковић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Габар, окр. кумановски, — ОНБр. 21684 од 12-VI-1922 год.

Сава Јовановић, сврш. учен. Богослов. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Бајловце, окр. кумановски, — ОНБр. 22187 од 13-VI-1922 год.

Зорка Ј. Стефановићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Крушеву, окр. битољски, — ОНБр. 22086 од 12-VI-1922 год.

Полексија Костићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Зрновце окр. брегалички, — ОНБр. 22119 од 12-IV-1922 год.

Роксанда Пантелићева, свршена ученица учитељске школе без испита, за приврем. учитељицу у Зрновце окр. брегалички, — ОНБр. 22120 од 12-VI-1922 год.

Лудија Бартек, свршен. ученица учит. течаја без испита, за приврем. учитељицу у Торонтал Сечањ—Банат, — ОНБр. 21862 од 12-VI-1922 год.

Борђе Вукосављевић, свршен учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Лрвчанима окр. битољски, — 22122 од 12-VI-1922 год.

Јован Стаменковић, свршен учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Кочане, окр. брегалички, — ОНБр. 21698 од 12-VI-1922 год.

Витомир Ковановић, свршени учен. учит. школе без испита, за приврем. учитеља у Павлешенце, окр. брегалички, — ОНБр. 22691 од 12-VI-1922 год.

Милоје Анђелковић, свршени учен. учит. школе без испита за приврем. учитеља у Соколарце, окр. брегалички, — ОНБр. 22112 од 12-VI-1922 год.

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

Александар Живановић, свршени учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Соколарце, окр. брегалички, — ОНБр. 22111 од 12-VI-1922 год.

Љубица Ристићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Ресан, окр. битовски, — ОНБр. 21687 од 12-VI-1922 год.

Милосава Туш, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Богдарце, окр. тиквешки, — ОНБр. 22192 од 13-VI-1922 год.

Војислав Нучић, досад. приврем. учитељ са учитељским испитом, за сталног учитеља у Клокочевцу, окр. крајински, — 21673 од 13-VI-1922 год.

Једена Поповићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Сопоћане, окр. рашки, — ОНБр. 21787 од 12-VI-1922 год.

Душан Добросављевић, свршени учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Бел. Радовић, окр. тиквешки, — ОНБр. 22088 од 13-VI-1922 год.

Сотир Јевремовић, свршени учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Уланце, окр. тиквешки, — ОНБр. 22140 од 12-VI-1922 год.

Душанка Ђурићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Марено, окр. тиквешки, — ОНБр. 22132 од 12-VI-1922 год.

Даринка Урошевићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Марено, окр. тиквешки, — ОНБр. 22131 од 12-VI-1922 год.

Милош Р. Јеремић, свршени учен. учит. школе за сталног учитеља у Доњ. Липовик, окр. брегалички, — ОНБр. 21682 од 12-VI-1922 год.

Радмила Ж. Милићевићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Штип, окр. брегалички, — ОНБр. 21789 од 12-VI-1922 год.

Ружица Илићева, свршена учен. Педагош. одељења без испита, за приврем. учитељицу у Немањци, окр. брегалички, — ОНБр. 22107 од 12-VI-1922 год.

Ружица Јовановићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Кочане, окр. брегалички, — ОНБр. 21699 од 12-VI-1922 год.

Олга Илићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Страгово, окр. тиквешки, — ОНБр. 22126 од 12-VI-1922 год.

Љубица Илићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Страгово, окр. тиквешки — ОНБр. 22126 од 12-VI-1922 год.

Борга Грујићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Нанге, окр. плевашки, — ОНБр. 22193 од 13-VI-1922 год.

Косара П. Петровићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Дебар, окр. охридског, — ОНБр. 22143 од 12-VI-1922 год.

Милан Васиљевић, свршени учен. Педагош. одељења без испита, за приврем. учитеља у Доње Мелничане, окр. охридски, — 21692 од 12-VI-1922 год.

Илија Ричлијевић, свршени учен. Педагош. одељења без испита, за приврем. учитеља у Доње Мелничане, окр. охридског — ОНБр. 21689 од 12-VI-1922 год.]

Бранко Станисављевић, свршени учен. учит. школе без испита, за приврем. учитеља у Мало Црнилиште, окр. брегалички, — ОНБр. 22114 од 12-VI-1922 год.

Милутин Ђорђевић, свршени учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Брест, окр. брегалички, — ОНБр. 22127 од 12-VI-1922 год.

Марија Николајевићева, свршена учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Кочанима, окр. брегаличког, — 22113 од 12-VI-1922 год.

Цветко Митровић, бивши свештеник за врш. учитељ. дужности у Пласницу, окр. гефовски, — ОНБр. 22579 од 15-VI-1922 год.

Александар Миловангић, свршени учен. учит. школе без испита, за приврем. учитеља у Алгуње, окр. кумановски, — 22612 од 16-VI-1922 год.

Јованка Потпарићева, свршени учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Мтавље, окр. рашког, — 22504 од 15-VI-1922 год.

Благоје Ђорђевић, свршени учен. богослов.-учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Каменицу, окр. пиротски — ОНБр. 22342 од 14-VI-1922 год.

Марија Кармела Хартман, оспособ. учитељица — досад. приват. учит., — за сталну учитељицу у Накофалви—Банат, — ОНБр. 40582 од 14-VI-1922 год.

Марија Лина Естеле, досад. приват. забавиља, за државну забавиљу у Накофалви — Банат — ОНБр. 29752 од 16-VI-1922 год.

Јован Губерилић, свршен. учен. III. раз. Педагош. Одељења, за привременог учитеља у Сутивану, окр. београдски — ОНБр. 22382 од 15-VI-1922 год.

Марија Аугуста Вајгер, оспособ. учитељица, досад. приват. учитељица, за сталну учитељицу у Накофалви. Банат — ОНБр. 40583 од 14-VI-1922 год.

Урош Поповић, сврш. учен. Богослов.-учитељ. школе са испитом, за сталног учитеља у Д. Трогерцу, окр. београдски — ОНБр. 22369 од 15-VI-1922 год.

Надежда Константиновићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Селме, окр. битолски — ОНБр. 22349 од 14-VI-1922 год.

Илија Ј. Маринковић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Зволне, окр. пиротски — ОНБр. 22343 од 14-VI-1922 год.

Илија Стојковић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Црешњеви, окр. тетовски — ОНБр. 23085 од 23-VI-1922 год.

Мнодраг Јовановић, сврш. учен. учит. школе без испита, за приврем. учитеља у Коношти, окр. тиквешки — ОНБр. 23427 од 24-VI-1922 год.

Радул Радовић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Здуње, окр. тетовски — ОНБр. 23083 од 23-VI-1922 год.

Катарина Живковићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Коношти, окр. битолски — ОНБр. 23314 од 23-VI-1922 год.

Марта Петровићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Радовиште, окр. београдски — ОНБр. 23310 од 23-VI-1922 год.

Десанка Радовановићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Вучитрну, окр. зечански — ОНБр. 23417 од 23-VI-1922 год.

Светомир Бајковић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Жељин, окр. тетовски — ОНБр. 23306 од 23-VI-1922 год.

Милан Митровић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Јеловјане, окр. тетовски — ОНБр. 23307 од 23-VI-1922 год.

Бранко Стаменковић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Галичник, окр. тетовски — ОНБр. 23429 од 24-VI-1922 год.

Десанка Зарићева, сврш. учен. учит. школе без испита, за приврем. учитељицу у Јулаке, окр. рашки — ОНБр. 23309 од 23-VI-1922 год.

Радила Милосављевићева, сврш. учен. учит. школе без испита, за приврем. учитељицу у Јошаници, окр. рашки — ОНБр. 23311 од 23-VI-1922 год.

Стеван Костић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Рибница, окр. тетовски — ОНБр. 23428 од 24-VI-1922 год.

Ковиљка Љољићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Драчево, окр. скопски — ОНБр. 22503 од 22-VI-1922 год.

Даница Цвијићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Дебар, округ охридски — ОНБр. 23302 од 33-VI-1922 год.

Милутин Јовановић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Мургаш, окр. кумановског ОНБр. 28313 од 23-VI-1922 год.

Драгољуб Пашаракулић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Бистреници, окр. тиквешки — ОНБр. 23430 од 24-VI-1922 год.

Марија Винфрида Толмерт, досад. приват. забавиља са испитом, у Немач. Ечки, окр. торонталски — ОНБр. 29753 од 16-VI-1922 год.



WWW.UNILIB.RS

Драгољуб С. Јовановић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Халово, окр. тимочки — ОНБр. 23030 од 21-VI-1922 год.

Живојин Тодоровић, сврш. учен. Педагош. Одељења без испита, за приврем. учитеља у Мидимце, окр. битољски — ОНБр. 22832 од 19-VI-1922 год.

Богољуб Т. Михаиловић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Сланско, окр. тетовски — ОНБр. 23025 од 21-VI-1922 год.

Мирослав Савић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за привр. учитеља у Павлешевцу, окр. брегалиничког — ОНБр. 23024 од 21-VI-1922 год.

Милун М. Влаховић, сврш. учен. II раз. учит. школе, за врш. учит. дужности у Буковицу, окр. никшићски — ОНБр. 22616 од 21-VI-1922 год.

Катарина Мариновићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Дебар, окр. охридски — ОНБр. 22585 од 22-VI-1922 год.

Јелена Деретићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељ. у Никшић, окр. никшићски — ОНБр. 22536 од 21-VI-1921 год.

Јованка Ненадићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Мелницу, окр. скопски — ОНБр. 22506 од 20-VI-1922 год.

Живојин Петровић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Неколцу, окр. битољски — ОНБр. 78736 од 27-IV-1922 год.

Милош Н. Радоњић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Криву Крушку, окр. скопски — ОНБр. 23667 од 27-VI-1922 год.

Александар С. Живанић, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Сопотско, окр. битољски, — ОНБр. 23691 од 27-VI-1922 год.

Зорица Љ. Шљивићева, сврш. учен. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Призрен, окр. призренски, — ОНБр. 23356 од 24-VI-1921 год.

Рајна С. Станчићева, сврш. учени. учит. школе са испитом, за сталну учитељицу у Кољешин, окр. тивзишки — ОНБр. 23359 од 24-IV-1922.

Живојин Трифуновић, свршен учен. Богослов. учит. школе са испитом, за сталног учитеља у Зочишту, — окр. призренски — ОНБр. 23720 од 27-VI-1922 год.

ПОСТАВЉЕЊА

Претписом ОНБр. 14364 од 15 априла 1922 год., а на основу чл. 35 закона о народ. школама постављени су за сталне учитеље и учитељице у Београду:

Боривоје Павловић, учитељ из Београда;

Вукашин Поповић учитељ из Београда;

Влада К. Петровић учитељ из Београда;

Павле Ј. Симић учитељ из Кнежевца;

Глиша С. Јовановић учитељ из Београда;

Данило Ђорђевић учитељ из Београда;

Драгољуб Ј. Костић учитељ из Београда;

Драгутин Ј. Кремановић учитељ из Београда;

Димитрије Михаиловић, учитељ из Београда;

Драгољуб П. Илић, учитељ из Београда;

Драгомир С. Остојић, учитељ из Салаша Ноћајског;

Живојин М. Савић; учитељ из Мисаче;

Јеремија Павловић, учитељ из Београда;

Јован Петровић, учитељ из Лознице;

Крста М. Јањушевић, учитељ из Крушевца;

Милан Ј. Станковић, учитељ из Ниша;

Милан В. Поповић, учитељ из Београда;

Најдан Костић, учитељ из Београда;

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

- Прока Дамњановић, учитељ из Зајечара;
- Петар С. Ђорђевић, учитељ из Београда;
- Петар Вуксановић, учитељ из Београда;
- Петар Ђ. Срејић, учитељ из Београда;
- Ранко Р. Никетић, учитељ из Београда;
- Светолик Аврамовић, учитељ из Милошевца;
- Тома Костић, учитељ из Смедерева;
- Босиљка Јавићка, учитељица из Београда;
- Берта Ж. Савићка, учитељица из Буковика;
- Даринка В. Петковићка, учитељица из Београда;
- Драгиња Мадарач, учитељица из Београда;
- Десанка С. Гојковићка, учитељица из Београда;
- Десанка С. Аврамовићка, учитељица из Милошевца;
- Зорка Р. Нићићка, учитељица из Београда;
- Јулијана Миљивојевићка, учитељица из Београда;
- Јеласвета Радовићева, учитељица из Београда;
- Косара Јанковићка, учитељица из Београда;
- Катарина Мишићка, учитељица из Београда;
- Лепосава Д. Станковићка, учитељица из Београда;
- Љубица Косановића, учитељица из Београда;
- Љубица Вукићевићка, учитељица из Београда;
- Магдалена Пауновићка, учитељица из Београда;
- Милица К. Јавушевић, учитељица из Крушевца;
- Наталија В. Радуловићка, учитељица из Београда;
- Ружица Јаковљевићева, учитељица из Београда;
- Ружица М. Петровићка, учитељица из Београда;
- Тинка Мандићка, учитељица из Београда.

УМЕТНИЧКО ОДЕЉЕЊЕ

М.Л

АЛЕКСАНДАР I.

По милости Божијој и вољи народној
КРАЉ СРБА, ХРВАТА И СЛОВЕНАЦА

На предлог нашег Министра Просвете, од 15. маја 1922. године, одликујемо:

Орденом Светог Саве III степена

Певачко друштво „Сметана“, из Прага.

Д-р Лубоша Јержавека, председника Савеза певачких друштава, конзерватора старије Чехословачке републике.

Орденом Светог Саве IV степена

Јозефа Балаша, председника певачког друштва „Сметана“, из Прага.

Рудолфа Фершпа, збореноћу певачког друштва „Сметана“, из Прага.

Карела Скрчењи, директора Савеза певачких друштава Чехословачке републике.

Наш Министар Просвете нека изврши ове указе.

АЛЕКСАНДАР, с. р

Министар Просвете,
Св. Прибићевић, с. р.



СЛОВЕНСТВО И РУСИЈА ПО ДОСТОЈЕВСКОМ

11 новембра прошле године цео културни свет приредио је помен једном од најгенијалнијих светских уметника — Достојевском. Несумњиво је да је Достојевски познат српском свету више као уметник него као публициста. Међутим, у његовим делима публицистичког карактера налазимо предмете који су свакако од интереса за наше доба и за наше друштво.

Такав један предмет јесте питање о узајамним односима Русије и Словенства.

Да се упознамо са погледима Достојевског на ово питање, да уђемо дубље у његово схватање предмета и да оценимо његово становиште историјски, треба да узмемо у обзир две ствари: прво, историјски развитак словенског питања у Русији, и исто тако карактер доба у коме је писао о тим стварима Достојевски; друго, опште погледе његове на свет.

* * *

Неопходно је подвући да у доба Достојевског узајамни односи Русије и Словенства нису били нимало слични оним какви су били крајем XIX века и почетком XX-ог века.

Ови односи су за време Достојевског представљали слику која је била последњи резултат у постепеном развоју словенске идеје у Русији током скоро целог XIX века.

Истина је да је ова словенска идеја била позната у ранијим вековима: о ослобођењу православних Словена говорио је већ цар Александар Петрович, отац Петра Великог. У то исто доба је један, по својим идејама генијалан Србин, Ђуро Крижанић, долазио у Русију да ту шири своју мисао о уједињењу свију Словена са Русијом на челу. Петар Велики отворено је ставио као циљ руској државној политици: „учинити јужне Словене потпуно срећнима“.

Али нарочито се расцветала словенска идеја у Русији почетком XIX века, када се, у вези са јачањем националне идеје у целој Европи, ова идеја буди код свију словенских народа: чак и у католичкој и увек клерикалној Пољској било је у то доба песника који су сањали о уједињењу свију Словена, без обзира на верске и културне разлике (Во-

ронич). Наравно да се исто расположење опајало почетком XIX века и у Русији. То није тешко доказати. Један од најугледнијих часописа оног доба, *Весник Европе*, у годинама 1805 до 1830 г., препуњен је у сваком броју чланцима, подацима и белешкама о различним словенским народима.

Истакнутији представници руског културног друштва путују у словенске земље. Један од таквих младих Руса, Александар Тургењев, походио је и Србе у Турској, и то баш за време првог српског устанка. У својим писмима која је слао у Русију, Ал. Тургењев говори о Србима са великим саучешћем: „Ови словенски Спартанци, на срамоту свију хришћанских држава, ево већ четири столећа трпе љуте муке од Турака. Рус, који је с њима везан пореклом и вером, не може посматрати њихово стање без унутрашњег негодовања“.

Али не само часописи, не само путовања. Да узмемо револуционарне покрете оног доба: у програму њиховом наћи ћемо словенско питање. Год. 1825 било је основано (у Василкову) једно тајно друштво младих официра, коме је био циљ, поред мењања државне форме у Русији — уједињење свију Словена. Друго тајно друштво, о којему ништа тачно не знамо, звало се „Сироти Словени“.

Али најбољи је доказ за жив интерес према Словенима у Русији почетком XIX века — песништво Пушкина, у коме се осећа свако куцање руског срца. Из свог бављења у јужној Русији, Пушкин је донео приче о херојској борби Срба за ослобођење, те отуд имамо његове песме *Сестра и браћа* („Бог ником дужан не остаје“), *Карађорђе*, *Војвода Милош*, итд. Песништво Пушкина много је допринело ширењу словенске идеје у Русији, те се званично признање ове идеје огледа у оснивању словенске катедре на руским универзитетима. Пионери науке о Словенима, Прејс, Бођански, Григорович, Срезневски, путују по словенским крајевима, често пута пешке, и после са универзитетске катедре шире идеје словенске солидарности. Наравно да од овог доба та идеја није могла више умрети у руском духовном животу. Њу су прихватили и популарисали тако звани словенофили: Хомјаков, Самарин, Кирејевски, браћа Аксакови.

Врхунац у развоју ове идеје представља баш оно доба када је о томе питању писао Достојевски; то је била епоха рата Русије за ослобођење Словена 1876—77 г.

* * *

Друго што морамо узети у обзир, то су општи погледи Достојевског на свет и живот. Главна је црта ових погледа — вера у Бога и човека. Мефистофел у Гетеовом *Фаусту* тврди можда и тачно да човек, овај ништаван земаљски бог, као какав зрикавац увек скаче у висину, а лада често пута и у блато. Али има право са својег гледишта и Досто-

јевски кад тврди да и појединац и цео народ, ма како дубоко да падне, опет има у себи божанску искру и способност да се дигне и да узлети опет горе у висину. Није питање у томе да ли има право Достојевски што верује у Бога и у човека: то је ствар не само субјективне психологије, него и ствар епохе у којој човек живи... Али питање је у томе да ли може човечанство без ове вере уредити свој живот мање више срећно, мање више човечански. На ово баш питање Достојевски одговара негативно: не може. Ово уверење је Достојевски стекао тешким искуством. Као младић, он је учествовао у једној револуционарној завери; последица је била за Достојевског — дугогодишња робија. На тој робији се он упознао са патњом и са руским народом, и то у његовим најгорим елементима. И неочекивано је изнео из овог тешког живота заједно са робијашима — веру у Бога, веру у човека и веру у свој руски народ. Ту је Достојевски дошао до уверења да се побољшање друштвеног живота не може постићи револуционарним насиљем, да се друштвена правда не ствара и не измишља од стране појединаца, ма колико да су паметни и добрих намера. Ту су се, на робији, у опште конструисали погледи Достојевског на свет.

Хришћански идеал — то је оно што мора бити на првом месту у животу појединца и у животу целог друштва: идеал смерности, љубави према ближњим и пожртвовања. Без овог идеала не може се ништа. Тај хришћански идеал, по Достојевском, изгубљен је одавно у католицизму, пошто је католицизам истакао на прво место у животу цркве земаљску власт. Тај хришћански идеал се сачувао у православљу.

Али треба подвући да Достојевски има на уму не оно званично православље које је дуго време било, као важна тачка, у програму руске политичке реакције, не православље оних о којима се каже у Јеванђељу: „уснама поштују ме, а срце њихово далеко стоји од мене“, не православље које се састоји у црквеним обредима и формалној страни црквеног живота. Достојевски има на уму онај дух православља који се кроз векове чува у руском народу. Из свога дугогодишњег проучавања руског народа, Достојевски је изнео уверење да је овај руски народ, који сам себе назива „православни“, а који најгорег злочинца зове „несрећником“, да је тај народ сав прожет хришћанском смерношћу, са знањем своје грешности и жудњом за правдом, те је увек спреман опрати свој грех подвигом. У овом смислу Достојевски оштро протуставља прост народ интелегенцији, предлажући овој последњој да се смири и да се приближи своме народу.

Шта је ово? Разочарање у цивилизацији, у култури? Слепо идеалисање свога народа?... Нити једно, нити друго, него само дубоко и свестрано схватање појма о душевном развоју...

Старо питање о култури и моралу стоји заиста с тим у вези... И колико је истакнутих умова дошло до закључака који нису никако по-

вољни за културу, за цивилизацију! Има ту заиста дубоко питање: да ли се може сматрати као право душевно развиће оно умно развиће које нема у себи елемената морала?...

Зар нема право Достојевски кад одговара на ово питање негативно, кад каже: „Образованост није никако мера за душевно развиће. У потпуно невоспитаној и потлаченој средини међу овим паћеницима (Достојевски има на уму робијаше), ја сам видео црте најфинијег духовног развића. Било је случајева да сам знао човека неколико година, те сам га сматрао као звера, презирао сам га. Наједаред дође тренутак када се његова душа једним нехотичним полетом отвори, и у њој се види такво богатство, осећање, срце, толико јасно разумевање и своје и туђе муке, да ти се чини као да ти се очи отварају, те првог тренутка не верујеш оном шта си видео“...

Зар нема право Достојевски и онда кад каже: „Дешава се и тако да се васпитање везује са таквим варварством, са таквим цинизмом, да ти је просто гадно“...

Зар нема најзад права Достојевски ако мисли да није могућно уредити друштвени живот на основи само развића материјалне културе и образовања, без икаквог морала?

Да нема у погледу Достојевскога на руски народ никаквог идеалисања, лако је доказати. Достојевски нипошто не крије мане и негативне стране народног живота и народне психологије. Он само скреће пажњу нашу на то да су историјске прилике биле страшне, да је народ руски током векова живео под јармом, у патњама, саблазну и деморализацији, тако да је чак чудновато и то што је сачувао човечји облик. Међутим, тврди он, под оним блатом којим је покривена душа народа, могу се наћи бриљанти. Није ни интелигенција боља; разлика је само та што интелигенција неће да призна своју грешност, своје мане, док их народ признаје: „Треба да судите народу, — завршује Достојевски, — не по оном злу које он често пута чини, него по оним светим стварима за којима он увек уздише“...

Кад бисмо имали времена, могли бисмо лако доказати да и у делима нашег ненадмашног Пушкина, у делима Тургенјева, Гончарова, Лава Толстоја, има пуно материјала који доказује како је имао права Достојевски у својој оцени руског народа и руске интелигенције. Али то далеко стоји од нашег задатка.

* * *

Дакле, руски народ је по Достојевском у својим душевним особинама сачувао прави хришћански идеал: смерности, љубави према ближњем и пожртвовања.

Овом се придружује друга црта, коју Достојевски налази код руског народа, а која се лепо огледа у песничком генију Пушкина: то је необична способност за усвајање туђих идеја и туђег духа, способност

претварања своје душе у туђу, наклоност за помирење, братску љубав и духовно уједињење са осталим народима. Због ових црта Достојевски сматра руски народ као изабрани. Али изабран је он не да влада над другим народима, него да служи циљу духовног уједињења целог човечанства помоћу хришћанског идеала љубави и пожртвовања.

Најближа етапа на овом путу јесте духовно уједињење руског народа са осталим Словенством, а то значи ослобођење оне словенске браће која пати под туђим јармом.

Овај задатак добро се слаже не само са непосредним осећањем племенске везе, него и са основном потребом руске душе, потребом жртве. Он се слаже са сазнањем моралне дужности, према којој оно словенско племе које је јаче, мора устати у заштиту слабијег, да га ослободи, да га изједначи са собом у независности и слободи, и да тиме оснује велико словенско уједињење у име Христове истине, а то значи у корист целог човечанства.

Тако посматра Достојевски рат за ослобођење јужних Словена 1876—77 г. У својем *Дневнику писца* он више пута подвлачи потпуно народни и несебичан карактер овог рата: „Цела руска земља је неочекивано почела да говори, и наједаред је рекла своју главну реч. Војник, трговац, професор, старица, сви — исто. И ниједног звука о каквој отмици, него сви жртвују за православну ствар... И не само новац, него и главу су спремни да положе за ову ствар... Узимају свој путнички штап, те иду гомилама у неки нови крсташки рат у Србију, за неку браћу, јер су чули да ту браћу муче и злостављају“...

Има људи, додаје Достојевски, који питају: каква је Русији од тога корист? Али ево шта он на то одговара: „Такав високи народни организам као Русија, мора сијати својим огромним духовним значајем. Добит за Русију није у отимању словенских земаља, него у искреној и топлој бризи о Словенима, у заштити, у братском уједињењу с њима, у преношењу на њих нашег духа и нашег погледа на поновно уједињење словенског света... Једном материалном добити, такав политички организам, као Русија, не може живети“...

* * *

Ето, дакле: оно духовно расположење целог руског народа које је посматрао Достојевски год 1876, у вези са његовим погледима на свет, објашњавају нам његово схватање словенског питања.

Руски народ служи великом задатку да шири у целом човечанству својим сопственим примером идеал правде и братске љубави, служи задатку уједињења помоћу овог идеала целог човечанства.

Први је корак на том путу — уједињење са Словенима, и за то је потребно њихово ослобођење; те најпре њима треба показати пример братске љубави и жртвовања за брата...

Али на овом путу стоје пред Русијом пуно препрека. Прва и главна препрека, то је по Достојевском — Европа. Европа је по његовом мишљењу потпуно изгубила хришћански дух; она живи „само хлебом“, — супротно Русији.

Ова битна разлика у духовном расположењу Русије и Европе има као последицу то што Европа не разуме Русију, те се непријатељски понаша и према Русији и према Словенству, које је духовно са Русијом везано. Отуд оно немилосрдно понашање Европе према Словенима. Више пута, каже Достојевски, Русија је спасавала Европу, чинила јој услуге, као напр. год. 1813, али ипак Европа посматра Русију и цео словенски свет као нешто туђе, и на конгресима све се европске државе увек уједињују противу Русије, смањујући резултате њених победа... То исто опажамо, каже, и у погледу Словена. Изгледа да су Турци ближи Европи него Словени. Она равнодушно посматра патње Словена и борбу њихову противу султана, и ако буду Словени изашли из ове борбе као победоци, Европа неће дозволити да добију од тога много.

Али поред ове прве и најзнатније сметње на историјском путу Русије, поред Европе, неку препреку Достојевском види и код самих Словена.

И код самих Словена Достојевски опажа неку неповерљивост и подозрење у погледу Русије. Али говорећи о овој неповерљивости, Достојевски се одмах ограђује да има на уму не народе словенске као такве, него интелигенцију, и чак не сву интелигенцију, него само један део интелигенције, само понеке представнике интелигенције, али врло утицајне, којима се привиђа да је Русија лукава, те да жели да прогута Словене...

Али Достојевског не буне ове препреке, нарочито у колико се ствар тиче Словена. Словени ће бити ослобођени... Они ће сумњати у Русију да има на уму да их потчини политички, и да претвори њихове земље у своје губерније. „Али, каже Достојевски, сачувај Боже Русију од таквих тежња, јер чим више она покаже своју несебичност према Словенима, тим пре ће их ујединити око себе доцније... можда кроз столеће“...

Можда ће — додаје он — бити међу Словенима чак и непријатеља Русије... Али не мари. Не треба тражити никакве захвалности. Треба се припремити за дуги период неспоразума, свађа и неслоге у словенском свету. Федерације дуго неће бити, нити у опште словенског уједињења у братској љубави... Може се очекивати да ће Словени преживети дуги период најјачег утицаја од стране Европе, да ће они бити занети Европом, не разумевајући своје словенске мисије у историји. Али све ће то проћи... Русија увек мора ићи својим путем, мора увек сијати свету великом и чистом идејом, те на крају крајева мора створити један моћан и велики организам братског савеза свију словенских племена, и то не помоћу насиља, него примером, љубављу, несебичношћу. Овим примером, овом љубављу, овом несебичношћу, Русија ће привући себи све Словене,

и они ће се вратити њој као мајци, у рођено гнездо... И тада ће Словенство, као племенска и духовна целина, рећи своју нову реч целом човечанству...

* * *

Такви су погледи Достојевског на Русију и Словенство, на њихове узајамне односе и на њихов историјски задатак. Ови погледи представљају једну значајну чињеницу у духовном животу не само руског народа, него и свих словенских народа, па можда и у духовном животу целог културног човечанства, у колико је Достојевски познат целом културном човечанству. Ови погледи јесу чињеница историјско-културног карактера.

Дужност наша можда би била да оценимо ову чињеницу историјски, да осветлимо ове погледе историјском светлошћу. А то значи: морали бисмо дубље ући у питање како су се конструисали ови погледи Достојевског, шта у њима припада савременом Достојевском добу, шта је било примљено претходном епохом и шта припада самом писцу, — његовом искуству и његовој индивидуалној психологији... Али овај задатак не можемо у овом моменту у потпуној мери решити.

Ипак, донекле смо дали погледима Достојевског, ма да и непотпуно, историјско осветљење, барем понеке елементе таквог осветљења. Видели смо како се од почетка XIX века постепено ширила у Русији идеја племенске везе са осталим Словенима, како се развијао интерес према њима у рускоме друштву, док није достигао свој врхунац у годинама рата 1876—77. Упознали смо се са општим погледима Достојевског на свет и на руски народ, а са овим погледима стоје у вези погледи његови на узајамне односе Русије и Словенства.

Томе би се могло додати још нешто,

Треба, наиме, подвући да се у више тачака општи погледи Достојевског поклапају са погледима тако званих словенофила, тако да идејна веза Достојевског са њима стоји ван сумње. Јер и словенофили истичу на прво место народ, и они зову интелигенцију да се врати свом народу, и они тврде да се култура интелигенције не поклапа са правим појмом о просвети, и они истичу верски моменат, и они говоре о мржњи од стране Европе према Словенима, и они сањају о словенском уједињењу.

Од нарочитог великог значаја за формирање погледа Достојевског на Словенство и Русију био је несумњиво ослободилачки рат 1876—1877. год. Ми смо видели какве је утиске учинио на Достојевског онај покрет који се тада опажао у руском друштву, како је он схватио то друштвено, па чак и народно расположење. Да није он запазио у народу ово расположење, ову љубав према браћи и пожртвовање, не би можда било ни његове вере у историјски задатак руског народа.

Друго је питање: у колико је он тачно и објективно схватао то народно расположење, да ли није идеалисао руски народ.

Не смемо да одговоримо на то питање поуздано. Можемо само приметити да и други, и то млађи представник руске интелигенције, кнез Евг. Трубецкој у својим мемоарима, даје приближно исту слику друштвеног и народног одушевљења у Русији година 1876—77. Кнез Трубецкој, који је био онда гимназиалац, сведочи да је мисао о рату за ослобођење обузела онда све, — старе и младе, па чак и гимназиалце; да је уједињење у овом погледу између виших сталежа и народа, између војника и официра, било потпуно; да је цело друштво оштро негодовало на званичну дипломатију, која је хтела да заустави природни народни покрет, и да је настало опште ликовање кад су Турци били заустављени на своме путу за Београд ултиматумом цара Александра II-ог.

Нешто друго налазимо код грофа Л. Толстоја, у његовом роману *Ана Каренина*. У речима главног јунака овог романа, Левина, и у речима књаза Шчергацког, доста се јасно осећа скептицизам великог писца према тези да се у рату 1876—1877 год. јавило расположење и свесно разумевање ствари од стране целог руског народа, свију 80 милиона... Али изгледа да ни Толстој не пориче посматрања другог лица његовог романа, Кознишева, који је, поред неких негативних црта у целом покрету, видео прави ентузијазам који је везао све друштвене сталеже.

У осталом, нека буде и тако: да нису свих 80 милиона Руса осећали оно што им приписује Достојевски, пошто можда нису сви ни сазнали у чему је ствар. Очигледно је опет да је било доста примера разумевања, и живог осећања и саучешћа, и код простог народа. Несумњиво је да је она готовост пожртвовања о којој говори Достојевски потенцијално постојала. То нам јамчи психолошка проицљивост и велико искуство Достојевског у смислу познавања народа. Оно пак што је он знао о народу, дало му је значајну грађу за његова мишљења о будућности Русије и Словенства.

* * *

Што се тиче питања, које се преко воље свакоме намеће: у колико су тачна пророчанства Достојевског, на њ није лако одговорити... Опажамо засада да су се нека пророчанства Достојевског испунила. Словенство је скоро цело ослобођено. Претпоставка да ће бити у ослобођеном Словенству непријатеља Русије, тако исто се потврдила. Да се сетимо само 30-годишње званичне политике Бугарске противу Русије, која се политика свршила учешћем Бугара у светском рату на страни централних држава... Тако исто се потврдила претпоставка Достојевског да ће Словени преживети дуги период западно-европског утицаја. Тај период још траје, и ако поред тога, можда у вези са руском политичком катастрофом, опажамо нешто друго: опажамо разочарење у западне савезнике и сазнање да је тешко Словенима без Русије.

Али главно пророчанство Достојевског, да ће Русија на крају крајева створити један моћан и велики организам братског савеза свију словенских племена, — да ли ће се то пророчанство испунити?...

Ко би могао на то питање одговорити у овим данима ужасног пада, нечувено страшног стања руског народа, и материалног и моралног? Да ли ће се руски народ спасти, да ли ће оздравити? И ако је заиста имао ону психологију изабраног народа коју је у њему запазио Достојевски пре педесет година, да ли ће је сачувати, и даље после свију својих патња и после оног свог дубоког духовног пада?

На сва ова питања нема одговора, сем можда оног који налазимо у самог Достојевског: у његовој вери у свој народ и у човека у опште, у његовој вери да је човек увек спреман да се подиже горе у висину, ма како да је дубоко пао, и да је особина једног Словенина „дизати се духом у патњама“.

С. М. КУЉБАКИН

НАПОМЕНЕ О ФИЛОЗОФИЈИ У СРЕДЊЕШКОЛСКОЈ НАСТАВИ

Циљ је ових напомена да са једног ширег, савременог и, по могућству, што објективнијег становишта осветле основна питања о настави филозофије у средњој школи. Проблем наставе филозофије у средњој школи врло је тешко и сложено питање; тешкоће његове и његова сложеност долазе од тешкоће и сложености самога предмета, филозофије. Појам филозофије у опште је многострук, компликован и врло померљив, лабилан и протегљив појам; он данас ствара тешкоћу свим мисленим главама и дефинише се на врло разнолике начине. У толико ће пре бити тежи и замршенији проблем о томе: шта из филозофије треба дати настави у средњој школи. У нас се није много мислило о томе питању, бар се није довољно писало. Последњим наставним планом није као директива пружено много; изузимајући прописаног реда по коме се има предавати прво логика па онда психологија, све је друго остављено иницијативи и личном схватању наставника. Оставив на страну, за сада, питање о томе да ли је препоручени ред „логико-психологија“ довољно основан и има ли се много паметних разлога за њ, мислим да је остављање личној слободи наставника за све остало у настави филозофије и сувише широко схваћено и да је произашло једино и искључиво отуда што се о том питању нити хтело нити, може бити, умело мислити. Данас, пред новим законом о средњим школама и пред, вероватно, многим новим пројектима о реформи наставе у средњој школи у опште, потпуно је на свом месту претресати питања о настави појединих наука и научних група; отуда, ове напомене, поред жеље да осветле извесна питања о настави филозофије, имају за циљ да подстакну на размишљање

и на дискусију оне које занима и треба да занима филозофија у средњој школи, оне који на њој раде, било као активни радници наставници, било као приређивачи нових пројеката за наставни план.

I

Оно што се до сада, у огромној већини, радило у настави филозофије у средњој школи, као и оно мало што се, као уџбеници, писало — показује да је, пре свега, обим онога што се од филозофије унело у средњу школу схваћен сувише уско и сувише сиромашно. Сматрало се и сматра се још увек, изгледа, бар у већини случајева, да се из филозофије има унети у средњешколску наставу само логика и психологија у својим елементима. Основи логике и основи психологије представљају *facit* свега досадашњег филозофирања по средњим школама. То је мало. Филозофија обухвата, поред логичког проблема мишљења и психолошког проблема душевног живота, још и друге проблеме: проблем етичких вредности, као што су питања о моралу, савести, дужности, односима појединца према социалној средини у којој живи, проблем естетичких вредности и проблем уметности, као што су питања о естетичком уживању, о уметничком стварању, о социалној функцији уметности, и др. Да не говорим о проблемима теорије сазнања и метафизике, за чије разумевање треба и више припреме и више техничких средстава но што их може пружити средња школа, зар проблеми етике, естетике и уметности не би могли ништа дати за наставу филозофије у средњој школи? Очигледно могу, и то могу, ако не исто онолико колико и психологија и логика, а оно нешто више. Од еминентне је важности основно етичко питање о односу појединца према средини, према друштву, основно питање морала. Зар би се могло порећи да је упознавање са елементима тога проблема од необично велике важности по васпитање ученика у средњој школи, веће важности но познавање са правилима синогистике и учење напамет штурих закона о закључивању и *versus methodiales*? Исто тако, савремена питања о естетичком уживању и о уметности могу донети васпитању и образовању зрелијих ученика у средњој школи огромне и трајне користи.

Ограничење на основе логике и основе психологије није ничим оправдано. Може бити да се мислило да елементи психологије и логике дају нешто што је савршено, завршено, позитивно, поуздано, док тога нема у етици и естетици. Али, данас, то се више не може тврдити. Колико научног, позитивног, свршеног има у психологији и логици, толико има и у области етике и естетике; или, боље речено, колико несвршенога и непозитивног има у етици и естетици, толико има, ако не и више, и у логици и психологији. Питање је само у избору градива из обилног филозофског материјала и у избору, поузданом и практичном, појединих питања. Данас, када се, после једне епохе одвајања психо-

логије од филозофије, и после једне епохе у којој се сувише много и неоправдано полагало на „научне“ и експерименталне методе у психологији, о психолошком проблему мисли сасвим другаче но раније; један од највећих модерних психолога, Џемс, не устеже се да изјави за психологију: „то није наука, то је само нада једне науке. Материјал за једну науку је ту... Али се данас психологија налази у стању физике пре Галилеја и пре открића закона кретања, у стању хемије пре Лавоазјеа и пре познавања закона о одржању материје“. А логика? „Уводна, темељна, и „најстроже устаљена“ наука филозофска — најдубље је данас подрмана у основу своме“. Данас је криза у схватању основног логичког проблема, борба међу разноликим схватањима о основном логичком проблему мишљења, и данас се доста одмакло од аристотелски ориентираних логике. Схватања и у психологији и у логици су се развијала и мењала у времену, заједно са развојем и променама општих филозофских схватања. Отуда се не може ни мислити о томе да се у основима психологије и логике нађе нешто што би било поуздано и позитивно дано; те се две дисциплине филозофске повијају по савременим струјама опште филозофије, па се, очевидно, и настава њихова у средњим школама мора повијати за савременим схватањима.

Није питање само у томе да се у наставу уведу и елементи естетике и етике, него и у томе да се и елементи психологије и логике подвргну једној строгој, савременој критици, и да се редукују. Редуковани, они ће дати место и другим и корисним и потребним појмовима из других филозофских дисциплина. Оставив на страну питање о редуцији психологије и логике, од интереса је бацити поглед на проширење наставе филозофије у средњој школи. Узани домен досадање наставе имао би се допунити, на првом месту, једним кратким елементарним излагањем основног етичког проблема, а затим једним кратким прегледом савремених естетичких теорија о естетичком уживању, питања о „лепом“ и излагањем основних карактеристика уметничке акције као интуитивног схватања на супрот логичком, дискурсивном схватању. Тиме би настава филозофије у средњој школи дала једну основну и кратку оријентацију о два битна и важна проблема савременог живота. Није потребно више и јаче наглашавати колико је проблем етике важан по васпитање будућих академских грађана и грађана у опште; са друге стране, једно правилно и здраво схватање уметности, очигледно, донело би много користи у овом времену у коме толико цветају болесне амбиције изврнутих уметничких схватања. Друго је питање о томе како би се настава етичких проблема могла везати за наставу других предмета, историјску и религијску на пример, и како би се настава естетике и уметности везала за наставу вештина (ручног рада и цртања) и, нарочито, за наставу т. зв. теорије књижевности и наставу језика. Овде се

хтело само напоменути да се обим градива из филозофије може корисно проширити.

Проширивати обим досадање филозофске пропедутике и на основне нацрте проблемā теорије сазнања и метафизике, као и на скице историје филозофије — није препоручљива ствар. Такво проширивање наставе значило би припомагати једном великом злу од кога пати средња школа — и од кога ће, вероватно, патити и после новог пројекта и плана: — претрпаности градива и сувишном оптерећивању ученикā. Питања из филозофије религије могу се спојити са питањима етике; питања социологије исто тако. Ваља имати пред очима увек прост и јасан циљ: изабирати она питања која нису одвећ апстрактна и одвећ удаљена од моћи схватања и корисног напора ученикā и, нарочито, она питања која се потпуно лако и природно повезују са осталим научним градивом у једну целину, те тако служе корисно концентрацији наставе, ако под концентрацијом разумемо конвергенцију свих васпитних средстава и свих градивā.

II

У вези са питањем о проширивању градива наставе новим елементима, природно се појавило и питање о сужавању старих елемената. Наиме, питање је: има ли делова психологије и логике који би се, без штете, могли одбацити, па затим, како би се повезало оно градиво које несумњиво ваља оставити у настави, и, најзад, која мерила треба узети за обраду тако редукованог градива, које правце треба усвојити, за којим оријентацијама поћи, када су, данас, већ и психологија и логика у равних мислилацā и научникā тако разнолико и саме оријентирани. Прво мерило, оно које пре свега треба да буде већ у оријентацији, несумњиво је, и природно, циљ наставе у средњој школи. Избор градива и из психологије и из логике има се, на првом месту, одлучити према општем плану средњешколске наставе, те према специјалном циљу који се жели постићи наставом филозофије међу осталим предметима наставе у средњој школи. Али, ма каквим се начелима руководило при изради наставног плана у погледу општег циља наставе за средње школе, свакако се не сме ићи за сувишним претрпавањем у градиву; отуда, и у психологији и у логици треба, при избору градива и при избору филозофске оријентације, извршити редукацију у смислу простоте и јасноће и практичности. Ваља поћи за оним оријентацијама у филозофији које ће се, при обради изабраних проблема логике и психологије, најприродније, најлакше и најпрактичније прилагодити потреби наставе.

Узев прво у посматрање психологију, ваља нам добро разликовати основне правце којима се, данас, према садашњем стању психологије и филозофије, креће обрада психологије. И психологија је данас у кризи; она се разрађује са врло различитих гледишта, и међу представницима модерне психологије воде се жучне борбе и дискусије о методама пси-



холошког испитивања и о принципима од којих ваља поћи у испитивању психичких појава. Принципиелне разлике су велике, и поред свих еклектичких покушаја спајања супротних метода. У таквој једној бујној разгранатости и сложености стања савремене психологије ваља се обазрети за методама, принципима и становиштима са којих би се најпрактичније могли ориентирати у избору градива за наставу психологије у средњој школи. Пре свега, јасно је да се не може узети у обзир метафизичка психологија. Таква психологија стоји у сувише тесној вези са једним одређеним гледиштем на свет, једним одређеним метафизичким системом, а да би се могла узети у обзир у настави. Искључењем у опште метафизичких проблема из филозофске наставе у средњој школи, искључене су и све ориентације метафизичких психологија. Али, и кад се остави на страну та „психологија одозго“, од оних других „психологија одоздо“ још увек стоји пред нама, на првом месту, двоструко схватање психологије: са једне стране експериментална, „објективна“, „научна“, физиолошка психологија, а са друге стране „субјективна“, интроспективна, неекспериментална, „психолошка“, да тако кажемо, психологија. Експериментално-квантитативна метода, тесна веза са физиологијом са једне, анализа непосредно психички доживљенога са друге стране! Нема спора да се прва метода показала плоднијом у испитивању елементарних психичких појава, нарочито у психологији осећаја, док се друга показала способнијом у испитивању сложенијих психичких процеса. Прва је лакша, „научнија и објективнија“, приступачнија, али је друга прилагођенија правој природи психизма. Несумњиво је да се психичке појаве не даду „ухватити у калупе“, да су немерљиве, флуидне, стално променљиве; али је позитивно да се психизам развија на физиолошком, на организму и из физиолошког. Интроспективно посматрање психизама је врло тешка ствар, за коју је потребно високо само-васпитање и, обично, много талента, предиспозиције. Фине анализе и дескрипције психичких појава испадају за руком специјално обдареним мислиоцима. Само-посматрање је најтежа метода. Много је простије и природније и разумљивије пратити психизам онако како је он везан за физиологију нервног система. Много је пријемљивији физиолошко-психолошки начин посматрања за младе, неприпремљене духове. Сем тога, интроспективна и дескриптивна психологија много лакше и брже могу — и ако не морају — да одведу у метафизичке једностраности и субјективности. Психички живот, праћен на физиолошким основима, биће много разумљивији но проучаван оном другом методом. Душевна стања са којима паралелно теку физиолошки процеси, лакше ће бити схваћена у елементарној настави. Отуда је за психологију у настави средње школе боље почети увод у психологију физиолошку и дати, по примеру Ziehen-а, развој психичког живота од простог рефлекса, па преко осећаја, представа и њихових асоциација, до вишег и сложенијег психизма. Елементарни проблеми физиолошке и

асоциационе психологије имају још и ту добру особину што се, у наслањању на физиологију нервнoг система, нова психолошка знања везују за друго једно градиво средње-школске наставе, за физиологију и биологију. А затим, стално идући за психо-физичким паралелитетом, стално се везујући на физиолошке процесе нерава и мозга, стално се може наглашавати и постепено све више израђивати и приказивати особеност психичкога као таквога према физичкоме. Управо, циљ целог пређеног психо-физиолошког градива мора се састојати у томе да се истакне, прикаже, јасно и рељефно, особени карактер психичких појава и да се, као најзрелији и најважнији плод, дође до једне јасне представе о особеностима психизма. Нагласити ту особеност и извести постепено и пажљиво — то је циљ психолошке наставе. На крају курса психологије, ученик треба да је припремљен и доведен до зрелијег схватања специфичних ознака душевног живота, и треба да му, тек тада, буде јасна битна и основна разлика психичког и физичког. Сасвим је наопако и потпуно погрешно почети одмах том разликом и њеном дефиницијом као једне готове ствари; јер је та разлика тешко схватљива док се један низ елементарних психолошких процеса не пропрати у вези са физиолошким процесима. Далеко од помисли да браним и препоручујем једну „материалистичку“ психологију, која би се завршила каквом негацијом душевног у опште, или каквим преживелим фразама старих материалиста о лучењу мозга, и баш насупрот таквој једној тежњи, хтео бих да схватање психизма у свој његовој специфичности буде зрео и скуп плод после проучавања психичкога на физиолошком. Зато бих и дескриптивне, и интроспективне, и аперцептивне, и друге методе заменио постепеним проучавањем на физиологији и постепеним, све јаснијим и одлучнијим, издвајањем карактеристично психичког, све до зрелог схватања да је душевни живот нешто што је специфички и битно особено и своје. Тек тада се може дати поглед на интроспекцију и анализу психички преживљених садржаја.

Оваквим принципиелним гледиштем лако се добија и ограничење материала: ваља узети у обраду све оно што истакнутом циљу одговара и служи. Ваљало би, почев од прегледа развоја нервнoг система у организама, па преко рефлекса и осећаја, пењати се све више и улазити у све сложеније психо-физиолошке процесе, у вези са централним нервним органом, и постепено обрађивати и извлачити све више, обележавати све оштрије и јасније, битне и особене одлике душевног, свесног живота психизма. Ја сам покушавао, у својим предавањима филозофске пропедеутике, да тим путем идем — и имао сам успеха. Отпадају, према томе, све обраде помоћу елемената и низова, помоћу врло „волшебне“ моћи аперцепције, све сумњиве теорије којих су тако пуне разне психологије разних метафизичких, интроспективних и других метода. Отпада оно зидање једне вештачке психолошке зграде из апстракт-

тих елемената који се „спајају у спојеве“, елемената чије су дефиниције за ученике неразумљиве, и које они примају за нешто готово што треба научити, али што је за њих несхватљиво. Идући за генетичким развојем психизма из физиолошког и уз физиолошко, може се, у једном кратком и разумљивом прегледу, дати ученику могућност да дође до осећања правог психолошког проблема и да завири у његова прострaнства и перспективе. Ићи даље — ствар је стручног образовања филозофског.¹⁾

Логика је, данас, у исто онако уздрманом положају као и психологија. Данас не постоји психологија, него постоје психологије; исто се може рећи и за логику. Стара и достојанствена, канонична дисциплина филозофска, која се дуго држала својим основним костуром онако како се од Аристотела па преко средњег века формирала у чврсту зграду. Али је питање о „реформи“ логике на дневном реду. Шта треба од данашњег филозофског логичког материала узети за наставу која нас интересује овде? Логика је или статичка, формалистичка дисциплина, која има да, на традиционалан начин, обради основне форме мишљења: појам, суд и закључак и да пружи основне систематичке схеме метода испитивања, — или је психолошко-генетичка дисциплина, која има да изради и прикаже развој мишљења као психичке функције и развој, еволуцију метода којима се мишљење кретало у примени на испитивање и истраживање. На овом другом становишту, мишљење је биогенетички инструмент људскога духа, а не нормативни, канонички схематизам. Прво схватање је формалистичко, статичко; друго је динамичко, генетичко. Било је мишљења да се за средњу школу ваља држати формалистичке, традиционалне логике; такво једно мишљење је у нас заступао, ако се не варам, у старом нашем *Наставнику*, пок. Љубомир Недић. Сматрало се, и сматра се и данас у колико се још то гледиште заступа, да се тим усвајањем освештани и старе логике некако измиче кризи и борби у које је запао логички проблем данас. Али није питање о извлачењу из борбе, но је питање о томе да се, што корисније и практичније, из нових смерова и ориентација узме оно што би наставу оживело, подмладило и кренуло напред. Питање је о томе да се унапреди васпитање и образовање и да се у духу савремених покрета и у нашој настави пође напред, и да се ученици наоружају практичним, савременим оруђима духа. Задржати у настави чисто формалистичку логику, значило би укочити дух, умртвити живот и спутавати и даље младе умове у окове. Логика не сме да буде мртва схема науке о мишљењу, законик и канони, него треба да буде живо приказивање мишљења као гипког и покретљивог оруђа човековог духа и савремени приказ научних метода. Очигледно је, дакле, да за ориентацију у настави логике треба искори-

¹⁾ Писац ових редова се нада да ће у свом уџбенику Филозофије за средње школе, на коме ради, моћи дати детаљније изведене идеје које су овде само скициране.

стити савремено психолошко-генетичко схватање. Увод у логику треба да буде једна репетиција главе о мишљењу из психологије, развијање психологије мишљења и стварање, генетичко, појма о појму. Увек наглашавати померљивост и релативност употребе појма и фиксирати га као *средство*, био-психичко, за савлађивање. Уједно са појмом, ваља обрадити и дефиницију, којом приликом изнети лакоћу дефинисања математичких појмова, а тешкоћу дефинисања појмова из виших и сложенијих области живота психичког, индивидуалног и социалног. У теорији суда бити врло кратак и дати генезу идеалног логичког суда из психолошког. Силогистику редуковати на потребан *minimum*, а дати занимљив историјски поглед на силогистику и дискусије схоластичара. Основне облике мишљења протумачити у опште из психичке генезе. У силогизмима пустити увек ученике само да изводе конклузије и показати им сав механизам закључивања на њима самим. Заједно са појмом и судом обрадити класификацију, а заједно са силогистиком доказ.

Много важније питање је питање о методологији. Главно тежиште логике има да буде у објашњавању метода научног испитивања, протумаченом многобројним примерима из наука, у колико су ове обрађене у средњој школи. Логика треба, тим методолошким делом, да ученика уведе у разумевање појединих наука и научних метода и да, у живом додиру са наукама, прикаже сав напор људскога духа да схвати свет око себе. Треба да му прикаже напор, али и ограничење, да му прикаже применљивост метода, али и границе њихове употребе, да му прикаже моћна оруђа човековог духа, али и докле се та моћ простире. Треба да му разбије илузију о вечности и непокретљивости теорија и метода, но да му прикаже сву виткост и гипкост тих оруђа људских која, као хипотезе и теорије, живе, развијају се и умиру. Методологија има да буде једна историја метода и теорија и њихових еволуција. Ученик, на крају курса логике, има да стоји пред једним зрелим схватањем о напору човека, од примитивног па до садањег културног, да својом интелигенцијом продре у свет око себе и да га *савлада*. Ту престаје задатак логике. Даље је ствар стручног образовања.

На овоме месту је најприродније претрести и питање о реду којим ваља предавати логику и психологију. Као што смо видели кад смо додирнули то питање у почетку, досадањи, последњи наставни план изречно је захтевао ред: логика, па психологија. То је одиста неразумљиво. Не само да је природно да се прво претреса општи психолошки живот, па онда психизам мишљења у логици, него је и природније учити логику што касније, када се већ што више пређу и савладају научна градива која ће методологији дати исцрпан материјал. Најзад, општи поглед психологије треба да претходи специјалној обради проблема логичких вредности, као и проблема етичких и естетичких вредности. Ова три проблема представљају, у својој идеалној вези, фи-

филозофски преглед основних особина човека у свету: његов интелектуални, његов интуитивно-творачки и његов морално-религијски напор. О тој вези, у осталом, биће говора касније. Овде само наглашавам колико је природно и колико на свом месту да проучавање психолошких проблема иде пре проучавања логичких, као и пре проучавања етичких и естетичких.

III.

Поред тога што се ученик у психологији уводи у тешки проблем душевног живота а у логици у проблем интелектуалног методичко-логичког рада, у настави филозофије он се има увести и у проблеме етичке и естетичке.

Из естетике и теорије уметности има проблема који су потпуно приступачни настави у средњој школи; и не само приступачни, него и потребни и корисни. Што се тиче естетичког уживања, ваљало би ученицима пружити главне карактеристике „естетичког држања“ и тиме објаснити помоћу неких савремених теорија оно што се назива „лепо“. Естетичко држање је једна специфична психолошка функција, и естетичко стање онога субјекта који је у естетичком посматрању има своје особене ознаке. Најприродније би било, овде, дати у кратким разумљивим цртама „теорију уосећавања“ по Липсу¹⁾). Али, како је сасвим друго естетичко држање психолошког субјекта, а друго уметничко стварање²⁾, то би ваљало дати и елементарне појмове о уметности као специфичној врсти активитета људског духа, активитета којим човек иде за сазнавањем света, али не интелектом, логички, него интуицијом, уметнички. У исто време, нагласити социалне изворе и социалну функцију уметности. Не треба мислити да се тиме сувише далеко иде: кад се држи елемената и кад их се држи на један паметан и практичан начин, многе ствари постају разумљиве и јасне, јер су оне саме по себи такве као прости истине. Има много питања из логике и психологије која су тежа, и теже приступачна и теже разумљива, но извесне опште и прости идеје из психолошке естетике и филозофије уметности. Објашњење уметности из социалних фактора средине и времена (по Тену), на пример, разумљиво је и приступачно, и у вези је са историјом. Као типични примери: античко, грчко доба, холандска уметност. Објашњење уметничког стварања исто је тако могуће на лак, занимљив начин, пружити ученику. Циљ овог естетичког и уметничког обрађивања ваља да буде један поглед у свет уметности и уметничких напора чо-

¹⁾ У својој књизи *Из савремене естетике*, Г. Јаковљевић, професор карловачке гимназије, дао је — само у много проширеном обиму — нешто слично. Он је и у предговору, са пуно права, указао на потребу естетичког образовања у средњој школи.

²⁾ О томе нешто опширније има у мом чланку о *Бергсоновој филозофији* у овом часопису.

вечјег духа, не као у фриволну забаву стварања „лепога“, него као у једну озбиљну и тешку радионицу људског духа који тежи за *изразом*. Наравно, добро обрађена питања ове врсте погодна су да прошире хоризонт ума и да пруже поуздана мерила за оцену уметничких вредности; то је нарочито драгоцено у садашњем времену где необразовани и неприпремљени дух лако може бити одвучен снобизмом извесних изврнутих појмова у неких савремених уметничких „школа“.

У вези са овим је и питање о настави теорије књижевности. Раније, теорија књижевности се предавала у петом и делимично у шестом разреду. По последњем наставном плану, то је у неколико измењено. У сваком случају, било је одвећ рано предавати теорију књижевности у петом разреду. Изузев опште термине и познавање главних врста облика стила и књижевних родова, елементи теорије књижевности треба да се предају у највишим разредима, а најприродније их је предавати у вези са естетиком и теоријом уметности. Основни појмови теорије књижевности: о стилу као изразу, о адекватном и неадекватном стилу, о емоцијама, о лепоти стила и живости, о фигуративном стилу, фигурама, затим о врстама и родовима књижевним, и налазе своје најприродније место у споју са теоријама естетике и уметности. Како се у теорији књижевности почиње општим дефиницијама уметности, и како су основни појмови стилског изражавања, нарочито фигуративног, тесно везани за основне појмове естетике и теорије уметности — то се сама собом намеће идеја да се принципи теорије књижевности — као и уметности — обраде у једној целини са филозофијом. Стварно разумевање би тиме било много олакшано, јер су проблеми теорије књижевности, овако како су рађени, били знатно тешки за ученике. То не искључује ни најмање да се извесни појмови, за себе, а у вези са књижевношћу и језиком, обраде местимично и неповезано и раније према потреби. Али један јединствен спој у теорији књижевности ваља спојити са наставом филозофије, овако проширеном као што сам изнео.

Све се, па и највише „теоријске“ филозофије, природно, завршавају етиком. Етичко схватање је круна системā, па ма колико ти системи почели на сасма другим основима. Па и настава филозофије се може, сасвим природно, завршити етиком. Има један главни циљ коме треба да послужи етичка филозофска настава у средњој школи: то је морално васпитање. Како задатак средње школе треба да је, на првоме месту, образовање карактера, дакле морално васпитање, то је сасвим разумљиво од колике важности мора бити настава етике. У том главном циљу средњешколске наставе лежи и добро мерило за оно што из филозофске етике ваља пружити ученицима. Ово је питање, о етичкој настави, тесно везано са другим једним питањем, питањем о религијској настави у средњој школи. Што се тиче избора градива из филозофске етике, ваља имати на уму да и у етици влада криза, да и у њој данас има два у основи

супротна становишта: једно систематско-нормативно а друго психолошко-генетичко; једна, етика апсолутних мерила, друга, етика еволуције и релативитета. Једна сматра да постоје, изнад све пролазности облика и поред свих историјских услова, апсолутне норме морала, а друга да живот и искуство доносе собом непрекидно нове облике, тако да никада нема ничег довршеног, па ни дефинитивног мерила. По првој, норме су непомични, апсолутни облици; по другој, до норма се долази живим развојем. Наравно да постоје и прелази и мешања, али су јасно истакнута два начелно супротна пола. Једна је етика више метафизички оријентирана, друга више емпиријски. У настави која нас овде занима, чисто нормативне метафизичке принципе у етици ваља искључити. Главне тачке етичког проблема могу се на становишту психолошко-генетичком пружити ученику у довољно јасном и разумљивом облику, у толико пре што се на тај начин могу везати за елементарне појмове психологије народа и социологије. Не треба се бојати тога да се таквим излагањем не дође до сувишног истицања релативитета добра и зла, те, на тај начин, и до извесне врсте дефетизма. И ако су социални облици морала подложни променама у времену, те промене се ипак увек могу схватити и протумачити на начин који не може и неће довести до изврнутог схватања релативитета. Полазак са више емпиријског становишта има те добре стране, поред тога што доводи у везу са филозофском наставом психологију народа и социологију, што се настава филозофије везује и са градивом из примитивне историје и историје у опште, као и са градивом оне дисциплине која ће се, вероватно, по свима изгледима, увести у средњу школу као „грађанске поуке“ или „државно уређење.“

У етичком проблему онаквом каквог замишљам уведеног у филозофску наставу средње школе, ваља спровести кроз емпиријско-психолошке основе, и преко њих, највиши постулат етички о алтруистичком држању појединца према друштву. До нормѐ се мора доћи преко емпиријских основа и норма израдити на њима. Далеко од тога да се остане у чисто емпиријским дескрипцијама, ваља се преко њих успети на висину и сагледати основни етички проблем: моралну есенцију људске личности, која лежи у љубави и у пожртвовању. Не може се одрећи да је чисто језгро и суштина моралне личности човекове у љубави као принципу на коме се једино може изградити друштво. Доћи до тог основног аспекта - циљ је етике. Овде, природно, филозофска настава долази у додир са религијском. Религија чистог хришћанства има овде да се додирне са филозофском етиком.¹⁾

¹⁾ Како ће у једном уџбенику, ближе и са више појединости, изгледати разрађене естетика и етика, писац мисли приказати у свом пројектованом уџбенику филозофије за средње школе.

IV.

Овако, на широј основи схваћена, проширена филозофска настава не би могла обухватити само највиши разред; она би се морала протегнути на два највиша разреда, седми и осми. Ако би се овоме приговорило, сматрајући да се тиме повећава број часова, могли би се запитати: зар нема, у досадањем плану, часова који су сувишни? Питање ово задире у питање о општем циљу наставе у средњој школи. А та настава мора бити, по мом схватању, више и пре образовање карактера но припрема за факултете. Има много и много градива у настави која треба редуковати, да би се дало више гипкости и слободе и више средстава за постизање правог циља: усавшавања и спремања карактера. Отуда, не би ништа штетило настави увођење филозофије и у седми разред.

У те две године, у седмом и у осмом разреду, овако проширено градиво могло би се поделити тако да се у седмом разреду предају основе психологије и естетике, а у осмом основе логике и етике.

Овако обрађена филозофија има спроведено једно јединство методе и циља. Свуда се, у свакој дисциплини полази од емпиријских чињеница и почиње се од најпростијих, најпријемљивих и најосновнијих појмова, везаних за познате појмове из других градива. У психологији од чињеница биологије и физиологије, у логици од психо-генетске функције мишљења, у естетици и теорији уметности од чињеница естетског уживања и уметничког стварања, у етици од чињеница социалног живота. Свуда се, у свакој дисциплини, преко тих чињеница, пење вишим аспектима проблема и отварају дубљи и шири погледи на суштину проблема. У психологији се иде ка схватању психичког живота и његове различитости од свега физичког, у логици ка схватању напора интелигенције да својим оруђима, методама, дође до господарења света и савлађивања материје, у естетици ка схватању напора човековог да интуитивно, уметничким изразом, обухвати реалност света и прозре у његово интимно биће, у етици ка схватању битности моралне личности човекове, љубави према ближњем. Циљ филозофске наставе, оваквим методама развијен, јесте да прво у психологији развије и прикаже психички живот личности, па, затим, да у логици, естетици и етици прикаже напор човечјег духа развијен у три основна правца. Један је циљ тих напора: овладати светом. И тако, после психологије, логика, естетика и етика приказују сав духовни напор човеков, који, у осталом, и јесте и треба да буде предмет филозофије.

Може бити да ће се неке захтеви и жеље ових збијених и само скицираних напомена о настави филозофије у средњој школи учинити одвећ тешки, али зар се може уложити један напор у племенитији посао но што је васпитавање?

ДУША КОД ЖИВОТИЊА

1. Теорија аутоматизма

Да ли животиње имају душу?

Знаменити филозоф и математичар француски Декарт, поставивши себи овакво питање, није се двоумио да на њ пружи категоричан одговор. Јасно и просто, он је цео животињски свет лишио душе: животиње, по њему, немају душу.

Па ипак — то је и Декарт морао увиђати — животиње имају нешто што бар личи на душу. Свакодневно искуство нас учи да се животиње крећу, да многе од њих имају удове који су слични нашим, имају лице које се не разликује много од нашег. Лисица и пас — зна се — изводе често радње које нас изненађују. Шта треба мислити о тим и таквим појавама?

За Декарта, објашњење тих појава није тешко. Оно што животиње чине јесте прост механизам. Животињске радње јесу аутоматске. Код њих нема свести. Животиње су прости машине. Црви, мухе, гусенице крећу се, не као створења која осећају, већ као апарати који имају свој нарочити механизам. Аутомати које људска рука створи, функционишу врло добро, и ако немају свести. Зашто онда природа не би могла створити такве аутомате, и још савршеније од вештачких, који би се кретали сами, без мисли и без душе?

Главни разлог који Декарт наводи да докаже своју теорију животињског аутоматизма, јесте тај што животиње немају моћ говора. Реч је, по њему, једини знак и једино поуздано обележје мисли. Она чини битну разлику између човека и животиње. Док човек, чак и онај најглупљи, уме да се служи извесним знацима за изражавање својих мисли, дотле се животиња, баш и најсавршенија, никад не може усавршити толико да буде у стању језиком изразити оно што мисли.

Ова теорија анималног машинизма коју је Декарт створио, данас се не може бранити. Ко је иоле посвећен у природне науке, не може ни за тренутак одобрити једно такво деградирање и изолирање животињског царства какво Декарт предлаже.

Можда би било од интереса да се запитамо: откуда долази то да један тако гениалан ум као што је Декарт заузме овако искључив став према животињама, и издвоји човека из зоолошког царства?

Свакојако да би било оправдано обазрети се на време у коме је овај човек живео. Декарт је ученик језуита. У његово доба црква је још непрестано била моћна господарка света. Васпитан у духу хришћанства, које је душу замишљало као бесмртно самостално биће, а живећи под окриљем једне реакционарне цркве, која је огњем и мачем гонила сваку слободну мисао, противну црквеним догмама, Декарт је

био под утицајем веровања које је у младости примио од својих учитеља. Да призна животињама једну такву привилегију као што је душа, то би било скрнављење основне хришћанске догме. Наиме, душа је по својој суштини бесмртна. Дати животињи душу, значило би у ствари дати јој бесмртност. Један добар хришћанин не може на то никад пристати, јер би то био атак на Христову науку, која зна само за бесмртност *човекове* душе. Шта онда да се ради? Пред Декартом су биле две могућности: или да призна животињама душу, али *смртну* душу, и тиме доведе у сумњу бесмртност *човечје* душе, или да им одрекне сваку душу и огласи их за бесвесне машине које покреће Бог. Декарт је изабрао ову другу могућност као једино умесну и паметну.

2. Теорија еволуционизма

Ми живимо у доба чија се величина огледа у крупним и епохалним открићима из области природних наука. Теорија о ћелијама, теорија о јединству природних снага у васиони, закон о држању супстанције, наука о развићу света и ствари у њему — све те и многобројне друге научне тековине јесу плодови прогреса природних наука. Ми данас цео свет посматрамо кроз призму еволуције, која влада у природи. Па и душа није за нас више оно што је била за Декарта. Метафизика и њена трабанткиња, спиритуалистичка психологија, претрпеле су дефинитивно банкротство. Данашња психологија јесте само једна грана природних наука, а психолози су само група природњака.

Напредак природних наука у опште, и психологије посебице, донео је крупне промене у схватању основних психолошких проблема. Таква промена извршена је и у питању о души код животиња. Насупрот старој Декартовој метафизичкој психологији која негира душу животињама, модерна психологија и модерни психолог сматрају да је човек само један беочуг у ланцу природних створова, да је човек једна зоолошка специја, те да с тога закони који владају његовом душом важе у главном и за душу животињску.

Живљи научни интерес за психички живот животиња није тако старог датума. Филозофи и психолози ранијих времена мислили су да животиње и њихов душевни живот не могу бити озбиљан и достојан предмет засебног и дубљег научног проучавања, и због тога су сву своју пажњу обраћали души одраслог цивилизованог човека. Посматрајући саме себе и појаве свог личног душевног живота, они су се ограничавали на то да опишу оно што се у њих дешавало. Њихова метода дакле била је интроспекција, а њихов објекат — одрастао културан човек. Резултат таквог метода и таквог рада била је једна скупена, дескриптивна, противречна и несигурна психологија.

Да би се добила боља психологија, психолози и научници су морали предругојачити свој метод и свој објекат. Место да се ограни-

чавају само на душевни живот образованог човека, они су почели управљати пажњу и на душевни живот примитивног човека, на душевни живот разних народа и племена, ненормалних лица, и — животиња. При том, место да се служе методом самопосматрања, они су с успехом употребљавали и експерименталну, индуктивну, упоредну методу. Добри плодови су се ускоро показали: место пређашње штуре, индивидуалне, вербалне психологије, ми имамо сада експликативну, упоредну, дечју, патолошку, животињску психологију, т. ј. психологију која проучава душу у њеној генези и њеним манифестацијама код свију природних створова. Свакојако да за један добар део свога знања којим сада располаже, психологија има да захвали трудбеницима који су радили на проучавању душе код животиња. Од тих трудбеника вреди истаћи: Дарвина (*The Descent of Man*), Романеса (*Mental evolution in Animals*), Вунта (*Vorlesungen über die Menschen-und Thierseele*), Фабра (*Souvenirs entomologiques*), Бона (*La Nouvelle Psychologie animale*), и др.

Дарвин је психологији учинио неизмерну услугу својим покушајем да теорију о развићу примени и на душевне појаве. Све духовне способности човекове развиле су се поступно, у току врло дугог времена, из духовних способности његових предака, то ће рећи животиња. То поступно развиће објашњава се помоћу прилагођавања, наслеђа и селекције у борби за живот. Тако се све више израђивао и утврђивао овај крајњи закључак из психологије животиња: између психичког живота човека и психичког живота животиње не постоји никаква битна квалитативна разлика. Феномени који се збивају у човековој души, збивају се и у животињској души, с том само разликом што су они код човека савршенији него код животиње. Међу њима дакле постоји разлика у степену развића, али не у суштини њихове природе.

3. Разне манифестације животињске душе

Психологија је наука која мора да долази у сукоб с једним огромним делом човечанства због неспоразума који се односи на њен основни појам. Душа! Тако обична реч, па ипак тако драстичног размимоилажења у схватању њеног правог значења! Црква и њени представници од тог основног појма праве крупно питање: бити или не бити. По њима, душа мора да се схвати као биће које је независно од тела, као нека фина, прозачна, жива супстанца која може да живи својим засебним животом. Не схвати ли се ствар тако, онда настају непријатељства која се не ограничавају само на терен научне дискусије, већ прелазе у област физичке борбе.

Па ипак, без обзира на сав хаос који данас влада у одређивању појма душе, без обзира на сву фаталност практичних пертурбација које би наступиле као последица пертурбације једне филозофије о души, најзад без обзира на то што поједини велики духови, који су понос

човечанства, сматрају душу као бесмртно самостално биће које нема везе са материјом — без обзира на све то, психологија, која је иначе наука о души, нема никаквог посла са нематериалном бесмртном душом.

Кад ми говоримо о души код животиња, онда шта подразумевамо под тим именом? Очевидно не оно што се под тим подразумева у обичном свакидашњем животу од људи који су удаљени од науке.

За природњака — а то значи и за психолога, пошто је психолог природњак — душа је само један израз којим се означаје скуп извесних појава органског живота. Слично биологији, која под именом „живота“ разуме скуп извесних функција као што су: храњење, рашћење, рађање, кретање, инервација, и психологија под именом „душе“ подразумева појаве као што су: надражење, осећај, представа, осећање, жеља, ит.д. У својој најосновнијој форми, душа — могли бисмо рећи — јесте способност протоплазматичне масе да прима утиске спољашњег света и да на њих реагира. Кад се појам душе схвати тако, или бар у главном тако, онда је неразумљиво зашто да животиње немају душу као и човек, и зашто да се човеку даје тако изузетан, централан, изолован положај у природи, око којег треба да се врти цео свет. Не, душа човекова води своје порекло од животињске душе. У својој клици бар она се налази тамо где се налази порекло свеколиког живота у природи.

Ради лакшег прегледа, ми ћемо овде поделити психичке манифестације животињске душе у три категорије. Најпре ћемо навести извештај број чињеница које доказују интелектуалан живот животиња, затим чињенице које доказују њихов емоционалан живот, и најзад чињенице које се односе на волиционалну страну њихове душе.

а) Интелектуалне манифестације

Кад се говори о душевном животу код животиња, онда се ваља чувати заблуде идентификовања, изједначавања животиње са човеком. Ми упоређујемо човека са животињом, и то с правом; али их не смемо изједначавати. Хобес вели иронично: „Са животињом не можемо склапати уговоре, јер она не зна да говори.“ Могло би се можда у том смислу рећи још нешто више: могло би се нагласити да животиње немају ума, јер ни једна међу њима није била у стању да — као Њутон — пронађе законе гравитације, или — као Архимед — открије какав физички принцип! Само, то не би био озбиљан разговор. Није овде реч о томе да ли је животиња равна човеку у погледу интелигенције, већ о томе да ли животиње имају оно што се у психологији и науци зове „душа“.

И ми морамо одговорити да има.

Душа има своју материјалну подлогу без које се не може замислити. То је нервни систем. Споредна је ствар да ли ће тај систем бити састављен из мозга, кичмене мождине и нерава, као код човека,

или ће бити редуциран на које нервно влакно око уста, као код морске звезде.

Најпростији нервни процес који се на животињи као и на човеку може посматрати, јесте, као што је познато, рефлекс. Убод у ногу изазива трзај не само код човека већ и код животиње. То је нервни процес надражаја и реакције, и то врло прост процес. Али он може бити и сложенији, састављен од једног низа покрета који се подешавају према спољним околностима. У том случају имамо инстинкт. Кљуцање пилета и дојење детета представљају низ покрета чије извођење зависи од околности у којима се дешава. То је инстинкт, и такав инстинкт заједничка је одлика и животињског и човековог рода.

Психологија нас учи да су осећаји елементи целокупног душевног живота. Да би се осећаји могли произвести, потребни су чулни органи, сензибилни нерви и мозак. Надражаји који дејствују на чулне органе, спроведени помоћу нерва до мозга, изазивају у њему осећаје. То није тако само код човека. На исти начин на који се стварају осећаји код човека, на исти начин се они стварају и код животиње. И животиње дакле виде, чују, кушају, миришу, осећају. Шта више, неке од њих чине то много боље него човек.

Једна од најважнијих функција интелектуалног живота јесте памћење. Способност нервне супстанце, специјално мождане супстанце, да прими утиске спољашњег света, да их, као каква фотографска плоча, ухвати, задржи, сачува, и доцније, у даном моменту, поново оживи — то је божанствена привилегија духовног живота. Име јој је памћење. На њој се заснива могућност најшире и највише психичке делатности.

Је ли памћење само својство човекова царства?

Не треба бити нарочити познавалац животиња нити оштроуман мислилац, па решити то питање. И обично искуство учи нас да животиње имају памћење, и то врло добро памћење. Док смо били малишани, причали су нам родитељи и учитељи да је неки пас дуго времена био одвојен од свога господара, па кад се, после једног тако дугог растанка, поново нашао с њим, он је радосним лајањем и покорним умиљавањем показао јасно да није заборавио свога господара. То није прича беспослене дадиље, створена за забављање наивне деце; то је факт који ће и свака школска зоологија потврдити. Он се може лако доказати и на многим другим животињама.

Друга важна функција духовног живота јесте асоциација представа. Енглески психолози и филозофи нарочито су истицали значај ове психичке појаве, тако да су створили једну нарочиту психологију познату под именом „асоциационистичке психологије“. По тој асоциационистичкој психологији, више духовне радње, као што су мишљење и закључивање, у својој крајњој линији свде се на асоциацију представа. Кад мислимо и кад закључујемо, у нашој се свести врши један процес асоциације

представа. Помоћу осећаја, трагова тих осећаја у мозгу (представа) и везе њихове (асоциација), објашњава се сва интелигенција човекова, цела свест његова. Осећај, памћење осећаја и веза њихова — ето то је цела психологија.

Без обзира на то да ли је свођење мишљења на асоциацију оправдано или не, не може се спорити факат да је асоциација особито значајна функција нашега духа.

Да ли животиње имају ову асоциацију представа?

То је несумњиво.

Сваки пастир могао би нам рећи штогод о томе како његове краве и волови умеју да иду од куће на пашу и од паше кући сами, без лутања у путу, као да их неко води. Очеvidно да утисци који фрапирају животињска чула приликом првог њиховог путовања по једном путу, остављају извештан траг у њиховом мозгу, тако да кад се понављају више пута на исти начин, онда се у мозгу асоцирају један с другим толико да чине једну психичку целину — једну асоциацију. Ако се сад јави први члан, односно први утисак те асоциације, онда ће се за њим јавити и остали чланови. И они се заиста јављају и опредељују животињу у њеном кретању: ова дакле поузданим кораком, вођена асоциацијом утисака, иде право кући.

Безбројни би се примери могли навести да се докаже способност животиња за асоциацију представа. Ми ћемо, ради илустрације чињенице, навести неколико таквих примера.

Мени није падало на ум никада да дресирам своју мачку. Али она је ипак сама, поступно, научила да изводи једну радњу која сведочи о извесном ступњу њене интелигенције. Наиме, ова мачка, чим чује да се сто поставља за ручак, дође и смести се поред моје столице. Кад почнем да једем, она сконцентрише своју пажњу на мене, фиксирајући ме погледом у уста и чекајући да јој пружим који залагај. Ако ја не приметим тај њен молећиви поглед, она се усправи уз ногу од стола и гребањем по дрвету хоће да ме опомене да је присутна. Оглушим ли се ја и о ту њену опомену, онда се попне на моје стопало и почне да ме гази или гребе по ципели дотле док се не сетим да јој штогод уделим.

Ствар је јасна. Осећај звука од тањира асоциран је са представом о задовољењу глади, и та представа определи гладну животињу да дође на уобичајено место. Навикнута да од мене добије што тражи, она не обраћа пажњу на друга лица која су за столом. Опажање пак моје личности асоцирано је код ње за представу о пружању хране. То пружање, или се изврши одмах, и онда животиња не осећа потребу да ме опомиње, или се не изврши одмах, и онда то оклевање, асоцирано за представу о гребању, детерминише животињу да ме гребањем опомене.

На сличан начин, помоћу асоциације, могу се објаснити и други примери.

Пре неколико година имао сам прилику да у једном париском циркусу посматрам морскога пса који је, пливајући по једном великом и дубоком басену воде, научио да на својој њушци одржава у равнотежи велику стону лампу с таквом вештином да је то зграњавало публику. Иста животиња могла је да метални новчић који се баца на дно басена, загњуруивши се у воду, потражи, пронађе и изнесе на површину без грешке.

Могле су се ту посматрати и друге животиње како извршују поједине компликоване радње, као што су: пењање и силажење коња по летвама, играње голубова по команди, ритмичко провлачење пса кроз човекове ноге по такту његова хода, и т. д. — радње, дакле, које због своје необичности морају изазвати чуђење код гледаоца.

Онај који је имао прилике да посети Зоолошку Башту у Паризу, могао је свакако посматрати многе сцене које јасно сведоче о егзистенцији и развијености душе код животиња. Зашто се ми устежемо да признамо интелигенцију, на пример, једном мајмуну који каменом разбија орах да би извадио језгру и метнуо је у уста, или који штапом гађа онога који га вређа?

Животињама се не признаје свест нарочито зато што су оне — каже се — неспособне да говоре. Међутим, тај аргуменат нема никакве вредности. Пре свега, у животињском царству могу се ипак наћи примери који доказују могућност артикулисаних гласова ван домена човекова. Као ученици ми смо по читанкама наилазили на приче о чворцима који говоре. „Стари ловац Мориц — гласила је једна таква прича — имао је чворка који је могао да изговори неке речи. Тако, кад ловац викне: „Чворку, где си?“ чворак одговара: „Ту сам!“ — Прича свакако има изглед измишљене ловачке приче, у толико више што је у њу умешан ловац. Па ипак није тако. Прича је сасвим могућна. Чворак, као и папагај, заиста може да се оспособи за изговор читавог низа артикулисаних гласова.

Али без обзира на ову животињску диспозицију за артикулацију, умесно је поставити питање: да ли је оправдано узимати говор као једино средство за изражавање душевних стања и као битну карактеристику која дели човека од животиње? Ми налазимо да није. Ако се људи споразумевају говором, а животиње не знају да говоре, то још не значи да се животиње не могу споразумевати. Осим говора, постоје још и друга средства за споразумевање или за изражавање душевних појава: лајање пса, рзање коња, кукурекање петла, певање славуја — то је опет говор своје врсте. Неми људи се споразумевају извесним покретима. Зашто се не би могло претпоставити да извесни покрети и код животиња могу послужити као средство за споразумевање и експресију душе? Швајцарски научник Ибер, који се нарочито бавио испитивањем мрави, дошао је до закључка да се они споразумевају помоћу пипака.

Као што се види, дакле, из свих наведених примера, најважније функције духовног живота — осећаји, памћење, асоциација представа, изражајни покрети — јесу заједничка апанажа и људи и животиња.

Ми немамо намеру да у једном чланку као што је овај, износимо сав материјал који је животињска психологија прикупила, да бисмо доказивали разне интелектуалне манифестације животињске душе, нити пак да разнолике психичке појаве истражујемо код свих животиња. Ми смо само хтели да докажемо, на неколико примера, да антропоцентричко схватање природе, по коме човек треба да заузме изузетан Богом дани положај у свету, није ни најмање научно, да између човечјег и животињског царства граница није строго утврђена, и да човекова душа, у својој основи и суштини, јесте само високо развијена — животињска душа.

Тај закључак поткрепићемо и другим чињеницама из области емоционалне и волиционалне стране животињске душе.

(Свршиће се)

Д-Р ДРАГ. Б. ПЕТРОВИЋ

ПЕДАГОШКИ ПОГЛЕДИ ЂОРЂА КЕРШЕНШТАЈНЕРА

II

ДРЖАВНО-ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ

Без чега је стара, аутократска немачка држава „за невољу“ могла да буде, томе је у новој народној држави потребно најбрижљивије старање: отуда захтев државно-грађанског васпитања. Јер кад је „државна власт у народу“, као што устав немачке демократске републике прописује (чл. 1, 2), онда се добро по државу може очекивати само кад сви делови народа науче да државно-грађански осећају, мисле и поступају. „Демократски државни устав захтева аристократски устав душе“. У чему се то аристократско, државно-грађанско, отмено стање душе састоји, има да нам покаже појам државно-грађанског васпитања.

Ове мисли, које нам К. износи у предговору своје књиге *Појам државно-грађанског васпитања*,¹⁾ утврђују њега у уверењу да је његова идеја о душевно-грађанском васпитању, како ју је он још раније изнео, правилна, и да јој ни после промене у облику државне управе у Немачкој није потребна никаква измена ни допуна, јер „научни појам државно-грађанског васпитања је у ствари независан од овог или оног облика уставне државе“. У последњим речима добијамо одмах и начело, помоћу кога К. поглавито брани своје гледиште, али оне нам у исто

¹⁾ Georg Kerschensteiner, *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 4. Aufl., Teubner, 1919.

време наговештавају са које стране ће нам се то гледиште показати у многом као утопистичко. И једно и друго биће нам јасно из даљег излагања.

И ако „мрачни зид од облака затвара поглед у будућност немачког народа“, ипак ниједан народ не може пропасти, ако има „гвоздену вољу за заједнички живот“. Стварање такве воље ствар је државно-грађанског васпитања. Али је организација овог васпитања најтежи васпитни проблем, и то не у теорији, него у пракси, не за једну одређену државу с непроменљивим, утврђеним правним нормама, него за државу која се налази у социалном, моралном, па према томе и политичком развоју. Реформа се не односи на спољну већ на унутрашњу страну јавног васпитања. Највећа је сметња при томе што су због претеране поделе рада у индустријској и чиновничкој држави милиони грађана осуђени да буду духовни и мануелни надничари, и да тиме за цео живот буду искључени од личног учешћа у културном раду државе. К. се нада да ће нова демократска држава у том погледу баш помоћу реформе јавног васпитања моћи много да помогне. Али је унутрашња страна тог питања изложена препирци политичких партија много више него спољашња. Партије се баш и разликују према различитом схватању државе, њених смерова и задатака. Отуда „главна тешкоћа да се сви грађани народне државе сједине на једном заједничком раду за државно-грађанско васпитање, лежи пре свега у утврђивању појма државно-грађанског васпитања“. Овај треба да је такав да без остатка уклања неповерење једне партије према другој, шта више, да код партија створи уверење да је од највеће вредности по државу да оне помажу све мере такве васпитне организације.

К. верује да је могућан један такав идеал државно-грађанског васпитања, и он покушава да га одреди. Интересантно је да он то чини на тај начин што износи најпре шта *није* државно-грађанско васпитање, а потом даје позитивне одредбе тога појма, које, мора се рећи одмах, нису такве да би их ми могли назвати потпуним и убедљивим. Притом остављамо на страну начелно питање о томе колико има у опште смисла такво истицање овога или онога идеала и његово сликање.

Државно-грађанско васпитање није државно-грађанско поучавање: не познавање закона, устава, поуке о привреди, задацима и установама државним, правима и дужностима грађанским, кад се све то учини својином само помоћу памћења, него кад та знања без притиска „падају на земљиште, а) које је помоћу гвозденог плуга навике учињено зиратним за државно-грађанско поступање, и б) које је моралним расположењем већ нагнојено и припремљено“. Знање је драгоценост својина онде где се може спојити с вољом за поступање, а, разуме се, и с приликом за поступање. „Заблуда је свих наших школских организација кад очекују да човек само помоћу знања дође до правилног поступања“, вели К., и ми му у томе дајемо пуно право.

Државно-грађанско васпитање није привредно или техничко васпитање. Особине које се радом добијају, потребне су извесно сваком грађанину (нпр. савесност, искреност, истрајност, вредноћа, штедљивост, радост за рад и живот, ваљаност у позиву, итд.), али те особине нису још довољне погодбе за државно-грађанско васпитање, чије су праве врлине: узимање обзира о другима, несебичност, морална храброст и одговорност.

Државно-грађанско васпитање није идентично с политичким образовањем, а још мање с партијско-политичким образовањем. Политичко образовање, које се састоји у стварању једног чврстог схватања о државном смеру и средствима за његово остварење, као и поступању према томе, потребно је, али се налази само код малог броја грађана. Оно припада државно-грађанском васпитању само у колико се одликује научном објективношћу, те је због тога ограничено на мали број глава, које су за научни начин мишљења способне. За масе је потребно благовремено навикавање на државно-грађанске врлине. Идеја државе као моралне заједнице и тежња ка тој идеји — одсудне су за државно-грађанско васпитање. Не можемо а да још овде не обратимо пажњу колико је усиљено ово раздвајање.

На сличан начин не треба државно-грађанско васпитање, вели К., мењати са социалним васпитањем. Разлози којима он брани ово своје тврђење, показују нам врло јасно да К. у свом схватању света није отишао даље од гледишта на коме стоје индивидуалисти, и да је његово државно-грађанско васпитање, поред свега широког појма који му К. даје, ипак једнострано и пуно противречности. Он вели да је социално васпитање, тј. васпитање у служби заједнице, само онда битни саставни део државно-грађанског васпитања кад његов појам садржи извесне претпоставке. Прва је таква претпоставка да се под њим не подразумева само непосредна служба заједници. Јер има људи који неговањем своје сопствене личности служе заједници. К. мисли ту на велике људе у области науке и уметности. Тим људима се по мишљењу К. не могу наметнути исти морални задаци и дужности као и осталим члановима заједнице. Кад социално васпитање то чини, онда оно нема никакве везе с државно-грађанским. F. W. Förster, на кога се К. редовно, а нарочито на овом месту позива или критички осврће, одређује појам социалног васпитања тако да се он битно не разликује од Кершенштајнеровог. Међутим, васпитање за службу заједници није ни изблиза оно што К. и Förster подразумевају под социалним васпитањем, и ако обојица идентификују та два појма. К. нарочито истиче да се социалном васпитачу може поставити као циљ интернационално светско грађанство, а може се исто тако и да сведе на васпитање за једну класну заједницу, или заједницу по позиву. Ми признајемо да реч „социално“, због навике и досадање употребе њене, крије у себи моменте који могу да заведу

на такво тврђење. Али тиме се потврђује у исто време недостатак правог, модерног схватања заједнице. Животна заједница није производ воље појединаца, него су појединци производ заједнице. Велики људи не унапређују и не реформишу заједницу према својим гениалним плановима, него у њима само долази најбоље до израза оно стање до кога је духовни развитак једне заједнице дошао; они су најизразитији представници, и баш зато најбољи службеници у заједници и за њу, али зато је и сваки други члан заједнице њен представник и службеник према својем индивидуалном духовном развитуку. Духовни развитак заједнице одређује суштину васпитања, његов смер и његова средства, и омогућава јединство у васпитној организацији. Све стране заједничког живота морају подједнако доћи до израза при васпитном старању, ако васпитаника хоћемо да оспособимо за члана заједнице, који се самостално одређује у служби заједнице. Васпитање за позив и државно-грађанско васпитање обухватају само извесне гране заједничког живота, те су једнострана. Даље, као што се појединац не може издвојити од заједнице, тако се ни поједини народи не могу издвојити од опште човечанске заједнице. Данашње нам време то најбоље показује. Зато пак васпитање за заједницу не садржи никакву опасност по национално васпитање. Само они који не разумеју праву суштину заједнице и који мисле да по вољи могу младе генерације да васпитавају за овај или онај смер, без обзира на њихову непосредну, ужу и ширу животну заједницу — а то су тек прави индивидуалисти — само они, велимо ми, могу да теже једном интернационализму, који верује да може негирати национализам. Право васпитање хоће да доведе васпитанике до схватања оне опште везе човека с човеком у домовини, народу, држави и човечанству, као и са непосредном, даљом и целокупном стварношћу, коју везу ми називамо религијом. Ми се овде не можемо упуштати у даље разлагање у том правцу¹⁾. Ове су нам пак напомене биле потребне да покажемо колико је узано Кершенштајнерово схватање васпитања за заједницу, док, међутим, он покушава да једним усиљеним образлагавањем појму државно-грађанског васпитања (као раније васпитања за позив) да обим који у ствари не припада њему.

Најзад изјављује К. да државно-грађанско васпитање није предузеће које иде поред других васпитних циљева, рецимо поред васпитања за ратника, научника, уметника, духовника, земљорадника, техничкога радника, трговца. Правилно схваћено, вели К., оно је васпитање у опште и обухвата све остале смерове и циљеве човечјег образовања, „у колико ово нема пред очима човека господара“. Јер, као што смо из ранијег чланка видели, највиши је задатак човечји остварење културне и

¹⁾ Опширније о томе у мојој књизи *Über die Grundlage der Erziehungslehre*, VI одељак.

правне државе у смислу моралне заједнице, а васпитање има да спрема грађане који ће томе смеру служити. Сваки грађанин мора, до душе, да има свој позив, али државни грађанин не сме да ишчезне у раднику, научнику, уметнику, духовнику, земљораднику.

Последње мисли приближиле су нас, вели сам К., суштини државно-грађанског васпитања, и он покушава да ову утврди позитивним одредбама. Позивајући се на Платонову *Државу*, на Фихте-ове идеје о обнови немачког народа, на „природне“ интересе васпитаникове, црта нам К. како сваки појединац долази до слике о идеалној држави. „Задатак је државно-грађанског васпитања да правилним уређењем школа, њихових ђачких дружина, њихових просторија и метода за рад, учи васпитанике да служе заједници, да их навикне на дужност да својевољним пристанком, потчињавањем међусобним обзирима, а и својевољним личним жртвама, и то не на послетку, као и моралном храброшћу, морално унапреде заједницу“. Оно има даље да развије осећање одговорности и свест да је држава само џиновски увећана школска заједница. Другим речима — понавља К. и овде — циљ је остварење моралне заједнице, тј. културне и правне државе. Оно служи том циљу кад образује грађане који ће својим радом „свесно или несвесно, директно или индиректно“ приближавати конкретну уставну државу бескрајно далеком идеалу, тј. заједници грађана у којој за државно-правни поредак неће више бити потребна никаква принудна сила.

Средство за извођење овог плана јесу радне заједнице. Ми смо о њима већ говорили у прошлом чланку, а вратићемо се на њих опет кад будемо наводили практичне примере за њихову примену.

Из досадањег излагања види се да К. изједначаје појам државно-грађанског васпитања с појмом васпитања у опште, с васпитањем несебичног карактера. У нарочитој књизи, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, он нам опширно излаже шта подразумева под појмом карактер и на који се начин он васпитава. Психолошка основа на којој К. оснива карактер у свом смислу, одступа на први поглед у многеме од Хербарта и његовог начина за добијање моралног карактера, али при дубљем разматрању мора се доћи до закључка да он на том питању није отишао даље од Хербарта, већ на против да је много нејаснији и неконсеквентнији од њега. Но то би морао бити предмет једног нарочитог разматрања. Нас ће овде још поглавито занимати „неколики битни знаци државно-грађанског карактера“, како сам К. каже, као и практични примери за државно-грађанско васпитање у јавним школама.

Најважније моралне навике које одликују човека као државног грађанина, почивају по К. на идејама правде и правичности, а у овима гледа он два фундамента државног живота. Навике које на основи тих идеја постају, јесу две кардиналне државно-грађанске врлине: морална храброст, ношена смислом за правду, и доброта, вођена осећањем пра-

www.unil.rs
УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

вичности. Но по нашем мишљењу обе се идеје морају начелно сматрати за идентичне, јер кад се обе односе на подједнако цењење и поступање са свима људима, без обзира на њихов спољашњи положај, а диференцирање у оцени и поступању допуштају само онда кад разлог за то лежи у самом човеку — онда извесно и у овом последњем случају мора диференцирање да буде руковођено идејом правде. До истог резултата доводи нас и Кершенштајнерово објашњење речи правда (*Gerechtigkeit*) и правичност (*Billigkeit*): помоћу писаног или признатог права правда не допушта самовољну одлуку; на основу правичности доноси се равногласна одлука у случајевима где писано или признато право није довољно за одлуку; али свакако да и та равногласна одлука мора да зависи од истог принципа, дакле да одговара правди. Да и сâм К. не сматра разлику између оба државна фундамента за битну (ма да редовно о обема говори), види се из његовог (у осталом не његовог, него Платоновог) става: „Држава савршене правде била би идеална држава“. Своју државу приближити што је могуће више овој идеалној држави — то је задатак државно-грађанске делатности. К. се позива овде на Сократа, наводећи притом она места из Платоновог дијалога *Gorgias* у којима Платон кроз Сократова уста означава за доброг државника онога који поправља своје суграђане. Као што је познато, Платон је између четири кардиналне врлине означавао правду као општу врлину и разликовао је од осталих врлина које одговарају појединим деловима душе и њиховим односима (мудрост, храброст, одмереност) по томе што у њој сви делови душе хармонијски испуњују своје посебне задатке. На основу те поделе израдио је Платон нацрт своје идеалне државе, у којој се правда остварује кад сва три сталежа (управљачи, ратници, привредници), који одговарају трима деловима душе (разумни, срчани, појудни), имају врлине и испуњују задатке који им припадају.

Ову напомену о Платону чинимо због тога што ће нам после ње бити много јаснија подлога на којој К. заснива свој идеал моралне државе. Али у схватању државе К. се не ослања само на Платона, већ и на једно друго гледиште, за чијег се оснивача сматра Хобс (*Hobbes*), па гледа да их измири. Начин на који он то врши, привлачан је за данашње, индивидуалистичко расположење грађанске кругове, док на човека са модерним погледима на државу оставља утисак једне утопије, која подсећа у многоме на своје узоре из историје. Читаоци који на државу не гледају као на производ воље појединца, добиће и сâми исти утисак.

Државно-грађанско васпитање има по К. да буди смисао за правду и правичност, тј. да с гледишта правде учини разумљивим односе грађана међу собом и према држави, државе према грађанима и другим државама. Овом „пречишћавању моралног суда у смислу државно-грађанског васпитања“ — како се К., позајмљујући израз од Ферстера, изражава — стоје велике тешкоће на путу: прво, непрегледна замршеност

односа у данашњем државном животу, а потом и „природна наклоност“ да се суди по сопственим осећањима, традицији и партијској догми. Васпитање тешко може да савлада те тешкоће, него тек старост и богато искуство чине да те тешкоће „постану све мање и мање“. Но као једну особиту појаву истиче К. да је „смисао за правду и правичност код нормалног детета живахнији и импулсивнији него код одраслога“, јер наивитет чува дете од пристрасног суђења. На тај начин тешко би било разумети шта је управо „природна наклоност“, да К. доцније не тврди како је ово „примитивно осећање за правду“ веће код детета пре школе него код детета у школи, шта више, веће него и код детета по изласку из школе. Дакле, у ствари је „природна наклоност“ повољна по васпитање. И, ако сам ја К. правилно разумео кад тврдим да он узима смисао за правду и моралну храброст као природно стање код детета (а то излази из његовог излагања) — онда добијамо ту једну претпоставку, која се не може доказати, која подсећа на Русо-а и која би васпитању морала да да негативни значај. Такво првобитно стање, слободно од сваког утицаја, није приступачно психолошком испитивању. Али резултати до којих је оно дошло у погледу на прве наклоности детиње, противрече мишљењу Кершеншлајнеровом. Правилно је да се могућност за развитак налази код детета од почетка и да даљи развитак стоји под утицајем породице, околине и школе, али да се не оснива тим утицајем.

Кад код детета ишчезне наивитет, онда, вели К., расте егоизам, смисао за правду ослаби и „изображени интелекат ступа и сувише радо у службу свесне лажи“. „Горка искуства“, „потреба за сопственим миром и удобношћу“, „памятно рачунање“, а све се то појављује у доцнијем животу, узрок су што на место моралне храбрости, одушевљеног зазимања за истину и правду, ступају код детета они ђивтински погледи који се карактеришу речима: „Не дувај оно што те не пече“. Задатак је васпитању да спречи ово опадање и да развитак, поглавито образовањем правилнога поступања, упућује напред. Данашње народне школе, које главну важност придају образовању мишљења, нису уређене за „школовање“ поступања. Али ни државно-грађанске поуке не смеју да изостану. Васпитање полаже нарочито на два момента: на образовање „неповерења према сопственом самовласном суду“ и, с тим у вези, на буђење осећања одговорности. Код овог последњег треба обратити пажњу још на два даља момента: осећање за оно што се чини и за оно што се пропушта. К. тврди да је оскудица у осећању одговорности код вођа и вођених у држави „једна од највећих сметњи за развитак дате државе у правну и културну државу.“ Државно-грађанским поукама је задатак упознавање истине у државно-грађанским питањима, „развијање државно-грађанског мишљења“, које је потребна претпоставка за сазнање истина. То је сазнање скопчано с великим тешкоћама због многостраности на-

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

учних и државних односа, као и због личних, спољашњих и унутрашњих односа васпитаникових, те због тога оно остаје као ствар виших и највиших школа.

Само „најелементарније ствари и најопштији погледи“ могу се масама учинити разумљивим, и *шу* важи захтев да се наивни смисао детињи за истину и правду добро организованим вођењем учини навикама у служби правде и правичности, тј. у служби заједници без обзира на сопствену корист или штету. Треба образовати моралну храброст, која безобзирно брани упознате истине речју и делом. Такво васпитање, вели К., има да се бори с тешкоћама свакодневног живота које смо већ наговестили, али може да буде свуда спроведено. Због тога се морају у школама завести установе које чине да се „првобитни инстинкти за истину и право појављују“, развијају и постају навикама, као што то бива у енглеским школама. У томе се ми можемо потпуно сложити с К., а о начину извођења ћемо већ говорити. К. врши ту једно поређење „психолошког развика“ Енглеза и Немца на штету овог последњег. Као одличном познаваоцу и једног и другог школства, ми му и ту можемо дати за право.

Покушамо ли да одредимо психолошки пут на коме К. долази до правилног поступања, онда се мора рачунати с извесним тешкоћама. С једне стране наглашава он *осећање* (одговорности и дужности) као основицу за поступање, а с друге стране и *мишљење*, сазнање државно-грађанских истина, због чега захтева и нарочите државно-грађанске поуке. Уз то, највећу важност придаје вежбању и навикама. Ми ту, дакле, немамо посла ни с интелектуалистичким ни с емоционалним гледиштем, већ с оним које Мојман¹⁾ у педагошком погледу означава као „директно хармонијско образовање воље“, а у психолошком као „комплексни волунтаризам“, јер оно сматра вољу као сложени, нарочити процес, који се састоји у „заједничком правилном утицају интелекта и осећања на поступање“. Но овим објашњењем Мојмановим није питање постало јасније. Његово решење, по нашем мишљењу, лежи у правилном схватању појма навике²⁾.

Што је Енглез надмоћнији од Немца у погледу на моралну храброст, има он, по мишљењу Кершенштајнерову, да захвали отменом васпитању које је уживао у школама, с потпуно другим духом него што је у немачким. Тако долази К. на питање о практичном спровођењу државно-грађанског васпитања, а оно представља у ствари одсудан момент целокупног проблема. Зато ћемо се и ми на њему дуже задржати.

(Свршиће се)

Д-Р ВОЈ. Р. МЛАДЕНОВИЋ

¹⁾ E. Meumann, *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*, Bd. I, стр. 633.

²⁾ Види *Über die Grundlage d. Erziehungslehre*, стр. 94.

ПРОУЧАВАЊЕ СТАРЕ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ

(Крај)

II

Већ у овом првом делу ја сам показао како схватам обим наше старе књижевности. Овакво схватање не само да није ново, него је до скоро било опште, а тек се у најновије време јавило друго мишљење. Оно је дошло од Г. Павла Поповића, и добило је израза у његовом *Прегледу српске књижевности*, где је стара књижевност сведена на књижевност у ужем смислу те речи. Ми то схватање не држимо оправданим, и овде ћемо покушати да то и разложимо.

Појам књижевности за нашу стару писменост не може се узети потпуно искључиво и провести потпуно доследно. Најпре стога што она није у својој генези схватана као књижевност са појмом који се томе даје у наше време, и што је њен постанак и развитак уветован практичним потребама и ишао у духу ондашњих схватања тога посла. А друго с тога што и онда кад је та књижевност рађена потпуно свесно и за своје деловање постављала неку врсту правила и упуте, није никако била схваћена у духу који се сад у њој тражи. А ми не можемо књижевну активност извесних периода пресуђивати друкчије него како се она тада схватала кад је стварана. Иначе књижевна историја не би била то што је, и њени прикази носили би и сувише обележја произвољних секција и једностраних информација.

Мотиви стварања наше старе књижевности нису били спонтани. Оно што је она имала да испуни било је најпре, у буквалном смислу тога појма, да да књиге, српски писане и разумљиве књиге, за употребу цркве и њених органа. Она, према томе, није била ни практична стваралачка књижевност, него или чист превод или препис са туђих изворника, један обичан механички рад. Ради тога обредна дела чине у њој највећи и најактивнији део; она су прва која се јављају, и она су трајно она о којима се води највише брига. Радници у том послу цене се врло високо, јер их нема много добрих, и они добивају сами о себи врло високо мишљење. Теодор спан, монах Исаија, Владислав граматик, сматрају свој посао веома вредним и говоре о својим заштитницима као књигољупцима, „новим Птоломејима“, и то мишљење дели с њима и највећи део публике. Дobar *писар* вреди колико и добар *писац*, јер људи верују да је сва вештина у писању, а не у писању нових и нарочитих ствари. То је било опште схватање оног доба, кад су и „оригинални“ писци преписивали по читаве листове из туђих дела, носећи у себи особине писца и писара. Сав тај посао практичне књижевности, као преводи типика, еванђелских поука, светачких биографија, менеја и т. д., чини основу доцнијег самосталног рада српске провениенције; у њему је генеза наше књижевности у опште; у том се деловању често и не зна





УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

тачна граница примљенога од новодонесеног. Апокрифна књижевност остаје читаво време само преписивачка и преводна; код правничке се још нису одредили сви моменти нашег према византијском; биографска је имитација и једним делом неоригинална. Све се ту сплело једно у друго; све органски излази једно из другог; све је стварано у једном духу. И стога је дужност једне потпуне историје старе књижевности да тачно прикаже сав тај рад, све његове фазе и моменте, сва његова дела превода и преписа и самосталног рада, да се на основу тога добије права слика о свој тој активности и истински приказ његова менталитета.

Онај метод и оно схватање какво је унео Г. П. Поповић, доноси само изводе; и то не изводе из читавог деловања, него само из појединих партија. Преводно црквено беседништво једног Златоуста и Василија Великог, које је било на највишој цени у свој старој књижевности, исто је толико књижеван рад, чак и у строгом смислу те речи, колико и преводна апокрифна књижевност; па ипак, Г. Поповић је у свом *Прегледу* прво искључио, а друго унео. Наравно, нико не тражи, нити би то имало смисла, да се води обзира о сваком преписаном еванђељу, псалтиру или октоиху, нити да се истичу само њихове филолошке особине; али је безусловно нужно указати на ону реакцију против старих превода и неуких преписа која се јавља у XIV и XV веку, и на нове преводне акције, јер то представља занимљиве појаве извесног критицизма и почетак једне важне књижевне реформе. Наш најобилнији, најактивнији и најутицајнији рад у духовном животу старе српске државе, први рад са свесним теоријским упутама, са ширим хоризонтом, са извесним узакоњеним правилима; рад чији се утицај осећао код нас кроз пуна два столећа и прешао с успехом и у Румунску и у Русију, и рад који се у све то време обележавао и схватао као књижевна обнова; он, рад „ресавске школе“, код Г. Поповића није ни споменут; док се доста опширно зауставило на неколико преведених приповедака, чији се рад сматрао чистом доколицом и био врло релативна значаја. То мерило није ни мало историјско, и примењено у пуној мери на XIX век, оно би довело дотле да се Вукова борба за правопис искључи из чисте књижевности, као што је већ Ј. Скерлић искључио Ђ. Даничића у својој *Историји нове српске књижевности*. Чисте књижевности у нашој старој писмености готово и нема, па кад су се већ морали правити уступци и рачунати преводи апокрифа и приповедака у књижевност, као и старих биографија, онда се још пре морало узети обзира на самосталне књижевне реформне тенденције. Зашто из читаве епиграфске књижевности издвојити само Јефимијин натпис, а прећи преко толико других врло лепих (дирљиви и лепо запис монаха Исаије; анонимни из 1427, један од најважнијих у свој старој књижевности и по вредности свог садржаја и по важности свог писања; стиховани запис из 1475; босански гробни натписи са занимљивим идејама непросечне врсте, и др.), писаних често

са не мање претензија од многих књижевних дела и не без извесних, уметничких осећања и смисла јачих особина? Кад је говор о Св. Сави, онда се с разлогом наводи све што је он дао, па и типичи за манастире; о Душанову Законику нема, међутим, ни спомена. А то све долази отуд што се из читава стварања издваја као за какву антологију оно што одговара савременом схватању и критичном мерилу новијих књижевности. У књижевној историји у осталом и ово је друго врло релативно.

Како књижевна историја има као главну дужност да приказује развој књижевности, то она безуметно мора приказивати све моменте тог развоја, сва лица која у њему узимају осетна учешћа, и све факторе који у том приметно суделују. Кад се приказује, примера ради, новија српска књижевност осамдесетих година XIX века, ја мислим да се не може прећи у критици преко Милана Јовановића и Милана Савића, како је то учинио Ј. Скерлић, јер су ти писци водили главну реч у првим књижевним листовима и давали суд који се онда ценио и који није био без утицаја. Каква је вредност тих писаца и колико они стварно значе у књижевности, то је друга ствар, и историјска критика ће и о том дати свој суд. Али игнорисати њих зато што мало вреде и што им је репутација била већа од способности, то је историјски неправедно. Једно, јер се чињенице не могу сада изменити, а друго, то је одраз наших тадашњих књижевних прилика. Тако је било. А књижевна историја има да утврди и нађе и прикаже факта како су се јављала. Кад је тако с појавама из најновије књижевности, где је мерило опредељеније и активност диференцована, природна је ствар да још пре мора бити тако у старој књижевности, где нема никаквих свесних диференциација и где све иде у једној колосечини.

III

Обим проучавања старе књижевности ја бих с тога пре проширио него сузио. У новијим књижевностима провеле су се детаљне поделе струка и књижевних и писмених родова, и ми их можемо пратити у посебним специјализаним приказима, али то није случај ни са једном старијом књижевности на свету.

Схватајући стару писменост као генезу нове и рачунајући с њом као једним од највиднијих и најтрајнијих израза старог српског духовног живота, односно видећи у њој главне основе наше старе културе онакве каква је она била, ми мислимо да је треба проучити свестрано и приказати потпуно. Тим пре што ми то досад нисмо никад урадили, што ми много ствари још не знамо, и што смо због тога осуђени још увек на неверне и непотпуне слике.

Ради тога биће потребно да се, као што се опредељује данас утицај појединих духовних средина, школа и установа, определи за оно време културна средина наших манастира, нарочито оних у Светој Гори. Треба



проучити живот у манастирима, њихове везе, лектиру која се налазила у његову кругу, интерес његових калуђера и управитеља за поједина дела и акције, њихова путовања, која су допирала не само до Јерусалима, него и до Синаја и Египта, и њихова познавања туђих језика и култура. У Светој Гори, која је била расадница наше духовне културе, има се проучити и савремени дух грчке књижевности и све појаве које се ту јављају код Руса и Бугара; наћи њихове додирне покрете, узајамне везе и одношаје. Ми знамо да је, на пример, мала Завала слала једног брата у Свету Гору, да се тамо увежба у писању; знамо да је у XVII веку био тип атонске ћирилице један од најобичнијих у нашим старим рукописима, и да су светогорски калуђери имали веза и са католичким Дубровником. Све те и такве појаве треба ближе одредити и јаче утврдити онај велики утицај који је вршио Хилендар на наше манастире, поставши им узором не само по типичности него и по својој великој и необичној традицији. Код наших манастира, прегледајући њихове библиотеке и књиге које су у њима или за њих писане, ваља видети шта се и како писало у њима, зашто, којом приликом, од кога, под каквим уветима, и наћи извесни покрајински или ужи интерес (као, на пример, у Херцеговини у XVII веку интерес за хронографе), или ма шта друго вредно посебне пажње. Тако ће се наћи много појава о којима ми раније нисмо знали (на пример, велики успон манастира Озрена у XVI веку), а много ће што шта и иначе доћи у нову светлост. Треба, једном речи, моћи створити приближно верну слику о томе какво је знање и васпитање могао изнети један наш бољи калуђер из своје средине, и какве су могућности биле у тој средини, да се и даље развије његов дух. У том правцу веже се уз стару традицију чак и један Доситеј, а да и не говоримо о калуђерима типа Герасима Зелића још из XIX века.

Ми сви добро знамо да је читава наша стара књижевност одраз и наставак византијске, и да је највећи део наше духовне културе тога порекла, али ми те везе нисмо у сваком погледу из ближе учврстили. А то треба учинити, не само зато јер је то дужност, да би се добио потпун и озбиљан појам о том утицају, него и ради тога да се тим поводом непосредно установи да ли и у колико у том целом деловању има и нашег оригиналног. Јер тога има и мора бити бар у неким партијама, или бар у неким деловима партија, или бар у неким ситницама. То се, на пример, да видети у књижевности доста осетно, али тога има и у другим изразима духовно-материјалног живота. Ту је, на пример, живопис по црквама, израђивање утвари (наш толико славни кујувцилук), архитектура, црквена орнаментика, одело, и т. д. Ми још не знамо тачно ни колико је наш језик прожет грчким елементима, и који су то елементи, и зашто су (из којих културних и материјалних разлога), и у ком су облику дошли до нас. Ово све, истина, нема везе са књижевношћу, не улази директно у њу, али ипак има несумњивог значаја за стварање

опште слике и за просуђивање неслућених особина. Нас се, на пример, не би много тицало што се у Студеници налазе јасни трагови романског утицаја, али ено, у исти мах, јављају се ти исти утицаји и у миниату-рама *Мирославова Еванђеља* (чак Жван Батиста!). Можемо ли онда рећи да нам је та појава равнодушна и да та испитивања немају никакве везе са књижевношћу? Не јављају ли се на кујунџијским крстовима занимљиве похвале крсту, које чине један мали део хришћанске књижевности; није ли Јефимијин запис златом везен на једном покрову? Наши писари почели су писати подвостручаване сугласнике и самогласнике ропски по грчком узору, али су током времена пренели то на рационалнији рад обележавања дужина и нагласака, у чем је избила тенденција својствености. То све има свог значаја и безуметно је нужно да се до краја проследи, да тиме слика старог српског друштва и његова духовног и материалног формирања постане рељефна и жива. С таквом позадином књижевне радње не би се више могло догодити да чак онакав научењак као В. Јагић озбиљно пребацује Светом Сави што је српску књижевност развио у савременом византијском духу, и тим јој дао *он* један неприродан и рђав пут. Јер би историјски смисао догађаја и дух средине очито показивали да је то било у онај мах готово неминовно, и да је Савино деловање само израз његова васпитања и општег положаја и традиција источног дела српског народа. Довољно је указати само на то да је књижевност византијског типа почела код Словена учвршћивањем Хришћанства, да је на Балкану већ у X веку била врло жива, и да су је Срби примили већ и пре Светог Саве, као што су, у осталом, примили и много друго од нове хришћанско-византијске културе и друштвене и државне организације. Као црквену архитектуру, иконографију, резбарије, одежде и толико других за црквени живот потребних ствари, тако су примили и писмо и црквене књиге. Тако се створила и упутила и српска књижевност не личним, него општекултурним утицајем.

Како се, на пример, у том погледу може лепо изградити једна ретко упечатљива слика о реформној акцији Константина Филозофа и такозваној ресавској школи! Најпре би се приказале релативне повољне прилике државе Стевана Лазаревића, његов интерес за процват књижевности и његов начин деловања да то постигне. Проучили би се затим покрети у Светој Гори за исправљање црквених књига, који почињу у првој половини XIV века, и детаљно би се испитало деловање Еутимијеве реформне акције у Бугарској. После би се посебно проучило васпитање Константина Костеничког, стицано посматрањем и студијом и путовањима, почевши од Атоса, па све до Египта; тражило би се шта је у то време могло у ком месту и у којој покрајини да изазове његов интерес; ишло би се за његовим стручним студијама. Затим би се пратили његови важнији савременици; манастирски и духовни живот у после-косовској Србији; везе са Угарском и другим суседним земљама; умет-



нички дух друге половине XIV и прве XV века; нарочито оснивање Љубостиње и Манасије. Кад би се све то прошло, па се затим изложио и оценио Константинов биографски и граматички рад, његова врела и концепције, прешло би се на то да се оцрта његов утицај. Прегледали би се изводи његове граматике, па би се онда детаљно проучили српски рукописи најпре из такозване ресавске школе, њему најближе и најверније, оценили би се сви нови преводи и поправке и њихов метод, а после би се прешло на преглед свих српских рукописа XV—XVII века, да се види колики је био Константинов утицај, у чему је примљен, на што се највише пазило, и у коликој је мери обухватио поједине српске покрајине. Иза тог би се пратило то деловање на Бугаре, на Румуне, и нарочито на Русе, и тражило се у колико и докле траје традиција Константинова. Исто би се то чинило и у погледу утицаја његових родослова, толико занимљивих за наше људе XV—XVIII века, карактеристичних и за њ лично и за наше повеснољубиве монахе и читаоце свих кругова. Како би то било значајно и лепо дело, пуно стварности и живота, и како би се тим могло лепо приказати, и дух Србије тога времена, и културна настојања и књижевне амбиције правог смисла, наравно ондашњег схватања, и колико би такав један приказ био вернији и идеалнији у појму потпуности од простог приказа његова чисто књижевног или његова чисто граматичког, или његова чисто историјског деловања!

Има и других примера. Ко жели да тачно прикаже рад Глигорија Цамблака, тај не може не ући дубље у оне занимљиве борбе светогорских хезихаста, у акцију Григорија Паламе и наших српских помагача, и не може мимоићи тај покрет ни иначе, ради обиља и књижевне активности коју је непосредно изазвао. Може ли се тумачити Доментијанова латинофобија без ближег приказа латинског војевања против Византије, пада Цариграда, њихова доласка у Свету Гору, и оног силног утицаја који су повређени Грци и сви православци вршили на блиске духове?

Најпосле, може ли се у свему том мимоићи чиста филологија? Не треба ли читав низ докумената одређивати према језику у које доба спадају, где су писани, одакле су преписивани, које су им посебне особине? Може ли се без тог, у опште, потпуно проучити један текст који случајно добијемо у руке и коме треба одредити његово место и значај? Или је ваљда пријатније унапред осудити себе на фрагментарност, дати један једностран и услед тога опасан суд, и чекати да нам други реши питања која су толико потребна за један округло и пун приказ?

IV

Стара књижевност занимљива је и с још једног важног момента. Ништа није нетачније од претпоставке да је она остала потпуно затворена у калуђерске ћелије и тако ограничена на врло мали круг људи. Већ оно што је до данас изнесено о извесним везама између старе и

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

народне књижевности, довољно је да убеди о том како је њен утицај био осетан и не незнатан. Кад се, међутим, буде стало више систематски проучавати читав материјал наших умотворина и народног предања, засад још растурен и затурен и далеко од сваког прегледа, онда ће се то видети још боље и још осетније.

А проучити се има још врло много. Утицај хришћанских и византијских, преко старе словенске књижевности унесених, пословица, чији се развратак даде понекад врло лепо пратити, није још готово ни начет за испитивање. Извесне сентенције и стајаће фразе (на пример, код гробних натписа), које су постале народским елементом, потичу исто тако из старе књижевности и, занимљиво, не увек из византијских извора, и ако то још није довољно утврђено.

Поред оног што је већ изнесено о утицају неких светачких легенда, чији се садржај причао и ван манастира, и које су из неких посебних разлога постале „популарне“, о утицају на многа народна предања и песме (Алексеј „човек божи“; Свети Ђорђе, Св. Никола, Св. Аранђел; Часни крсти, и т. д.), има још врло много нових и неутврђених момената, који су исто тако несумњиви и по којима ће се тај део веза знатно проширити. Исти је случај и са причама, а нарочито са апокрифима, само би овде било желети да се те студије воде с више критицизма него је много пута раније био случај (Ђ. Магарашевић).

Ми још ни приближно не знамо како је велик и значајан био утицај наше хронографске књижевности на народна предања и народних предања на хронографску књижевност, и колико је та узајамна веза допринела да се с једне стране развијају народне песме са на другим странама ретким обиљем хронографских података (на пример, у многим песмама, као *Свешти Сава*, *Зидање Раванице*, *Милош у Лапшима*, познавање не само имена манастира из разних покрајина, него и њихових оснивача), а да се опет с друге стране у хронографима наводи читав низ народских причања (сравни описе косовске битке). Колико је тог укрштавања било, види се врло лепо из примера о мотиву убиства цара Уроша. Тај мотив је ушао у народ деломично путем књижевности (Роман о Бову), па је из народа као предање ушао у хронографе, а отуд опет потенциран као забележена традиција дошао поново у народ. Из почетка је убијени био неки витез, после је једно време био краљ Вукашин, иза тога цар Урош; убиство је било на води или у лову; најпре од слуге, после од познаника, најзад од кума. Кад детаљно и с те стране проучимо народне песме и хронографе, ми ћемо се изненадити обиљем њихових подударана и добићемо, несумњиво, нешто вернији појам о духовном кругу извесних партија наше старе књижевности и о њеном значају у нашој прошлости.

Треба, најпосле, видети како и зашто и којим начином извесне личности из старе културе постају предметом разгранатих народних



предања, као Св. Саво, и шта је у тим предањима наслеђе црквеног, односно старог књижевног деловања. Није ли занимљиво видети чак и у бугарштицама сачуваним од католичких елемената онај лепо култ Свете Горе („часни оци Светогорци“), и није ли, у опште, занимљив култ Хилендара у свима нашим народним песмама? Нису ли „књиге староставне“ посебан пиетет народног предања? И није ли, у једној свесној вези, спојио народни певач свог најмилијег јунака са тим књигама, учинио га царевим писаром, дао му на аманет те књиге и правду у њима, и тим показао како је у тој вези један део неке дубље заједнице?

Најпосле, наша стара књижевност и култура, која је, у доба романтичког полета толико благодетна за те студије по свој Европи, била и код нас готово „откривена“, та књижевност и култура нађоше свог израза и у доба нашег националног полета и, занимљиво, неговаше се највише у најновије доба. У задњих десет година дао је Ракић своју *Јефимију*, Дучић *Царске сонете*, Вељко Петровић *Запис цара Душана*, Мирко Королија *Српске манастире*, Милета Јакшић *Старог монаха* као песме, а Алекса Шантић *Сунце* и Милутин Бојић *Краљеву јесен* као драмске огледе. Тад Стојан Новаковић објављује неку врсту историјске приповетке, *Калуђер и хајдук*, а Љуб. Стојановић штампа преводе *Тужбалице над Ђурђем Бранковићем* и једне дирљиве повеље слепог деспота. У то време је и Срп. Књиж. Задруга дала читаву једну књигу *Из старе књижевности* у преводу Мил. Башића. То несумњиво показује да се осетио интерес и за те ствари, макар као израз моде једног времена, и да се у том интересу могло и продуктивно стварати. Стара књижевност је оплодила многе народне певаче и код ових је сад, не потпуно случајно, изазвала осећања и слике ређе врсте и уветовала песме не само лепих, него понегда најлепших вредности у нашој модерној лирици.

Можда ће тај интерес, међу осталим, интерес за најлепша дела наше књижевности, народне песме и песме с почетка XX века, моћи деловати и на интензивније проучавање наше старе књижевности и културе. Сад већ имамо две лепе историје српског народа (К. Јиречек и Ст. Станојевић) и златне податке Јиречекове о *Држави и друштву средњевековне Србије*. Г. А. Стефановић почео је још јаче да удубљује своју *Стару српску црквену архитектуру*, а Г. Владимир Петковић с успехом проучава старе манастире, чију неманићску историју приказује лепо посмртно дело Василија Марковића. Стара књижевност даће, кад се савесно узради, лепих научних открића као подстрек за рад, и ретких успеха као награду за труд.

ВЛАДИМИР ЂОРОВИЋ

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

СРЕДЊЕ ШКОЛЕ У ЕНГЛЕСКОЈ

Говорити о каквом систему у енглеском васпитању, врло је тешка, по готову и немогућа ствар, а најмање се да о томе говорити у смислу онаквог систематичног васпитања каквога има у француским или немачким школама. Таква систематичност, у осталом, не би одговарала ни духу енглескога народа, који догматички верује да само из утакмице идеја ниче напредак и бољитак. А та утакмица је могућа ако се допусти слобода покушајима и опитима свуда, па и на пољу наставе и васпитања, што је опет једино могуће ако се допусти разноликост васпитних система у њиховој примени на школе.

Да оваква слобода у уређивању школа садржи у себи доста незгода и опасности, не да се порећи. Једно то, а друго и то што оваква слобода ствара многе неуклоњиве тешкоће које таква разноликост школа мора собом да повлачи, као и потреба да се обезбеди довољан број школа, нагнали су енглеску владу да приступи читавом једном низу мера које све школе, па дакле и средњу школу, стављају под државни надзор и старање. У том погледу најзначајнија је мера школски закон, донет 1902. год. (The Education Act of 1902.). Тим законом су истина допуштене и приватне школе, али се њиме у исти мах установљавају и државне школе. Користећи се овом мером, држава је постепено и систематски отвара нове школе по потреби, не сметајући нити насилно рушећи тиме дотадашњи систем приватних школа. На тај начин држава је успела да путем утакмице и отварања бољих школа, т. ј. путем постепене еволуције, предузме у своје руке многе приватне школе, као и да установи многе чисто државне школе. Сем тога, тим законом је први пут у Енглеској признато и у дело спроведено начело да је васпитање младежи народна ствар, те да према томе држава има право, а и дужност, да о томе води бригу. Јасно је да сам тај закон, као и начин његова извођења, бацају јасну светлост на менталитет енглеског народа, који чврсто верује да све друштвене установе, па према томе и школа, треба да постају путем постепене еволуције, преко законодавца.

Крајњи резултат оваквога рада јесте постепен прираштај државних школа на рачун приватних, тако да се слободно може рећи да будућност предстоји државним школама, док су приватне школе већ сада више мање ствар прошлости. С тога ће у овом чланку бити говора само о државним школама, које у исти мах имају много више система него ли приватне школе; управо те школе су и једине о чијој се систематичности да говорити.

Најзад, у току излагања, писац ових редова ће покушати да покаже како и на који су начин енглеске школе израз енглеског менталитета, који је он имао прилике да за време свога вишегодишњег бављења међу Енглезима посматра и у речи и на делу.

I.

ОПШТЕ УРЕДБЕ

Као што је раније поменуто, средње школе су у Енглеској или приватне или државне. У приватних школа, сем обичног надзора у интересу човечности и јавног морала, другог надзора нема. Државне пак средње школе подлеже још и стручном надзору од стране средишних школских власти, познатих под именом Central Board of Education у Енглеској, а Educational Department у Скотској. Обоје пак одговарају од прилике нашем Главном Просветном Савету.

Број средњих школа је велики, тако да готово свако пето дете посећује коју средњу школу. После краћег течаја, коме је циљ опште образовање, многи од ђака средњих школа одају се, или каквом стручном течају, или разним практичним занимањима и радовима. На овај начин се ствара она многобројна школована маса стручних радника на којима почива индустрија и трговина британска.

Однос средњих школа у Енглеској према средишњој школској власти, коју ћемо овде краткоће ради звати Средишни Одбор, у главном је овакав:

Пре свега, свака средња школа која не жели да потпадне под управу Средишног Одбора, не мора то учинити, нити има закона који би такву школу на то приморао. С тога приватне школе већином припадају разним друштвима, групама или класама, које издржавају те школе ради образовања деце својих припадника. Зато се приватне школе и оснивају ради задовољења какве сталешке или верске потребе, и почивају на чисто сталешким, верским или и политичким разлозима. Начин на који држава постепено, не кидајући ипак са прошлосту, преузима у своје руке средњешколско образовање, састоји се у давању новчане помоћи оним школама које се обавезу да приме државну контролу. У случају да школа такву обавезу неће да прими на себе, држава, односно Средишни Одбор, је потпуно равнодушан према даљој судбини и раду такве школе, нити пак ова може очекивати икакву помоћ од тога одбора. На против, школе које желе да потпадају под контролу и управу Средишног Одбора, добијају помоћ од тога Одбора, под условом да таква школа прими погодбе као што су инспекција од стране Средишног Одбора, утврђен програм рада, и то или прописан или одобрен од стране тог Одбора, потом благодејања добрим ђацима, као и постављење наставног особља према условима прописаним од стране поменутог Одбора. На овакав поступан начин школе у Енглеској прелазе из дана у дан у државне руке, и самим тим подлеже контроли целог народа. Да је ово утешна појава, јасно је кад се има у виду да установе које тако дубоко засецају у живот целог народа, и треба да подлеже јавној контроли од стране тог истог народа. Поред тога, самим тим подржављивањем школа уноси се у ове и једнообразност на место досадашњег хаоса.



Помоћ коју Средишни Одбор даје таквим школама, новчана је и зове се „grant“. У ствари, ову помоћ даје држава преко Средишног Одбора, пошто се потребна сума за такву помоћ претходно изгласа у енглеском парламенту. Та помоћ се издаје тим школама једаред годишње, обично пре почетка нове школске године. Циљ је тој помоћи да се одржавају и потпомажу средње школе ради што потпунијег школовања што ширих народних маса. Уписивање у државну средњу школу допушта се ђацима свих сталежа и вера; нити се чини, нити се сме међу њима у таквој школи правити ма каква разлика у погледу њихова образовања. Зато у тим школама веронаука није ни у колико обавезан предмет. При давању суме те помоћи води се у главном рачуна о томе да ли су сви услови, прописани од стране Средишног Одбора, били више или мање задовољени. Отуда та државна помоћ таквој средњој школи може бити већа или мања.

Поред овакве државне помоћи, још је средство за издржавање средњих школа и школарина („fees“), коју прописује Средишни Одбор за све средње школе под својом управом, и то мања за ниже разреде а већа за више. Но највећа школарина не сме прећи 30 шилинга на годину. Сем тога, школе се издржавају још и од завештања („endowments“), која богати а добри људи остављају тим средњим школама у циљу ширења просвете.

Инспекција државних средњих школа врши се преко инспектора, које поставља енглески краљ на предлог Средишног Одбора, и којима тај одбор може додати још друге разне помоћнике. Дужност ових органа јесте да прикупљају обавештења и испитују опште стање и рад у тим школама, и најзад да о свему томе поднесу извештај Средишном Одбору, коме једино у свим тим питањима припада право последње одлуке. Инспектори, као и њихови помоћници, имају право да без претходне објаве посете ма коју од државних средњих школа и о својој инспекцији поднесу извештај Средишном Одбору.

Приликом инспекције, ректори таквих средњих школа дужни су поднети вршиоцу инспекције на преглед општи план свога рада и уређења своје школе, распоред и поделу предмета на часове, дневник рада у сваком разреду, и то у свима ситницама, као и у опште давати сва обавештења која се односе на њихове школе. Најзад, приликом овакве инспекције, да би поднео што потпунији извештај о раду и успеху појединих средњих школа, вршилац инспекције има право да лично одржи испит ма у ком разреду дотичне школе из ког било предмета.

Ако је извештај вршиоца инспекције у свему повољан по дату средњу школу, онда се њој издаје државна помоћ онако како је то већ раније поменуто. Но у случају да вршилац инспекције нађе у таквој средњој школи ма какве недостатке, било у погледу правилности наставе, одржавања дисциплине, доброг уређења и редовног снабдевања



WWW.UNILIB.RS

УНИВЕРЗИТЕТСКА

БИБЛИОТЕКА

те школе, или испуњавања правила прописаних за средње школе од стране Средишног Одбора, та помоћ се одмах смањује, и то према одлуци Одбора. Најзад, у случају изузетно доброг рада и успеха такве школе, њој се даје поред редовне помоћи још и један повећи додатак. Корист од овакве инспекције одвећ је очигледна да би је требало нарочито поменути.

Благодејање по тим средњим школама или је државно или приватно. Државно благодејање („maintenance grant“) даје се ученицима оваквих школа ако су сиромашног стања, а при том су доброг владања и учења, а одузима им се у случају да они не одговоре ма једном од ових услова. Приватно благодејање („bursary“, одн. „scholarship“) јесу или завештања, или поклони богатих дарезљивих људи, који тим путем желе да потпомогну проучавање или појединих предмета и наука, или и читавих група разних предмета и наука. Услове под којима се ма које од таквих благодејања даје по тим школама, прописују сами даваоци тога благодејања. Ако ма који ученик ових школа одговори свима условима за давање тога благодејања, њему је слободно пријавити се за такво благодејање. Но да би га доиста и добио, дужан је полагати испит из предмета које пропише давалац благодејања. Отуда такво благодејање може добити од тих ученика и онај који покаже најбољи успех на испиту, без обзира на своје имовно стање. По неки пут се такво благодејање раздели на неколико већих и мањих делова, дајући првенство на већи део оном ученику који је показао бољи успех на испиту. Овако се ради, наравно, ако то одговара жељи самога даваоца благодејања. У случају да ученик који прима такво благодејање не успе да из предмета за чије проучавање добија то благодејање, редовно показује добар успех, или нема добро владање, то благодејање се од таквог ученика одузима, а други се ученици позивају да се на већ споменути начин такмиче за њ. Циљ је оваквом благодејању да се не само помаже специјално проучавање појединих предмета и наука, већ и да се најспособнијима да и првенство и могућност да се развију и употребе своје способности и на личну и општу корист. У осталом, — а то је и један од циљева енглеских школа, — ствара се на овај начин савесно и постепено она велика маса стручњака којима енглески народ тако обилује.

Наставно особље, што ће рећи ректор и наставници државних средњих школа, морају имати потребну спремину прописану од стране Средишног Одбора, и то наставник треба да је потпуно завршио стручни универзитетски течај из предмета који жели да предаје у таквој средњој школи. Сем тога, од наставника се још изискује и да је провео најмање годину дана на практичном средњешколском раду спремајући се за наставнички посао, у вези са својим универзитетским студијама. Ректор пак, поред поменуте спремине, дужан је имати, укупно узев, бар десето-

годишње искуство у средњешколским пословима. Цело наставно особље поставља и плаћа, и ако преко месних школских одбора, у ствари Средишни Одбор, т. ј. држава, према већ поменутиим условима.

Месни школски одбори су, у кратко речено, само извршни органи Средишног Одбора, и као такви они подлеже јурисдикцији Средишног Одбора.

(Наставиће се)

МИЛОРАД ВАНЛИЋ

МАТЕМАТИКА У СЛУЖБИ ВАСПИТАЊА

Математика је један особен наставни предмет. Особеност Математике је, колико у великој вредности њених логичких метода за научне проблеме, толико у слабој вредности њених логичких метода за праве наставне проблеме, који се огледају у могућности слободних комбинација, претпоставака и решења. Математички задаци искључују сваку слободу решења, допуштајући само извесну слободу у начинима решавања. Математичке „мисаоне слике чистог опажања, као и на овоме засноване формалне конструкције појмова“¹⁾ чине предмет математичких испитивања, која могу имати вредност само за науку и практични живот, али не у толикој мери, или можда никако, и за васпитну наставу, која у првом реду захтева слободну поставку и претпоставку, слободу мишљења у довођењу у везу факата и у извођењу закључака, у премишљању и нагађању, у доказивању и противдоказивњу. Јер док Математика тражи „егзактно мишљење“, закључке који у сваком случају морају бити тачни до несумњивости, дотле васпитна настава тражи *релативно мишљење* о животу, које може бити само вероватно и у једном случају сасвим тачно, у другом само донекле тачно, у трећем више погрешно него тачно, у четвртном сасвим погрешно, али и у овом последњем случају мора имати неког основа и извесне вероватноће. То долази отуда што се све ствари у животу и са животом мењају, а само бројни односи остају вечно исти.

Отуда се може учинити извесна разлика између вредности саме Математике као науке, која у сваком случају за науку и практични живот има неоцењиве вредности, и вредности Математике као наставног предмета, који треба да служи образовању а, при том, може имати и врло штетне последице, како по здравље духа ученичког, тако по здраво мишљење и осећање према животу. Можда би се та разлика могла наћи за сличну с оном коју Вунт чини између логике Математике и саме Математике. „У колико се математички основни проблеми

¹⁾ Wundt, *Logik*, II. *Methodenlehre*. Stuttgart, 1883, стр. 75.

и методе у циљу решења математичких проблема развијају и примењују, они су сасвим предмет математичког истраживања. У колико се пак пита за логичко порекло појмова и метода и за њихов однос према општим законима мишљења, у толико постају објекти Логике¹⁾. Значи да треба исто тако чинити разлику између онога што Математика вреди за Логiku и остале науке и што вреди по себи, као и између онога што Математика вреди за практични живот и за васпитање у настави. И макар колико висока вредност те науке била за научну методологију, и поред свега значаја математичких знања за практични живот, све то не мора много значити за високу дидактичку вредност Математике у служби васпитне наставе. А да доиста та вредност није тако висока како се мисли, покушаћемо овде да докажемо, прво, самом логичком природом методолошких принципа математичког учења, друго, природом садржаја математичких сазнања, и треће, последицама сувишног математичког образовања. Ово нам је потребно стога да бисмо издвојено приказали један наставни предмет који је пун проблема и испуњен све самим решавањем проблема (задатака), предмет који у пун захтев узима Логiku и логичко мишљење, а међутим показује само *формално-логичке* садржаје и радње учења, и по томе у пуној противности, изузев језик, стоји према свима осталим научним наставним струкама.

У средини свих разлога којима се доказује тачност ове поставке, стоји истина да у Математици важи поглавито „дедукција по егзактној аналогiji“, која „у систематској вези математичког мишљења чини обичну непотпуну индукцију“. А у колико је дата и „потпуна индукција“, она се у Математици „не заснива на пуном искуству, него у првом реду на оној конструктивности појмова која је услов нашег сопственог логичког мишљења“. ²⁾ То што дедукција у Математици има за свој свемоћни начин егзактну аналогiju, а ова показује само непотпуну индукцију, па и у колико се ова показује потпуна, њој недостаје пуно искуство и показује се у самим конструкцијама појмова, који чине само апстракције *класа* од бројних количина и других величина, а не појмове *животних односа*, — доказује да је у математичкој настави *индукција врло слаб, дедукција врло јак* методолошки принцип учења, дакле сасвим противно њиховим вредностима на осталим областима сазнања и учења, где је у претежној важности индукција и пуно искуство, са законима животних односа, док је дедукција с појмовима *класа* тек у другом реду важна. Та појава се објашњава тиме што су сви аксиоматични ставови (као нпр.: две се праве линије могу сећи само у једној тачци, или: две се равне површине могу сећи само у једној правој линији) *постали индукцијом*, те је њихова *примена остала дедуктивна*. Али и матема-

¹⁾ Wundt, н. сп., стр. 79.

²⁾ Wundt, н. сп., стр. 111.—112.

тчки аксиоми, у опште узев, само су преиначене дефиниције које се излажу бројевима, величинама, простором, ит.д. А дефиниције су постале апстракцијом, или оне саме чине апстракције, које истина свој извор имају у искуству¹⁾, али не воде даљем новом, ширем животном, васпитном искуству, него служе систематици и могу самој науци чинити услуге.

Сувишност у дедукцији, којом се математички задаци решавају по егзактној аналогiji, подвођењем рачунских поступака под строга правила, док се „поједине индукције, из којих се апстрахују аксиоматични закони сумирања, множења, одузимања и дељења, ограничавају на утврђивање бројних формула, које су чисто формално-логички облик мишљења“²⁾, — то је главни узрок што су математички проблеми садржајно, сазнајно празни и за истинито реално образовање без већег значаја. Јер што се „егзактном аналогijом“ од збира $7 + 5 = 12$ закључује на збир $70 + 50 = 120$, $700 + 500 = 1200$ ит.д., тиме се само стиче једно вербално или механичко-графичко-шематичко сазнање, једна виша апстракција у повећаном збиру с једном, две и више нула. Или, што се из поставке „две праве линије, пресечене трећом под правим угловима, никад се не могу сећи, ма колико се продужавале“, закључује да су паралелне, или што се из паралелности две и усправности треће линије која их сече, закључује да су углови под којима су пресечене, прави, — то су чисто формално-логички облици мишљења, који су исто тако празни као што је празна мисао да се сечица може померати дужином обе паралелне без промене углава. Закључак на могуће померање попречне у истом положају, без промене величине углава, не само што је празна мисао, него она нема ни графичку стварност какву има опажање дате паралелности две пресечене трећом под правим угловима. И ако је, дакле, тачна мисао о померању, ипак је зато она чиста машта, иреалност, тачност без стварности.

Поред тога што се индукција у Математици овим показује слабија, дедукција јача и једнострано јака, она у Математици према индукцији на осталим областима учења, показује и једну другу особеност, која јој слаби или сасвим одузима моћ за службу реалним сазнањима у свету животних односа. Наиме, док се код осталих наука индукција показује као умна радња којом се чињенице — које су једна *ван* или *поред* друге, дакле *одвојене* — доводе у везу и састављене спајају у расутке, те чине закључке, дотле се код Математике индукција показује као мишљење којим су чињенице дате једне у другима и зато *једна се изводи из друге* (паралелност — бескрајно продужавање, усправност — прави углови и т. д.), И сва је ствар математичког сазнања у одређивању односа међу чињеницама једнога *броја*, графичког знака или *рачунског*, *мисаоног* про-

1) Wundt, стр. 100.

2) Исти, стр. 112.

WWW.UNILIB.RS
УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА



У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

цеса. А то је одређивање чисто формално-логичко. Тако ће се у броју 6 наћи доле шематички показани односи сабирака, кад га посматрамо као збир (индуктивни закључак). У истом броју, кад га посматрамо као производ, наћи ћемо однос множења између бројева 2 и 3, који су у њему садржани, а и у том је случају број 6 добивен индуктивним, разуме се формално-логичким начином. Али, у истом броју, место *ушврђеног* односа, наћи ћемо *укинути* однос сабирања или множења, ако га посматрамо као разлику или као количник. У оба ова друга случаја рачунских радња (одузимање и дељење) дата је формално-логичка дедукција, и то у судовима: 2 од 6 остаје 4, јер 4 и 2 чини 6; 2 у 6 налази се три пут, јер је $3 \times 2 = 6$... Ни овим није посредовано неко ново знање, већ у друкчијој форми поновљено оно исто које смо стекли сабирањем и множењем (ово је такође дато сабирањем), а то се доказује оним „јер“, као што се и $3 \times 2 = 6$ доказује узимањем за сабирак множеника онолико пута колико казује множитељ.

Овим се несумњиво доказује да су индукција и дедукција — а, као што ћемо видети, и остали методолошки принципи у Математици, — *чисто формалне* природе. Индукција и дедукција су само нове одреднице по којима се наше мишљење формира у комбинацијама с бројним количинама. Реална сазнања, поред онога формално каузалног „јер“, ни по овим принципима нису посредована. Јер, што ће се рећи, сазнати и научити да је $6 \times 1 = 6$ или $2 \times 3 = 6$, тиме је индукција, поред знања о сабирцима истог броја, само давање новог облика старој садржини, у циљу да се постигне брзина, да се скрате низови. Исто важи за дељење и одузимање: оно прво се показује као скраћено ово друго. А по среди је управо дедуктивни механизам. По томе што се зна да се 2 у 6 садржи три пут, јер је $3 \times 2 = 6$, то је само механизована дедукција, којом се у Математици нешто само формално доказује а ништа не објашњава. И док је дедуктивно мишљење у Математици чисто формално-логичко, дотле и оно на осталим областима учења може посредовати нова сазнања, о чему смо се уверили у спису *Наставне Методе* говорећи о индукцији и дедукцији као методолошким принципима.

Тако је и сва остала математичка тачност (премда *рачуна са стварношћу*, радећи с бројевима и линијама, како у опажању тако у мишљењу) *без ичега стварног*. То се доказује и самим основним процесима логичког мишљења, математичком вредношћу анализе и синтезе. И ови методолошки принципи у Математици стоје у служби чисте систематике, онако исто као што индукција и дедукција код Математике стоје у служби чистог логичког формализма. Ово се види по томе што анализа служи дефиницијама (апстракцијама), а синтеза класификацијама, детерминистичком специјализацијом класних појмова. Кад се нпр. број 6 мање или више рашчлани на његове сабирке, па се изврши сабирање, онда је у првом случају дата анализа, у другом синтеза тога броја. А могућа ра-

зноврност у анализама и синтезама броја 6 даје настави једну прилику више за шематизам, какав се показује овим прегледом:

	1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1	
	1 + 1 + 1 + 1 + 2	
	1 + 1 + 2 + 2	
	1 + 1 + 1 + 3	
а) анализа:	1 + 1 + 4	б) синтеза:
6 =	1 + 2 + 3	= 6
	1 + 5	
	2 + 2 + 2	
	2 + 4	
	3 + 3	

Самим тим што се овде синтеза показује чисто репродуктивна и као апстракција према очигледности и детерминацији анализе, доказује да се њоме у Математици не посредује никакво ново сазнање, као што у опште не доноси мишљењу неко реално вредно, садржајно ново искуство. Да овде анализа чини једну врсту (опажајне) детерминације, а синтеза један облик апстракције броја 6, доказује се тиме што један број разложити на његове јединице и побројати их, значи појам о томе броју ближе одредити (детерминисати); док, при том, један број јединица уопштено исказати у збиру, значи место конкретног појма у раздељеним јединицама добити апстрактан, уопштен појам броја 6. То пак за само сазнање исто тако садржајно и мисаоно не значи ништа стварно, као и кад именоване бројеве из њихових најближих одредаба (једна јабука и још једна јабука, и т. д., до броја 6, по горњој шеми до „три јабуке и три јабуке чине 6 јабука“) преобратимо у апстракције неименованих сабирака (1 и 1 и 1, и т. д., до 3 и 3 јесу 6). А све апстракције те врсте, као и оне при множењу (2 пута 3 јесу 6) и другим рачунским радњама, нису ништа друго него дефиниције које служе добијању виших класних појмова у збиру и производу, као што и све детерминације у Математици нису друго него класификације појмова по имену и величини бројева у сабирцима и чиниоцима, у разлици и количнику. Број 12, премда виши класни појам од 7 и 5, или број 30, виши појам од 5 пута 6, не чини и виши садржај сазнања од бројева из којих су изведени сабирањем и множењем, као што виши класни појам „зграда“ не показује један виши умни садржај од појма „кућа“, само зато што делови или одлике класних појмова ужег и ширег обима стоје у истим међусобним односима додавања и одвајања или у односима сличности, који су утврђени апстракцијом.

Да и детерминација у Математици показује моменте класификације, служећи на тај начин систематици, као што апстракција овој служи својим моментима дефиниције, још јасније доказују примери у детерми-

нацији геометријских појмова, као што ће се нпр. појму „површина“, додавањем ужег појма „раван“, одредити облик и тиме учинити ближа одредба (детерминација), као што ће се, истим начином, појмовима „слика“, „полигон“, „петоугаоник“ и т. д., додавањем све посебнијих одлика, све ближе одређивати њихови облици, а тиме се ипак ни у колико неће добити ново сазнање, него ће се само старо у обрнутом реду обнављати. И као што се тиме синтеза у Математици показује репродуктивна, ни у колико продуктивна (по томе и дидактичка вредност њена другоредна, а анализе прворедна, докле се те вредности на осталим областима учења показују у сасвим обрнутом реду, те овде анализа и синтеза служе сазнању новог и више вредним садржајима), — тако се у Математици ни детерминација не уздиже до вишег логичко-методолошког принципа, да као генетичка детерминација служи нечему вишем него што је служба класификацији и нижој, посебној одредби појмова.

У нижим излагањима ће се показати, најзад, и то да и најважнији, најопштији методолошки принцип учења, органско-генетички принцип објашњења и доказивања, у Математици нема ни у колико онакав значај за реална општа и виша сазнања какав он има на осталим областима наука и наставе. А то је стога тако што код Математике не постоји ни онаква органска веза делова у целини каква је дата код органских целина у сазнањима са других области умности, где су делови одређени циљем целине; нити код Математике постоје онакви генетички редови какви су дати у сазнањима на осталим научним областима, где су они одређени утицајем узрока. Код Математике се све једно из другог развија, ни по закону узрочности нити по закону целисходности, већ по правилима, формама логичког мишљења, по „закону довољног основа“. Математичка логичност је доиста правилна, али (са изузетком бројева, линија и других графичких облика) празна. Она показује односе цифара и црта, бројних количина и нацртаних облика, али не показује стварне — животне односе, не показује ништа што је органски у животу постало и развијало се, мењало се и усавршавало, мењајући облике и стања у деловима, мењајући и посебне циљеве, следујући неком крајњем и неком општем циљу. Зато се Математика не може похвалити оном широм важношћу органско-генетичког принципа, како то могу чинити остале науке. И томе је узрок празна логичка форма у Математици, као и слабој важности (свуда на другој страни важнијих) методолошких принципа: синтезе, детерминације и индукције. А дедукција, у колико је јача и строжа, — у толико је теже приступна и мање привлачна.

Да је и сама органско-генетичка обрада Математике чисто формално-логичка, логичко-спекулативна и техничко-комбинаторска, а поред свега многостручног пробања, манипулисања и оперисања, празно вежбање „да се из појма ствари развије њена садржина“ (што Вилман сматра

за „особито срећан положај Математике“ међу другим наукама), може се видети код Вилмана у његовој *Дидактици*, код примера Питагориног става са његовим врло добро познатим конструктивним доказом помоћу конгруентних троуглова, који са датим паралелограмима имају исте основе и висине. И када Вилман хоће да Евклидовим начином „више претрпана него доказане унутрашње односе става“ открије и докаже тиме што ће „Питагорин став да *изведе* из самога *бића* правоуглог троугла с једне, и квадрата с друге стране“, место да се став изводи непосредно из закона по коме се сличне фигуре односе по садржини површина као квадрати две хомологе стране, он тиме само више претрпава ученичко мишљење новим логичким спекулацијама и стварно празним техничким комбинацијама, остављајући ученике са истим знањем које имају по Евклидову начину доказивања, да је збир квадрата на катетама раван збиру квадрату на хипотенузи, с том разликом што је тачност тога става доказао на један начин чији се органско-генетички карактер огледа у томе „*и*што је правоугли троугао на хипотенузи раван збиру њему сличних троуглова на катетама и они троугли по величини површина пропорционални су квадратима“.)

Таква важност логичких методолошких принципа у Математици узрок је што је на овој области учења дат један сасвим *изузетан случај* у односу науке према васпитној настави. Наиме, док се самој математичкој науци на њеним методама и резултатима не може никакав приговор учинити, као другим наукама, дотле се математичкој настави чине тешки прекори, не толико на начин, ток, колико на *вредности* и употребљену *меру* њена учења. Вредност и мера математичких знања и сувише се високо стављају само зато што се *прецењује* васпитни значај математичке наставе. То долази отуда што се не разликује на једној страни врло велика важност Математике у научном и практичном свету, на другој само њена релативна важност за образовање духа човекова. Зато се у педагошкој теорији и наставној пракси запада у тешку погрешку да се Математика за образовање узима више као справа вежбања у мишљењу, те се стога њеној употреби додељује више часова у наставном плану него што би било потребно, а њена се вежбања врло радо и често служе и таквим измишљеним задацима који су без икакве примене на стварне области живота. Отуда, у колико су у уџбеницима и настави Математике такви задаци замршенији, толико су настави омиљенији, а ученичком духовном здрављу штетнији. Ово врло много подсећа на атлетску телесну гимнастику, која је из школског живота и педагошког света већ избачена као по телесно здравље ученика штетна, често и убитачна.

1) Види о томе: Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*. 4. A., Braunschweig, 1909, стр. 486—487.

Тој телеолошко-методолошкој погрешци математичке наставе, дакле, главни узрок, као и код сличних погрешака на осталим областима школског учења, лежи у нетачном процењивању дидактичких вредности, што се показује, прво у томе, да се сувишна вредност придаје *материјално-психолошким*, чисто емпиричким знањима, какав је случај нарочито дат код Јестаственице и Историје, и друго, да се сувишна вредност придаје *формално-логичким* знањима, какав је случај нарочито дат код Математике. У једном и другом случају штета пада на највредније садржаје образовања: на *реално-логичка* и *реално-каузална* сазнања.

Ову поставку ћемо разумети ако, ма и најкраће, упоредимо циљеве и методе природних наука и Математике, које стоје у извесној сродности и вези, али и у строгој подвојености и супротности. Јер, и поред тога што Математика својим учењем показује исте методолошке принципе с природним наукама, индукцију и дедукцију, ипак је међу њима знатна разлика у томе што је Математици битна дедукција — природним наукама индукција, а у колико се једне и друге служе индукцијом, ова се код Математике показује поглавито *логичка*, код природних наука *каузална*. Зато код математичке дедукције важе математичке *аксиоме*, које одговарају логичким аксиомама, а код учења о природи као најопштија сазнања важе *закони* узрочности и физиолошке или биолошке целисходности. Полазећи од индукције, као основне методе хипотеза, и од дедукције, као методе доказа, Математика се разликује од природних наука по томе што је њено доказивање дато као *формално-логичко* извођење закључака и стицање резултата, док је природњачко доказивање *реално-каузално објашњење законитости*.

А како по индукцији и дедукцији, тако по другим хевристичким методама, разликује се математичка настава од природњачке. Тако н.пр. *изокретање* става, да су у равнокраком троуглу углови на основици једнаки, даје закључак: да су равнокраки сви троугли који имају једнаке углове на једној страни, или једнакост две стране је основ једнакости два угла, а када један троугао није равнокрак, нема ни два једнака угла. Таквог формално-логичког изокретања и закључивања нема у природним наукама, него се оно овде показује у томе што се закључивање од узрока на последицу изокреће у закључивање од последице на узрок. А као што формално-логичку индукцију чини закључак на збир 5 од сабирака 2 и 3, тако је формално-логичка *аналогија* дата код израчунавања биномалних коефицијената:

$$(a + b)^2, (a + b)^3, (a + b)^4 =$$

1, 2, 1

1, 3, 3, 1

1, 4, 6, 4, 1.

Из ових случајева се може открити правило, по коме даљи ред следује из претходног; аналогијом се претпоставља да ће и даље потенце

истом правилу следовати.¹⁾ Од ове аналогije се разликује реално-каузална на области познавања природе, као што је нпр. да се по сличности лета ласте и слепог миша закључује на истоветност узрока тој појави: хватање инсеката у ваздуху.

По томе што се Математика у подједнакој мери, премда другим начином, служи истим методама за чињење поставака (хипотеза) и њихово доказивање, као и природне науке, и она је зато исто тако пуна наставних проблема. Но по томе што решавање проблема с једне и друге области није једнако, то ни њихови садржаји и резултати у образовању не могу имати исте вредности. То се доказује, прво тиме, што формално-логички проблеми код Математике не припадају животном развоју, као реално-каузални код природних наука; друго, што је решавање оних мање занимљиво и много заморније од решавања проблема из живота природе. Да рачунски рад причињава велики замор, познато је довољно и из обичног искуства, а доказано је и експерименталним начином ергографског мерења. Овим се утврдило да је најзаморнији рад школе дат у математичким дисциплинама, које захтевају сталну концентрацију пажње и умне делатности, коју је способно само мало ученика да с лакоћом врши. У томе се дошло до закључка да је Математика у њеном физиолошком дејству потпуно једнака гимнастици.²⁾ Међутим, струке познавања природе имају у опште вредност одмора. А што се ученици мање замарају на природним наукама него у рачунској настави, то се објашњава и већом вољом за посматрањем и разумевањем природе него за рад с бројевима.³⁾

Показује се дакле неумесно прецењивати дидактички значај Математике, па било да је посматрамо са стране саме методологије и доказаних резултата у замору који причињава математичка настава, или са стране васпитне телеологије, тј. према ономе чему служи математичко образовање. Тиме се доказује и сва неоснованост и нецелисходност претеривања у рачунској настави и математичком образовању, што се испољује у додељивању тако великог броја часова преко недеље, како у средњим тако у основним школама. У толико се више и пре мора осудити свако намерно и по плану отежавање рачунске наставе заморним и извештаченим задацима, чему се теоријски разлози налазе још у учењу старе спекулативне психологије „душевних моћи“ и према њој упућене старе диктактике, која је тражила „умну гимнастику“ и „вежбање моћи мишљења“. Али, све и кад би математичке струке служиле

¹⁾ Види: Sigwart, *Logik*, II. Bd., 2. A., Freiburg i. B., 1893, стр. 302.

²⁾ *Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädag. Psychologie und Physiologie*. II. Bd., I. Pft, Berlin (Arbeitshygiene der Schule auf Grund der Ermüdungsmessungen, стр. 48).

³⁾ На истом месту, стр. 33 и 50.

како „најбоља школа логичког мишљења“, као „радионица за глачање разума“, то би се могло највише узети само у горе обележеном формално-логичком смислу. Јер са методичким образовањем реално-каузалног мишљења, са мишљењем које се учи решавању животних проблема, Математика може имати врло мало, и то врло слабих веза.

Зато се формално-логичкој страни у образовању мишљења математичком наставом, која трпи оскудицу у реално-каузалној садржини, никако не може придавати нека необична теоријска вредност. Математика може имати само *релативну* теоријску, а више *практичну* вредност учења. По томе, и ако је Математика велика мајсторица рачунања, она зато не мора бити, и није, велика учитељица мишљења. Јер величина и вредност мишљења показује се само у његовој способности да улази у *животне, реално-каузалне* односе, и да *објашњава* и *разуме* нешто што у свету духа и *материје постоје и развија се, што живи и ради*, што се показује као *физичка* или *психичка* органска целина. Зато се у Математици не може ни показати некаква шира примена органско-генетичког принципа, знатнија важност индукције и широке логичке синтезе или детерминације у објашњењима о поставкама животних проблема, како то може бити случај на другим областима сазнања. А ако је истина да извођење једних рачунских радња из других одговара органско-генетичком принципу учења и умовања, као и да поједине операције у једном аритметичком, алгебарском или геометријском задатку стоје у чисто органској вези и узајамности, онако исто као облици и радње појединих органа једног живог организма у природи, — ипак зато је значај органско-генетичког принципа у Математици *чисто* логички, тј. *формално* логички и посве узан, док је много шири у Физиологији и Биологији, Социологији и Историји, Географији и Геологији, па и у језиковним и естетичко-литерарним органским целинама, јер овде показује каузалне везе самог органског живота.

Тако излази да тек по томе што је у Математици мишљење, с концентрисаном пажњом, у највећој мери заузето ситним логичким односима конструктивног и комбинаторског карактера, оно се не уздиже изнад живота, већ се удубљује у замршености рачунских проблема, чија се питања о величинама расправљају без обзира на каузалну везу ствари које представљају те величине. Зато у истини Математика има мање стварних претпоставака од осталих наука, те отуда ни математичка настава у себи не може ни показивати знатнија објашњења¹⁾ Да је $2 + 3 = 5$, доказује се и показује дометањем и одузимањем једнога сабирка од збира. Ту нема објашњења доказивањем у смислу оне генетичке методе којом се објашњује како се нешто *развило*, како је један део условљен *само једном целином*. Јер исти збир се могао добити из дру-

¹⁾ Види: Willmann, н. сп., стр. 376.

гих чинилаца, један од сабирака *може*, а не мора се добити из једног збира, пошто може и за себе постојати или се може добити из својих сабирака. Тако се и дељење једнога броја другим објашњава садржавањем, али је и то објашњење тако слабо као што је слаба узрочност која показује зашто се 7 у 21 налази три пута. И код писменог дељења једног вишечланог броја другим бројем не објашњава се органско-генетички: зашто се почиње дељењем бројева највеће вредности, идући с лева на десно, а зашто се код осталих радња чини у обрнутом реду.

Дакле, тамо где се мора при учењу и раду највише пазити и мислити, код рачунске наставе, најмање се шире органско-генетичка објашњења, а то с тога што Математици недостаје шире претпостављање, те је то наука задатака.¹⁾ И по томе што рачунска настава најмање подлежи важности органско-генетичког принципа у смислу објашњења делова целином, у смислу развитка организама, она подлежи више важности принципа системе, и зато је рачунска настава *строго систематска*. Јер сваки члан једног рачунског задатка има своје строго одређено место, које се може променити опет по строго одређеном правилу, као што се у једначинама количине пребацују с једне стране на другу, с променом знакова. А чланови једне рачунске целине, премда стоје у чврстој међусобној вези, раздвојени су, и из радња могу испадати читави делови једнога низа који су садржани у општијим изразима. Поред овог обичног скраћивања уопштеним изразима, ова се могу вршити и начином замењивања, да би се дошло до резултата лакше, брже и извесније, него разгранатим начином решавања, који се може узети за *логичко-органски*, јер се овим све изводи једно из другог без икакве произвољности. Но ипак зато код овога другог начина може искрснути неки виши степен, што чини да једначина постаје нерешљива, те се тако у Математици показује и такав чудноват случај да се *органско преобраћање може показати нецелисходно*. А тиме се најбоље доказује да у Математици може бити само логичког, а не и у истини органског извођења. И да би наведена чудноватост била већа, тамо, код скраћеног начина, где се показује мање строге неопходности у логичким закључцима, а више подешавања и логичке механичности, квадратне једначине решавају се често пута целисходније него по разгранатом и правилнијем начину.

Овај случај доказује да у Математици, где је највише правилности и неопходности, важи једна особита врста досетљивости, која се показује у стварању нових, погоднијих једначина за решавање, и то тиме што се једначине другог степена свде на једначине првог степена, ради чега се, код квадратних једначина с више непознатих, врше према потреби поједине рачунске радње, уз то и замењивање новом непознатом.

¹⁾ Willmann, н. сп., стр. 377.

И макар колико *математичка досетљивост* имала практичан значај, њој се безразложно придаје још и васпитан значај: као да Математика тиме развија општу способност ума за досетљивост. То је погрешно већ и по учењу нове психолошке науке, која пориче егзистенцију „душевних моћи“. Сем тога, и из обичног искуства зна се да досетљивост у рачуну нема никакве заједнице с граматикалном или физикалном досетљивошћу, или с досетљивошћу једног књижевника, историчара, биолога, политичара, трговца и т. д. Свака, па и математичка, досетљивост одређена је само специјалним знањем и нарочитом извежбаношћу.

Заплетеност комбинација у Математици је отежана њиховом сухопарношћу, те, у колико је заплетеност већа, у толико је не само тежа, него и сухопарнија и мучнија, досаднија. Ту бројеви и црте не показују никакав радни живот и осећајни рад, као што је то случај код заплетености комбинација у Биологији и Историји, у Географији и Социологији, па и у реченичном склопу у језику. Свуда се ту могу уназад пратити извршене промене у животу, у радњама прошлости или садашњости. Али у Математици то не може бити, као нпр. из неке једначине првога степена с једном непознатом, која има само један корен (нека то буде $x = -\frac{2}{5}$), не можемо из корена извести његов одређени облик (сам задатак). Зато математичка настава, као и сама Математика, учи размршавању по дефиницијама и конструкцијама, те то чини суху логичност у мишљењу, без осећања и разумевања живота; ту нема оне сочне логичности у разумевању живота, нема оног логичког мишљења које би било испуњено духом живота и животног развитка, какво мишљење и осећање побуђују науке о животу, у које се могу убројати, ван Математике, све друге научне дисциплине. Отуда су математички докази често без икакве, увек без шире и праве важности оног органско-генетичког принципа којим се показује истинитост једне животне појаве, једне животне битности, једне животне садржине. Зато математички докази собом показују онако исто суху генетичку методу какву сухопарност показују математичка анализа и синтеза. Ако се каже нпр. да се из корена једначине $x = -\frac{b}{a}$ развио општи облик једначине $ax + b = 0$ на тај начин што је једна и друга страна помножена са a , а једној и другој страни додано b , то ипак не води ни нижој, још мање некој вишој мисли о животу, те само може бити речи о томе да ли је $a = 0$ и да ли је b крајан и од 0 различан број, да ли, по томе, једначину задовољава или не задовољава некакав крајан број, да ли је она погодбена или идентична. Доказ о тачности решења (прибављен заменом вредности, довођењем једначине на најпростији облик и идентичност) не води ни потврди неког реалног сазнања, нити проширивању и његовој допуни. Дакле, доказ у Математици ништа не објашњава. И то је оно по чему се Ма-

тематика разликује од свих осталих наука, којима доказивати и објашњавати значи једно исто.

И решавање задатака допушта само кратка објашњења, која се обично чине по аналогiji ставова и проблема. Зато је из математичких објашњења *искључена свака опсервација*. То се показује и тамо где се математичко мишљење и рачунски рад проширује, где се показује у употреби метода поређења (компарације), као код једначина са две или више непознатих. Што ће се нпр. из једначина $3x + 5y = 94$ и $2x - y = 15$ ($y = \frac{94 - 3x}{5}$ и $y = 2x - 15$) наћи $94 - 3x = 10x - 75$ ($-3x - 10x = -169$), па ће се свести на

$$x = 13$$

$y = (2 \cdot 13 - 15 = 26 - 15 =) 11$, и то још доказати замењивањем: $3 \cdot 13 + 5 \cdot 11 = 94$, тим изнађеним вредностима две непознате количине (x и y), као и доказом тих вредности, не стиче се, сем сазнања за једну форму рачунскога рада, никакво реално сазнање које би имало некакав општи значај за образовање духа. Сазнање за саме вредности непознатих може бити реално значајно само у чисто практичном, рачунском раду. А такве садржајне, као и онакве формалне вредности, ми не можемо убројати у васпитне.

Исто важи за примену једначина у решавању алгебарских проблема. Све нека рачунски задаци не би већином били састављени из посве измишљених односа и погодаба, какви не постоје у стварном животу, као што су нпр. односи линија и тачака, ипак, ни задаци који одговарају стварности живота не могу имати другу, вишу неку сврху, него *просто вежбање* у рачунању, које ће бити потребно математичарима и свима онима који се, у ређим приликама, баве рачунањем. Примерима говорећи, ни један задатак геометријских места неће бити потребан човеку при размишљању и за разумевање живота у природи и друштву, за схватање животних прилика и решавање животних проблема. Што ће ученик моћи решавати такве проблеме, као што је *изналажење геометријских места* за три дате линије, од којих су две паралелне пресечене попречном трећом, те ће се из те тачке описати круг који све три линије додирује, или што ће се знати решити *Аполонијев проблем* изналаском пречника по којима ће се из три дате тачке, које чине троугао, описати три круга који ће се додиривати, — то ни у колико неће допринети решавању етичко-практичних животних проблема, чије решење тражи „златну тачку“ међу паралелним и попречним животним линијама; то, дакле, не може бити нешто што ће допринети решењу „Атининог додирног проблема“ (проблема мудрости) и дати полупречнике „златнога реза“ у животу друштвености, у односима моралности. Што ће ученик знати да покаже и докаже *теорему Питагорину* о једнакости збира квадрата на катетама с површином квадрата на хи-

потенузи, или *Хипокрашову теорему* о једнакости површине правоуглог троугла у полукругу са збиром два месеца од полукругова над кате-тама описаних, а површина троугла и оба мања полукруга једнака с површином великог полукруга и оба месеца, — то ће исто толико мало моћи допринети разумевању животне законитости и оријентацији у животу, колико знати одлике минерала, величину и број прашника и тучкова у једне биљне врсте, одлике мачке и пса, број и облике костију човечјега и животињског костура, и све друго што се просто констатује, а не објашњава чињенице о законитости генетичког тока и органског развитака.

(Свршиће се)

МИЛОШ Р. МИЛОШЕВИЋ

НАСТАВА ФРАНЦУСКОГА ЈЕЗИКА ПО ЖИВОЈ МЕТОДИ ПРАКТИЧНИ САВЕТИ

Г. Светислав Петровић и ја затражили смо од наших српских колега, наставника францускога језика, да изволе опробати у својим разредима живу методу која се употребљава у Француској и различитим земљама Европе; и, да бисмо им помогли у њиховом новом послу, ми смо написали један методичан курс францускога језика, који је ту недавно изашао из штампе (у издању књижаре Геце Кона, Београд).

Ја бих желео сада, у наредним страницама, да зађем у појединости те методе, и да дам нашим колегама који још нису у њу посвећени практичне савете; ја их молим да верују да наговештавање извесних поступака при раду нема ничега заповедничког, и има за циљ једино да подстакне њихову властиту иницијативу.

1.

ОПШТЕ НАПОМЕНЕ

Да би се с коришћу применила та метода, потребно је професору, осим стварног владања језиком, више других особина.

Што ће можда недостајати у почетку некима од њих, то је *вера*. Међутим, вера, која може да подигне планине, овде је преко потребна. Треба да наше колеге буду убеђене као и ми сами да је априористичка граматичка метода коју су они досад употребљавали, безбојна, досадна за љаке као и за наставника, и да никада не може довести ученике дотле да заистински завладају језиком који уче. Треба да буду убеђени да ће једино жива метода допустити ђацима да разумеју француски и да говоре, и да ће им тако исто једино она дати солидно познавање граматике. То убеђење они ће стећи одмах, ако буду хтели да лојално опробају у својим разредима нашу књигу.

У истину рећи, та метода захтева много од наставника. Ништа није лакше (али је смртоносно досадно) него казати једно граматичко правило, коментарисати га примерима и дати ђацима да га примене у преводима. Али предавати језик по живој методи, то захтева најпре иницијативе и духовне гipкости, захваљујући чему професор може да нађе одмах многобројне примере, да поставља, готово и не тражећи, многобројна питања ученицима, да лако налази просто и јасно објашњење. Простота, јасност, интелигентна иницијатива, то су особине које ће морати да покаже професор францускога језика који жели да постигне добре резултате. Треба, доиста, стално одржавати код детета дух будан, подстицати његову радозналост, захтевати његов напор, понављати и понављати без прекида, и према томе говорити много, и увек јасно, са већ познатим речима. А затим, да би био јасан, професор треба да је тачно ограничио детињи речник, и да се држи строге методе (joш строже него ли у другим наукама), да би увек прелазео с познатог на непознато, и да никад не би употребљавао речи које, будући нису објашњене, не могу бити схваћене. И то, та крајња тачност која не оставља ништа случају, и та стална брига да се разред држи будним, изискују од наставника непрекидну, свакотренутну пажњу, и физички напор с којим је везан извештан умор; али шта смета умор кад резултати дођу да награде наставника за све његове напоре?

II.

П Л А Н К Њ И Г Е

Књига коју смо ми написали има само један циљ: помоћи наставнику и допустити му да предаје методички ученику речник и граматичку.

1. Речник

Пре свега, и сасвим природно, ми смо побројили обичне, свакодневне предмете које ученик одмах опажа око себе; ми смо им приписали особине које се одмах примећују чулима: боје, облици, димензије, поређења између предмета; ми смо описали ставове, гестове и покрете који се виде у разреду. Затим, остављајући ограничену средину у којој он живи с нама, ми смо га одвели у цео завод, и ускоро после ван гимназије и у његову породицу; ми смо описали кућу, говорили о одређивању сата, о времену, о годишњим добима, о неким занатима. Доцније, ми ћемо обићи град, гледаћемо сељака како ради на селу, и дивићемо се великим призорима природе; и најзад, нећемо заборавити да проучимо механизам интелигенције и разне манифестације моралног живота, то јест увешћемо ученика, мало по мало и обазриво, у апстрактан речник. Ми мислимо да ће наше колеге умети да оцене напоре које смо ми уложили да бисмо били прости, логични, методични; и ми држимо да они могу без бојазни поћи за нама путем који смо им обележили.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

2. Граматика

Ми им нарочито препоручујемо да испитају граматички део наше књиге. У нашим очима, то је најважнији. У опште узев, доста је лако научити ђаке речнику, конкретном или апстрактном; али од њих треба добити, и то још од почетка, да уреде те речи према логици и законима францускога језика. Било је дакле потребно унети крајњу тачност у граматичку методу и увести поступно и с мером форме које су костур језика, и које дају живота усамљеним речима. Разуме се, ми смо то учинили не водећи рачуна о традиционалном реду француске граматике.

У почетку, и задуго, само глагол *être* у 3. лицу једине (*est*) повезује усамљене речи. Затим нам *заповедни начин* пружа прилику да оживимо разред, дајући да се изврше сваковрсни покрети, које изражавају потпуне фразе изговорене од професора и ученика: то је почетак проучавања глагола. Али врло задуго ми остајемо само при садашњем времену, јер цео разред живи пре свега у садашњости. Тек доцније се говори шта је било и шта ће бити, и предаје се најпре *прошло време* (јер се оно образује с презенсом глагола *avoir* и *être*), затим *имперфект* и *футур*. *Passé simple*, чија је употреба тако деликатна, остављен је за идућу годину.

За то време, ученик је научио разговором правила о прављењу множине код именица, и женског рода и множине код придева; али ни ту ми нисмо никада хтели исцрпсти сваки пут поједине главе из граматике, и чували смо се добро, на пример, да не предајемо још од првих лекција женски род придева *foi, toi, vieux, nouveau, beau*; те форме ће се научити тек мало по мало; боље је бити непотпун него нагомилати тешкоће.

Ми смо хотимице дали велики број питања, јер упитни облик треба да се зна тако исто добро као и потврдни. Ученик доиста треба да може сам да пита. Да се нисмо бојали да продужимо преко мере нашу Прву Књигу, ми бисмо предложили још више вежбања у којима ученик треба да нађе питање на дат одговор; али ми смо хтели само да нагостимо ту врсту вежбања нашим колегама, и молимо их да сами дају слична вежбања што је могуће дешће. Ми им препоручујемо тако исто следећи поступак: чим се стану проучавати предлози, а нарочито кад се почну проучавати глаголи активности, добро је пустити често да ђаке испитује један од њихових другова. У почетку ће се, разуме се, узети један од најбољих, и не треба се бојати да се допусти новом професору да се попне на катедру: то забавља децу, подстиче њихову радозналост, дражи њихову иницијативу. И тако ће мало по мало они стећи лакоће у руковању упитним речником, који је увек мало тежак.

Опазиће се да ми зарана употребљамо *шћкање*. Ма шта се рекло, то је облик врло чест у француском, и чак ако га ученик странац не налази често у текућем говору, добро је да зна овај облик онако исто

добро као и остале. У осталом, врло је лако наставнику да подели свој разред на двоје, и, на пример, да тика мање ученике и да говори „ви“ већима.

3. Фраза

Задуго фразе остају синтактички крајње просте: један подмет, један глагол, један атрибут. Затим се та фраза лако компликује, у 15-ој лекцији, компаративом супериорности, и у 18-ој одредним додатком, са сажетим чланом (*le livre de l'élève, du professeur...*). Тек се с 30-ом лекцијом појављује подређена реченица, најпростија у осталом, она која је уведена везом *que* или једном упитном индиректном речи (*je dis à Paul que son cahier n'est pas dans sa serviette; — Dis-moi comment tu t'appelles*). Са 42-ом лекцијом појављују се релативне заменице, које ми више нећемо остављати, и захваљујући којима доиста фраза напушта своју примитивну простоту; ипак, облик *dont* (и *duquel*, као додатак именици) остављен је у страну у Првој Књизи. — *Quand* и *lorsque* су забележени неколико лекција после; ми прелазимо у осталом сасвим природно са упитног *quand* на *quand* као свезу. Најзад, врло обична свеза *parce que* предмет је 51-ве лекције.

III

ТЕХНИКА МЕТОДЕ

Наша књига могла би дакле сама себи бити довољна; многобројне слике је илуструју и увећавају њену јасност, дајући јој у исти мах живота и веселости.

Али нека нам наше колеге ипак допусте да им скренемо пажњу на неколико практичних поступака, који ће им олакшати њихов посао.

1. Стицање конкретног речника

Прве речи су називи предмета које ученик може видети око себе (табла, катедра, итд.), које има сâм (књига, свеска...), или које му професор показује (кључ, кутија...). Учење тих речи не пружа никакве тешкоће: директан поглед на предмет помаже стицању речи. Међутим не треба мислити да се она утискује одмах у памћење ученика. У почетку чак, ученик се губи у тој густој шуми: он изговара *кушија* (*boîte*) кад му се покаже *писаљка* (*crayon*), или *књига* (*livre*) кад му се покаже *свеска* (*cahier*). Потребно је дакле, још од првих лекција, ићи с крајњом спорашћу и често понављати питања: *Qu'est-ce que c'est?* и *Est-ce...?* Те прве речи, доиста, треба да буду чврст темељ на коме ће бити саграђена сва зграда, и око ових првих речи ученик ће груписати сваковрсне идеје (боја, облик, размера...); треба дакле да поглед на предмет изазове одмах праву реч на уснама учениковим; тада ће професор моћи поћи корак даље.

Зарана ће ученик морати да употребљава *одречан облик*. Тај обрт ће, у осталом, бити за професора начин да подстакне радозналост код

ученика. У место да му каже, показујући му какав нов предмет, *пошље* у на пример: *Voici un lit*, он може питати једно за другим: *Est-ce une chaise? une table? une armoire?* и приморати сваки пут ђака да одговори: *Non, Monsieur, ce n'est pas une chaise*, итд.

Други пут, показујући који нов предмет, професор ће му, у шали, дати какво већ познато име. На пример, показујући дрво (46. лекција), он може озбиљно рећи: *Voici une maison!* и очекувати један тренутак. Ако је реч *maison* добро ушла у главу ученика, он ће ускоро видети неке међу њима како се с чуђењем згледају, и један од њих можда, смелији но остали, рећи ће му: „*Non, Monsieur, ce n'est pas une maison!* Тада ће професор рећи, лупивши се по челу: *Ah! oui, c'est un roële!* И ја верујем да ће у том тренутку неки ученици прснути у смех. Он може продужити ту игру с три-четири речи, да би дао најзад тачну реч, коју ће ученици поновити у хору.

Неко ће се можда насмешити, и озбиљни духови помислиће да је овакав поступак детињаст. Детињаст? Али зар се ми не обраћамо деци, и зар није боље видети ова млада чела где се разведравају, но их видети како се наборавају, брижна већ, над каквим граматичким правилом, чију апстрактност њихов дух успева с муком да схвата? Професор живих језика не треба да пренебрегне ништа да би унео живота у свој разред, а кад се његови ученици од срца смеју, нека се и сам радује: он је сигуран тада да је сасвим близу њих и да је добро схваћен.

2. Дефиниција

Други поступак се састоји у томе да се да дефиниција нове речи. То је за професора прилика да прави реченице чије су све речи већ познате, изузев нове речи. Он ће видети тада како ће засијати очи његових ученика, и, врло често, биће приморан да обуздава њихову ватру, јер ће неки хтети, чим је реченица довршена, да даду превод тако дефинисане речи.

Како треба при томе поступати? Једна врло кратка дефиниција често је изврстан начин да се ученик примора да се служи релативном заменицом. *Qu'est-ce que c'est qu'un porte-plume?* може запитати професор; и ученици треба да могу одговорити: *C'est un objet avec lequel on peut écrire.* Исто је тако са већином конкретних предмета које ученик већ зна или с именима врло познатих животиња (*la vache*, лекција 37; *l'âne*, лекција 52; *le mouton*, лекција 62). У опште узев, овде дефиниција служи нарочито да натера ученика да састави реченицу с познатим речима.

Најчешће, она допушта стицање нове речи. Ако може изгледати излишно да се дефинише кућа, очигледно је да професор може дати јасну и брзу дефиницију о речима као *la capitale* (лекција 19), *les parents* (43), *le voisin* (43): *La capitale, c'est la plus grande ville d'un pays; — les parents d'un enfant, c'est son papa et sa maman; — le voisin, c'est*

L'élève qui est assis à côté de moi, или, у другом смислу, c'est celui qui a sa maison à côté de la mienne.

Други начин дефиниције је она коју можемо назвати *дефиницијом по супротности*; она вреди нарочито за придеве и неке прилоге, и може се дати на два начина. Најпростији се састоји у томе да се каже: та и та реч је супротна тој и тој, и ми смо га употребили покаткад (fort, faible, лекција 51; — ne... jamais, toujours, 43; — sale, propre, 43; — pauvre, riche, 60). Али употреба ове формуле је мало монотона; она, уз то, не приморава ученика да употреби већ научене речи, и нарочито, она није довољно сигуран начин; јер доиста, само меморија упућује једног иностраног ученика да је sale а не mauvais супротно од propre. Међутим, меморија је често коваран вођ.

Колико је живљи други начин; у истину рећи, то је толико исто *објашњење* колико и дефиниција по супротности, и ми смо га врло често употребљавали. Готово увек, у исти мах кад и какав придев, налази се назначен и други придев њему супротан: le crayon rouge n'est pas long, il est court (лекција 10); large, étroit—grand, petit, итд., објашњени су на исти начин. — Врло често тако исто, ради лакшег учења, ми смо груписали глаголе од којих један показује радњу супротну другој (и ако се, у осталом, не може рећи која је од њих логично прва извршена): ouvrir, fermer (лекција 28), entrer, sortir (32). Могли бисмо дати за овај начин многобројне примере:

- а) Pendant le jour, il ne fait pas noir, il fait clair (л. 34).
- б) Je ne suis pas plus jeune, je suis plus vieux que lui (л. 35).
- в) Dix élèves, ce n'est pas beaucoup, c'est peu (л. 35).
- г) Mon livre n'est pas lourd, il est léger (л. 51); итд., итд.

Као што смо рекли, у таквим дефиницијама налази се право објашњење негативном реченицом, и ученик не само да разуме смисао речи, но је и памти с највећом лакоћом.

3. Објашњење

У чему се дакле састоји то објашњење? То је битни поступак живе методе, и потребно је добро се проникнути њиме. Шта кажем? То је, за стицање речника, цела жива метода. Довољно је, да би се човек у то уверио, упоредити је један тренутак с априористичком методом, коју ми тражимо од наших колега да осуде заједно са нама. Кад се даје српски превод једне нове француске речи, нема сумње, ученик одмах разуме смисао те речи, али јесте ли ви сасвим сигурни да ће је он запамтити лако, и зар вам не изгледа пре да ће та реч, усамљена или стављена у једну издвојену фразу, без сродности идеје с речима које долазе пре ње или после ње, ризиковати да се помеша са њима, управо зато што ће јој недостојати тај солидан темељ — објашњење? Ако се, на

www.uniliv.rs
 УНИВЕРЗИТЕТСКА
 ВИБЛИОТЕКА

Пример, наиђе на реч *seul* у овој реченици: *L'élève Victor est seul sur son banc*, да ли ће бити довољно превести реч *seul* да би она била запамћена? Шта ради овде жива метода? Она се довија да направи реченице с већ познатим речима, и да доврши то мало излагање (које је у исти мах понављање) речју коју је требало објаснити. Професор ће рећи, на пример: *Regardez l'élève Victor: il n'y a personne à côté de lui, ni à droite ni à gauche: il est seul sur son banc*. Затим ће запитати једно за другим више ученика који имају суседе: *Es-tu seul sur ton banc?*, итд. Овај поступак нам изгледа, за разумевање речи, тако исто сигуран као и превод, и уз то, он има над њим то преимућство што је ученик претворио у активно стање речи које су тежиле да се избришу из његова памћења. „Понављање је душа наставе“; тај педагошки афоризам је нарочито истинит за наставу живих језика.

Уз опасност да продужимо сувише своју књигу, ми смо дакле сматрали да треба да пропратимо детаљним објашњењима једине две песме које дајемо у свом делу: *La main* (лекција 55) и *Pauvres petits* (завршна лекција), и малу анекдоту лекције 60, *Sur la route*.

4. Песме

Тим поводом, ми бисмо желели да одбијемо једну замерку. И ми бисмо били могли, као писци сличних дела, да унесемо овде-онде у своју књигу извештај број популарних песама које певају сва француска деца. Зашто то нисмо учинили? Најпре, ми смо мислили да се стил ових песама, са својим многобројним елизијама, и својим граматичким некорекцијама, не може дати као образац младим странцима који тек почињу учити француски. С друге стране, нове речи које се јављају у овим песмама сувише су тешке да се објасне младим почетницима: треба их дакле превести; али ми нећемо сув превод. Ове песме би незгодно прекинуле строгу методу које смо се ми држали. Ми смо их ипак, у додатку, објавили неколико, праћених музиком; ми држимо да су оне довољно лаке да их професор може, пред крај године, дати својим ученицима да их науче и певају.

5. Изговор

Потребно је зауставити се, у овим општим разматрањима, на вежбањима за изговор. Ми смо већ рекли зашто се нисмо послужили, у својој књизи, интернационалним фонетичким бележењем. То не значи да ми не водимо рачуна о добром изговору. Ми смо, на против, мишљења да рђаво изговарати један језик, значи рђаво га знати, и да, да би се добио добар изговор, треба подвргнути ученика правој гимнастици његових гласних органа.

Да подсетимо овде на неколико принципа. Како је уво „најнепосреднији орган језика“, професор треба најпре да се обрати на њ, и он

треба да изговори нове речи много пута пре но што их напише; писање, то представљање свих правописних чудноватости, доћи ће тек доцније, кад ученици буду сигурни у изговор; али ће те гласове ученик научити не на теоријски и сув начин и на речима које не зна, већ именујући одмах предмете који га окружују. Главни напор наставников треба да буде најпре управљен на добру репродукцију страних гласова. Он не треба дакле да се боји да понавља и да поправља непрекидно, док год се ученици не приближе што је могуће више савршенству. Лакше је дати још од почетка ученицима добар изговор но поправити доцније рђав.

Али, ма какав био код деце таленат за подражавањем, рачунати једино на гипкост њихових гласних органа није доста. Треба тако исто да наставник буде мало познат с научним открићима фонетичке школе. Постоји, доиста, читава једна експериментална фонетика коју професор живих језика не треба да не зна. Како се гласови продукују? Какав је положај органа у продукцији различитих гласова? Каква је улога језика, усана, непца, носдрва? Професор треба бар мало да буде обавештен о радовима фонетичких научењака, који су у Француској Пол Паси (Paul Passy) и опат Русло (l'abbé Rousselot); он треба, у сваком случају, да познаје практичне резултате ових радова. Не држећи ученицима предавање из експерименталне фонетике, он ће моћи добити од њих добар изговор само ако им објасни како треба да поставе своје органе да би репродуковали страни глас. Понекад ће бити довољно просто објашњење; на пример, за глас *и*, који Срби изговарају тако тешко, он ће показати ученицима да се усне приближују напред, више но за глас *о*, и остављају између себе само мали отвор; ако се дода да оне заузимају исти положај као кад хоће да се звижди, и ако, пошто се рекло једном ученику да звижди (што уноси мало веселости у разред), каже му се да задржи усне у истом положају, и да изговори *и*, даће се тиме једна врло проста лекција из фонетике, и добиће се тачан изговор. Проучавање гласова *é, an, in, ul*, итд., затражиће објашњења мало на учнијег карактера.

Професор ће наћи сва потребна обавештења у неколико добрих фонетичких књига; ми препоручујемо нарочито ове:

1. Abbé Rousselot et F. Laclotte, *Précis de prononciation française*. Paris-Leipzig, 1903.
2. P. Passy, *Les sons du français*. Paris, 1899.
3. M. Grammont, *Traité pratique de prononciation française*. 2^e éd., Paris, Delagrave, 1920¹⁾.

¹⁾ Ми препоручујемо нарочито ово дело нашим колегама: оно оправдава свој наслов, и битно је практично; оно садржи многобројне примере, све тешкоће и особености изговора у њему су објашњене, и оно даје извршних савета странцима.

Али теоријска објашњења нису довољна: треба угипчити гласне органе код ученика непрекидним понављањем, и зато ми препоручујемо опет наставнику да прави задуго, у почетку сваког часа, гаме гласова, вежбања у вокализацији на речима које су ученици већ научили. Ми мислимо да су та вежбања потребна сваког часа за време прве године, и да се, идућих година, треба да раде у правилним размацима, на пример сваких петнаест дана, затим сваког месеца, или чим се примети извесна небрежљивост у изговору, онако исто методично као и прве године. У том циљу, ми смо саставили, у многима од наших првих лекција, мале таблице гласова; ако то нисмо урадили за сваку лекцију, то је било због тога да не бисмо одужили своју књигу.

Нигде се нисмо бавили врло важним питањем о непостојаности гласа *e*, које се зове каткада немим *e*. Зна се, доиста, да један Француз неће изговорити ову реченицу: *Je me suis reposé*, тако како је она написана, но да ће рећи: *J'me suis r'posé*, или: *Je m' suis r'posé*. Ми нисмо мислили да треба водити рачуна о том факту у првој књизи: то би значило компликовати без потребе и онако тежак посао наставников. С друге стране, многе од ових елизија припадају популарном језику, и треба савршено познавање закона фамилиарнога језика па да се не падне у претеривање. Све што ће професор моћи учинити, то ће бити да навикне своје ученике да не изговарају немо *e* на крају једне речи у којој се налази какав други самогласник, на пример: *vous ét(es), la plum'(e), un'(e) personn'(e)*, и да избацује немо *e* пред једном речју која почиње самогласником: *le livr'_est bleu*.

Ми ћемо завршити ово излагање неколиким разматрањима о лекцијама и задацима.

6. Лекције

Лекције ће бити врло просте: оне ће се састојати увек у ревизији страна које су објашњене у разреду, и у усменом понављању многобројних вежбања књиге, где се налази примена проучених правила. Ученици треба да потпуно поседују градиво ових вежбања; ради тога она треба да буду стално проучавана, и с времена на време лекција ће се састојати у општој ревизији ранијих вежбања.

Мало доцније, почев од 15. лекције, од ученика ће се тражити да говоре на памет све брже парадигме садашњег времена глагола чија је промена била проучена. У главном, ми смо их забележили на крају сваке лекције.

Диалог 19. лекције могу говорити на памет два ученика, од којих ће један бити професор а други ученик; сваки треба да говори своју улогу без и најмањег устезања.

Неколико малих, доста кратких парчади и текстова за читање могу се научити на памет, на пример: *La Main* (лекција 22), *En classe* (л. 23);

тако исто реченице у којима су употребљене присвојне заменице (лекције 23, 24), *chez* (24), чланци: *Nous entrons en classe* (32), *Le bon élève* (42), *Sur la route* (60), и у опште сва парчад у којима ученик може лако наћи спроводни конач. У том случају, потребно је врло често се враћати на те одломке, да не би били никад заборављени.

7. Задачи

Да би били од користи, задаци не треба да буду сувише механички, већ треба да ставе у покрет што је могуће више интелигенцију и размишљање ученика; у том духу ми смо саставили сва вежбања која се налазе готово иза сваке лекције. Ми држимо да се не могу, за прву годину, наћи бољи задаци но што су сама ова вежбања.

У ком тренутку треба почети давати писане задатке? Ово питање је зависно од овога: у ком тренутку сам професор треба да почне писати?

Ми држимо да је преко потребно да учење шест првих лекција буде само усмено, и да књига буде отворена тек кад их ученици буду добро асимиловали. У том тренутку они ће моћи слободно примити у мозак реч оком, пошто су је за време бар три недеље примали увом; правопис неће више ризиковати да деформише глас који још одјекује у њихову уву, и они неће више бити у искушењу да изговоре реч као што је виде написану.

Пре првог читања треба урадити следеће вежбање: професор ће понављати са својим ученицима прву лекцију, постављајући им питања која се у њој садрже, и чим нека реч буде изговорена, професор ће је написати на табли и одмах ће је дати прочитати, најпре у хору, затим од више ученика понаособ. Професор ће тако урадити за целу прву лекцију, која ће бити на тај начин написана на табли. Тада, али тек тада, књига ће моћи бити отворена: најпре ће професор прочитати лекцију и даће је поновити реч по реч и фразу по фразу, у хору, затим од неколико ученика. Он ће тако поступити са шест првих лекција, и од тог тренутка неће више бити опасности служити се књигом у разреду и код куће.

Затим ће професор научити своје ученике да пишу француска слова. Показати им најпре сва писмена азбуке, било би досадно; она ће бити живља, тако рећи, у унутрашњости већ научених речи. Кад професор буде написао реч коју хоће да да изговорити, он ће је просрицати и даће да је ученици просричу и напишу. Кад шест првих лекција буду пређене на тај начин, сва писмена азбуке, изузев *k* (које је ретко у француском) и *j* (које се јавља у 7. лекцији) биће проучена, и ученик ће знати већ да пише.

Први задаци биће само репродукција у француским писменима сваке лекције; затим, кад ученици буду добро знали писати, професор

не дати да се раде написмено вежбања забележена на крају лекција, и која су пре тога рађена више пута усмено.

8. Диктати

Биће добро уверити се доста често да ученици добро знају ортографију, која је увек тешка, речи и фраза, дајући им диктате. Ти диктати ће бити извађени једино из књиге; не сме бити импровизованих диктата; парчад из цела су врло zgodна за ову врсту вежбања.

9. Употреба матерњег језика

Ако су принципи који претходе добро схваћени, очевидно је да професор треба да се служи што је могуће мање матерњим језиком. Али га прогнати сасвим, као што су то хтели у Француској први теоретичари директне методе (1900 г.), било би претерано. Ево, изгледа нам, правила којих ће се наше колеге моћи држати у том погледу.

Разуме се да називи предмета у првим лекцијама неће бити никад превођени. Треба да ученик успе тако исто да разуме одмах прве фразе које чине основне елементе конверсације. Хтети их превести одмах, то је лишити се задовољства да човек види како их велики део разреда схвата без најмање тешкоће. Ако се неколико ученика спорије интелигенције покажу неспособни да разумеју ове прве елементе језика, није забрањено брзо их превести: то им може олакшати стицање идућих лекција. Али не би требало, под изговором да се одмиче унапред врло споро, преводити одмах сваку нову реч или сваку нову фразу: то би значило укинути код својих ученика сваки напор; што се више буду помучили да запамте, боље ће знати: такав је велики принцип који треба да води професора.

При свем том, чак и у овим првим лекцијама, он ће бити приморан да се служи матерњим језиком да да фонетичка објашњења потребна за добар изговор гласова. И служиће се њиме тако исто да резимује сваки пут граматичко правило, коме је лекција само илустрација. Доцније, у парчадима из цела, превод ће бити за наставника ванредан начин да види да ли су ученици разумели најмање ниансе. У опште узев, ми можемо поставити као принцип да превод треба увек да буде начин за контролу, а никад, или ретко, начин за стицање речи и граматике.

То је, ми то знамо, концесија старој методи; ми смо јој учинили још једну. После дугог двоумљења, ми смо се одлучили да дамо на крају књиге српски превод свих употребљених речи. Ако смо то учинили, то је било због тога да олакшамо у неку руку прелаз између старог режима и новог режима који бисмо желели завести; и то је тако исто због тога да бисмо допустили многобројним усамљеним ученицима да раде без помоћи професора.

IV. ДЕТАЉНО ПРОУЧАВАЊЕ НЕКОЛИКО ЛЕКЦИЈА

Пошто смо тако објаснили нашим колегама општу технику нове методе, ми бисмо сад желели да уђемо у појединости неколико лекција, да бисмо их посветили у практику методе.

I. лекција: Предмети у разреду

Општа напомена. Шест првих лекција треба да буду објашњене научене и преслишаване а да ученици и не отворе своју књигу. Потребно је, доиста, пре но што виде графију речи, да их знају добро изговарати и да се не двоуме о њихову смислу.

I. Показује се сваки предмет, говорећи реч која га означаје, и даје се да се та реч понавља од сваког ученика, затим у хору, све дотле докле се не добије добар одговор.

II. Кад су речи брзо изговорене једино при погледу на предмет, почеће се именовати наново, употребљавајући реч: *voici*. Ако се, после извесног времена, примети да неки ученици не разумеју још реч *voici*, треба је превести, после кратког објашњења; треба, доиста, очекивати у почетку да ће ученици бити дубоко зачуђени новашћу вежбања, и да ће неки изгубити терен под ногама: не треба се бојати да им се пружи рука у помоћ.

III. Кад се речи добро науче, професор ће поставити питање: *Qu'est-ce que c'est?* Да би се то питање добро разумело, он ће се направити, гледајући предмет, да је дубоко зачуђен и да тражи његово име; затим, пошто је тражио неко време, он ће рећи, као да му се нешто свалило: *C'est le livre!* *Мимика* је доиста начин интуиције којим професори треба да умеју да се служе: ми ћемо често имати прилику да забележимо тај поступак.

Одмах пошто је поставио питање, професор ће одговорити на њ сâм. Затим ће испитивати сваког ученика понаособ, и цео разред у хору. И тако ће радити за сваку реч из ове лекције.

IV. *Est-ce...? — Oui.* Одговор *oui!* праћен потврдим гестом главе, учиниће да се лако разуме питање. Оно ће бити постављено за сваку реч.

Разумс се, кад професор буде одговарао сâм, он неће рећи: *Monsieur*; али ће тражити од својих ученика да то кажу и, ако устреба, превешће им реч.

За учење прве лекције биће потребно више часова од по једног сата.

Вежбања за изговор забележена на крају прве лекције биће пре-лажена тек кад професор буде почео да учи ђаке читати и писати.¹⁾ Он ће написати тада на табли најпре елементарне гласове *a, e, i, o...*, затим

¹⁾ Професор ће моћи, међутим, ако сматра за корисно, написати на табли основне самогласнике (*a, e, i, o...*) кад буде изговорио речи у којима се они налазе. Главна је да се не пишу од почетка комбинације гласова.

дифтонге *oi, oi...*, потом комбинације са сугласницима. Он ће писати чим буде изговорио, затим ће ученици прочитати то у хору, и неколико ученика посебно. Почев од тог тренутка, пре сваке лекције радиће се вежбања вокализације о речима из претходне лекције.

2. лекција

- I. Учење речи као у првој лекцији.
- II. Нова реч: алтернативно *oi*; она ће се лако разумети.

3. лекција

- I. Нема нових речи. Понављање питања.
- II. Одречан одговор. — Одречно махање главом учиниће да се одмах разуме одговор: поп. Професор ће требати да обрати нарочиту пажњу на потпун одговор и на речи *ne...pas*, између којих се ставља глагол. Он ће моћи на крају да понови више пута: *c'est...*, и *se n'est pas...*, да добро покаже механизам одречне фразе.

4. лекција

- I. Учење нових речи као у првој лекцији.
- Али ће се овде требати задржати на гласу *u*, упоређеном са *i*, и на гласу *ou* (*plafond, torchon*), који се налази већ у 2. лекцији (*crayon*).
- II. *Voici, Voilà...* — Професор ће се помицати у разреду да покаже да *voici* означаје какав сасвим близак предмет, или који се држи у руци показујући га, а *voilà* удаљен предмет. Треба учинити ту разлику сасвим осетљивом, јер ће ученик морати да буде добро познат с њоме да би разумео показне заменице *ce (livre)-ci, ce (livre)-là*.

II. *Ne... ni... ni*. — Треба се снабдети трима предметима, на пример пером, кутијом и писаљком, и показивати писаљку питајући: *Est-ce la vôtre ou le crayon?* Урадити тако за сваки предмет. Затим, оставити два од њих на катедру, и показати целом разреду да је трећи задржан; поставити тада питање са *ou* и с именом она два предмета остављена са стране, и у исти мах показати прстом трећи предмет који се држи у ваздуху. У одговору, пропратити сваку реч уз коју се налази *ni* гестом који искључује. — Кад професор буде поновио питања и одговоре поводом више група предмета, ученици ће разумети.

5. лекција

- I. Речник: поступати као у претходним лекцијама.
- II. Потврдан одговор *si* на негативно питање лако ће се разумети.

6. лекција

I. Пошто су ученици научени да броје до 10, треба да науче замењивати члан *le* или *la*, са *un* или *une*. Како ће ученик бити у искушењу да понавља *le* или *la*, биће довољно, сваки пут кад се буде же-

лело имати *un* или *une*, показати, дижући један прст, да је реч само о једном предмету.

II. Замењивати с времена на време питање *est-ce*? сложенијим, али врло честим питањем: *est-ce que c'est*? (које се налази у осталом у питању: *qu'est-ce que c'est*?)

III. Задржати се много на вези: *c'est un, pas un*, која се овде среће први пут, и ако устреба, објаснити то на српском; али кад ученици буду знали да пишу, црта стављена испод и између две речи биће довољна да им објасни ту појаву.

IV. Сlike ће учинити да се довољно разумеју супротне речи: *monsieur, dame — garçon, fillette, — écolier, écolière — homme, dame — personne, chose*.

V. Кад ученици буду умели да читају и да пишу, завршна граматичка таблица биће научена на памет.

VI. Требаће објаснити сложену упитну форму: *le professeur est-il un garçon*?

7. лекција

I. Мале правоугаонике који се налазе на почетку 7. и 8. лекције обојиће сами ученици. — Али да би учинио да ученици разумеју и науче боје, професор ће се послужити предметима различитих боја које ће донети у разред и означити најпре мушким, затим женским речима.

II. Ново питање: *Qu'est-ce qui est (gris)*? брзо ће се разумети, захваљујући одговорима.

III. Противречно *mais* биће по потреби преведено.

8. лекција

Ова лекција говори о женском роду придева боје и о речи *quel, quelle*.

Довољно је држати се тачно реда лекције, и граматично правило издваја се само од себе.

Међутим, да би се добро разумела реч *quel*, не треба се задовољити јединим даним примером; професор треба да постави велики број питања са свима познатим именима и придевима боје.

9. лекција

I. Ако су речи *voici, voilà* биле добро схваћене, ученици ће одмах разумети показне заменице *se... ci, se... là*.

II. Требаће се нарочито задржати на заменици *celui-ci, celui-là* и добро показати да она замењује именицу. Кад се буде поставило много питања и буду се добили коректни одговори, правило ће бити објашњено на матерњем језику.

Идуће лекције не пружају никакву тешкоћу; професор ће само имати да их следи у корак. Ми ћемо му учинити само једну препоруку: нека се најпре добро проникне садржајем лекције, и чак нека напише себи на хартији њен кратак извод, да би избегао у разреду свако пипање и свако колебање.

13. лекција

Ова лекција уводи ученике у множину именица и придева. Сав напор наставников треба да покаже да је знак за множину (s или x) само знак за писање, и не изговара се. Ради тога, он ће изговорити многобројна питања чији одговори садржавају множину, и, на крају лекције, написаће више примера на табли, подвлачећи јако завршно s или x. На исти начин показаће да се придеви на s или x (именице на s или x биће дате доцније) не мењају у множини. Затим ће послати једног ученика на таблу и издиктоваће му неколико фраза у множини. Кад све буде тако објашњено, професор ће поставити неколико питања на матерњем језику, да види да ли је све било добро схваћено.

У идућој лекцији, гесг ће показати (а то ће бити објашњено на матерњем језику на крају лекције) да *un* (banc, élève...) даје у множини *des* (bancs, élèves...).

15. лекција (глагол être) и 17. садрже учење неких глагола. Развијање сваке лекције показује јасно како ми разумемо учење облика индикатива презенса. Ученик треба да научи ове облике разговором, и, кад их добро зна и кад одговара коректно на постављено питање, професор ће тражити од њега да говори на памет парадигме, пошто их буде написао на табли.

Први глаголи су састављени од глагола être: être debout, assis... Затим долази први глагол не *er*, *se lever*. Кад он буде добро научен, професор ће га написати, подвлачећи јако завршетке, и, у своме граматичком изводу, он ће моћи рећи да та конјугација на *er* садржи највећи део француских глагола (3600 од 4000), али да глагол *se lever* пружа једну особеност која ће бити доцније проучена (è место *e* пред немим *e*).

У исти мах кад и глагол *se lever*, ученик чује такође глагол *faire*. У овој лекцији не треба се сувише задржавати на њему; глагол *faire* биће поново учен у 21. лекцији. Биће можда добро, ако има и најмањег устезања, превести одмах питање: *Que fais-tu?*

Лекција 18. и идуће

Учење предлога пружа само једну тешкоћу, то је комбинација члана са *de* и *à* (*du, au, des, aux*). Ми смо се постарали да употребимо најпре предлоге *de* и *à* са женским именима (*de la, à la*), затим с име-

ницама женског рода које почињу самогласником (de l', à l'), онда с именицама мушког рода које почињу самогласником (de l', à l'); једино се дакле пред именицом мушког рода која почиње сугласником употребљава сажета форма (du, au). Професор ће требати да поштује овај ред, који нам се чини једини логичан; после разговора, једна једита реч објашњења учиниће да се разуме правило; и додаће се да је des, множина од un, образовано на исти начин, али нема исти смисао.

Учење присвојних придева не треба да буде онако систематско као што то показује наша таблица у 23. лекцији (j'ai un livre...) Ове облике учи ученик мало по мало, а кад је добро одговорио на сва питања, даје му се да научи на памет обе таблице, прву која учи посебиве помоћу глагола avoir, другу, која је брзо понављање.

Правило: *mon image*, у место *ma image*, најпре ће бити уведен употребом, затим објашњено на матерњем језику.

Опазиће се још једном да жива метода поступа сасвим супротно од чисто граматичке методѐ, али да не занемарује зато граматику; она покушава да учини њено учење живим.

Лекција 26.—33.

Ове лекције садрже учење глагола. Оне су толико исто учење речника колико и вежбање у конјугацији. Ми нисмо водили рачуна о разним типовима конјугације, ни о подели на правилне и неправилне глаголе; ми предајемо глаголе употребом, што нас не спречава, на крају сваке лекције, да размишљамо о конјугацији, да забележимо парадигме, и да их дамо да се науче и брзо говоре.

Свака лекција је конструисана по обрасцу 26. лекције; ми смо дакле држали да треба, у тој лекцији, да детаљишемо конјугацију једног глагола, и да добро покажемо професору како он треба, вештим питањима, да изведе свако лице из конверсације. У другим лекцијама, изузев оне у којима су мењани глаголи с неправилним формама (*prendre, ouvrir...*), ми смо краћи, али професор не треба да буде краћи; он треба да поставља многа питања: *конверсација је душа наше методе.*

1. Ми се задржавамо још једном на свима облицима глагола *faire*, који је већ проучен у лекцијама 17. и 21.

2. Почев од ових лекција, требаће издавати много заповести, да би ученици знали добро форме императива (потврдне и негативне). С времена на време такође, треба навићи ученика да се служи императивом, тражећи од њега да издаје заповести својим друговима.

3. Од 26. лекције, ми предајемо тако исто употребу личне заменице као предмет (*le, la, les*); требаће обратити пажњу на њено место пред глаголом, изузев у инфинитиву без негације, где се она налази после глагола (27. лекција: *prends-le*).

Комбинације *me le, le-moi* биће објашњене у другој књизи.

4. Професор ће обратити пажњу ученицима да глаголи чији се корен свршава са *d* не добијају *t* у 3-ем лицу.

5. Речи *ouvert*, *fermé* сматраће се као партиципи, ће спомињући још појам *participe-a passé*.

6. Реч *on* је објашњена на почетку 29. лекције и у самом склопу лекције. Од важности је да ученик добро разуме ту реч, која се врло често употребљава у француском.

7. Глагол *répéter* (лекција 29.), који пружа једну тешкоћу (*é, è*), неће бити за сада мењан.

8. Глагол *aller* (лекција 29.) биће предмет детаљне конверсације, како би се његове неправилне форме добро научиле. Свратити пажњу на ортографију *va-t-il*, која ће се довести у везу са *a-t-il* (лекција 26.); на матерњем језику ће се објаснити да је ово *t* остатак старог завршетка 3-ег лица (упоредити: *il lit, il écrit*), који се одвојио од глагола, и био стављен између две цртице, сваки пут кад се глагол завршава самогласником (*il montre, montre-t-il?*).

9. Лекција 30. доноси, с неправилном конјугацијом глагола *dire*, три нова мала правила:

а) зависну везу *que*; она ће се лако разумети;

б) личну заменицу у 3. падежу (*lui, me, te...*), која узима у потврдном императиву облике *moi, toi*. Требаће правити врло многа вежбања у говору; она су у осталом лака са глаголом *dire*;

в) глаголски облик: *pous interrogéons*. То је једно врло просто ортографско правило, и биће лако објаснити ученику да је то *e* стављено пред *o* само ради тога да сачува гласу *g* исти изговор као у инфинитиву.

10. Ваља забележити још изговор *tous*, као заменица (изговорити *toise*), на место *tu(s)*, као придев.

11. Лекција 31., сем неправилног глагола *venir*, садржи и један диктат.

Како треба радити *диктат* у разреду? Најпре га треба потанко објаснити, оставивши откривеном само слику. Овај диктат не садржи друге нове речи сем глагола *repasser* — читати још једном, прочитавати. Кад се буду поставила ученицима сва потребна питања (најглавнија међу њима дата су као вежбање на крају лекције), професор ће прочитати текст на глас, затим ће га прочитати ученици у хору и понаособ; потом ће професор издиктирати парче, и сваки ђак писаће на својој свесци; најзад ће један ђак написати још једном текст на табли по диктату професорову, и ученици ће исправити на својој свесци. Један изврстан начин састоји се у томе да се изврши размена свезака и да сваки ученик исправља свеску једног друга. За идући час, професор ће дати парче да се научи на памет; после уобичајених испитивања, професор ће моћи

опет да да једном ученику да напише диктат на памет.

У кратко речено, ево како нам изгледа најлогичније поступати при свима диктатима који се раде у разреду: 1. објашњења нових речи конверсацијом (текст скривен); 2. читање од стране професора; 3. колективно читање, затим појединачно; 4. диктирање; 5. диктат написан на табли од једног ученика и општа исправка; 6. диктат научен на памет за идући час; 7. преслишавање најпре разговором, затим на памет; 8. диктат написан на памет на табли од једног ученика.

12. Лекције 34., 35. и 36. су само за учење речи. Ваља међутим забележити ортографско правило *effaçons*, које се може довести у везу са *interrogeons*; оно почива на истом принципу.

Лекције 37., 38., 39.

I. Партитивни члан је једна од тешкоћа францускога језика. Разуме се само по себи да се професор неће задовољити забележеним примерима, но да ће их потражити много других. На крају часа, објашњење на матерњем језику свратиће пажњу на тај факт да *des*, партитивни члан, није ништа друго до множина од *un*, *une*.

II. Са негацијом (*ne... pas*), или адвербом за количину (*beaucoup*, и т. д.), члан који се налази у *du*, *de la*, *des*, изоставља се, и остаје само предлог *de*.

III. *En*. Употреба речи *en* је врло тешка; странци је готово увек заборављају. Ми смо покушали да нађемо јасан типографски распоред да бисмо је објаснили.

Кад ученици буду добро знали главне прилоге за количину, професор ће написати на табли реченице: *il y a douze élèves*; — *j'ai des livres*; — *j'ai beaucoup de livres*. Затим ће избрисати речи *élèves* и *livres* и написаће испод *en*; најзад, стрелицом ће показати да реч *en* треба да пређе испред глагола; затражиће да се прочита тако промењена реченица, и написаће је на табли. Пошто је поступио тако с више реченица, он ће поставити многобројна питања да навикне ђаци на брзу употребу ове речи, која увек замењује једну именицу којој претходи предлог *de* или какав израз за количину.

Лекције 42. и 43.

42. лекција је врло важна; она говори о употреби релативне заменице, која ће допустити ученику да прави сложеније реченице. Та лекција је један брз и, изгледа нам, врло јасан резиме; али он је, као сви резимеи, мало и сувише систематичан да би га ученици директно могли учити. Професор треба да му да живота у разреду.

1. Релативна заменица као подмет: *qui*.

Употреба *qui* биће врло јасна ако се професор постара, као што смо ми то назначили, да напише на табли две реченице, у којима ће подвући именицу коју не треба поновити и коју треба заменити рела-

тивном заменицом. Ево распореда који ће моћи усвојити. Написаће на табли две реченице, с подвученим именицама:

- 1) le livre est bleu; — 2) le livre est sur la chaire.

Затим ће избрисати подмет друге реченице, le livre, и метнути изнад реч qui:

qui

- 1) le livre est bleu: — 2) (le livre) est sur la chaire.

Потом, испод те реченице, написаће наново прву реченицу, али поделивши је на двоје широким размаком:

le livre ↓ est bleu; —

и, једном стрелицом, показаће да друга реченица има да дође поред подмета прве:

qui

- 1) le livre est bleu; — 2) (le livre) est sur la chaire;
le livre ↓ qui est sur la chaire est bleu.

- 2) *Релативна заменица као предмет: que.*

За предмет, распоред реченица биће сличан:

Први пример: $\begin{array}{l} \text{que} \\ \downarrow \\ \text{je montre (l'élève); comment s'appelle l'élève?} \\ \text{Comment s'appelle l'élève} \downarrow \text{que je montre?} \end{array}$

Други пример: $\begin{array}{l} \text{que} \\ \downarrow \\ \text{je salue (la dame); la dame est la femme de notre} \\ \text{professeur;} \end{array}$

la dame | que je ↓ salue | est la femme de notre professeur.

Као и увек, професор се неће задовољити примерима из књиге; он ће их састављати нових, док год ученици не буду употребљавали коректно qui и que. Тада ће се моћи дати објашњење на матерњем језику.

3. *Celui qui, celui que.*

Пред qui и que, именица која неће да се понови замењује се показним celui, које не треба бркати са директном показном заменицом celui-ci, која се употребљава кад се прстом показује неко или нешто.

4. *Ce qui, ce que.*

Пред qui или que, *ce* је једнако речи *chose* у једнини или у множини. Већ познати облици *qu'est-ce qui* или *qu'est-ce que* значе према томе: *qu'est la chose qui*, или *qu'est la chose que*.

4. *Moi qui, toi qui.*

Биће врло лако објаснити ученицима, подвукавши личну заменицу *moi*, *toi*, *lui*, *nous*... и завршетак глагола, да реч qui није у трећем лицу, већ у истом лицу у коме и претходна реч, и да је, према томе, глагол који долази иза qui као подмета у истом лицу у коме и та заменица. Затим ће се дати да се мења облик: *C'est moi qui ai un livre, c'est toi qui as*, итд.

6. *Avec lequel (qui)*, итд.

Релативна заменица с предлогом је *lequel* за лица и за ствари. За лица, може се употребити место *lequel* заменица *qui*, која је увек непроменљива.

Вежбања. Вежбања лекција 40. и 42. треба да се раде врло пажљиво и да се понављају више пута, да би ученик стекао сигурности у употреби релативне заменице.

Лекције које затим долазе су битно лекције за речник, али оне све садрже извесне граматичке особености које смо ми забележили на крају сваке лекције.

Прошло време. Једино време употребљено за време 60 првих лекција је презенс. Са 61. лекцијом почиње учење *passé composé-a*, направљеног од садашњег времена глагола *avoir* и *participe-a passé* глагола који се мења.

Како предавати то време?

Први глаголи у прошлом времену изражавају радње извршене у разреду. Узмимо као пример глагол *fermer*. Професор затвори своју књигу, и вршећи ту радњу полако, изговара у исти мах: је *ferme le livre*. Затим, скрстивши руке, и показујући добро ученицима да не врши више никакву радњу, он ће рећи: *j' ai fermé le livre*. Тако ће поступити и са другим глаголима на *er* назначеним у лекцији (*déchirer, poser, lever, montrer*).

Што се тиче глагола на *ir*, који затим долазе, није било могуће дати их који изражавају радњу која се лако може извршити у разреду, јер смо ми хтели да дамо прошло време само од већ познатих глагола. Професор ће дакле морати овде да се задовољи граматичким објашњењем. Најлакше и најпростије састоји се у томе да се каже једна реченица у садашњем времену и да се стави затим у прошло:

Пример: *Victor ne travaille pas; le professeur le punit;*
Victor n'a pas travaillé; le professeur l'a puni.

Глагол *finir* може се међутим директно објаснити, конверсацијом. На пример, професор приђе табли и каже: *Regardez: j'écris le présent du verbe fermer* (или макар шта друго), и чим је написао последњу реч, он каже: *j' ai fini*, и подвуче црту испод онога што је написао.

Кад се буду измењали неколико глагола у прошлом времену, професор ће дати да се раде вежбања за примену.

Имперфект. Учење *passé indéfini-a* или *composé-a* прекинуто је, да би се избегла монотонија. У 62. лекцији предаје се једна друга форма прошлог времена, која је *имперфект*. Њега је врло лако разумети и објаснити речју *hier*, и сличним изразима: *l'année dernière, la semaine dernière, lundi dernier*; то би се могло назвати *имперфектом неодређености*. Да би прецизирао прављење имперфекта, професор ће се вра-



тити на текстове забележене у II вежбању те лекције, и ученик ће их читати у имперфекту.

Неправилни партиципи на is, u, t. 63. лекција је чиста граматичка лекција, али ју је врло лако објаснити конверсацијом. За сваки глагол, професор се неће задовољити једним јединим примером; и, кад облик партиципа буде коректно употребљен од ученика у одговорима, написаће се на табли.

Вежбања су овде врло важна, и треба их понављати више пута, докле год ученици не буду сасвим сигурни у облик партиципа.

Ми смо покушали, у 65. лекцији, да резимујемо образовање *participer-a passé*, у две таблице које показују његове завршетке.

Напомене.

Ове лекције о прошлом времену и *participer-u passé* не исцрпљују сав предмет.

1. За партицип са *avoir*, ми нисмо забележили правило по коме се партицип слаже са предметом испред себе.

2. Исто тако, ми смо увек сматрали партицип са *être* као придев, и нисмо говорили о повратним глаголима чији партицип остаје непроменљив.

Биће добро да на крају ових лекција професор овако резимује правило: а) партицип са *avoir*, непроменљив; б) партицип са *être*, то је придев; али ће се постарати да дода да правило није потпуно, и да ће остатак бити објашњен доцније.

Будуће време. Што се тиче будућег времена, које ће се предавати помоћу речи *demain*, задовољиће се најпре правилним футурима из лекције 68. Неправилни футури биће назначени тек у 72. лекцији.

Почев од тог тренутка, кад се год буде јавио који нов глагол, професор ће се увек постарати да назначи имперфект, прошло време и футур, и даће да се ови облици науче на памет.

Ми смо изложили готово цео граматички програм за прву годину и забележили начине како се стичу речи. Држимо да смо довољно о томе рекли; ако професор буде хтео да се држи наших наговештаја, његове лекције ће бити јасне, прецизне и методичне; неће остати никакве нејасности у духу ученика, који ће, стичући солидно знање граматике, у исти мах формирати своје уво и научити да изражавају своје мисли на француском.

Е. ЛАВАЛ

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
Б
Л
И
О
Т
Е
К
А

СТАРАЊЕ ЗА ВРЛО ДАРОВИТЕ ЋАКЕ У АМЕРИЦИ

I.

УВОДНА РЕЧ

Проблем опскрбљивања бољих школско-обучних прилика за врло даровите ђаке занео је многе американске педагоге, теоретичаре и практичаре. Системи за промоцију ђака и за промене наставних основа који су усвојени у различитим државама Савезних Држава Северне Америке, многобројни су и разнолики.

Др. У. Х. Холмес, Т. С. Хенри, Др. Г. М. Уипл и многи други Американци који су се бавили или баве проблемом школовања американске даровите деце, изнели су и описали нијтипичније школске провизије за овакве ђаке.

Кад би сабрали различите промоционе планове који се брину о школском прогресу врло даровитих ђака, онда би се морали обазрети на главне експерименте у Сент Лују (Мисури држава), Елизабети (Њу-џерзи), Пуебло (Колорадо), Кембриџ (Месечусец), Одеболт и Ле Мар (Ајова), Портланд (Орегон), Норт Денвер, Освиго; Батавиа, Санта Барбара, Чикаго, Њутн (Месечусец), Уоборн (Месечусец) и Армингтон (Месечусец).

Простор ми не дозвољава да се задржим на свим овим и другим сличним експериментима, већ ћу се задржати само на најтипичнијој школској провизији за даровите ђаке, и то барем у толикој мери да би наши српски, хрватски и словеначки школски људи имали појма о најглавнијим одликама ових американских експеримената.

Као што ће се видети, овај чланак покушава да изнесе ове различите експерименте са чисто практичког педагошког гледишта, т. ј. нарочита ће се пажња обратити добу када се одабирају даровита деца, начин овог одабирања, наставној основи, методама, оцењивању и промоцији ових ђака, и факторима који детерминишу избор наставника.

II.

РАЗНИ ЕКСПЕРИМЕНТИ

Ове покушаје ћемо приказати овим хронолошким редом:

1. Год. 1900 град Њујорк основао је разреде за брзо унапређење, да би се убрзао прогрес врло даровите деце. Од 1915 г. оваки разреди основани су у неколико школа, дајући на тај начин прилике да врло способни ђаци сврше седми, осми и девети разред основне школе у две године.

Основица одабирања оваких ђака беше учитељев суд и претходна школска сведочанства.

У једној њујоршкој осморазредној основној школи којом управља мој садањи ђак и кандидат за доктора педагогије, Л. Маркс (Public



School № 64, Manhattan, New York City; ову школу посетио је недавно и Г. Стјепан Јобст, бивши наш учитељ, а сада управитељ „Хрватског Радише“ у Загребу), учињени су кораци да се врло даровита деца одабирају већ и у осмој години живота ради убрзавања њихова прогреса. Одабирање овако младе деце учињено је од стране учитељица, јер мушких учитеља никако нема у прва четири разреда американске осмогодишње или деветогодишње основне школе. У исти мах, Г. Маркс је покушао да увећа наставну основу са увађањем ваншколске лектире, музичких и социалних вежба и уметничких клубова. С тога су учитељи и учитељице ових ђака одабирали их на темељу успеха, способности да се „сналазе у ситуацији“ и квоциента интелигенције, као што се то мери према односу што постоји између хронолошког доба и духовног (психолошког) доба (ова је мерена према поправљеној Бине-Симоновој методи од Др. Термана и других). Читав овај експеримент Г. Маркса још није довршен, али ће бити готов за једно две године, када мисли да на тој грађи стече и докторат из педагогије на Њујоршком Университету.

2. Год. 1901. у граду Вустеру (Worcester, Mass.) (ово је варош у којој се налази познати американски педагог Др. Ђ. Стенли Хол, недавно умировљени ректор чувеног Кларк Университета) отворене су т. зв. „приправне школе“ за веома даровиту децу виших разреда осморазредне основне школе. Ђаци су изабрани по разним школама и скупљени у једну школу, да их подучавају наставници ванредне способности [као што је познато, скоро сви варошки учитељи осморазредне основне школе у Америци имају доста добро школовање: 1.) 8 или 9 разреда основне школе; 2.) 4 разреда више школе; 3.) 4 разреда колеџа (што одговара од прилике нашој матури и једној до две године университета) или пак 2—4 године школовања у учитељским школама; 5.) читав универзитет, па многи од учитеља основних школа у Америци имају докторате из филозофије и педагогије, и ови су обично после кандидати за професоре и директоре учитељских школа, академија, педагошких факултета, богословија, и т. д.].

Из почетка су ђаци одабирани из 7., 8. и 9. разреда, а сада се одабирају само из 8. и 9. разреда. Модификација наставне основе састоји се у увођењу француског, немачког и латинског језика. Пошто ђаци сврше ову „преparatorну школу“, они су слободни да пређу у *High School* („Хај Скул“, „Вишу школу“), где им се даје кредит за постигнут успех у енглеском, француском, немачком и латинском језику.

3. Препараторне школе сличне онима у граду Вустеру основане су у граду Балтимору у 1902 год., под управом градског школског надзорника, Др. Џ. Х. Ван Сикла. Ђаци за оваку школу одабирани су из шестога разреда осморазредне школе, и то они који су показали изванредно добар успех и који би, према наставничком мишљењу, били кадрови



www.unin.rs да предузму и други, надопуњујући рад без икакве опасности од претераног таксирања.

У
Н
И
В
Е
Р
З
И
Т
Е
Т
С
К
А

Б
И
В
Л
И
О
Т
Е
К
А

Сврха, организација, наставни план и подробна провизија овога плана најбоље се може изложити из једног циркулара који овде деловито изнашам :

Она деца која су доста добро успела у шестом разреду осморазредне школе, могу или наставити своје школе у редовним седмим и осмим разредима, или могу грађу за 7 и 8 разред елементарне школе завршити у препараторним класама, већ према томе како им желе родитељи.

У препараторним класама, редовна настава се продужује, али уз то предаје се латински, и један модерни језик, француски или немачки, скупа са вишим курсом у енглеском. У ова три ванредна предмета дају се кредити који се урачунавају у дипломи више школе. Искуство за последњих тринаест година показује да су ђаци који су успешно свршили свој рад у препараторној школи били кадри да заврше четворогодишњи курс више школе у балтиморском градском колеџу или у девојачким вишим школама у три године, уштедевши на тај начин једну годину.

Школска власт у Балтимору је ауторизирала (и ако не дозволила) преинаку наставних предмета у препараторним центрима, тако да ученици који се приправљују за балтиморски Политехнички Институт могу узети виши курс у математици место латинског језика. На тај начин, и ако се не скраћује време што се захтева за постизање дипломе у Политехничком Заводу, успех који дечасти постигну у вишешколској математици, немачком и енглеском језику, чини да им је рад у овој Политехници куд и камо лакши у првој години, и то им повећава њихове прилике за успех као политехничких студената.

При ступању у ове препараторне класе нарочито се пази да су ђаци способни, вредни и да редовно похађају школу. Количина рада што се захтева не прекорачава време што се тражи од ових ђака, ако су доброг здравља, да лако изврше систематским и свакодневним напором. Ванредни предмети су добра помоћ редовној школској настави. Дете које учи латински или немачки или француски одиста учи и енглески, јер му се тиме олакшава а не отежава учење матерњег језика. Осим тога, у ранијим годинама лакше се могу савладати елементи страног језика него ли у каснијој периоди живота.

У овим препараторним разредима настава се држи само од 9 сати изјутра (све американске школе почињу своју наставу у ово време) па до 2 сата по подне. Разлог зашто се настава не одржава у две периоде (од 9—12 и од 1—3), као што је обичај и у виших школа, јесте тај што су средишта препараторних разреда и сувише одаљена од ђачких домова. Пошто се и време ђачких учења (приправљања) може одржати и у овим разредима, ђаци који ступају у ове класе треба да посвећују својим домаћим задаћама не мање од два сата дневно.



Сличне класе основане су и по другим американским варошима, особито у Провиденцији (Род Ајланд), Портсмаугу (Њухемшајр), Ричмонду, Ла Порту, Кросфордвилу, Гошену, Медизону, Индианаполису, (Индиана), Џалијету и Орори (Илиној), Ист Сагиноу, Ајрон Монтењу Каламезу и Грен Рапидсу (Мичиген), Јорку и Линколну (Небраска), Лиду (Саут Дакота), Месалистеру (Оклахома), Лек Ђорџу и Уоренсборгу (Њујорк).

4. Разред за врло даровиту децу основан је у Синсинати (држава Охајо) 1910 године. Овим ђацима је дозвољено да се што брже промовишу, у нади да ће прећи више него ли рад обичне школске године. Од 32 ђака који су пробрани на темељу наставничких судова, њих 17 беху готови да ступе у 5 разред, њих 9 у 4 разред, а 6 је остало не-класификовано. Њих 25 успело је да за једну годину сврше рад од две школске године. После овог експеримента град Синсинати се одлучио да оснива оваке разреде, и нарочити учитељи су образовани и наименовани да испитују оваку децу у психолошко-педагошком градском лабораторијуму.

5. Год. 1910 осниване су нарочите школе за обучавање врло даровите деце и у Харисборгу (Пенсилванија). Год. 1911 беше три такве школе. Деца су одабирана при свршетку 7 разреда деветоразредне основне школе, а на темељу претходних школских сведочанстава. Према овом новом плану организације, они су за једну годину свршили наставну основу осмог и деветог разреда. Треба имати на уму да се деветоразредна основна школа јако одомаћила у Харисборгу, али после овог експеримента елементарна школа све то више постаје осморазредна, јер су се напустили специјални разреди. Разред је обично састоје од 30—35 ђака засебне наставне основе, а ђаци се не одабирају на основу чисто психолошког испитивања.

6. Год. 1913 и град Бостон је установио свој први разред за брзу промоцију с намером да се сваком врло интелигентном, амбициозном и здравом детету дозволи да кроза две године сврши рад трију последњих разреда осморазредне основне школе. У ову сврху одабрано је 15 ђака из петог и 15 из шестог разреда основне школе, и то на темељу школских сведоцаба. Осим тога, сваки овај ђак био је добро испитан од стране школског лекара и морао је задовољити и овај предуслов пре него ли је пуштен у разред за брзо унапређење. Обе групе овако одабраних ђака предате су у руке једнога од наставника код кога су учили све школске предмете који припадају наставној основи осморазредне школе у Бостону. Овај је план омогућио сваком одабраном детету да уштеди од једне до једну и по годину. Год. 1917 таквих разреда је било тринаест на броју.

7. Год. 1914 основала је и варош Лујвила (Кентаки) свој први „*opportunity class*“, да би се даровитој деци дало прилике да читаву

школску годину сврше за по године. У овај разред дат је приступ и врло даровитој деци, и оним ђацима који су заостали услед болести или сличних разлога. Овај разред састојао се из 40 ђака четвртога разреда.

Год. 1917 основан је један други овакав разред који се од првог разликоваше по својој организацији и сврси. Овај разред се састојао од дечака и девојчица из 2., 3. и 4. класе осморазредне основне школе. Избор ђака оснивао се на психолошком испитивању. Једино деца са најмање 120 квоциента интелигенције (Стенфорске ревизије Бине-Симонове методе) беху изабрана, не само да унапреде ђачки прогрес, већ и да се увећа наставна основа уважањем културне обучне грађе. Учење немачког језика завело се већ у четвртог разреда. Читав овај разред био је под управом једног професора месне учитељске школе.

8. Да би се убрзао прогрес врло даровитих ђака у 7 и 8 разреда, образовани су нарочити разреди у Лиду (Саут Дакота) у 1914 г. Прошло се да су ови ђаци у два течаја свршили рад од три семестра и да су постигли и већи успех него ли у обичним разредима. Год. 1915—1916 сличан експеримент је учињен и за врло даровите ђаке из 3 и 4 разреда. После тога овај се план протегло и на 1 и 2 разред осморазредне основне школе. Сваки је покушај учињен у Лиду (у овој вароши предају и наше две Српкиње римокатоличке вере, чији су родитељи родом из Далмације) да се образују нарочити разреди под руководством „нарочито способних наставника“.

9. Скоро исти план заведен је и у Фремингхему (Месечусет) у 1914 г., под туторством једног те истог учитеља, да се школски рад за 6., 7., и 8. разред осморазредне основне школе сврши у две године. И овде се показало да је карактер рада одабраних ђака био бољи него ли у нормалним класама.

10. Експерименти са врло даровитом децом у Детроиту (Мичиген) такође су важни, јер они показују два важна фактора која се обично игноришу у плановима за гипко и брзо промовисање ђака, наиме, усвајање нарочите наставне основе и нарочите обучне методе за наставнике тих разреда. Ови су разреди основани само за ђаке 7 и 8 разреда осморазредне основне школе. Основица за одабирање ђака за оваке разреде беше: наставнички суд, резултати испитивања у енглеском језику и аритметици, успеси постигнути у мерењу памћења и способности мишљења, и, напослетку, квоциент интелигенције као што се то изналази помоћу Бине-Симонове методе за испитивање деце интелигенције. Сврха ових разреда није толико да се убрза прогрес, колико да се умножи низ педагошко-школских активности што их даје редовна школска настава, и то помоћу уважања дебата, драматизације, вишег курса у музици, уметности и физичког васпитања. Изнашло се да је при обучавању врло даровите деце мање потребно дривоња а више објашњавања,



због тога се и одабирају за оваке ђаке они наставници који имају више академско образовање и који су нарочито спремани за дидактичко-методички рад са оваком школском популацијом. Наравно, оваким наставницима даје се већа плата и неке друге повластице.

11. Једна нова врста прилике за школовање врло даровите деце јесте седмонедељна летња школа која је покренута 1921 г. у Сент-Полу (држава Минесота). Према овом плану дата је прилика 90-орици најдаровитијих ђака 7. и 8. разреда основне школе да рад једног обичног семестра сврше у седам недеља, похађајући школу три часа дневно.

Наиме, у мају 1921, тражило се од учитеља ове америчке вароши да одаберу за летњи експеримент оне ђаке које они сматрају као најдаровитије. Свега је било 460 препоручених кандидата. Сви ови ђаци сада су били испитивани помоћу Букингхемовог система проучавања интелигенције и помоћу мерења читања у себи („silent reading“). Око 140 ђака показало је 120 или више квоциената интелигенције. И остали ђаци који су показали мање квоциенте интелигенције, али су овај свој недостатак надокнадили у другим правцима, позвати су да се упишу у летњу школу. Овом позиву одазвало се само 95 ђака.

У току оног курса од седам недеља, неколико ђака су напустили рад услед жестоке врућине (у држави Минесоти и нема пролећа и лета, већ само јака зима и врло топло лето). Други су опет и сувише изостајали од ове летње школе, па су морали да надокнаде свој недостатак за време редовног семестра. Барем њих 79 од 90 ђака који су добили половину године као резултат свога рада у овој летњој школи, положили су испит са одликом.

12. Сличан експеримент сада предузима и један мој ђак, Г. Глизон, надзорник њуџерских школа, које трају преко целе године (т. ј. нема летњег одмора, већ се школска година дели у три семестра са кратким одмором после сваког овог течаја). Експеримент се врши са даровитим ђацима у Њуџерзи и Хобокену (градови у држави Њуџерзи, одмах преко реке Худсона која их дели од града Њујорка). Овај нарочити експеримент трајаће једно две три године и предмет је Глизонове докторске тезе на педагошком факултету Њујоршког Университета.

III

АДМИНИСТРАТИВНИ ПРОБЛЕМ У ОВАКИМ ЕКСПЕРИМЕНТИМА

У првом реду треба се запитати да ли врло даровито дете треба промовисати да сврши садању наставну основу у краћем времену, или би ову наставну основу ваљало проширити?

Из актуалних експеримената у Европи и Америци може се увидети да се у Европи у главноме нагиње проширивању наставне основе, а у Америци, са неколико изузетака, тежи се да дете што брже сврши редовну школску наставу.

Истина је да брзо унапређивање даровитог детета из једног у други разред смањује проблем ретардације и на минимум свађа могућност претрпавања школске машинерије. То признаје даровитог ђака и даје му прилике да прописану наставну основу сврши у краћем времену. Према овом плану даровитом ђаку даје се могућност да сврши колеџ за једну или две године раније. Ако ли му је образовање било темељито, онда, нема сумње, има смисла да се уђе у живот једну или две године раније. Али је и велико питање да ли ће човек који је брзо прешао кроза своју васпитну, школску каријеру, бити боље способан него ли онај чији је прогрес нормалан и чије је школско образовање било интензивније и специјалније. Та барем Американци требали би да се сете своје старе пословице: *Haste is waste* („Хитрина је траћење“), и ова се мудрост зацело може доста добро применити у погледу на брзо промовисање ђака. Ако је задаћа школског васпитања да се индивидуе брзо међу у школској сувачи, онда зацело треба се држати строгог начина промовисања. Али ако се ствар тиче приправљања младежи за грађанске и држављанске врлине, ако се тежи да се младеж приправља за друштвену делотворност; ако се ствар тиче образовања сваког појединца према његовим талентима и интересовањима, онда се наставна основа мора више повећати него ли скратити.

Осим тога, физичка природа детета и друштвена страна његовог школског учења не узима се у обзир ако се промовисање оснива само на духовном добу. Често се пута дешава да се дете, услед своје ванредне даровитости, унапређује у разред где су сва остала деца вишег физичког и хронолошког доба, са резултатом да је оно изван места. Овако стање није нити природно нити здраво. Изнад свега, даровито дете мора се ставити у групу својих духовних, физичких и хронолошких парњака.

Наредни проблем бави се добом када треба предузети сегрегацију. У актуелним случајевима данашње праксе у Америци и Европи види се да школска администрација даровите деце није сагласна у овоме погледу. Тако, нпр., у Берлину се сматра да је десета година живота идеална за сегрегацију. У другим експериментима, доба варирају од 6—14 година живота. Детерминисање најбољег доба за сегрегацију и дан дањи је проблем за даље истраживање. До душе, према досадашњем испитивању изгледа да би одабирање врло даровите деце требало обавити што раније, т.ј. ако постоје праве школско-васпитне прилике за сваку индивидуу. Ово одабирање треба да се изврши барем пре наступа доба адолесценције, и донекле се то опредељава сврхама селекције.

У присној вези са питањем наставне основе јесте и проблем увађања диференцирајућих курсева. У Немачкој је ушло у обичај да се рад у гимназији и реалној гимназији више појачава него ли проширује. У Америци опет, у већини случајева, једна те иста наставна основа упо-

требљава се и за нормалне и за специалне класе. До душе, мора се признати да су у Америци учињени некоји покушаји да се прошири наставна основа у енглеској (језикословној) обуци, историји, географији и науци о природи. И ванредне активности, као што су плесање, уметнички разреди и музички клубови, такође су заведени. И ако су ове активности за препоруку, ипак се мора признати да школе за даровиту децу треба да дају и техничко-уметничке курсеве који би водили специјализовању пре него ли се реч поведе о правом богаћењу наставне основе. Свако интересовање и сваки таленат треба развијати у школи. Давање прилике јесте битно по развиће генија. Право обogaћивање наставне основе мора обухватити и стварање прилике за будуће вође у свим областима људског настојања.

Али ми не смемо остати само на овоме. Од какве је вредности и најпажљивије састављена наставна основа и план обучавања, ако наставници и учитељи и професори нису нарочито приправљени и образовани за овакав рад. У прошлости, наставници су одабирани на темељу заслуге, на основи „способности да се ради у датој ситуацији“ или на темељу дисциплинарне способности. Наставник врло даровите деце треба, поред свих питања која се обично сматрају као предуслов за било ког учитеља и професора, да имаде високо педагошко академско или универзитетско образовање, да је версиран у општој култури и да је стручњак у којој области.

Један други елеменат од кога зависи успех ових специјалних школа за врло даровиту децу, јесте метода настављања или начин обучавања.

Да ли исте методе што се употребљавају у обучавању обичне деце вреде и за наставни рад са даровитом децом? Ово је питање за сада нерешено. Искуство са актуалним разредним приликама и даље истраживање у погледу на суштину врло даровите деце мораће притећи у решавању и овог важног питања. Професор Т. С. Хенри мисли овако:

„Према исказивању оних који су ангажовани у актуелном раду обучавања у оваким разредима, главне модификације методе што се употребљавају у пракси јесу смањивање дриловања (механичког вежбања), умањивање количине и подробности објашњавања и боља провизија за ђачку иницијативу. Друге важне одлике јесу провизија прилика да се ђак служи знањем које је већ стечено и да се више истичу широка основна начела него ли мање више несродна факта. Разлика у важности различитих предмета и делова наставне грађе захтева односну разлику у количини времена што се томе посвећује, и у истицању овога“.

На послетку, шта треба чинити да се потпомогну врло даровита деца сиромашних родитеља? Ово није питање шта би требало учинити, већ шта се може учинити у најбољу руку према садањим приликама. Како би требало родитеље компенсовати за пожртвовање што га морају учинити да би дозволили своје детету да похађа школу пошто је

оно навршило годину када је кадро да буде од помоћи у одржавању његовог сиромашног дома? Ко ће да се побрине за ванредне издатке оваких даровитих ђака, нпр. за књиге, одело и обућу, итд.? Да ли би даровитој деци требало дозволити да живе у специалној школи? Ова и многа друга питања нижу се у оснивању нарочитих разреда за даровите ђаке.

IV

ЗАВРШНА РЕЧ

Да завршимо са главним конклузијама до којих смо дошли и да укратко истакнемо неколико практичних проблема за даље научно проучавање.

Главне закључке могли бисмо свести на ово неколико тачака:

1. Наставну основу за врло даровиту децу требало би више проширити него ли скраћивати.

2. Наставна основа треба да је тако удешена да се развијају дечје духовне и физичке способности.

3. Курсеви треба да су довољно интензивни да би се дете образовало у основним елементима, и да су довољно екстензивни да би дали прилике за развијање нарочитих талената.

4. Сегрегацију треба обавити не само пре адолесценције (доба младићско, око 12. до 13. године живота), већ што је могуће раније, т. ј. ако постоје адекватне просветно-школске прилике за сваку индивидуу.

5. Сегрегација је од користи и по индивидуу и по заједницу.

6. Само они наставници треба да предају у специалним разредима за врло даровиту децу који показују високу општу и педагошку спремност и који су се приправљали за обучавање оваких ђака.

7. Пошто будућност једне државе зависи од вођа, онда је дужност државе да створи најбоље педагошке прилике, у виду специалних разреда, за своје најкомпетентније чланове.

Даље практичне проблеме које треба научно решити, могли бисмо свести на ова питања:

1. Колико ђака треба да је највише у специалним разредима за врло даровиту децу.

2. Која је најбоља, т. ј. најекономнија и најхигијенскија метода обучавања за оваку децу?

3. Какво мерило успевања треба да је за врло даровиту децу?

4. Да ли би требало употребљавати нарочите уџбенике у разредима за веома даровите ђаке?

5. У којој мери треба да се ови уџбеници разликују од обичних уџбеника?

6. Да ли треба усвојити коедукацију (обосполно васпитање) и у разредима за веома даровите ђаке?

7. Каква би требала да је природа послешколских активности оваких ђака?

РАДИОАКТИВНОСТ

Сем обичних хемијских промена које бивају у молекулима, откривене су у новије доба и такве промене које бивају у атомима. Ове друге промене предкажују скори основни преображај хемије. Јер данашња је хемија заснована на поставкама: да су атоми недељиви, да су им тежине сталне, и да су вечити, а то је у новије доба оборено, јер је огледима утврђено да су атоми дељиви, да су им тежине променљиве, и да им је век одређен. И то, атоми једних елемената живе више хиљада, више милиона, или више милијарди година, па може бити и дуже; а атоми других елемената живе само коју годину, који дан, који сат, или који тренутак. Хемија се, доиста, налази на путу свог основног преображаја. Нагласићу овде тај преображај, у колико је познат.

То ново поље хемије открили су уранови и ториумови минерали (пехбленда и карнотит; торинанит, торит и моназит), том својом особином што испуштају неко активно зрачење које не испушта ниједан други минерал. То зрачење, звано *еманација*, продире и кроз чврста тела, сем олова, има топлоте и електрине, светли у мраку и изазива светљење фосфоресцената; и даље, оно раставља воду, јонизује гасове и дејствује на фотографску плочу; и најзад, оно убија клицу у семену и неке инсекте, а кожу нам запали и разрађави. То зрачење има, дакле, физичке, хемијске и биолошке енергије.

Кад се то зрачење пропусти између два магнетска пола, један му се део повија негативном полу, други позитивном, а трећи продире право, не повијајући се ни на једну страну. Пошто се супротни електрицитети привлаче, то су онда први зраци *позитивни*, други *негативни*, а трећи *неутрални*. Те три врсте зракова називају се *алфа* —, *виша* — и *гама* — зраци, а бележе се α , β и γ . То радиумово зрачење има α — зракова 94 од сто, β — зракова 2% и γ — зраци су позитивно јонизовани хелиумови атоми (He^{++}), чија је енергија 490 милиона пута већа од енергије обичних неелектризованих хелиумових атома; β — зраци негативни су *електрони*, чија је маса 2000 пута мања од масе водоникових атома, а ти су зраци слични катодним зрацима; γ — зраци, пак, нематеријална су *вибрација* веома брзих и кратких таласа, а ти су зраци слични Рентгеновим X — зрацима.

Ове три врсте зракова имају велику а различиту *брзину*. Тако α — зраци имају брзину 20.000 км, у секунду, β — зраци скоро 300.000, а γ — зраци су још бржи. Тој се брзини приписује што ти зраци имају велику моћ продирања, и што имају физичке, хемијске и биолошке енергије. Те моћи мање су код мање брзих α — зракова, но код β — и γ — зракова, знатно бржи.

Ово откриће довело је до закључка да се уранови и ториумови атоми лагано распадају и у поменуто зрачење претварају — они *дезин-*

пегрују, као што се каже. За то распадање карактеристично је то што је *спонтано*, тј. бива само од себе; и што је *стално*, јер се не може ни на који начин помоћу обичних енергија ни убрзати ни успорити. При тој дезинтеграцији материелни α — и β — делићи постају из материје распадајућих се атома, а нематериелни γ — зраци постају из ослобођене енергије растављених делића, која их је, док су били у атомима, држала у заједници. Та енергија γ — зракова, поред оне α — и β — зракова, веома је велика. Јер 1 гр. радиума или каквог једињења његовог ослобођава на сат по 138 калорија, и то ће продужити целог свог века од 2500 година. Или, 1 куб. см. радиума или каквог једињења његовог ослободиће до краја своје дезинтеграције 10 милиона пута више топлоте но што је ослобођава иста запремина водонично-кисеоничне смеше (2H:O) кад сагори; а овај је други хемизам међу обичним хемизмима најизотермији. То различито ослобођавање топлоте код та два хемизма потиче отуда што је први интраатомски, а други је интрамолекулски; а то опет показује да атоми имају много више везане енергије но што је молекули имају. Али ту атомску енергију још не умемо да искористимо.

Дезинтеграција радио-елемената довела је до закључка да атоми елемената нису једноставни — недељиви — као што су до сада замишљани, већ су састављени из мноштва *делића*, међу којима једни су *позитивни*, а други *негативни*; први су названи *корпускули*, а други *електрони*. Распоред тих делића у атомима, тј. *склоп атома*, овако се замишља. Узима се да атоми имају у средини *језгро*, које је састављено из позитивних корпускула и негативних електрона, али тако да су они први у вишку над овима другима; зато је језгро позитивно. Узима се, даље, да атоми имају слободне негативне *електроне*, који на извесним растојањима круже око свог језгра. Ови периферијски електрони са онима што су у језгру одржавају електричну равнотежу са корпускулима језгра. Или, сваки атом има толико периферијских електрона колики му је вишак корпускула у језгру; зато је неутралан. Овакав склоп атома личи на небеске звездане системе. Као што планете сазвезђа круже око свог центра — око свог Сунца, исто тако електрони атома круже око свог центра — око свог језгра. При дезинтеграцији атома језгро даје јонизоване хелиумове атоме са по две позитивне електричне јединице слободне (хелиумово језгро, He⁺⁺); а два негативна електрона који су се од хелиумовог језгра одвојили и две му позитивне електричне јединице ослободили, као и периферијски електрони, остају слободни.

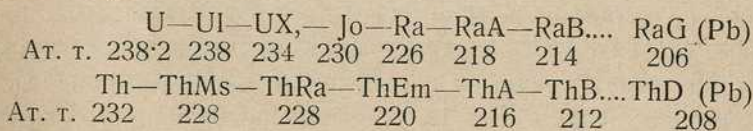
И ако мноштво делића саставља језгро атома и много периферијских електрона круже у великим и разним размацима око језгра, опет зато све је то смештено у један сићушни атом. Колико су, пак, атоми ситни, може се ценити по томе што 1 гр. радиума или каквог његовог једињења отпушта на секунд по 35 милијарди α — делића (He⁺⁺), и то

не трајати целог његовог века од 2500 година. То мноштво тих делића издвојиће се из једног грама радиума, и то из оног дела што дезинтегрује.

Поставка корпускула и електрона изазвала је поставку јединства материје; узимајући да су ти делићи *праматерија*, из које су атоми свију елемената састављени, где разлику атома појединих елемената условљује број њихових делића, а тај број је сразмеран тежини атома. Ако водоникови атоми имају по 2000 делића, као што се узима, онда их атоми осталих елемената имају $a \cdot 2000$, где је a тежина атома.

Радио-елементи имају највеће атомске тежине, и то, имају скоро по пола милиона делића у својим атомима. Та претовареност атома тих елемената узрок је што се они сами од себе распадају — што дезинтегрују. Тиме је објашњено што се елементи мањих атомских тежина, чија су корпускулско-електронска нагомилања мања и постојана, не распадају; тј. тиме је објашњено што има радиоактивних и нерадиоактивних елемената.

За дезинтеграцију радиоелемента карактеристично је то што им се не распада цео атом, већ само неки мањи део његов. Радио-елеменат отпушта при томе по један α и више α -делића (хелиумово језгро) из једног атома свог и претвара се у други радио-елеменат нешто мало мање атомске тежине, што одређује број отпуштених α -делића. Тај нови радио-елеменат распада се на исти начин даље, докле му се не смањи атомска тежина испод радиоактивне међе, тј. док не пређе у нерадиоактиван сталан елеменат. Уран и ториум прелазе на тај начин при својој дезинтеграцији преко ових радио-елемената у нерадиоактивно стално олово:



Прелазећи при овој дезинтеграцији у стално олово, уранови атоми отпуштају, дакле, по осам α -делића, а ториумови по шест.

У урановим и ториумовим минералима олово се, према овоме, нагомилава поступно; зато се по количини олова тих минерала може ценити њихова геолошка старост.

Брзина дезинтеграције разних радио-елемената врло је различита. Уранова и ториумова дезинтеграција траје више милијарди година, јониумова траје 50.000 година, радиумова траје 2500 година, а има радио-елемената много краћег века; има их који трају само коју годину, који дан, који сат, који минут, који секунд, или који део секунда. И елементи имају, дакле, свој *век*, који може бити врло дугачак, а и врло кратак. Вечитих елемената, вероватно, нема.

Елементи мањих атомских тежина не могу да дезинтегрују сами од себе; али се и код њих може изазвати такво распадање вештачки, излажући им атоме удару α -зракова. Тако, азотни се атоми под ударом тих зракова распадају и претварају у позитивне (јонизоване) водоникове атоме (H^+), чија је енергија врло велика. Тај је водоников атом свој једини периферијски електрон отпустио, а тиме му је једна позитивна електрична јединица ослобођена. То је језгро водониковог атома, H^+ . Под утицајем α -зракова распадају се и у јонизован водоник претварају и други неки елементи мањих атомских тежина, али непарног редног броја; а ти су: Вг, F, Na, Al, P. Овде пада у очи то што нерадиоактивни елементи прелазе под ударом α -зракова у водоник; а радиоактивни елементи, који дезинтегрују сами од себе, прелазе у хелиум.

Вештачка дезинтеграција помоћу удара α -зракова извршена је до сада само на елементима мањих атомских тежина и непарног редног броја. То показује да су елементи непарног редног броја, чија се вештачка дезинтеграција може извести, мање постојани од елемената парног редног броја, чија се вештачка дезинтеграција не може извести. То постојанство елемената парног редног броја стоји у складу с тим што земљину кору састављају поглавито елементи парног редног броја (O, Si, Fe, Ca, Mg), јер су се они, као постојанији, мање распадали од непостојанијих елемената непарног редног броја. То постојанство долази, може бити, отуда што је поредак парних корпускула у језгру атома постојанији од поретка непарних корпускула.

Пошто молекули на довољно високој температури дисосују у атоме, то је онда логичан закључак да и атоми, ако су одиста из делића састављени, морају на некој извесној температури дезинтегровати; а та температура, судећи по огромној везаној енергији атома, мора бити врло висока. Утврђено је ових дана да одиста врло јака електрична струја експлозивно стопи танку ториумову жицу, кад се кроз њу пропусти, и претвара тај метал у хелиум. Ту је произведена температура преко 50.000° . При топлотној дезинтеграцији већи се атоми распадају и у мање претварају, а ови прелазе најзад у хелиум и водоник: па, може бити, и водоник се распада даље.

Оваква топлотна дезинтеграција атома бива на топлим васионским телима. Цени се да црвене звезде имају око 3000° ; жуте (Сунце) око 6000° ; беле око 12000° ; а небеске магле још су топлије. Многи молекули не могу на звездама постојати, јер би на њиховој температури дисосовали. У топлим маглама, пак, а вероватно и на белим звездама, већи се атоми распадају и у мање претварају. Спектроскопом је одиста утврђено да су небеске магле састављене из водоника, хелиума и небулиума. Овај последњи елеменат лакши је од водоника, па му је и атомска тежина мања од водоникове. Са овим се слаже и то што земљину кору састављају елементи малих атомских тежина: O, Si, Na, Mg, Al,

Са, К, Fe..., јер су они према некадашњој великој земљиној топлоти били постојанији од елемената великих атомских тежина, па су се мање распадали. Ако се докаже да на нашој земљи има небулиума, и да он као врло лаки глас заузима највиши, неприступни нам део атмосфере, као што неки држе, онда би то ишло у прилог тврђења да је на земљи у њено прво доба, кад се одвојила, владала врло висока температура.

Радиоактивни елементи често се налазе, али невероватно мало. Тако, у 10 тона пехленде има само који грам радиума, а то му је најбогатија руда. Неку слабу радиоактивност показују многе стене, земља, ваздух, мора и терме. Радио-елементи мало се налазе, зато јер стално ишчежавају. Брзина постајања неког радио-елемента и брзина његовог распадања јесу два фактора који условљују његово налажење у природи. Зато је производња радиумова врло мала — износи само неколико десетина грама годишње; а плаћа се скоро милион златних динара грам каквог једињења његовог (бромид). Радиум се употребљава за научна истраживања, за лечење рака и за осветљавање сатова, бусола, нишана, дугмади електричног звоњења, и т. д.

Уран и торниум са производима своје дезинтеграције јесу данашњи радио-елементи наше земље. Али је она у геолошкој прошлости имала, вероватно, и друге, који су своје распадање довршили раније. Аргон и остали неактивни елементи јесу, може бити, производ тог распадања. И, по томе што Сунце још сија, и што је Земља у средини још стопљена, то долази, вероватно, од њихове радио-активности, која их је својом ослобођеном енергијом подгревала, и која их подгрева и сада, јер да тог подгревања није било, Сунце би се, како астрономи рачунају, за 500 милиона година угасило, а Земља би се до сада стврднула сва.

Радиоактивност је открила и то да атомске тежине елемената нису сталне. Тако нпр. олово, добивено из галенита, пехленде, или торита, има атомску тежину 207, 206, или 208. То су три *изотопе* оловове. Та је реч састављена из две грчке речи: из изос, исто; и топос, место; а оне казују да та три олова заузимају исто место у периодном систему, и да, по томе, имају исте особине. И многи други елементи, и радиоактивни и нерадиоактивни, имају по две, три, па и више изотопа. Изотопе су утврђене не само хемијским анализама, већ и катодним спектром „атомских маса“. Јер елементи имају неки извештан катодни спектар, који је од њихове атомске масе завештан. И изотопе показују ту разлику, пошто им атоми имају разне масе. Атомске тежине елемената нису, дакле, сталне: зато не могу имати онај значај који су до сада имале.

Елементи су према тежини својих атома поређани у периодни систем, а затим су у том поретку добили своје *редне бројеве*. Тежина атома тежина је њиховог језгра; а електрони, који круже око тог језгра, не утичу на његову тежину. Пошто атоми елемената могу имати изотопе, чије су тежине различите, то атомске тежине не показују увек



WWW.UNILIB.SA

УНИВЕРЗИТЕТСКА
БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB право место које дотични елеменат треба у периодном систему да заузме, нити му увек представљају особине. Редни бројеви, пак, који су сразмерни брзини трептања Рентгеновог спектра дотичних елемената, сталне су вредности; зато они показују увек прави положај елемената у периодном систему, и увек им представљају особине. Редни бројеви елемената претежнији су, дакле, од њихових атомских тежина, у погледу представљања њихове природе. Сем тога, редни бројеви елемената казују колико слободних позитивних електричних јединица има атомско језгро дотичног елемента, и колико негативних периферијских електрона има тај атом. И прво и друго равно је редном броју дотичног елемента.

Изотопе елемената овако су објашњене. Кад атом неког радиоелемента отпусти један α -делић (He^{++}), смањи му се тежина за 4, колико отпуштени хелиумов атом тежи, и изгуби две позитивне електричне јединице, колико их је отпуштени јонизован хелиумов атом однео. Услед тог губитка те две позитивне електричне јединице, том се елементу смањио редни број за два, и за толико се помакао у периодном систему назад. Кад, пак, атом неког радиоелемента отпусти један β -делић (један електрон), не мења му се тежина; али је тиме изгубио једну негативну електричну јединицу, коју је електрон однео, а језгру је тиме ослобођена једна позитивна електрична јединица. Услед тог добитка једне позитивне електричне јединице, повећао се редни број том елементу за један, и помакао се у периодном систему за једно место унапред, и ако му је атомска тежина остала иста. И, по томе, кад атом неког радиоелемента отпусти један α -делић и два β -делића, тј. кад отпусти један хелиумов атом и два електрона, те с једне стране изгуби две позитивне електричне јединице и с друге их добије, тј. остане у истом електричном стању, тада задржи исти редни број и исто место у периодном систему, и ако му је тежина мања за 4. То су изотопе. Ако се то отпуштање 1 α -делића и 2 β -делића понови код неког радиоелемента више пута, постаје више изотопа његових.

Промене атома могу бити двојачке: или допиру само у периферијске електроне, или продиру и у језгро. Прве су промене обичне, а друге су радиоактивне. Број слободних позитивних електричних јединица неког језгра одговара броју његових периферијских електрона. Како ови условљују особине и обичне промене дотичних атома, то им они условљују и редни број и положај у периодном систему.

Колико су молекули и атоми ситни, види се из овога. На разне је начине одређен број молекула у грам-молекулу, па су сви ти путеви довели до броја $6 \cdot 06 \times 10^{23}$; а тај је:

606.000.000.000.000.000.000.000,

тј. по толико молекула имају: 2 гр. H_2 , 28 гр. N_2 , 32 гр. O_2 , итд.

Колико су, пак, атоми шупљи, види се из овог упоређења. Кад се атом увећа 10^{13} пута, тј. кад се узме да 1 см. представља $\frac{2}{3}$ земљиног

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

одстојања од Сунца, онда језгро најмањег водониковог атома има, кад се толико увећа, стоти део милиметра у пречнику; а језгро највећег урановог атома има 30 см. Према тој сразмери, периферијски електрони круже око својих језгра у једној сфери од 1 км. у пречнику, где најближи одстоје од језгра 10 м. Атоми су, одиста, и врло ситни и врло шупљикави. Па опет зато, делићи им се и на том великом размаку веома снажно привлаче; а то показује да су те силе веома велике.

Радиоактивне промене тела проучава хемија поглавито оптичким и електричним методама, које и невероватно мале количине материје опажају тачно; које броје и мере молекуле, атоме, па и електроне; и које своје закључке изводе помоћу математике. Идући тим путем, хемија је прешла на поље физике, где из приступних физичких података изводи скривене хемијске законе. То је нова реформа хемије, после оне коју је извео Лавоазије.

Пре једног века преживела је хемија своје прво, *алхемијско доба*, када је више хиљада година била проста емпиричка вештина без научне основе, и када се од ње тражило да човека снабде потребама; да га обогати и усрећи; да му продужи век и прибави рајско блаженство, итд. Данас преживљује хемија своје *стихиометријско доба*, када је за један цигли век проучавањем интрамолекулских промена створила данашњу научну хемију, и улази у треће, *радиоактивно доба*, када је почела да проучава интраатомске промене материје. Тај нови правац предсказује основни преображај хемије, а какав ће облик имати та нова хемија, то ће будућност показати.

СИМА М. ЛОЗАНИЋ

НАЦРТ ЗАКОНА ЗА НАРОДНЕ ШКОЛЕ

Главни Просветни Савет претресао је нацрт закона за народне школе, који је управо класичан школски примјер како ми „узаконујемо“ оно што у свијету, и то нама највише познатом, вриједи као добро, или је вриједило пред десетак година, а уз то законодавац не види ни *најкрупнијих* чињеница којима има да одговара закон, и због којих се закон баш ствара.

Наш закон о народним школама мора да рачуна с овим чињеницама:

1. Око 70%⁰/₀ аналфабета, и то *нашег* народа!
2. Литерарно необразован народ; интелигенција која не схвата нужду образовања народних маса.
3. Народ који не позна вриједност образовања и науке.
4. Политичке и привредне прилике које не допуштају веће инвестиције за образовање народа.

5. Аграрни народ, и то доста сиромашан још за дуго времена.

6. Нужни утјецај школе на младеж од 14. године даље породи напретку, политичкој зрелости, народном јединству, рационализирању привредног рада и начину живота опречних сила у друштву и породици.

7. Ванредно једноставни правопис и размјерно велика обдареност за учење, али зато слабија прорачунаност, брижљивост и озбиљност у свагдашњим питањима.

Таково слијепо повађање за туђим, завело је састављаче основе у заблуде које могу да буду судбоносне по цио народ и државу.

1. Нацрт закона хоће забавишта од три године и осамгодишњу, десетмјесечну, свакодневну и целодневну школу за сва села и градове, и то да је готово до 1930. Осим тога аналфабетске течајеве за све аналфабете до двадесет пете године живота, па још различите елементарне стручне школе. Све до 1930!

Само за осамгодишњу школу требали би у осам година да образујемо још 59.000 учитеља. За то би требали 250 учитељских школа. За њих нових 3000 наставника; за те учитељске школе нових 250 приправних средњих школа; за њих одмах сада 3000 наставника. То све би требали *одмах данас*. Онда би морали саградити за 8 година 40.000 нових школских соба, толико учитељских станова, па све остало што је уза то потребно. Народ би, најближе рачунајући, трошио сваке године *преко три милијарде динара* на ту школу! А где је сва остало што тај нацрт закона тражи!

По том закону слала би свака кућа попречно по *чешвору* у школу преко године, и што глоба, што трошкови, што државни прорачун — и *школа би зашрла народ све у име васпитања, образованости и просвјете!*

Ови рачуни стоје и доказују да састављачи основе нијесу имали при руци статистику, нити су рачунали са господарском снагом народа и државе, па да су ту снагу цијенили једнаком Данској.

Ми у опће као да уживамо на штокаковим *папирнашим* установама. Или можда ми и не разликујемо папир и збиљу, па држимо да су закони, основе, установе еуропејске о којима читамо и читајући дознавамо, исто тако само на папиру? Није ли онда и наша лична, субјективна образованост и просвјета само на папиру? — У Енглеској је створен закон о обвези полагања школе тек онда кад је било јасно да барем 90% родитеља увиђа потребу такве установе! На то је чекао законодавац до 1916. А ми ето не рачунамо ни с математиком, ни са временом, ни са тим да јечам једном на годину зри! Поредити наш, према том нацрту састављени просветни прорачун, било с чијим, није ни могуће, јер сваки народ троши одређене проценте од својих „чистих“ доходака у просвјетне сврхе; задужује се тај рачун толико да камате плаћа из прираста доходака. Наши пак законотворци рачунају с неким

чудесним изворима. Све мисле: нека буде што веће, и савршеније, и сјајније — *на макар само на папиру*, а у збиљи боље да и *није ниш*, него да је онако *како би морало и могло да буде!*

Ми тражимо што је у Еуроци најскупље, по народ најтеже, што изгледа по форми најсавршеније, јер треба највише средстава, па то код себе узаконимо, да *имамо на што прстом показати!* •

А морали смо и морамо поћи од институције „самоуче ђаче“, па даље све за себе и по своју, докле се може и како се може. Тако су радили и раде Швајцарци, Норвежани, Швеци, Данци; па имају данас народне школе за дјецу и младеж од десет, дванаест, паче петнаест година, али годишње по 14 до 25 седмица; на седмицу по два до четири дана, на дан по два до четири часа! Зато ти народи учине за половицу већи посао с четвртином трошка, што би га учинила наша школа, и још је учињени њихов посао непригодније вреднији од нашег!

II. Нацрт закона о народним школама сили младеж да иде у школу до 14. године *двосатруко*, паче *просатруко* више часова него је потребно; више од половине сувишног времена тражи скупе гомбаонице, радионице, забаве и игре у школи — а то тражи још коју милиарду. Не буде ли тога, школе ће лудим „учењем“ убијати и тјелесну и душевну снагу младежи и цио тај трошак и рад и вријеме од мале су, а највећим дијелом ни од какве користи, ако нема школе од четрнаесте до осамнаесте године, наравно неколико часа у најподеснијим седмицама и данима. Данас, наиме, нема људи који су *зашто ваљани*, јер су то у дјетињству научили; јер нема *власти* које силе, заповедају и пазе да се држи „научено“. Ето, то је *трагика демократије*; али је зато њезин захтјев да *сваки човјек има свој разум, свој закон, свој разбор, своју политичку зрелост*, и т. д., све своје, док није у њему *цијело и пошпуно човјештво*. Школа је могла одгојити до 14. године послушна и дресирана човјека, па га научити све што слушати мора као члан државе, цркве, опћине, породице. Зато је ученик *много учио* осам година, дан на дан и цијеле дане! *Нестало човјека и замијенио га катехизам, и друге штокакове регуле!* И ту школу из аутократске прошлости хоће нацрт нама да натовари за скупе паре! Дар достојан туђе непријатељске власти! И што би школа таква у селу дуље трајала, тим јој већи непријатељи у народу! — *Чојек демократског* пако *друштва* расте сам из себе од 14. године даље, и ту је потребна помоћ демократске државе и школе то већа, што је народ даље од просвијетљеног демократизма. А нацрт нашег школског закона и не опажа то, камо ли да уважава! Он хоће да удеси школу која до 14. године убија, само да не може оживљавати од 14. године даље. Може ли нам горе што да чини најкрући непријатељ?

Но неће то бити, него ево овако: 80% анафалета, школованих и нешколованих, села и крајеви без школа, а гђе је школа, ту се осјећа

као сувишан терет. У граду пак и у којем богатом крају осамгодишња школа, коју цио народ држи!

III. *Организација* досадашње и данашње школе крива је нашем аналфабетизму, крива је несхватању нужде образовања широких народних слојева; школа је наша дала и интелектуалцима и народу посве погрешан назор о себи: *ми не знамо шта је народна школа!*

Нацрт закона још ће то зло да горим учини. Народ ће и даље остати без школе, а гђе је и буде, неће моћи да буде сталних успеха, дочим ће тешки терети пирити још већу одвратност и мржњу. Док закон рачуна са глобама и код већине народа, дотле нема ни школе ни уснјеха!

Зато :

1. Удесимо школу за мању дјецу преко љета са двадесетак седмица, а на седмицу по 4—5 дана са 2—3 часа. Удесимо школу за одраслију дјецу преко зиме до 20 седмица, по 2—3 дана и 3—4 часа на дан. Удесимо школу за младеж у зимским седмицама по два пута на седмицу! — *Све у договору с родитељима.*

У такову ће школу моћи родитељи слати и по троје-четворо дјеце; а велико село моћи ће да има по једног учитеља задовољна радом и опскрбом, докле ће и држава моћи у *најкраће* вријеме да пода народу најлакшу школу.

2. Тежиште школског рада је у *младежи* радног народа, дакле око 14. године. Дјеци малој треба да читање *омили*, одраслија дјеца треба да књигу штовати почну, па да и ови и они читају у седмицама и данима кад не иду у школу. У том је *успех* школе, а не у неком знању. Тако спремна, моћи ће се младеж у мало часова преко године приправити за популарну књигу и усмену упуту у свим питањима јавног живота, као и за *краће* и дуже стручне течајеве.

3. Из школе народне мора изићи све „учење“ градива из било које науке, што ученик непосредно не повеже на свој живот и непосредно искуство, или што неудољава непосредној душевној потреби. Тада ће школа радити за *живот*.

Ми читамо по новинама да напредни народи удешавају т. зв. пучке, народне сеоске универзитете, па се и с тим заносимо, а не рачунамо да ти народи имају опће народне школе за сву младост, за сваког члана народа, до његове 18. године., а да и немају тако нешколована свијета, камо ли аналфабета; да сви читају, и да су ти универзитети нека врста филозофско-вјерских факултета. Но у исто вријеме код нас не може да се створи просветна организација у војсци која може најбрже и најсигурније да накнади кроз вијекове занемарено, да преобрази народ и да га уједини. И ту дакле хоћемо оно што нам

овај час не треба и што не можемо, а не оно што нам је нужно као свагдашњи крух; и што можемо, на оно и не мислимо!

Наш нацрт закона говори о забавиштима, па о многим другим „луксузима што их тражи народ богат, и који има већ све нужно, потребно, корисно и паче удобно; а ми хоћемо то „савршено“, па било и за најмањи дио, а потпуно занемарујемо оно што је свима нужно!

Ми заборављамо да занемарена просвјета у најзабитнијем куту на међи Албаније тишти и не да напред ни оном у Суботици, ни оном на Бледском језеру!

Ми не схватамо озбиљно народну образованост и просвјету!

Ми смо народ парада, естетичизма; ми се заносимо; ми имамо снаге; ми смо јунаци; али смо и дјеца која се хоће да играју еуро-пејског народа.

Ми увијек решавамо „велике“ проблеме, најновије, најмодерније, и то би имало да испуни наш живот и да нас прикаже као међу првима.

Ми не видимо да *шући* елементи, који су примили у ових задњих педесет-шездесет година наша племенска и народна имена, наш језик и нашу историју, да ти елементи хоће себе да уздрже *над* народом, и да им при том најбоље служи наш немар за просвјету широких народних слојева. — Културно стање наших маса разлог је свем злу нашем.

Уз овакове законе као овај нацрт о народним школама остајемо и даље у истом стању.

Д-р Ј. ТУРИЋ

Професор

Више Педагошке Школе у Загребу

АУТОМАТИЗАМ У ДУШЕВНОМ ЖИВОТУ

ПСИХОЛОГИЈА ПОНАШАЊА; ЗНАЧАЈ НЕСВЕСНИХ ПОКРЕТА; „ЧИТАЊЕ МИСЛИ“

Новија, емпиријска и експериментална Психологија била је особито поносите за то што је названа „Психологијом без душе“ (у познатој *Историји Материјализма* А. Лангеа). Међутим, док се већина данашњих психолога враћају, ради објашњења свесних појава, појму душе и несвесног душевног живота, дотле неки други, нарочито међу физиолозима, не само неће да знају за душу, него ни за свест. То је т. зв. Психологија реакција, која хоће да буде само наука о понашању (behaviourism), о радњама, о моторним реакцијама или покретима, без којих, у осталом, нема никаквих свесних појава. Њима зато Психологија није друго до Физиологија можданих реакција или рефлекса. „Објективна Психологија“ је „психорефлексологија“ (Бехџерев), која зна за „неуропсихички“ живот само у смислу компликованих индивидуалних реакција, без обзира на

то да ли су праћене свешћу или не ¹⁾ Без обзира на ове лепе, али још празне речи, мора се претпоставити да све што се у нашем унутрашњем животу дешава, свака свесна појава, свака помисао и свако осећање, мора изазвати ма какву телесну (моторну) реакцију, ма какав покрет. Или управо обратно: све је свесно изазвано неком телесном реакцијом, свест је свест о телесним реакцијама.

Тек експерименталним путем су откривене многе веома слабе реакције, једва приметни покрети, у различним областима душевног живота. Најважнији експерименти у Психологији су т. зв. реакциони експерименти. Значај моторних реакција, покрета, не може се довољно нагласити. Свести нема без живота, т. ј. без покрета. Свест је у суштини покрет; она је стално кретање, непрекидна активност, напор, нагон. Она је део животне, „телесне“ енергије, у колико ова није утрошена на вегетативне, основне животне процесе. „Духовна енергија“ је зато у толико мања у колико више енергије троши само тело, нпр. у болести, после дугог напорног рада, чак после доброг ручка, итд. ²⁾

Без напора, без покрета нема свести. То постаје јасно кад се има у виду необично велика покретљивост човечјег тела, његових појединих органа, нарочито чулних, на првом месту ока, тог најпокретљивијег чулног, могло би се готово рећи духовног органа. Како неко дише, како иде, како говори, како пише, како гледа, како се смеје или плаче, једном речи сваки покрет може бити израз душевног стања. То свако инстинктивно осећа. Зато кривац крије лице и очи у страху да га не ода какав нехотичан израз на лицу, у оку. Потпуно безначајни би били душевни појави који не би имали никаквог објективног, управо телесног дејства, ако би се, у осталом, такви душевни садржаји и дали претпоставити с обзиром на потпуно незнање наше у питањима телесних процеса, нарочито нервних. Најзад, каква би смисла могла имати нека чисто унутрашња, чисто духовна стања без икаквих, ма најслабијих покрета, одн. без икаквих импулса, икаквих тенденција, т. ј. без икакве везе са телом, са стварношћу? Такво би стање могло бити само неко апсолутно објективно, интелектуално сазнање и посматрање неког чистог ума, без ичег субјективног, чулног, телесног, — а то није људски дух.

Ни сопствени душевни живот не би био ништа, кад не би значило никакву везу с телом, икакве покрете, потресе, могуће поремећаје у

¹⁾ А. Lalande, *La psychologie, ses divers objets et ses méthodes*; *Revue philosophique*, 1919, № 3–4, с. 183.

²⁾ Исто начелно гледиште заступа, на супрот своје учитељу Г. Др. Бран. Петронијевићу, и Г. Др. В. Ракић (*Образовање воље, Мисао*, св. за јул, 1921, стр. 985, 995). — По Бехћереву (као и по многим другим биолозима, нпр. по најмодернијем „панпсихисти“, американском биологу Копе и др), свест и живот су исто, и зато не само најниже животиње, но најнижи организми у опште, дакле и биљке, могу имати несвесног психичког живота. Ми налазимо, вели Бехћерев, и у најнижим живим бићима, „већ на прагу живота почетне облике психичке активности“ (о. с., с. 163).

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

телу. А још мање би могао нешто значити туђи душевни живот, који нас интересује само као извор могућних радњи, покрета, „материалних“ промена у садашњости и будућности. Да нема спољашњих моторних реакција, било би немогућно знати шта се у души ближњег збива, тумачити туђи душевни живот према своме сопственом на основу сличних телесних знакова.

Ми имамо потребу и способност да се уживимо у другога на основу спољашњих израза душевног живота. Тих израза увек има, само их треба умети читати с обзиром на онога чији су, и на његове потребе, а не с обзиром на своје жеље. Треба умети читати баш оне нехотичне, „махиналне,“ обично једва приметне (јер одмах угушене) реакције, нпр. покрете ока, лица, руке итд., јер су то природни изрази скривених унутрашњих процеса. На њих треба пазити, а не заваравати се немарним, често лажним спољашњим знацима, речима, осмесима, које рађа можда само тренутна потреба да се прикрију праве намере и осећања. Човек најлакше у другом види оно што жели, што му је мило да види, те зато лако верује и не уме да разликује природне изразе, нехотичне, несвесне знаке искреног понашања од претварања. Претварање и лаж су и учинили људски унутрашњи живот тако кампликованим и тајанственим и Психологију тако тешком и непоузданом науком

Да је „у свакој шали пола истине“, психолошки је врло тачно, не само зато што је свака помисао израз целокупног стања и расположења у једном моменту, него нарочито зато што је шала обично неразмишљена, нехотична, искрена. Њена „техника“ је често сличан механички, несвесан процес асоциација као у сновима¹⁾

У осталом, и претварање се састоји у индивидуално различним карактеристичним покретима који су израз нечег дубљег, унутрашњег. Свесно и намерно претварање је зато у ствари увек врло површно, јер оно што човек ради свесно и намерно, што хоће, веома је незнатно, веома ограничено и испреплетано оним што неће, што мора, што најчешће ради бесвесно. Међутим има и дубљег несвесног претварања, као што има толико несвесног самообмањивања.

Способност разумевања туђих нехотичних и обично несвесних покрета каткад је изванредно јака. Њом се тумачи т.зв. читање мисли. Та способност „читања“ туђих мисли је код извесних индивидуа („медија“) особито развијено: они осећају најслабије покрете туђег дисања или туђе руке, коју држе у својој, виде сваки покрет на лицу, у очима итд. Ти се покрети стално мењају, нехотично слабе одн. појачавају, нпр. кад се приближава скривеној ствари, којој на тај начин несвесно води медија онај који ју је сакрио, као што му несвесно води руку да напише скривену мисао, одн. реч и т. д. Тим несвесним покретима једино се може објаснити

¹⁾ Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, 3. A., 1920, с. 188.

и кретање сточића на спиритистичким седницама, затим извесне појаве следе послушности одн. одговори вештачком (хипнотичком) сну, на многе животињске реакције које изгледају разумни одговори (нпр. „рачунање“ чувеног коња, „паметног Ханса“, који је давао одговоре ногом према несвесним миговима свога дресера), и т. д.

Мисли се испољавају у несвесним покретима у толико неодољивије и јасније, у колико су живље, афективније. Бехџерев је врло простим експериментом — држећи једну лоптицу о концу — утврдио да се кад се, зажмутивши, живо представи један покрет, рука несвесно креће у правцу замишљеног покрета.

Животињски *инстинкти* *вребања* је такође само несвесно праћење и најслабијих покрета у вребане животиње, а сва дресура је у главном искоришћавање тог инстинкта. Пас, да би нас разумео, вреба сваки наш покрет, сваки поглед, а поглед, израз очију, састоји се такође само у необично финим, slabим и брзим покретима најфинијих, различно објених делова ока.

Врло финим и зато несвесним покретима ока („пипањем очима“) и њиховом везом са бојама, објашњава данас већина психолога представе простора, облика, величине, даљине, кретања.

Хоће ли спољашње телесне реакције моћи икад бити довољно познате у својим везама са скривеним унутрашњим процесима, с оним што човек унутрашње опажа, с душевним појавама? Хоће ли моћи бити толико познате да неће бити потребна никаква нарочита обдареност за практично познавање људских карактера као данас, већ да ће се из садашњих њихових покрета, речи и дела, моћи тачно предсказати све будуће радње њихове? Ко би то смео тврдити с обзиром на зависност душевног живота од чисто телесних промена (нпр. болести) које није могућно предвидети? Само се сме тврдити да некакав „чист дух“, нешто без икаквих можданих одн. животних, телесних елемената, не може постојати као предмет науке док је човек човек, — од мускула и нерава.

ПСИХОАНАЛИТИЧНЕ МЕТОДЕ; НЕСВЕСНЕ ПОГРЕШКЕ У РАДЊАМА

На претпоставци несвесних душевних процеса заснива се најновија психоаналитична метода у Психијатрији. Психоанализа, коју је засновао бечки професор Фројд, и која данас броји врло много присталица, је пре свега метода лечења нервно болесних. Она се разликује од обичне психолошке анализе, која почива на унутрашњем посматрању (самопосматрању), у толико што обраћа пажњу баш на нехотичне одговоре и у њима покушава открити скривене душевне процесе, тумачити снове и лечити душевне болести. А нису само речи карактеристичне као нехотични изрази скривених душевних процеса; оне су то чак у релативно мањој мери, јер човек обично лакше влада речју и може се донекле претварати и рећи друго на што мисли и осећа. У изразе најтајнијих

мисли и жеља спадају много више ненамерни појединих делова тела, нарочито лица и руку, т.зв. мимички и пантомимички покрети¹). Ми се лако смејемо с онима који су нам мили, као што нас све „енервира“ од оних које не маримо. Ми смо нехотично озбиљнији, строжији према слабијима а питомији према јачима, што нарочито пада у очи код не-васпитаних, слабих, карактера, који не умеју да савлађују „невољне“ аутоматске покрете. Човек попушта својим осећањима пред индиферентним особама које за њ тако рећи не постоје, а нехотично „прави параде“ кад му је стало до ефекта²).

Међутим, у психоанализи није реч о тим тако рећи нормалним изразима унутрашњих, душевних покрета. Психоанализа испитује нарочито случајеве у којима се нехотично чине погрешке, у говору, у писању, у читању, случајеве кад се заборави неко име, неко лице или нека ствар, кад се несвесно нешто затури, испусти, изгуби итд. Те погрешне радње (Fehlleistungen), како их Фројд зове, психоанализа сматра као „психичке акте“, као психолошке и ако несвесне факторе, као знаке несвесних душевних процеса. Погрешним радњама су врло блиске „случајне“ и „симптомске“ радње, нпр. певушење какве мелодије или какве друге сличне, привидно исто тако сасвим бесциљне радње око свог одеда, око делова сопственог тела или блиских предмета, — а исто тако и изостајање каквих радња: — све су то радње које имају пуно смисла и дају се тумачити као знаци душевног живота. Исто тако имају смисла и, привидно сасвим бесмислене, неодољиве симптомске радње нервно болесних, чије испитивање и лечење и јесте циљ Психоанализе. Све ове радње се не могу објаснити из чисто физиолошких већ само из психолошких узрока, из несвесних душевних процеса, како мисле психоаналитичари. Погрешке у радњама је заиста често могућно објаснити само тако што један слаб тренутан осећај, једна брза помисао, једна антиципирана представа, поремети започету (аутоматску) радњу. Такви осећаји и помисли (одн. представе) су једва свесни, јер су сувише слаби и брзи; али они су свакако, као и свака свесна појава у опште, израз целокупног душевног живота.

И речи, одговори, имају нарочити значај кад су непосредни, тако рећи нехотични. Сваки одговор, свака помисао, све што анализованоме падне на ум одмах (на основу механичке асоцијације) — без размишљања, одабирања, без критике, — појавом једног питања, карактеристичан је знак душевних процеса. Нарочито први одговор, прва помисао која падне на

¹) Опширније о томе се може читати у мојој расправи *Афекши и страсши* (у *Просвешном Гласнику*, 1913, бр. 8, стр. 754 и д.)

²) Параде имају (по Дарвину) првобитно сексуалан циљ, што је нарочито јасно код многих животиња, нпр. код тига. И код примитивног је човека, као што се зна, украшавање голог тела важније (и раније) но одећа.

ум у вези с једном речи, с једним гестом, једном радњом, једним сном, најбољи је одговор и обично довољно објашњење дотичне речи, радње, сна. Прве нехотичне помисли су најзначајније, ма како мало значајне изгледале анализованоме, и чак у пркос његовој критици, — неодобравању сопствених или лекаревих мисли и тумачења, — његовом устезању, „отпору“. Отпор је чак најпоузданији знак ненормално „потиснутих“, несвесних душевних процеса, а то су најдубље, најтајније, најскривеније, и зато непознате и непризнате жеље.

Да ли се у свакој погрешци, дакле тако рећи у сваком поремећају аутоматских радњи, мора и може увек тражити неки психолошки смисао? На то је питање немогућно одговорити¹⁾. Али та основна мисао психоанализе психолошки је врло оправдана претпоставка. Јер ми радимо неосетно, лако, аутоматски, оно што нам је пријатно, као што нам је мучан напор и најлакше радње која нам се не мили. Ми заборављамо лако и радо оно што нам је непријатно, као што се лако и радо сећамо оног што нам је пријатно. Кад један човек обећа другом нешто, па то не учини, разлог је у том што му је или непријатан овај коме је обећао, или му је непријатна радња у којој се обећање састоји, или људи и место од којих радња зависи, итд. Један психоаналитичар помиње случај једне веренице која је у очи самог венчања заборавила на пробу венчане хаљине и, пошто се убрзо по венчању развела, њен се заборав може врло лако објаснити²⁾.

Из свега досад реченога закључује психоанализа да у нашој души има и нама самим скривених, несвесних душевних процеса, који у нама живо делају и ако ми о њима ништа не слутимо. То су наше најтајније жеље, које су иначе, докле год је човек потпуно господар својих нерава, из практичних и моралних обзира обично „потиснуте“, и нама самим непознате. Међутим, као што свако из искуства зна, најскривеније жеље се лако појаве кад је човек болестан, или љут, или расејан, или под утицајем алкохола итд. дакле, једном речи, кад више не влада потпуно собом. Највише надвладају скривени нагони у будним сањаријама, и нарочито у сновима када нема свесне контроле (или „цензуре“, како вели Фројд). Појмљиво је да ће то бити најлакше случај у нервним, као и у многим душевним болестима, које по својој психолошкој природи често нису друго до сан на јави.

Свршиће се

Д-р БОРИСЛАВ ЛОРЕНЦ

¹⁾ Свакојачко што ми често у опште лупкамо, цупкамо, добујемо, „жврљамо“, шарамо и др., то може бити из чисто физиолошких узрока, као играње ногама и рукама у опште. Али ако „жврљајући“ сама рука несвесно напише неко име или нацрта неки лик, то може имати нарочитог психолошког значаја.

²⁾ S. Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, 1920, с. 53.



КЊИЖЕВНИ ПРИЛОЗИ

БИБЛИОГРАФИЈА ВУКОВИХ СПИСА

(Крај)

1831.

79. — (23 дец.). — *Особита грађа за Српску Историју нашега времена.*

(Несвршен рукопис који је тога дана почео писати у Земуну; у архиви Академије Наука).

1832.

80. — (19 јан.) — *Објавленије. У Земуну.* — 4^о, 1 л.
(Позив на претплату књиге Луке Милованова „Опит сличноречности“. — Ново изд. у *Грам. Сп.*, II, 371).

81. — (12 апр. — 13 авг.) — *Писмо Кнезу Милошу.*
(Штампано у *Српском Улаку* бр. 6—9 од 13, 20, 27 априла и 4 маја 1843. г. — Ново издање с коментаром у *Вуковој Преписци* II, 627).

82. — (лети) — *Главна свршивања глагола српског језика.*
(Недовршен чланак нађен у Вуковим хартијама, који је као грађа за Српску Граматику имао бити продужење чланка под бр. 66. — Упор. *Преи.* I, 444).

1833.

83. — (17 јан.) — *Објављеније о четвртој књизи Народни Српски пјесама.* У Бечу. — 4^о, 1 л.

84. — (22 феб.) — *Предговор књизи Луке Милованова „Опит наставленија срп. сличноречности“.* Ново изд. у *Грам. Сп.* II, 375).

85. — (22 феб.) — *Луке Милованова Опит настављење к Србској Сличноречности и Слогомјерју или Просодији.* По новом правописања начину сматрајући на повод веома нуждној Србској Писменици или Језиконауку списан 1810, а издао га Вук Стеф. Караџић. У Бечу 1833, у штампарији Јерменскога манастира. — 8^о, стр. а — у, X и 136.

(Ново изд. у *Грам. Сп.* II, 461).

86. — (маја) — *Народне Српске Пјесме.* Скупио и и на свијет издао Вук Стеф. Караџић (Јадранин из Тршића, а од старине Дробњак из Петнице), философије доктор, учени друштва: Санктпетербургскога вољнога љубитеља Руске Словесности, Краковскога, Тиринско-Саксонскога за истраживање отач. старине, Краљевско-Гетингскога, и Московскога историје и старине Росијске член кореспондент, и бивши президент славнога магистрата најје и вароши Београдске. Књига четврта, у којој су различне јуначке пјесме. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. 1833. — 8^о, стр. XLIV, 368.

(Напред је посвета Д. П. Татишчеву, а за њом предговор у коме се говори о певачима од којих је песме преписивао, и од кога је коју написану добио; на крају је мали речник. — Све је то прештампано у *С. Н. П.* Књ. IV^а, стр. VII и даље).

87. — *Објављеније.*

(Позив на претплату на *Даницу* за 1834. год., који ми није дошао до руке).

— (септ). — *Даница*. Забавник за годину 1834. Издао..... (као код бр. 84). Година пета. У Бечу, у штампарији Јерменскога наместира. — 16^о, стр. 130.

Осим календара и календарског дела у њој су ови чланци:

88. — *Друга година српскога војевања на даије*. (Ново изд. у *Истор. Сл.* I, 47).

89. — *Писмо П. Б. Јосифу Миловуку о Матици Српској*. (Уз ово су писмо додате Вукове напомене. — Ново изд. *Грам. Сл.* II, 421).

90. — *О законима*.

91. — *Три народне приповешке*.

(Ново изд. у *Срп. Нар. Прип. и Загон.*, Београд 1897, стр. 315, бр. 33, и стр. 329, бр. 8 и 9).

Нашинци П. Б. на Српску ортографију.

Главни вашари у Маџарској и у гдекојим околним државама.

42. — (10. окт.) — *Објављеније о Народним Српским пословицама*. У Бечу. — 4^о, 1 л.

1834.

93. — (нов.) — *О стању Срба у Херцеговини под Алипашом Сточевићем*.

(Без натписа, у дод. *Allg. Ztug.* бр. 375 и 376, стр. 1900 б, 8 дец. рим. 1834).

94. — (нов.) — *Ein Blick auf Montenegro im Spätjahr 1834*.

(Чланак у *Ausland*-у бр. 865 од 31 дец. п. р. 1834. — За оба ова чланка в. *Преп.* VI, 427).

1836.

95. — (јан.) — *Auffrage an der Verein der Matitza serbska in Pesth*. (У *Die verein. Ofner-Pesther Zeitung* у бр. 15, 1836 г. — Без потписа, али да је Вуково, види се из *Преп.* V, 337 и VI, 282).

96. — (10 јул.) — *О особинама говора Дубровачког, Боко-Которског и Црногорског*.

(У предговору к *Пословицама*, прештампано и уз друго издање. — Ново изд. *Грам. Сл.* III, 2).

97. — (10 јул.) — *Народне Српске Пословице и друге различне, као оне у обичај узете ријечи*. Издао их Вук Стеф. Караџић, философије доктор и различних учених друштва член. На Цетињу, у Народној Штампарији. 1836. — 8^о, л. 5, стр. 4 и 302, л. 8.

(Напред је посвета владици П. П. Његошу, и предговор (бр. 94)).

98. — (30 окт.) — *Писмо Dr. J. Стејићу*.

(Недовршен чланак којим је хтео јавно одговорити Стејићу на његове замерке о језику у *Пословицама* (*Преп.* VI, 124), нађен у Вуковим хартијама. — Упор. *Преп.* III, 184).

1837.

99. — (дец.) — *Griechen und Serben*.

(У *Der Kommet* бр. 36 од г. 1837, преведен и на српски у *Српским Новинама* бр. 10, 1837 г.).

100. — *Montenegro und die Montenegriner*. Ein Beitrag zur Kenntniss des europäischen Türkei und des serbischen Volkes. Stuttgart und Tübingen. Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung. 1837. — 8^о, стр. 114.



(Изишло као 11 св. серије издања *Reisen und Länderbeschreibungen der älteren und neuesten Zeit*, што су издавали Е. Видекман и Х. Хауф).

101. — (апр.) — *Објављеније о књизи: Црна Гора и Бока Которска*. У Бечу. — 4 л., 4⁰

(Ова књига није изишла).

1839.

192. — (фебр.) — *Одговор на Ситнице Језикословне Г. Ј. Хаџића — М. Свешћа*. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира 1839. — 8⁰, стр. 19.

(Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 29).

103. — (јуна) — *Die Entfernung des Fürsten Milosch von Serbien, oder die neueste Begebenheiten in diesem Lande*.

(Чланак нађен у Вуковим хартијама, који је био намењен *Allg. Zeitung*-у (*Преп.* VI, 428—39), али није послат. Није писат Вуковом руком, али има његових поправака, и по свој прилици он га је (или и он га је) саставио).

1840.

104. — (1 маја) — *Објављеније*. У Бечу. — 1 л., 4⁰

(Позив на претплату на ново издање Народних песама у три велике књиге).

1841.

105. — (9 мар.) — *Српске Народне Пјесме*. Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Књига прва, у којој су различне женске пјесме. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. 1841. — 8⁰, XIV, 640.

106. — (18 авг.) — *Одговор на „Књижевне различности“ у 31 бр. С. Н. Листа, од Ђ. Пешровића*.

(Штампано у Додатку к 16 броју београдских *Српских Новина*, 18 апр. 1842. — Другу половину одговора несумњиво је написао сам Вук).

1842.

107. — (1 јан.) — *Глас једног Србина из Србије*.

(*Срп. Нар. Новине* у Пешти, бр. 2).

108. — (19 јан.) — *Изъ писма едном члену Матице Срб. писаногъ*.

(У *Срп. Нар. Листу* бр. 25 од 25 јуна 1842. — Прештампано са ситнијим изменама у књизи *Писма Пл. Атанацковићу* etc. стр. 3. — Ново упоредно издање у *Грам. Сп.* III, 55. Концепат Вуков у *Преписци* I, 535).

109. — (20 јун.) — *Прави узрок и почешак скупљања нашијех народнијех пјесама*. Од Вука Стеф. Караџића.

(У 20 и 21 бр. *Пешт. Будим. Скорошече*, од 6 и 10 сеп. 1842, стр. 117. Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 65).

110. — (6 авг.) — *Г. пои Павле Караношвршковић и „Србскій Споменци“*. Од Вука Стеф. Караџића.

(У 24 и 25 бр. *Пешт. Будим. Скорошече* од 20 и 27 септ. 1842 г., стр. 146. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 77).

111. — (пре 13 авг.) — *Einiges über die Dalmatiner*.

(У *Wiener Jahrb. der Liter.* — Чланак је потписао Хопе, али је грађу дао Вук, као што и сам у почетку вели. Упор. *Преп.* IV, 393).

112. — (16 авг.) — *Кришка у језику*.

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

WWW.UNILIB.RS

(Поводом чланака В. Радишића и Г. К. П. у додацима *Срп. Новина* бр. 31 и 26 за г. 1842, штампано у 5 и 6 бр. *Пешић. Будим. Скорошече* од 17 јан. и даље 1843 г. — Прештампано у *Писмима Гл. Ашанацковићу*. — Ново упоредно изд. у *Грам. Сп.* III, 92).

113. — (9 дец.) — *Одговор на „Задашакъ Српском Филологу“* (у 32 броју *Скорошече*).

(У *Пешић. Буд. Скорошечи* бр. 47 од 10 дец. 1842, стр. 289. — Прештампано у *Писмима Пл. Ашанацковићу*. — Ново упоредно издање у *Грам. Сп.* III, 83).

1843.

114. — (23 маја) — *Вуков одговор на Ушук Г. М. Светића*. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. 1843. — 8^о, 1 л., 32 стр.

(Прво је штампан у *Пешић. Буд. Скорошечи* бр. 33, 37, 39, 43 и 45 од 23 маја 1843, стр. 199, па засебно у Бечу с поправкама. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 105).

115. — (30 маја). — *Опет Г. пои Павле Карано-Твршковић и „Србскій Споменици“*.

(У 27 и 28 броју *Срп. Нар. Листа* од 8 и 15 јула 1843, стр. 211. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 100).

1844.

116. — (апр.) — *Вуков одговор на лажи и опадања у Србскоме Улаку*. У Бечу, у штампарији, 1844. — 8^о, стр. 38.

(Један део овог одговора штампан је у *Грам. Сп.* III, 126).

117. — (1 јун.) — *Оглас на другу књигу Српских Народних Песама*. (Мени познат по београдским *Српским Новинама* бр. 59, 60 и 61).

118. — (19 окт.) — *„Песме Марка Краљевића“*.

(Реферат о Каулицијеву издању *Песме Краљевића Марка*, Будим 1836, у *Срп. Нар. Листу* бр. 42 од 19 окт. 1844 г., стр. 333. — Прештампано као напомена уз II књ. *Нар. Песам* 1845, стр. 384. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 130).

1845.

119. — *Српске Народне Пјесме*. Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Књига друга, у којој су пјесме јуначке најстарије. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира, 1845. — 8^о, л. 4, стр. 664.

— *Вука Стеф. Караџића и Саве Текелије писма високопреосвештеноме господину Платону Ашанацковићу, православноме владици Будимскоме о Српскоме правопису, са особитијем додацима о Српском језику*. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. 1845. — 8^о, стр. 95.

У књизи су ови чланци:

Мјесто предговора. Писмо Вуково и Текелијино Платону.

(в. бр. 108. — Текелијино писмо, ново изд. у *Грам. Сп.* III, 148).

120. — *Писмо Пауну Јанковићу председнику Друштва Српске Слоvesности од 18 маја, и извештај о седници Друштвеној 21 и 27 и. м. 1845*. (Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 152).

121. — *Чишћење и поправљање Српскога језика*.

(Поводом чланка В. Лазића у *Подунавци* од 23 јуна и даље 1845 г. *О чистоти и правилности езика Српскога*. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 162).



Кришика у језику.

(В. бр. 112).

Одговор на задатак српском филологу.

(В. бр. 113).

Примјечанија на преводе Г. Томе Љубибратића и на примјечанија на њих Г. Станимира Живковића.

(В. бр. 30).

122. — „О Србскимъ рѣчма предѣлнымъ“.

(Поводом чланка тога имена у 31 бр. *Подунавке* за 1845 г. од Ј. С. Поповића. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 174).

123. — *Завриштак*.

(Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 178).

1846.

124. — (16 маја) — *Кришика у језику*. I. Одговор Г. Евг. Јоановићу на „Примјечанија на књигу Писма Вука Ст. Караџића и Савве Текелије“.

(У 19 и 20 бр. *Срп. Нар. Листа* од 16 и 20 маја, стр. 145, 1846 г. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 192).

125. — *Српске Народне Пјесме*. Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Књига трећа, у којој су пјесме јуначке средњијех времена. У Бечу, у штампарији Јерменског манастира. 1846. — 8^о, VIII, 592.

(Огласа на ову књигу као да није ни било).

126. — (11 дец.) — *Odgovor Vuka Stef. Karadžića*.

(Вјекославу Бабукићу. — У *Kolu* Ст. Врза IV, 1847, стр. 72. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 202).

1847.

127. — (12 феб.) — *Ушукъ III эзыкословный одъ М. Светића“*.

(Вуков одговор Светићу у 8. бр. *Срп. Нар. Листа* од 23 фебр. 1847, стр. 17. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 259).

128. — (9 јуни) — *Вука Стеф. Караџића Посланица Аншу Кузмановићу у Задар*.

(У I књ. Миклошићеве *Slav. Bibliothek*, 1850, стр. 90. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 304).

129. — (15 јун.) — *Нови Завјет Госиода нашега Исуса Христа*. Превео Вук Стеф. Караџић. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. 1847. — 8^о, 2 л., XV, и 607 стр.

(Ново издање Предговора, кога нема у свима примерцима, у *Грам. Сп.* III, 262).

1848.

130. — (20 јан.) — *Господину са два крста*. — 8^о, стр. 8, без заглавног листа, на послед. стр.: у Бечу у Јермена.

(Одговор на критику *Нов. Завјеша* у 49 бр. *Подунавке* за г. 1847. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 274).

131. — *О Преводу Новог Завјеша*.

(Недовршен чланак нађен у Вуковим хартијама, писан поводом појављених критика да објасни историју превода).

132. — (21 апр.) — *Bericht des Herrn Wuk Stephanovich Karadshitsch* (о Ауерову спису *Die Sprachenhalle*, Wien, 1844—1847, in folio).

(У *Sitzungsberichte der histor. philol. Classe* Бечке Академије за год. 1848, стр. 19. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 285. — Овај је чланак, вели Вук, написао „у споразуму“ (in Verbindung) с Ф. Миклошићем, али биће да га је написао сам Миклошић, јер Вук о тој ствари овако није могао говорити, и наводим га само зато што је изишао под његовим именом).

1849.

133. — (8 јан.) — *Нова књига*. Беч. — 1 л., 4^о.

(Оглас о новом издању *Народних Пословица*).

134. — (5 апр.) — *Опеш нова књига*.

(Извештај да су *Пословице* скоро готове, и оглас о *Ковчежићу*, да ће изићи заједно с *Пословицама*. — Мени познат по објави у *Срп. Новинама*, бр. 30, 32—34, од 12—21 апр. 1849).

135. — (23. апр.). — *Српске Народне Пословице и друге као оне у обичај узеше ријечи*. Издао их Вук Стеф. Караџић. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. 1849. — 8^о, стр. LIV, 388.

— *В. С. К. Ковчежић за историју, језик и обичаје Срба сва три закона*, I. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. — 8^о, стр. 154. Са сликом Ришњанина.

У књизи су ови чланци:

136. — *Срби сви и свуда*.

(Одломак у нов. изд. у *Грам. Сп.* III, 290).

137. — *Бока Которска*.

(Оба чланка написана су 1836 г. и намењена књизи *Црна Гора и Бока*, која није изишла).

138. — *Рисански обичаји: 1. Женидба; 2. Наричање за мртвима*.

139. — *Српске здравице*.

(Оба последња чланка прештампана су у *Живот и обичаји Народа Српскога*, стр. 94, 162 и 73).

1850.

140. — (3 мар.) — *Главна правила за јужно парјеџје*.

(У Гајевима *Narodnim Novinama* бр. 76 од 9 апр. 1850 у подлистку, и у *Шумадинци* за г. 1850, бр. 13, од 30 мар., под називом: *Како се гди говори* (старим правописом). — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 300).

1851.

141. — *Кмет*. Написао Вук Стеф. Караџић.

(У Миклошићевој *Slav. Bibliothek* 1851, I, стр. 85. — Исто што и у *Речнику* под том речју).

142. — (18 нов.). — *Српски Рјечник*. Беч. — 1 л., 4^о.

(Оглас на друго издање *Речника*).

1852.

143. — (25 дец. 1851) — *Српски Рјечник*, истумачен њемачкијем и латинскијем ријечма. Скупио га и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. 1852. — *Lexicon Serbico-Germanico-Latinum. Edidit Vuk Steph. Karadschitsch. Vindobonae. Typis congregationis Mechiturstice*. 1852. — Вел. 8^о, стр. 862 и 8 л. без пагинације.



144. — (2 феб.) — *Српске Народне Приповијетке*. Беч. — 8^о, 1 л. (Позив на претплату).

145. — (нов.) — *Долазак књаза Данила Петровића Његоша у Црну Гору*.

(У подлиску *Српских Новина* од 27 нов. до 3 дец. 1852 г., бр. 136—140).

146. — (9 мар.) — *Српске Народне Приповијетке*. Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Mit Vorbehalt des Übersetzungs Rechtes. У Бечу, у штампарији Јерменског манастира 1853. — 8^о, 2 л., XII, и 263 стр.

147. — *Одговор на Примѣшве Никанора Грујића*.

(Недовршен чланак без натписа и датума, нађен у Вуковим хартијама и издан у *Грам. Сп.* III, 336).

147. — (27 авг. и 1857 апр.) — *Вука Стеф. Караџића писмо Јовану Стерији Поповићу о Српској Просодији*.

(У Миклошићевој *Slav. Bibliothek*, књ. II, Беч, 1858, стр. 232. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 438).

1857.

149. — *Примјери Српско Славенскога језика*. Саставио их Вук Стеф. Караџић. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира, 1857. — 8^о, 80 стр. и 1 л. снимака старих штамп. књига и рукописа.

(Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 364).

150. — *Нови Завјест Господа нашега Исуса Христа*. Превео Вук Стеф. Караџић. У Берлину, у штампарији Тровића и сина, 1857. — 8^о, стр. 607.

1859.

151. — (24 дец.) — *Оглас о књизи „Правителствујуцији Совѣштъ Сербскій“*. У Бечу. — 8^о, 2 л.

1860.

152. — (20 мар.) — *„Правителствујуцији Совѣштъ Сербскій“ за времена Кара-Ђорђејева, или ошимање ондашњијех великаша око власти*. Написао Вук Стеф. Караџић. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира, 1860. — 8^о, стр. III, 178.

153. — (У додатку су још биографије Миленка Стојковића, Петра Тодоровића Добрињца и Ивана Југовића. — Ново изд. у *Истор. Сп.* I, 38 и 261).

1861.

154. — (1 јул.) — *Срби и Хрвати*.

(У 31 бр. *Видовдана* за г. 1861 од 1 јуна. — Ново изд. у *Грам. Сп.* III, 464).

155. — (8 јул.) — *Одбрана од ружења и куђења*. — 8^о, 18 стр. без заглавног листа и места штампања.

(Прештампано из *Видовдана* бр. 34—36 од 8, 11 и 13 јула 1861 г.).

1862.

156. — (9 мар.) — *Књижевни Оглас*. У Бечу. — 8^о, 1 л.

(Позив на претплату на IV књ. *Нар. Песма*).

157. — (окт.) — *Српске Народне Пјесме*. Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Књига четврта, у којој су пјесме јуначке

новијих времена о војевању за слободу. У Бечу, у штампарији Јерменскога манастира. 1862. 8⁰, л. 8 и стр. 545. Са сликом кнеза Михаила.

ПОСМРТНА ИЗДАЊА

1864.

158. — *Припрема за историју свега свијета, ради дјецe*. Превео с немачког по А. Л. Шлецеру покојни Димитрије Владисављевић, бивши учитељ при српској школи у Трсту, а прегледао и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Књижица прва. Увод у Историју свега свијета. У Бечу, у наклади Ане, удове В. С. Караџића. 1864. 16⁰, 2 л. и 202 стр.

1865.

159. — *Српске народне пјесме*, скупио их Вук Стеф. Караџић. Књига пета, у којој су пјесме јуначке новијих времена о војевању Црногораца. Трошком народнијех прилога. У Бечу, у наклади Ане удове В. С. Караџића. — 8⁰, 559 стр. и 2 л. без пагинације.

1866.

160. — *Српске народне пјесме из Херцеговине (женске)*. За штампу их приредио Вук Стеф. Караџић (трошком народнијех прилога). У Бечу, у наклади Ане, удове В. С. Караџића 1866. — 8⁰, стр. XVI и 359, и 6 л. без пагинације са списком претплатаника.

1867.

161. — *Живош и обичаји народа српског*. Описао их и за штампу приуговорио Вук Стеф. Караџић. Трошком народнијех прилога. Mit Vorbehalt des Uebersetzungsrechtes in fremde Sprachen. У Бечу, у наклади Ане, удове В. С. Караџића. 1867. — 8⁰, стр. X и 356.

1870.

162. — *Српске народне приповијешке*. Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Потпором народнијех прилога. Друго умножено издање. У Бечу, у наклади Ане, удове В. С. Караџића. 1870. — 8⁰, стр. XIV, 352 и 1 л.

1872.

163. — *Deutsch—Serbisches Wörterbuch*. Von Wuk Steph. Karadschtisch. (трошком народнијех прилога). Wien 1872. Druck von Leopold Sommer et Comp. — 8⁰, стр. 252.

1875.

164. — *Српске народне пјесме*. Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Књига друга, у којој су пјесме јуначке најстарије. — Ново издање прештампано без икакве промјене. — У Бечу, у наклади Ане, удове В. С. Караџића. 1875. — 8⁰, стр. 643.

Додашак

165. — У Вуковим хартијама нађена је и *Записка о жички Степана Васиљевича Живковича*, коју је око 1840 године написао за Живковићева зета, неког Руса, и наштампана је у *Истор. Сп.* I, 348.

166—170. — Нар. песме књ. V и женске из Херцеговине (бр. 159—160), попуњене песмама нађеним у Вуковим рукописима, издате су у државном издању у пет књига (књ. V—IX) у Београду 1898—1902.



ДРЖАВНО ИЗДАЊЕ ВУКОВИХ СПИСА

I. Српске народне пјесме:

Књига прва, у којој су различне женске пјесме, Биоград 1891, вел. 8⁰, стр. LXXX, 662 и три стране нота;

Књига друга, у којој су пјесме јуначке најстарије (друго државно издање), Биоград 1895, вел. 8⁰, стр. VI и 648;

Књига трећа, у којој су пјесме јуначке средњијех времена, Биоград 1894, вел. 8⁰, стр. VI и 551;

Књига четврта, у којој су пјесме јуначке новијих времена о војевању за слободу, Биоград 1896, вел. 8⁰, стр. XLVI и 512;

Књига пета, у којој су различне женске пјесме, Биоград 1898, вел. 8⁰, стр. XXXII, 632;

Књига шеста, у којој су јуначке пјесме најстарије и средњијех времена, Биоград 1899, вел. 8⁰, стр. XVI, 577;

Књига седма, у којој су јуначке пјесме средњијех времена, Биоград 1900, вел. 8⁰, стр. X, 504;

Књига осма, у којој су јуначке пјесме новијих времена о војевању за слободу и о војевању Црногораца, Биоград 1900, вел. 8⁰, стр. XII, 579;

Књига девета, у којој су јуначке пјесме новијих времена о војевању Црногораца и Херцеговаца, Биоград 1902, вел. 8⁰, стр. VIII, 603.

II. Српске народне приповијешке, загонетке и пословице:

Књига прва, Српске народне приповијетке и загонетке. Биоград 1897, вел. 8⁰, стр. XVI и 423;

Књига друга, Српске народне пословице, с допунама из Вукових рукописа и из „Српскога Рјечника“. Биоград 1900, вел. 8⁰, стр. XVI и 496.

III. Граматички и полемички списи:

Књига прва (год. 1814—1818), Биоград 1894, вел. 8⁰, стр. XV, 224;

Књига друга, свеска 1. (год. 1818—1822), Биоград 1894, вел. 8⁰, стр. 240; — — свеска 2. (године 1824—1835), Биоград 1895, вел. 8⁰, стр. XI и 241—511;

Књига трећа, свеска 1. (год. 1836—1847), Биоград 1896, вел. 8⁰, стр. 256; — — свеска 2. (год. 1847—1864), Биоград 1896, вел. 8⁰, стр. XI, 257—594, и једна таблица снимака.

Има да изиђе:

Књига четврта, у којој ће бити допуне и регистар.

IV. *Српски рјечник*, истумачен латинскијем и њемачкијем ријечима. Треће (државно) издање, умножено. Биоград 1898. Вел. (лекс.) 8⁰, стр. XLII и 880.

V. Скупиљени историјски и етнографски списи:

Књига прва. Грађа за српску историју нашега времена и животи најзнатнијих поглавица овога времена, Биоград 1898, вел. 8⁰, стр. 366

Изићи ће: *Књига друга*, у којој ће бити краћи историјски и публицистички чланци и етнографски и географски списи.

VI. Вукова преписка:

Књига прва. Биоград 1907, вел. 8⁰, стр. XXXII и 738;

Књига друга. Биоград 1908, вел. 8⁰, стр. XXIV и 859;

Књига трећа. Биоград 1909, вел. 8⁰, стр. XX и 802;

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

Књига четврта. Београд 1909, вел. 8^о, стр. XXVIII и 809;
Књига пета. Београд 1910, вел. 8^о, стр. XXXIII и 788;
Књига шеста. Београд 1912, вел. 8^о, стр. XXVIII и 806;
Књига седма. Београд 1913, вел. 8^о, стр. XVIII и 785.
 Изићи ће још од прилике три књиге.

Љ.Б. СТОЈАНОВИЋ

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

(БРАЈ)

Хигијена за средње и стручне школе, од Д-р Влад. С. Станојевића. — Библиотека „Здравље“, књ. 4, Београд.

О одељку „Орган за инервацију“ (непогодан и сам наслов), писац лаконски вели да „нерви иду у два правца“ (стр. 26), што је такође незгодно и ненаучно речено. Ако је се требало и овде фигуративно изразити, могло се рећи још да се нерви простиру у супротним правцима, односно спроводе надражаје у два супротна правца: од периферије ка центру, и обрнуто, од центра ка периферији. Иначе би се могло помислити да те две врсте живаца писац сматра као нешто, и по историјском постанку и развићу, засебно, у толико пре што он и *чулне органе*, који физиолошки нису ништа друго до завршни периферни органи центрипеталних живаца, третира сасвим оделито и без икакве генетичне и каузалне везе са највишим системом. — За симпатикус писац вели да „управља и регулише рад свију унутрашњих органа и није потчињен човечијој вољи“, али ништа изближе не објашњава: како то и зашто бива, односно какав је однос између церебро-спиналног и симпатичног нервног система, и како се зову нервне радње те врсте, јер то није тако безначајна ствар, ни по хигијенској примени, ни теоријски, научно, нарочито код једне дисциплине која треба у средњој школи да импонује својом научном садржином и обрадом.

Код „органа за дисање“ (стр. 28) писац даље вели: „у вези са гласницама стоје мишићи грла, који их затежу и ослабљавају (ваљда олабљавају) те оне трепере и производе глас.“ Према томе изгледа да глас збиља производе мишићи затезањем гласних жица, односно да глас овде постаје на исти начин као и код виолине трептањем жица, а то није тачно. У гркљану глас постаје, као у свирали, поглавито трептањем ваздушног стуба, при чему наравно партиципирају и гласне жице. — На страни 31 писац је незгодно представио трактус за варење тиме што, описујући једњак, вели да се он „у грудном кошу продужује испред кичменог стуба, долази до дијафрагме и *пробушив себи пролаз улази одмах у желудац*“. Према оваком описивању могло би се схватити: прво, да је једњак нешто што се накнадно развило и што је морало себи про-



бијати пут, а друго, да је желудац нешто друго, одвојено од једњака ма да ми знамо да целокупни цревни канал од почетка до краја представља једноставан орган само са појединим диференцованим деловима. — На стр. 36. код варења писац помиње процес оксидације и образовања телесне топлоте, али је пропустио да нам објасни откуд то да и оксидација и распадање (т. ј. и асимилација и дисимилација) у протоплазми, као два супротна хемијска процеса, повлаче за собом произвођење топлоте. Јер то је на први поглед у супротности са суштином хемијских процеса и са принципом о одржању снаге, те је требало ствар изближе објаснити, а не уносити пометњу.

Приликом говора о „чулним органима“ (који из непојмљивих разлога долазе на завршетку општег дела и без непосредне везе са живчаним системом), писац код „ока“ вели од речи до речи: „Иза мрежњаче и унутра у средини има један округао отвор“ [за зеницу] (стр. 43). То је међутим један апсурд, који човек просто не зна чему да припише, да ли нехату, или незнању, или и једном и другом. — Говорећи, даље, о томе како мрежњача „одмах ухвати слику, као фотографски апарат“ — писцу ни на ум не пада да би тој фрази у једној школској књизи требало дати научне подлоге и значења једним екскурсом из оптике. — За чуло „пипања“ (стр. 47) писац вели да „се налази на површини коже“, што би другим речима значило у епидермису, а то је нетачно. Даље писац nigде не спомиње да чуло „пипања“, како он зове чуло смештено у кожи, није тако просто и једноставно чуло, нити њега сачињавају само живци за „опип“, већ је кожно чуло (како би се у опште могло назвати), диференцовано у неколико и физиолошки (психички) и анатомски оделитих чула. Говорећи о даљој улози и задаћи коже, писац помиње, поред осталог, и знојне жлезде и види њихову улогу у лучењу зноја и пречишћавању крви, али заборавља да наведе и други значај, који лучење зноја има у регулисању топлоте (одузимање топлоте испаравањем). Даље, он смеће са ума да спомене да кожа сама по себи (као рђав топлоноша), а још више са масним поткожним слојем, такође доприноси тој задаћи. На послетку, у свему овоме, као и обично, недостаје она каузална веза и духовна интерпретација у хемијско-физичким тумачењима ових ствари, без којих овде не може бити правог научног интереса и сазнања.

У другом посебном одељку *Хигијене*, а у првом чланку, који говори о „Ваздуху и Здрављу“, ми одмах налазимо већ у самом заглављу на скроз погрешан натпис: „Хемијски састав ваздуха“. Довољно је међутим овде само исписати то, па да се види колико се колосално незнање крије у ове три речи. У први мах потписати је — не могући да и једном лекару припише толико незнање о томе шта је то ваздух: да ли хемијско једињење, или механичка смеша — држао да се овде стварно тиче само нехотичне погрешке. Али кад је затим (стр. 57.) у одељку „Клима“ опет прочитао да ваздух није једнак „ни по својим хемијским састојцима“, онда

је се тек уверио да писац није још начисто ни са тим основним појмовима, које иоле бољи ученик у IV разреду гимназије мора да зна. — Код угљене киселине (стр. 51) писац изреком вели: „Кад се удише ваздух у коме је у 100 делова 1—5 од сто угљене киселине, човек осећа главобољу, несвестицу, и стужавање.“ Кад би то по несрећи било тачно — зло и наопако! Сви ми што радимо у гимназијама у Србији, где на 100—120 куб. метара ваздуха седи по 50 или више ученика, од којих сваки избаци на сат с једно на друго по 15 литара CO_2 , морали бисмо имати у учионицама увек приправне лаворе и хладне крпе. Противно, пак, томе ми знамо од најауторитативнијих хигиеничара да се у ваздуху који садржи 1 од сто CO_2 даје сатима безбрижно радити, као и да штетност CO_2 за здравље у ваздуху наступа тек онда кад проценат тог гаса износи знатно више од 4, док већ и на 18 процената CO_2 у ваздуху (а не 30 процената како вели писац) наступа, често врло брзо, смрт.

Говорећи о садржини водене паре (влажности) у ваздуху (стр. 51), писац вели да количина њена у ваздуху зависи само од температуре и годишњег доба, а превиђа утицај места (околине) и ветрова. Даље он изреком тврди: „да је почев од екватора ка полусима количина водене паре све већа“, ма да стоји управо обрнуто. Односно пак колебања количине водене паре у ваздуху у току дана, скала коју је дао писац важи само за лето, али не и за зиму. А исто је тако нетачно да ноћу остаје количина водене паре без промене, пошто се она ту меша, опадајући постепено, тако да пред сунчев рођај достигне минимум. — За пишчеве наводе (стр. 51) да је средња количина воде коју он избацује из себе за 24 часа од прилике 2400 кг., као и остале цифре у том тексту, ми држимо да ће бити штампарске погрешке, које су наравно у једном уџбенику, особито кад се овако доследно понављају, за највећу осуду.

У одељку: „Физичке особине ваздуха“ (стр. 52) писац као физичку особину ваздуха помиње и светлост, а затим вели: „Средњи атмосферски притисак је раван 76 с. м. на барометру“ — а обоје је нетачно. Што се тиче светлости, ми знамо да је она, физички, трептање етра, а 76 с. м. барометарске висине не представља никакав „средњи“, већ прави атмосферски притисак. — На послетку, тешко је докучити откуда је и како писац израчунао да је у нашим крајевима најмања топлота годишња баш и само првог јануара. Узимајући у обзир да земља најмање топлоте од сунца добија 21 децембра (по новом), јер тада је сунце најниже а дан најкраћи, и да од тога доба треба до прође (по срачунавању у Немачкој) још више од месец дана док се и земља охлади од раније добивене топлоте, могли би се, по рачуну за наше крајеве, теоријски очекивати најхладнији дани такође концем јануара или почетком фебруара. Међутим ми знамо да је искуство народно утврдило да су око Богојављења (тако од 15—25 јануара) најхладнији дани („богојављенски мразеви“).

На стр. 53 писац је сасвим нетачно изнео процес смрзавања (умирања од хладноће) код човека. После не баш тако прецизно наведених промена које пре тога наступају код човека услед хладноће, писац вели најзад: „Смрт наступа око — 25°“. Овај пак његов свршетак сведочи нам, или да писац ову ствар није добро разумео, или да није ништа мислио кад је о томе писао. Испитивања су утврдила, а и ми знамо из искуства, да је човек у стању да поднесе и далеко мању температуру од — 25°, чак и нешто и преко — 60°, док опет са друге стране може да се смрзне и на нешто вишој температури од 0° (нултог степена). Да то буде, није дакле пресудна велика хладноћа, већ ту долазе у обзир и многе друге околности (добро одавање топлоте телесне, јак ветар, мокре хаљине, или лежање на каквом добром спроводнику топлоте, земљи, камењу и т. д.). Главно је пак при томе да смрт безусловно наступа кад се телесна температура снизи на + 25° (не на — 25°). Поводом говора о утицају велике температуре на тело, писац је био такође кратак и једностран; он овде нигде не спомиње и друге факторе код опасности услед топлоте, као што су: дебљина одела, јачина примљене хране, висина напрезања при раду, и т. д.

И код одељка: „Вода и Здравље“ (стр. 60 — „значај воде“) ми налазимо некоје нетачности и овлашне наводе. И без обзира на незгодан израз „хемијске особине воде“, који је, из непојмљивих разлога, стекао као неко право грађанства у свима хигиенама и од најбољих капацитета, ми држимо да је прва физичка особина добре воде: хладна и подједнака температура њена и лети и зими; а то баш писац не помиње. Даље, да добра пијаћа вода мора бити „тврда“, т.ј. садржати у себи још и со, креч и магнезијум — то је, речено овако категорички, такође нетачно. Пре свега, и сама количина извесних састојака у води није без утицаја на добре и здравствене особине воде; а затим, није свеједно да ли је вода „тврда“ због калцијумових или магнезијумових соли, као што је и сасвим нешто друго да ли је калцијум садржан у карбонату (како то писац погрешно вели „креч“), или је у сулфату (гипс). На послетку ваља и то знати да се не може тачно обележити граница до које може у некој води бити растворених састојака, па да она буде добра за пиће, јер то зависи и од земљишта и околине, и неких других односа. Главно је да дотичне у води растворене супстанције (у извесној мери чак и азотаста једињења) не чине воду неукусном, да јој не дају нарочити укус и мирис, и да воде порекло из дубоких земљишта, односно брдских формација, а не да долазе из загађених локалитета, или да се спирају са површине.

У одељку „Храна и Здравље“ (стр. 66) писац је једнострано схватио и представио суштину и улогу хране и храњења. Како он ту ствар представља, изгледа да је задаћа хране само у томе да послужи за поуну утрошка материје и за растење, а ми знамо да то не стоји. Исто тако

ако не и важнија задаћа хране и исхране је да ствара телесну топлоту и служи као извор снаге за рад. Јер ако би под појмом хране подразумевали само оно што ми примимо у себе, ради надокнађивања утрошених супстанција у телу, онда би вода била најважнија храна, далеко важнија но рецимо угљохидрати или кисеоник, који у опште и не служе попуни градива, док ствар стоји сасвим обрнуто. Према томе, дејство хране пре би се могло схватити (особито у доба зрелости) као калориметријски ефект, односно, према броју калорија које даје телу, може се ценити њена вредност. У осталом, писац је бар овде требао да изближе проговори о стварању топлоте у телу и о развијању енергије, односно да протумачи значај оксидације и редукције у телу и њихову разлику. Том би се приликом видело да на оном првом процесу почива искључиво производња телесне топлоте, док механичка енергија (рад мишића и т. д.) почива већим делом на оном другом процесу распадања, и то, по свој прилици, не преко произвођења топлоте, него директно. А све су то ствари фундаменталне, без којих ни хигиена хране не може имати научне подлоге.

На стр. 67. писац под „месом“ подразумева „мишиће од животиња сисара“, а то је у двојаком смислу нетачно. Пре свега под месом се подразумевају, сем мишића, и сви други меки делови, дакле и живци и крвни судови и везивно ткиво; а друго, ти меки делови зову се „месом“ и код других кичмењака и бескичмењака (код тица, жаба, риба, пужева, шкољака и т. д.). — Месо, даље, није опасно (стр. 68) само за то што, кад се распада, садржи нарочите отрове, „птомаине“, и што може да има у себи трихина и бобица, већ исто тако и због неких микроорганизама (и биљних и животињских) које кашто садржи. — Односно трихине неће бити тачно да она остаје „увек жива и у осушеном месу“ (стр. 68), јер она, као што је познато, угине на 55° топлоте, и према томе у добро и дуже сушеном месу је нема. — На стр. 71 писац вели за сир „да се лако вари“, а ми знамо да то важи само за меке и младе сиреве, а не и за тврде. — На стр. 72 писац вели: „да је бео хлеб хранљивији него ли црни, који је *крупно самлевен* и ретко просејан“, те може изгледати: или да је црни хлеб мање хранљив зато што је крупно самлевен и ретко просејан, или да је он мање хранљив онда кад је крупно самлевен и ретко просејан. У ствари стоји да жито садржи баш више мекиња (од којих и зависи слабија хранљивост хлеба) кад је ситније самлевено, и пошто се мекиње слабије ресорбирају, то је онда онај хлеб хранљивији који има мање мекиња, а такав је хлеб и бељи. — Код „Варива“ писац набраја и кромпир, репу, цвеклу, док то, строго узев, спада у поврће.

У одељку: „Телесни и умни рад и његов утицај на тело“, писац, по нашем мишљењу, површно износи и представља каузални-нексус промена које изазива у човечјем телу гимнастика. Тако он, на првом



месту, наводи како се радом, спортом и гимнастиком развијају, т.ј. повећавају по обиму, мишићи (не вели како и зашто то бива), па онда додаје: „да упоредо са развијањем мишића иде и снажење и развијање костура“, пошто рад и кретање мишића повлачи за собом рад и кретање костију. Затим додаје од речи до речи: „У вези са развијањем и јачањем мишића и костура грудног коша стоји и повећавање плућне запремине, т.ј. стоји развијање и јачање плућа. Развијање грудног коша и плућа повлачи за собом развијање и јачање срца и свију крвних судова“. — Ово и овако чисто спољашње и формално везивање појава не налази пак у свему оправдања у дубљем научном схватању ствари. Право научно, каузално излагање користи од гимнастике, рада и спорта, односно промена и процеса које они изазивају у телу човеку, било би од прилике ово: Услед телесних вежбања, или рада, изазива се повећавање промене материје у телу у опште, т.ј. више се уноси кисеоника, а више избацује угљена киселина. То опет изазива убрзање и удубљење дисања, односно преко тога и јачу и издашнију вентилацију плућа. Интензивно дисање доноси даље потпуно развиће плућа при инспирацији (реч је за гимнастику код ученика и младежи у опште). Са потпунијом вентилацијом и уношењем већих количина кисеоника, што наравно иде у корист и целог тела, у вези је опет равномерније и лакше распоређивање крви у плућима, па дакле и боља исхрана плућа, а с тиме и боља отпорност њихова и према бактеријама. С друге стране, ојачавање радње дисања има повољна утицаја на циркулацију, и посредно, олакшавањем притока крви ка срцу при инспирацији, као и олакшавањем испразнивања комора услед директног притиска на срце при експирацији, и непосредно, потпомагањем радње срца рефлекторним путем.

Нетачно је, даље, речено и то да се „умни рад обавља помоћу сивог дела мождане коре, који је у виду вијуга на површини великог мозга“ (стр. 84), кад се зна да је сиви део мозга исто што и мождана кора, односно сва мождана кора је сиве боје. У одељку „Умни и телесни рад“ писац је у осталом био више кратак но што треба, и стога и непотпун. Он није ништа казао о значају, утицају и врсти гимнастике посебице, према добу старости, ма да то и сам програм налаже, и ма да је то потребно са обзиром на циљ уџбеника. Исто тако ни излагање о умном раду није довољно, ни научно довољно мотивисано. Писац износи неповољан утицај умног рада на поједине органе и функције у телу (код срца, крвотока, дисања, варења), али ми не видимо каузална објашњења за то, онолико колико је то кадра наука да да. Ако ништа друго, овде би се могло проговорити о оним биолошким и хемијским појавама у телу које изазива рад у опште, као малаксалост (смањивање асимилационих продуката у телу, нарочито кисеоника), и замореност (нагомилавање дисимилационих продуката, нарочито CO_2). Јер само на та

начин могла би се научно објаснити и разумети потреба гимнастике после заморног и у опште умног рада, коју писац тога ради препоручује.

У одељку: „Хигијена тела“ (стр. 90), који наслов није баш најзгодније изабран, писац наводи како човечје здравље и телесна снага зависе од двојакних чињеница: унутрашњих и спољашњих, па у прве рачуна храну (вода, храна и ваздух), а у друге телесну чистоту, воду за купање, сунчање, телесна вежбања, обућа, стан и начин живота. Међутим, строго узевши, са једне више биолошке тачке гледишта, све су ово спољашње чињенице, утицаји стварно спољашних момената, док у унутрашње факторе спада једино наслеђе и са тиме скопчана телесна конституција, о којима писац и не говори ништа. — Да објасни благотворни утицај сунца (светлости) на живот у опште, писац није најсрећније поступио кад вели да биљке без сунца, поред осталог, и кржљају — пошто се биљке без сунца, по правилу, баш обрнуто, још јаче развијају и расту етиолирају), но на светлости (стр. 93). — При говору о „Оделу и Обући“ писац такође није успео да остане на висини науке и научног схватања. Ако се узме да је оделу главни задатак да одржи за тело повољну климу (топлоту), т. ј. да га с једне стране сачува од сувише спољашње топлоте (лети и у топлој клими), а са друге стране да га сачува од сувишног и наглог губљења сопствене телесне топлоте, односно да регулише отпуштање угљене киселине, водене паре и зноја, онда очевидно не може бити тачно да су хигијенски у опште најбоља она ткива (одела) која лако и брзо спроводе топлоту, као што су вунена ткива, како то тврди писац. Пре би се овде могло тврдити управо обрнуто томе, ако би ствар посматрали чисто теоријски, и са оног гледишта на коме писац стоји. Међутим, испитивања су показала да ткива од различитих материја исте боје (од вуне, памука и т. д.) упијају подједнако сунчане зраке. Према томе од пресудна утицаја за чување од спољашње сувишне топлоте може бити на првом месту боја ткива, и у томе погледу је бела боја збиља најпрактичнија, као што вели и писац. Но са друге стране ваља знати да ни боја ткива не чини много кад треба заштитити властиту топлоту тела (зими), већ ту много више долази у обзир начин на који је одело ткано и углачаност његова (због смањивања зрачења властите топлоте), као, у првом реду, дебљина и растреситост ткива (због смањивања спровођења телесне топлоте). Стога практичност вуненог ткива у зиму не долази отуда што је оно од вуне, већ што је тако одело обично дебље и растреситије (садржи више у себи ваздуха као рђавог топлоношу), док су лети, из истих разлога, практичнија лакша и порознија ткива (стр. 96). — Занимљиво је даље да писац налази у тој околности што се човек лети најбоље осећа у белим хаљинама и под белим шеширом, исти разлог као и појави „што се од сунчевих зракова бео снег пре истопи, него ли снег покривеи црним или белим песком“! (стр. 96). — Што писац најзад вели да „широко одело не ваља



за то, што недовољно стегнути делови тела брзо и лако изгубе форму а цело се тело лако искриви и погрби и не стоји потпуно исправно“ (стр. 96) — мало је комично тврђење, које са науком нема ничега заједничког.

Држим да је ово неколико примера које смо доведе навели довољно за процену методске и научне обраде градива у овој књизи, и да није потребно даљим навођењем морити читаоца. Па ипак је нужно додати и то да је ова књига и по стилу и по неким неумесним новачењима у терминологији, као и по техничкој изради, у опште недостојна своје намене. Исто тако ни слике нису ни изблиза на висини своје задаће. Што се пак тиче стила, он је тако конфузан да се на многим местима не зна шта је писац хтео да каже, а местимице је услед тога и сам смисао изопачен. Да наведем овде само неколико примера без даљег коментара. Тако писац на стр. 6 пише: „Ово време стварање и развијање потпуног човечијег организма носи назив ембрионалног развића“. — На стр. 8: „Сви човечији органи поређани редом један за другим јесу“... — На стр. 16 „Ти светлићи односно мишићне ћелице“. — Стр. 15: „Унутра у зглобу обе кости које се додирују имају додирне површине врло глатке и клизаве и састоје се из рскавице“. — Стр. 18: „Предњи зид срца је наслоњен уза сам предњи дувар грудног коша... Због такве близине предњем грудном дувару куцање срца се јасно осећа, чим се човек дотакне прстима испод леве сисе“. — Стр. 19: „У плућима се крвни судови гранају у све ситније, док се најзад не распу у најситније власасте цеви. Последње прелазе у веће, док не доспу у леву преткомору. Из леве преткоморе крв прелази у леву комору, из ње у аорту, даље у артерије, после у капиларе, из њих у вене, у десну преткомору срца ит.д.“ — Стр. 29: „Полутине плућа нису једноставне и нису састављене исцела“. — Стр. 37: „Мерењем телесне топлоте је израчунато да човек у тежини 70 кг. производи за један сат толико топлоте, колико је довољно, да се загреје један литар кључале воде“. — Стр. 37: „Пошто се топлота у организму ствара услед процеса организације, губи се услед испаравања са кожне и плућне површине, то се и одржавање топлоте на једној истој висини постиже на два начина“. — Стр. 37: „Оне луче сок [говор је о слезини] чије растројство у лучењу и т. д.“ — Стр. 42: „Назив дужице (код ока) је овај део судовњаче добио за то, што се он врло лако скупља и шири, чиме час сужује отвор зенице, а час га шири“. — Стр. 57: „Приморска клима се одликује већом садржином у ваздуху водене паре, јода и кухињске соли и мањом количином микроба и инсеката“. — Иста страна: „Сувоћа планинског ваздуха доприноси оживљавајућем карактеру људи, осуство пак прашине и микроба, поред сувоће, смањује процес труљења и распадања“. — Стр. 90: „Да би се са тела уклонила сва телесна нечистоћа, унутарња и спољашња потребан је цео низ мера, који се зове купа-

њем“. — Стр. 126: „Због овога (нагомилавања нечистоће) су у стара времена номадски народи често мењали место свога становања, напуштали стара загађена и прилазили на нова чиста“. — Стр. 127: „Из овога се даље види, да је нечистоћа насељених места у течном стању исто тако велика, као и нечистоћа у чврстом стању.“ — и т. д.

Ово су главније рогобатности стила које смо, примера ради, на брзу руку прикупили. Али и покрај тога, ми налазимо још доста стилских и језичких неправилности, које се не могу допустити у једном уџбенику. Тако на пр. писац пише: „Зачетак и плод се хране“ и т. д. (стр. 6); „Са унутрашње стране, изнутра у шупљинама“ (срца) и т. д. (стр. 18); „Наслојавање сала око срца“ и т. д. (стр. 44); „курјака и вукова“ и т. д. (стр. 120); „костни“ (место кошчани); „лобања“ место „лубања“; „празнина“ (грудног коша, место шупљина); „лисињача“ (место лишњача); „опусти“ (место отпусти); „погњури“ (место загнури); „нагоре“ и „надоле“; „поган“ и „излучине“ (место измет); „напетост“ крвних судова; „врата треба да се отварају ка споља и да не шкрипе“ (стр. 81). — За гуштерачу даље писац вели да се „пружа попречно као гуштер“ (стр. 34); за мишиће вели да „сваки засебно има изглед миша“ (стр. 6); за желудац вели да је „кожаста кеса“ (место кесаство проширење црева) (стр. 32); за бубреге — да имају „облик повећег зрна пасуља“ (стр. 78). Најзад писац употребљава као термине ове и оваке изразе: „мушка детородна“ и „женска детородна ћелија“ (место женска и мушка оплодна ћелија); „чупица“ и „чупаница“; „грудни удови“ (место предњи удови); „бедрени зглоб“ (место просто кук); „свежнићи“ (снопићи); „сухожиле“ (пудра); „заклопци“ (залисци — код срца); „облука“ (код ува, место полукружни канали); „предворје“ (код ува, место трем); „живци за опип“ (за пипање); „умерена клима равница“ (место континентална); „пантличаре“ или „бубине“ (док су оне прве *Tenium*, оне друге *Ascaris*); „жаока“ (место бодљива сисаљка) и т. д.

Да завршимо. Као што се из досадашњег види, писац није ни у чему успео да нам својом књигом пружи употребљив уџбеник за Хигиену. И по научној и по методској обради, и по чистоти и правилности стила и језика, и по терминологији и техничкој изради, ова књига у најбољу руку представља један дилетантски посао, који, да је среће, не би се смео ни појавити у штампи, а најмање компетовати за уџбеник у вишој средњој школи. Што је он и покрај тога успео да буде препоручен и усвојен као уџбеник, то је за нас само знак времена и једне опште пометње у процењивању вредности, тако својствене данашњем послератном прелазном добу.



ДРУШТВА И УСТАНОВЕ

ОБНОВА АРХЕОЛОШКОГ ДРУШТВА

Неколицина нас пређашњих чланова Археолошког Друштва, заједно с другим стручњацима, решили смо се да обновимо то научно друштво наше, као и његов орган *Старинар*. Жеља нам је при том била да се и у науци о старинама што се налазе по нашој отаџбини, продужи рад, прекинут последњим ратовима и бурама. Јер проучавање старих споменика на домаћем тлу спада у битне делове националне науке и просвете.

Но за напредак оваког једног друштва нисмо довољни само ми који смо га обновили. Потребно је пре свега много већи број чланова него што смо нас петнаесторица. Тиме ће се друштво материјално оснажити за своје научне задатке, чије је извођење данас тако исто страшно поскупело као и свака друга ствар. А нарочито нам је потребно што више сарадника и из што више крајева. Јер старина, било крупних било ситних, има по целој нашој земљи небројено много. И од оних за које се зна, већина је непроучена. А излазе сваки час на видело и друге. Ми не можемо свуда доспети, ни да све видимо, чак ни да чујемо где се шта нашло, а камо ли све да препишемо, пресликамо и испитамо.

Стога ми овде позивамо у помоћ све људе код нас који се баве старинама, или их воле као остатке прошлих култура, туђих и наше властите, на нашем народном земљишту. Обраћамо се пре свега на раније пријатеље овог нашег друштва, који су му и пре рата учинили толиких драгоцених услуга; а апелујемо и на сваког другог љубитеља старих споменика. Имамо нарочито у виду наставнике средњих и народних школа и свештенике, а затим и школоване људе у опште, било чиновнике, било офицере и војнике, било грађане слободних професија, међу овима последњима особито архитекте и инжењере. Но захвални ћемо бити и другима који год желе да буду од какве помоћи нашем друштву и нашој науци. Све их молимо за две ствари: било за упис у чланство, било за сталну сарадњу, то јест за чланке, дописе, описе, слике о старинама; за верне преписе старих натписа и записа; за саопштења о новонађеним старинама, и у опште за писмену везу са нашим друштвом.

Свака вест, важна за науку, објавиће се, под именом пишчевим, у *Старинару*.

Чланци, и ма каква саопштења о старинама, шаљу се на адресу уредника *Старинара*, Г. Д-ра Н. Вулића, професора универзитета, Београд, Југ-Богданова, 15.

Упис у чланство и полагање чланских улога врши се преко Г. Ђубе Стојановића, академика, Београд, Бранкова 15.

С Т А Т У Т
АРХЕОЛОШКОГ ДРУШТВА У БЕОГРАДУ

1.

Задатак је Археолошког Друштва у Београду: одржавати, прикупљати, изучавати и на свет издавати културне, историјске и уметничке старине из свију периода предисторијског и историјског живота на земљишту наше државе.

Оно радњом својом обухвата:

Све предмете предисторијског и класичног доба (камене, бронзане и гвоздене ствари, разне грађевине, судове, алате, камене и металне кипове, вагнисе и томе слично);

Све предмете из средњег века и новијег доба до средине XIX века, као: разноврсно грађевине, разне вајарске радове од камена и метала, радове живописне и пртачке, како црвене тако и световне.

2.

Археолошко Друштво у Београду стоји под надзором Министра Просвете.

3.

Новчана средства друштва су:

Добити од друштвене закладе, од које се сме само каматни приход употребљавати на друштвене цели, и која се има множити прилозима чланова утемељача и поклонима.

Годишњи прилози чланова, осим утемељача.

Могуће државне или приватне потпоре.

Добит од продаје друштвених списа.

4.

Свој задатак постизава друштво

Прибирајући и истражујући старине и помажући друге морално и материјално у том свом раду;

Предавајући печатњом рад свој јавности у повременим књигама и потпомажући издавање стручних списа;

Старајући се о вршењу свију законских наредба које се тичу чувања старина и трговине њима, и попуњујући их према потреби;

Освивајући по унутрашњости подружнице;

Држећи повремене изложбе старина и јавна предавања.

5.

Друштво састављају чланови: утемељачи, редовни и почасни.

6.

Редовни чланови плаћају пет динара при упису у чланство и тридесет динара годишњег прилога, у напред.

7.

Чланови утемељачи плаћају најмање шест стотина динара, и то или у један пут, или у три годишња рока (по двеста динара годишње).

8.

Сви чланови друштва добијају бесплатно повремене друштвене књиге. Остале друштвене списе добијају само чланови утемељачи и почасни бесплатно; а остали по спуштеној цени.

9.

Сваки члан има право говора на повременим друштвеним скуповима. Предлоге које би хтео на скупу да чини, ваља најмање три дана раније да саопшти управи.



WWW.UNIBG.BG

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

10.

Члан који до 1. децембра писмено не јави управи друштвеној да иступа, сматра се за члана и за следећу годину.

Ко би се, пошто је једном из друштва иступио, поново јавно за чланство, плаћа опет пет динара за упис.

11.

Сваки је члан дужан да по могућству ради на постигнућу друштвеног задатка, прикупљајући старине, чувајући их од пропасти и растуривања, извештавајући управу о њихову наласку, и старајући се да се увећа број друштвених чланова.

12.

Управу друштвену састављају петнаест лица, која из своје средине бирају председника, секретара и благајника.

13.

Кад председник одсуствује, заступа га у свему најстарији члан управе.

14.

Управа је власна и дужна :

Представљати друштво и водити сву преписку његову ;

Примати све нове чланове у друштво, осим почасних, и отпуштати их ;

Постављати уредника за друштвене списе, био он члан управе или не, и давати му упутства ;

Награђивати радове печатане у друштвеним повременим књигама ;

Одлучивати, кад буду средства допштала, где и како да се старине, о друштвеном трошку иди уз друштвену потпору, ископавају, или које старине да се набаве ; треба ли које управи поднесено дело печатати и како наградити, или само његово издавање потпомоћи ;

Одређивати и друге друштвене трошкове ;

Држати седнице бар један пут у месецу ;

Одређивати заменика секретару и благајнику, ако би ови били у раду спречени ;

Попунити управу из чланова утемељача и редовних, у случају ако би којем члану било немогуће вршити своје дужности, или ако би који члан управе, без довољних узрока, три пута узастопце изостао од друштвених седница ;

Сазивати главни скуп и ванредне скупове ;

Подносити скупу извештаје о раду и стању целог друштва ;

Износити на скупу своје и осталих чланова предлоге који су јој на време достављени ;

Прихватити и привремено, до одобрења главног скупа, одржавати везе са страним друштвима ;

Привређивати јавна предавања и изложбе ;

Давати свој зналачки суд о предметима археолошким које јој поднесу власти или појединци ;

Изабрати и одредити пуномоћника у случају друштвених парница, и одредити и шаљати своје заступнике на археолошке састанке.

15.

Друштвена Управа станује у Београду.

16.

Главни, редовни друштвени скуп сазивље се једном у години, и то у другој половини месеца јуна, а ванредни скупови сазивљу се кад Управа за нужно нађе, или кад најмање двадесет чланова то писмено захтевају.

Позив, у коме ће бити означен и предмет већања, објавиће Управа на петнаест дана пре скупа.

Главни скуп отвара и води председник. Седница главног скупа је јавна.

17.

Друштво на годишњем скупу врши ове послове :

Саслушава извештај Управе о годишњем раду, као и благајников извештај о стању касе;
Одређује три члана за преглед рачуна прошле године;
Бира Управом предложене почасне чланове;
Прима преко Управе предлоге од својих чланова, већа и одлучује о њима већином гласова;

Бира нову Управу из чланова утемељача и редовних за идућу годину.

18.

Главни скуп одлучује и о престанку друштва, но само са престанком три четвртине оних чланова утемељача и редовних који су на скупу.

Предлог за престанак друштва има се поднети управи најмање три месеца пре главног скупа.

Ако би друштво престало, све његово имање у новцу, књигама и збиркама припада археолошком одељку Народног музеја у Београду.

Привремена управа: Александар Белић, Андра Стевановић, Владимир Петковић, Владимир Ђоровић, Драгутин Анастасијевић, Ђорђе Вајферт, Јован Жујовић, Јован Радонић, Љубомир Стојановић, Милеје Васић, Никола Вулић, Павле Поповић, Петар Половић, Станоје Станојевић, Тихомир Ђорђевић.

БИБЛИОГРАФИЈА

Књиге и часописи послани Уредништву:

Чича Томина колеба, или црно и бело. Како су живели североамеркански робови. По енглеском изворнику, који је написала Н. Beecher-Stowe, за одраслију децу немачки прерадио А. Х. Фоговиц. На српски превео Андрија М. Матић. Друго издање. — Нови Сад, издање учитељског дионочког друштва „Натошевић“, 1922. С. 186, цена 8 д.

Нова Школа. Časopis za socijalni i kulturni život škole i učitelja. Власник и уредник: Каменко Милошевић, учитељ. Излази у Сарајеву (уредништво: Краља Петра улица, 65, 1) једанпут месечно. Годишња претплата 32 д.; поједини број 5 д.

Radiša, glasilo društva „Hrvatski Radiša“ u Zagrebu. Izdavatelj i vlasnik: društvo „Hrvatski Radiša“ u Zagrebu. — Излази двапута месечно (Уредништво: Загреб, Гундулићева улица, 11); годишња претплата 100 круна; полугодишња, 50 круна; поједини бројеви 5 круна.

Просветни преглед, гласник за школу и друштво. Уредник: професор П. М. Љотић. — Излази у Новом Саду (Футошка улица, 77), годишње 5 бројева; претплата за годину дана 30 д.

Здравствени покрет, орган Здравствених Задруга. Уређује Централна Канцеларија Здравствених Задруга. — Излази у Београду (уредништво: Бирчанинова улица бр. 32); цена од броја 1 д.

Уредник,
СВETИСЛАВ ПЕТРОВИЋ
Душанова улица бр. 5, Београд.

Државна Штампарија
Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца
Београд.