

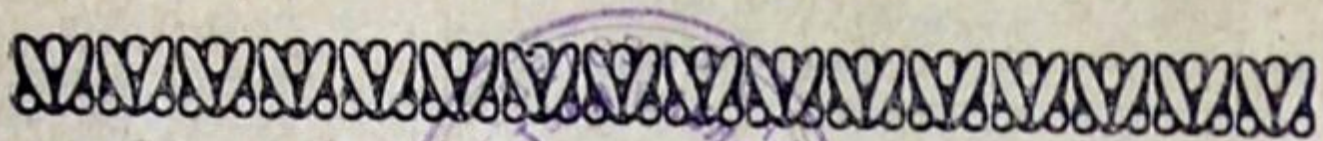
Univerzitet "B" ka

I Br 15929  
KRAJU - 1910

*med* ~~15929~~  
1053

1907/4

ам. 37



## О ВАСПИТАЊУ УКУСА.

Полазећи од претпоставке, за наш данашњи циљ довољно оправдане, да има савршенијих и несавршенијих укуса, рад сам потражити да ли се може, и ако се може, на који начин, укус васпитавати. Да укус може напредовати, развијати се, то излази већ из сад примљене претпоставке. Али, да ли се може утицати са стране, споља, да тако кажем, на то усавршавање укуса, и којим би се то начином могло чинити, на то питање сам науман потражити одговора у овом кратком огледу.

Питање је иначе врло замашно, и читава књига не би била сувишна за његову расправу. Отуда у овим редовима треба само тражити напомену главних тачака, нацрт одговора на питање, а имати вазда на уму да би тек подробнија дискусија тих тачака састављала потпун одговор. Моја је намера, осим тога, говорити само о васпитању књижевнога укуса.

Пре но што пређемо на расправу са-мога питања, — да би смо јасно знали о чему је реч, ваљало би можда дати дефиницију укуса у почетку оваквог претреса. Али дефиниције морају бити нарочито срећне ако желимо да нам за нашу потребу добро послуже. Дефиниције су, међутим, ретко кад срећне, још ређе корисне, и кад би човеку било допуштено мало више смелости, могло би се рећи да су оне у највећем броју случајева лепа игра, и мало шта више. Нарочито у нашем случају, где би требало дефинисати један врло сложен и простран, и, према томе, неодређен појам, боље је и не покушавати дати такву дефиницију. Претпоставимо, као што је то најподесније у свима приликама које личе на нашу, да је изразу *укус* значење познато, и додајмо само, ради донекле ближе одредбе, да ћемо књижевни укус уочити као способност осећања лепота у књижевним делима, или мало шире, као способност оцењивања вредности књижевних дела. Према томе, по нашем тумачењу, називи *човек од укуса* и *добар критичар* имају да се сматрају као синонимни. Разлика је међу њима

доиста једино та што један означава човека који по занимању казује своје мишљење другима, а други онога који своје мишљење задржава за себе, или га не казује написмено.

Појам укуса рекосмо да је сложен. Другим речима, имати укуса не значи имати једну особину или способност, него значи имати један низ разних особина и способности које укупно састављају оно што се назива укусом. Према томе, васпитање укуса своди се на васпитање тих појединих особина и способности. Упитајмо се сад, које особине чине човека човеком од укуса, или добрим књижевним судијом?

На првом месту, *од природе нежно осећање*; то јест нарочита осетљивост и пријемљивост за утиске. Како се велика већина књижевних ефеката може опазити и оценити само осећањем, ово је један од основних захтева који се стављају на доброг критичара, или на човека који жели да однегује у себи ту способност да ужива у лепотама књижевности и да их правилно оцењује. Без природне диспозиције за неку *људску* особину није ниједан човек; свака се

особина, без разлике, код свих нормалних људи, може наћи, и, према томе, и усавршавати и васпитавати; али ће врло велика разлика бити у успеху васпитања према нарочитим диспозицијама људи: толика да кад је реч о васпитању укуса, морамо изнети на првом месту, као што сам учинио, да је један од најважнијих услова за васпитање доброг критичара, од природе нежна осетљивост, пријемљивост духа и душе за количину, каквоћу, и јачину утисака. Ко не би имао од природе танко осећање, ако би и имао друге особине потребне критичару, тај не би никад далеко отишао у васпитању свога укуса.

На другом месту, *жива и њласћична машта*, која ће замисли пишчеве правилно и потпуно конструисати, и иза имитације његове умети замислити и видети стварност. Читајући какав опис, опис предела, опис догађаја, опис призора, опис личности, човек треба да може да замисли живо и правилно оно што је описано. Но, како ту способност замисљања има, више или мање, али у довољној мери, свако, она у овом набрајању заузима мање важно место.

Осим тога, да ли ће се нешто живо и потпуно замислити, то зависи још много више од писца но од читаоца или критичара.

На трећем месту: једно *ојшије* образовање далеко изнад просечнога. Поље које књижевност захвата у свој опсег тако је огромно, данашњи романи, на пример, дотичу се тако разноврсних и многобројних ствари, моралних и друштвених проблема, и тако даље, да је човеку немогуће, *не* оцењивати их, него и пратити их у њиховим предметима, кад нема тог општег образовања, које обухвата многе гране људског знања, и зауставља се тек на границама стручности. Од Брумове<sup>1</sup> изреке, да треба знати „све од нечега, и нешто од свачега“, друга половина је сва потребна данашњем књижевном критичару.

Шта се разуме под општим образовањем, мислим да је излишно ближе одређивати. Треба отприлике имати она знања која имају своје рубрике у већим европским новинама.

На четвртом месту, *познавање великог*

<sup>1</sup> Brougham.

*броја књижевних дела.* Тај захтев није потребан само зато што се на тај начин и укус васпитава: о томе још није реч; него је потребан зато што од тога познавања многих дела зависи многа правилна оцена. Две важне ствари, међу онима које утичу на оцену о вредности каквог дела, јесу оригиналност, и њој подређена особина новине. Ова последња је важан елемент целокупне вредности дела, као што је оригиналност важан елемент вредности пишчеве. Међутим, ни о једној ни о другој није могуће дати правилну оцену, ако човек није познат са најважнијим књижевним делима, старим и новим. Колико је који писац узајмио од својих претходника, колико је, према томе, више или мање, оригиналан, моћи ћемо оценити само на тај начин, то јест: ако будемо знали главна књижевна дела, у њиховој хронолошкој и органској вези. А уживати у новини, или боље, умети је оценити, може се само тако ако се зна шта је пре тога урађено. Затим: промене у укусу, и код појединаца, и код књижевничких генерација, долазе највећим делом од ситости. Кад им се један правац

књижевни досади, људи ударе другим (обично противним). Ако, дакле, хоћемо да останемо у течају, да се задржимо на висини укуса, наравно са надлежним критичарима, потребно је много да читамо, да непрекидно пратимо развој књижевности, да не допустимо да нас претече, у колико је оправдан, укус времена. У том смислу је лепо рекла не знам више која личност осамнаестог века: „Ја немам времена да имам укуса“. Потребно је, дакле, пратити и познавати много књижевних дела.

С тим познавањем дела скопчано је и осећање другог једног књижевног ефекта, на име разумевање алузија, које налазите код књижевника, алузија на изреке, стихове, замисли ранијих писаца. Те су алузије многобројне, и само онај који је познат са великим бројем књижевних радова може их опазити и уживати у њима. Кад код Волтера, на пример, наиђете на стих:

De longs ruisseaux de lait serpentaient dans nos bois,  
ви ћете се, ако сте читали Боалоа, пријатно сетити његовог стиха:

Et des ruisseaux de lait serpentaient dans les plaines,



који ће вас, опет, опоменути на Овидијев стих, из *Метаморфоза*:

Flumina jam lactis, jam flumina nectaris ibant.

Те алузије дају често врло пријатне књижевне ефекте; оценити се, наравно, могу само тако ако човек сам познаје велики број књига.

На петом месту, добром књижевном судији потребно је *књижевно познавање језика*. То је врло важан захтев за оцењивача, као и за писце. Књижевна дела, ако нису „добро писана“, губе половину своје лепоте и вредности, — ако у том случају може бити говора о лепотама. Инвенција, јачина израза, творачки дар уопште, разуме се да су драгоцене и јединствене особине, али не могу да искупе слабости и невештине стила и језика. Људи вични овим стварима одавно су изrekli као начело да само „добро писане“ књиге остају.

То књижевно познавање језика не значи знање граматике и синтаксе. Оно то знање, наравно, претпоставља; али оно има друго значење. С друге стране, оно не значи ни стил у ширем смислу; то јест пластичност, јачину, живописност;

то су више мање *емоционалне* особине; док је „добро писање“ *интелектуална* особина. Требало би много објашњења и много примера да се покажу све врсте грешења о књижевни језик; овде је довољно нагласити да се „добро писање“, у главном, састоји у извесној правилности и некој врсти логичне корекције. Зашто је та корекција тако потребна? Зашто некорекцију стила и језика не могу да накнаде друге врло одличне особине? Најкраће казано: зато што је некоректно писање сведоџба необразованости, неписмености, књижевне *неваспитуваности* и *неуглађености*; а те особине нимало мање не вређају у књизи но што вређају у животу. Узалуд код таквих писаца блесне по која златна варница, оно што је пред тим било и оно што за тим долази, поквари што је у једном тренутку добивено, и утисак није никада чист.

Таквих некоректности стила и језика има врло разноврсних, и у великом броју; и то чини те су оне код таквих писаца врло честе; отуда нас и вређају на сваком кораку, и сметају нам да уживамо у другим лепотама у делима тих писаца.

Као што рекосмо, човек има утисак као да слуша неучена, нешколована, недовољно образована човека, и утисак је врло непријатан. Нетачна употреба синонима; погрешна фразеологија; невешто збијање реченице; незграпност реченица; изненадна тривиалност каквог израза; испреметан ред реченица у параграфу, и тако даље, — све су то погрешке те врсте. Има их врло крупних, има их врло ситних; али, само ако их има у већем броју, ситне вређају тако исто као и крупне. Таква је једна погрешка, ако хоћете, она коју сам горе и сам учинио рекавши:

„Узалуд код таквих писаца блесне по која златна варница...“

место: *сине* по која златна варница; јер *блесне* и *злашан* не иде једно с другим: *блеснуши* може оно што даје оштру, белу светлост, на пример мач, а злато се *сија*. Тај последњи пример илуструје две врсте тих погрешака, оне које горе подведосмо под квалификације: нетачна употреба синонима и погрешна фразеологија. Поменута је погрешка ситна, али баш тиме показује како их може бити много и разноврсних.

Корекција стила у том смислу је негативна особина; позитивне користи од ње нема; кад је она ту, онда тек треба да дође оно остало. Али је штета од некорекције огромна; и отуда су корекција и чистота стила две тако важне особине.

Излишно је, држим, доказивати по-  
дробније да је то познавање књижевног  
језика толико исто потребно добром  
књижевном судији колико и писцима.  
Критичар, коме је потребно да, изузи-  
мајући творачки дар, има све особине  
потребне писцима (ако жели да их ра-  
зуме), и то у истој мери, — мора и ову  
имати.

Шесто: *правилан суд.*

Ја сам на другом месту рекао у чему  
се састоји и колика је важна та спо-  
собност, и није потребно да се враћам  
на то. Овде је довољно ударити гласом  
на ту чињеницу, да је способност пра-  
вилног суђења веома важан услов за  
доброг критичара.

Седмо, *техничко образовање, сиручно*  
образовање: познавање и разумевање  
књижевних техничких термина, знање  
метрике, знање поетике и реторике.

Зашто је потребно знати метрику, и поетику, и реторику, лако је разумети: али је можда теже разумљиво због чега је човеку који прати књижевност и бави се њоме, толико потребно знати техничке термине књижевне. Међутим, познавање, или боље, разумевање тих термина чини више од половине поетике и реторике, и велики део разумевања књижевних дела. Технички термини („наивно“, „сентиментално“, „пластика“, „драматичност“, „јединство“, „експозиција, заплет, перипетија“, „цртање карактера“, „индивидуалисање“, и тако даље, и тако даље) казују естетичке особине и врлине књижевних дела, и онај који зна те термине, или, боље речено, који их правилно разуме, тај ће разумети, умети опазити и оценити и књижевне особине које технички термини бележе. А у томе и лежи цела ствар. Јер на то опажање и разумевање особина књижевних дела своди се и сва дужност критичарева и све уживање читаочево; први без тога не би умео оценити дело, а други, не умејући опазити у делу те особине, не би у њиховој вештачкој изradi, у њиховом извођењу, могао ни

уживати. Ко не зна шта је склад или лепота боја у једној слици, или индивидуалисан карактер у каквој драми, тај код слике неће запазити ни склад ни лепоту боја, ни у драми вешто индивидуалисање карактера, и, према томе, неће моћи уживати ни у једном ни у другом. Не треба мислити да је могуће знати књижевне особине, а немати за њих термине који их бележе. Те две ствари су практично нераздвојне једна од друге. Где појма има, ту има и назива и имена; и обратно, где назива нема, ту се не зна ни за одговарајући појам.

Додајем да се ништа тако често не употребљује, а ништа тако мало не разуме као ти технички термини.

Осим термина потребно је знати реторику, поетику, и метрику, ради осталих стручних појединости без којих се не може прилазити читању и оцењивању књижевних дела. Које су то појединости, познато је, или се може видети из буди којег уџбеника те струке.

Најзад, осмо и девето, последње по реду, али далеко не последње по значају: *дубоко познавање човека и врло ве-*

*лико искуство живоша.* Велике писце без тога није могуће разумети. Томе није потребно даљег објашњења. Довољно је подсетити да сликање човека и људскога живота износи три четвртине песничкога градива.

То су, дакле, особине потребне књижевном критичару и сваком читаоцу који жели подићи свој укус на висину великих књижевних дела. Набрајање тих особина није сасвим исцрпено; има их можда две или три које би се још могле навести. Осим тога, нисам сигуран да се понека од ових особина не би могла рашчланити на две, или обратно, да се две, овде одвојене, не би могле слити уједно. Особине духа тако су тесно везане једна за другу, и поједина знања тако скопчана међу собом и зависна једно од другога, да им је доста тешко одредити јасне границе. За нашу потребу је овако изведена анализа критичке способности ипак довољно прецизна. Измене које би се могле учинити, могле би бити само врло незнатне. А што се непотпуности набрајања тиче, оне особине потребне књижевном критичару које нису наведене, или су само

помоћна знања и способности помоћу којих се долази до других које смо навели, и, према томе, строго узевши, и не спадају овамо, — или су моралне особине које се саме по себи разумеју, као непристрасност, и тако даље.

Рашчланивши тако појам укуса, у смислу раније одређеном, као способности осећања лепота у књижевним делима и оцењивања њихове вредности, упитајмо се сад, да ли се набројане особине које састављају сложену особину укуса могу, и на који начин, васпитавати. Јасније казано, може ли наставник што учинити, и шта, за њихово развијање код свога ученика? Наставник, или сваки онај који би се примио дужности да руководи неког у усавршавању књижевног укуса.

Ако пређемо редом набројане особине, које су:

- 1) од природе нежно осећање;
- 2) жива и пластична машта;
- 3) опште образовање;
- 4) познавање великог броја књижевних дела;
- 5) књижевно знање језика;
- 6) правилан суд;
- 7) стручно образовање;



8) познавање човека; и

9) велико искуство живота;

пашће нам у очи да се, изузимајући седме, и у неколико пете, за остале може врло мало или ништа учинити објашњавањем, предавањем, то јест најобичнијом и најподеснијом методом наставе. Ботаника се може предавати, Математика такође, и Физика, и Хемија, и Филологија, и Политичка Економија. Али како се може предавати познавање човека, опште образовање, или искуство живота? На који се начин могу давати лекције из познавања великог броја књижевних дела, или из нежног осећања? Код оних првих имате да дате другоме један низ знања више мање систематизан, и хомоген; док су, код ових последњих, знања која треба да дате другоме сувише разноврсна и пространа, и не могу, бар не могу без врло велике муке, да се изложе систематски. Осим тога, код оних првих је реч о *знањима*, а код већине ових других о стеченим *способностима*. Међутим, ако се знања могу другом саопштавати, способности се не могу преносити на другога. Назад су чак и поједина *знања* која се ов-

де траже, осим своје пространости и несистематисаности, такве природе да онај који жели да их има мора *сам* до њих доћи, и таква да он до њих може доћи само постепено, *временом*, *другим временом*. Другим речима, ученик та знања не може стећи *памћењем* онога што му други кажу, и стећи их одмах чим је туђу реч или туђу мисао запамтио; јер кад би и чуо и запамтио речима изражене резултате туђега искуства, он их стварно опет не би знао; пошто за речи које је запамтио он у свом властитом искуству нема појмова који ће те речи чинити јасним и значајним. Отуда он мора лично цео пут да учини, уз помоћ дужег времена, као и они који су пре њега дошли до тих знања.

Из тога би изишло да наставнику једино остаје да 1) оцени да ли му ученик има потребне природне диспозиције, и 2) да га затим упути да сам ради. *Тако, у главном, и сјоји сивар*. И отуда може само погрешно бити речи о „предавању“ Књижевности, ван ако се под тим не разуме излагање хронолошког прегледа књижевних дела и догађаја. Отуда се за књижевно васпитање, ако

изузмемо Старе, и неколике изузетне случајеве у новија времена, увек тако мало радило у школама. Као што реко смо, код књижевног образовања није реч о предавању стечених знања другоме, но о развијању, у другоме, способности које сами имате. Ту дакле, као и увек кад се способности или вештине тиче, треба *вас и и шаваши*, а не предавати; упућивати, а не давати лекције. Има један пут да се пређе: наставник треба да води, али ученик треба на својим ногама да пређе цео пут.

Кад се дакле предавањем, то јест саопштавањем чињеница, излагањем начела и теорија, класификацијама, не може учинити да неко постане човеком од укуса, шта онда остаје као дужност наставника (службеног или пригодног)? какве је врсте настава коју он може дати своме ученику? И пошто смо рекли да овај последњи мора на својим ногама прећи цело одстојање које га раставља од мете, какве савете треба наставник да му даје уз пут, и како да га води тим путем?

У оваквом се чланку не могу исцрпсти, или извести до појединости, све методе

које би се могле употребити за тај циљ. За то би читав течај био потребан. Шта више, баш и кад бисмо имали сав потребан простор на расположењу, не би се могла набројати сва упутства, све методе које се могу употребити за ову ствар; *обласи је тако широка*, стазе и странпутице тако многобројне, да ће овде онде увек понека остати неопажена. Најзад, начини зависе још и од личности наставника, и нарочито, морају се удешавати према појединим ученицима. Али све те разлике могу ипак бити само ситне, и ја их наговестих тек помена ради. Дати општа и главна упутства, указати на начине којима се ученику може помоћи да развија у себи горе набројане особине, потпуно је могуће.

Васпитање је све што човек сам чини и што други чине за њега да дође до извесне врсте савршенства. Према тој дефиницији, упутстава за васпитање има од две врсте. Једна се односе на оно што васпитаник има сам да ради; друга, на оно што други имају да учине за њега. Као што сам у почетку овога написа рекао, овде ће бити говора само о овим последњим, о оном што се може

са стране, споља, учинити за усавршавање књижевног укуса код студената књижевности. О првима сам говорио у једној ранијој прилици опширније и доста потпуно<sup>1</sup> и, према томе, излишно би било да се овде враћам на њих; ја ћу их се овде, где буде требало, само узгред дотицати. Али је потребно напоменути да су упутства о том шта ученик има *сам* да ради тесно везана за ова, и да ова долазе *после* њих.

Пређимо сад, редом, набројане особине, и видимо шта наставник може и треба да уради за развијање сваке поједине.

Рекли смо да је од особина које чине човека од укуса једна од првих *нежно осећање*, и да је потребно да то осећање човек има од природе. Претпостављајући, дакле, да је оно од природе ту, у довољној мери, на који би се начин оно могло даље развијати?

Пре свега, свака се особина, свака способност, усавршава вежбањем: — вежбање чини вештака, као што је познато, и као што и етимологија ове две

<sup>1</sup> В. пишчево предавање *О Књижевности*.

речи казује, узгред буди речено. То је основно начело сваког васпитања. Вежбањем се човек научи да свира, вежбањем се научи да *разуме* музику. Вежбањем се научи да слика, — вежбањем, да *разуме* сликарство. Исто тако, што је више вежбао поменути *осетљивоси*, тим ће је све већма развијати. Према томе, тој осетљивости треба дати прилике да се вежба. На који начин? Како ми у овом нацрту гледамо да будемо што краћи, одговоримо одмах: 1) *покушањем*, 2) *чишањем*.

Што се тиче посматрања, има ово да се запамти. Прво: што *чешће* будемо имали прилике да посматрамо ствари које по својој природи остављају утиске на нас, нарочито утиске уметничког реда, то ћемо све пријемљивији бити за те утиске. Ово треба запамтити као врло важно упутство. Оно се оснива на начелу, изреченом на челу претходног параграфа, да се савршенство постизава вежбањем, да, према томе, треба учинити *неколико покушаја* ако хоћемо да постигнемо успех. Ако првог пута пред неком стварју, пред каквим предметом, призором, пределом, личношћу, ништа

не осетимо, другог или трећег пута ћемо *примићи* утисак. И то је једини начин да тај утисак добијемо. Па како се нежност естетичког осећања састоји у тој способности примања естетичких утисака, није тешко разумети зашто је и колико је важно упутство које нам казује како можемо доћи до поменутих утисака. Но, осим тога, наша осетљивост неће на тај начин бити пробужена само за ту прилику, но ће, да тако кажем, остати будна, постати пријемљива и за друге *сличне* утиске. Шта више, како су поједине нарочите осетљивости за разне утиске у блиској вези једна с другом; како развијање једне врсте осетљивости не остаје без утицаја на друге, — осетљивост се развија и апсолутно, и са сваким новим кораком унапред поље се шири не само у једном, но у свима правцима. Као особина правилнога суда, која, кад се једном однегује у човеку, може да му послужи не само у оној врсти случајева на којој је своју способност извежбао, но и у свима другима: тако и на тај начин извежбана осетљивост постаје пријемљива за утиске у најразноврснијим приликама.

Друго, што *разноврсније* ствари и догађаји буду у домашају наших посматрања, то ће васпитање наше осетљивости бити потпуније. Поједина је упутства овде тешко дати. Мисао је та, да треба бити у што више прилика које нам за нашу осетљивост могу дати градива. Човек који са отвореним очима пролази кроз живот и свет, кроз *цео* овај многоструки живот и шарени свет, развиће јаче своју осетљивост и своју пријемљивост за утиске но професионални аутомати код којих је отупелост осећања равна, и у исто време узрок, њиховој равнодушности према свему што строго не спада у кружић њиховог уског и једноликог занимања. „У свет треба ићи“, као што каже песник, у преносном и буквалном смислу тих речи. Песници као Гете, критичари као Рускин, који нису само пажљиво посматрали оно што им је било пред очима, но су круг својих посматрања намерно ширили, сјајни су примери за истинитост и вредност тога упутства.

Најзад треће, да и то забележим потпуности ради: што будемо у згоднијим тренуцима, у *згоднијим* расположењима,



ствари посматрали, утисци ће бити чистији и правилнији.

Што се тиче *читања*, како је оно непосредније везано за књижевно осећање од посматрања, оно је за књижевно васпитање још важније од посматрања. Осим тога, упутства која дадосмо за васпитање осећања посматрањем, теже је привести у дело но ово друго упутство. Сваки не може мењати по вољи средину у којој је, тражити утиске ван више мање уског круга у коме нам се живот понајчешће креће. За читање, међутим, ти крупни услови нису потребни. Према томе, читање је метода на коју смо овде поглавито упућени.

За читање важе она иста два главна правила која смо дали о посматрању. Потребно је читати много разноврсних ствари, и читати поједине од њих, које устреба, *по неколико њиха*. Наставник, који у редовним приликама може врло мало да учини за развијање способности посматрања како смо је горе изнели (ту би педагог био потребан), може, овде где је реч о читању, много да учини за свога ученика. Његова је прва дужност да свога ученика наведе, на-

викне, натера, да што више добрих ствари чита, и да поједине од њих чита по неколико пута. Он треба да нађе начина да му то читање омили, хваљењем књиге, навођењем најлепших места из ње, давањем задатака о њој, указивањем на лепоту успеха, и доказивањем да је то једини начин да се до успеха дође, једном речју, подстицањем на рад на све могуће начине и свима могућим средствима. Ни указивања на књижевне лепоте у делу, ни објашњавања тих лепота, ни систематско излагање теорије књижевних ефеката, не може толико учинити за васпитање естетичког осећања колико та поновљена читања. Наставник треба да пробуди у свом ученику вољу за њих. Ученику, док је под управом свога наставника, није могуће прочитати онолико колико му је потребно да однегује своје књижевно осећање: за то се тражи много више времена; с тога је потребно да он из руку наставникових изиђе готов да та читања настави и доцније. То је најбоље књижевно васпитање које му наставник може дати.

Још је вредно забележити да настав-

ник треба да буде приправан на то да га ученик неће послушати, ни од прве, ни од друге. У таквом случају, који није реткост, који је шта више правило, његова је дужност, као што сам рекао, да наваљује, да често понавља своје савете, и да непрекидно мотри да ли му се ученик влада по њима, како би ученик још под његовом управом стекао навику читања.

Осим упућивања на читање, има друга једна врста помоћи коју наставник може да укаже своме ученику. Шта је циљ томе читању које препоручисмо? Васпитање осећања, развијање способности наше да осетимо оно што могу да осете они чије је осећање већма усавршено од нашег. То се, као што рекосмо, постижава вежбањем. Али и ако се на тај начин може врло много учинити, питање је да ли се без наставе, без туђег упућивања, може све постићи. И одговор је негативан. У теорији, такво васпитање, савршено спонтано, требало би да може да се изведе без ичије помоћи. Људи су се сами васпитали, и нису ни у којој струци имали учитеља са стране да их доведе до степена на коме су да-

нас. Према томе би и појединац могао сам тај исти пут да пређе без туђе помоћи. Али у пракци, где треба рачунати са краткоћом времена, и са другим препонама сваке врсте, напредовање је тешко замислити без туђе помоћи. Ту помоћ не морамо тражити само од живих наставника; у делима људи од укуса наћи ћемо доста упутстава која ће нам моћи учинити исту услугу коју и савети нашег наставника. Стоји можда још и то да већина људи од укуса нема много да заблагодари својим наставницима за своје васпитање у том погледу. Али на то се самоуштво могу поуздати само изузетно срећно одарене природе. Па најзад и то самоуштво њихово састоји се у томе да сами себи нађу помоћи. Али помоћ је и њима потребна. Отуда је врло корисно имати вођу на том путу. Јер код књижевних дела, као и код уметничких, глвно је умети запазити оно што је достојно пажње. То почетник, и у опште онај који се учи, не уме. Узмимо пример на сликарству. Кома се од нас није десило да, дошав први пут у какав музеј, не застане пред оном множином слика, збуњен, у недо-

умици, с питањем на уснама: — „Шта је то што знаоци толико цене на сликама, које нама дају тако мало задовољства?“ Ренолдс, чувени енглески сликар прошлога века, прича да је и он тако, дошав у Италију, остао разочаран и збуњен пред Рафаиловим сликама, не знајући шта чини лепоту њихову. Сваки од нас, који год искрено жели да стече свој суд о тим стварима, да искрено ужива у лепотама које знаоци налазе у њима, нашао се макар једном, у почетку свога уметничког васпитања, у том положају. У таквој прилици, неко који би нам рекао које су ствари на које треба обраћати пажњу, искусан пријатељ или наставник, био би нам од неоцењиве користи. Најмањи миг да нам да, па би нам тиме већ много помогао. Претпоставимо, доиста, да нам само ово каже: — У слици треба пазити на тачност и лепоту цртежа, на лепоту, јачину, или нежност боје, на међусобни склад боја, на сенке и полусенке, на тон боја, на ставове личности, на начин како су груписане, на композицију, на осећај који се из слике издваја, на стил, на потез кичице, итд., итд. Само то да нам

каже, не показујући нам те особине на слици, па бисмо већ знали иесравњено више но у почетку. И ако мету још јасно не видимо, наша је пажња већ упућена у извесном правцу. Од колико би нам онда веће помоћи било кад би нам на појединим сликама показивао те особине! Половину онога пута који бисмо имали сами да пређемо, који бисмо, у најбољем случају, прешли тек после много времена и после дугог лутања, учинио је он за нас.

То исто вреди за све уметности.

То вреди и за књижевност. Наставник, дакле, осим упућивања на читање, имаће да учини још и ово друго за свога ученика. Његова ће дужност бити да заједно са својим учеником чита одабрана дела, да му казује особине које чине њихову лепоту, да му обраћа пажњу на поједина места, крупнија и ситнија, која заслужују, било због мана, било због врлина, да се на њима застане, а која ученик не би сам запазио. На тај начин ће овом последњем бити пробуђена пажња, он ће бити наведен да место боље загледа, изазван да га испитује и да о њему размишља, и дру-

гом или трећом приликом умеће такво место или особину сам да запази.

Само ће наставник при том морати добро пазити да то указивање на значајна места не испадне на штету самосталности суда у његова ученика. Он не сме ни у ком случају наметнути своје мишљење ђаку. Или боље, он не треба да допусти да ђак *неискрено* прими његов суд, или, под сугестијом његовом, да *уобрази* да доиста осећа оно што му је наставник рекао. То је врло деликатан део наставникова посла. Како међутим није могуће нешто рећи, у циљу да то буде примљено, па ипак тражити да не буде примљено, наставник ће се морати трудити да са друге стране очува самосталност свога ђака пред том изреченом оценом *ex cathedra*. Рећи ће му, на пример, да *право* осећање не наличи на оно које он по свој прилици има у том тренутку; да је оно сасвим засебнога рода; да оно личи, кад се доиста јави, на неку врсту унутрашње илуминације, и да ће га он, кад се буде јавило, зацело познати и одмах рећи: сад је ту; толико је оно јасно и особито! Наговестиће му

замке које човек сам себи плете ауто-сугестијом, и позваће га да их се чува. Рећи ће му да више свега треба мирно и стрпљиво да ишчекује да утисак самоникло сине у њему; да сам себе не убеђује, превременим, непотпуним и неискреним рефлексима, да је утисак већ ту. Шопенхауер је на једном месту, говорећи о уметности, веома лепо и врло тачно рекао: „Човек треба пред слику да стане као пред владоца, па да чека, да види да ли ће му она што рећи и шта ће му рећи; и, као владоца, да ни њу први не ослови: јер би у том случају само самог себе чуо.“<sup>1</sup> То што Шопенхауер каже о слици исто је тако тачно и о књижевном делу. Рефлексје које човек прави у циљу да изиђе на сусрет ишчекиваном утиску врло су опасне, и то је оно што човека најчешће збуди и заведе. У том случају човек никад не чује што му дело каже, но чује самога себе. Леп пример је у овом погледу музика. Она је вештина која има најмање неискрених поштовалаца, и ни у којој другој вештини љу-

<sup>1</sup> *Свеш као воља и предсјава*, II. део, књ. 3., гл. 34.



битељи, просечни љубитељи без предрасуда, не напредују с таквим успехом и с таквом сигурношћу. Под условом само да имају довољно прилике да је слушају, њихово је напредовање сигурно и правилно. То је с тога што такви слушаоци долизе музици најчешће чисти као бео лист хартије, без готових теорија, без „девиза“ и рђаво сварених (ако тако могу рећи) техничких термина и техничких захтева. И баш онде где томе има изузетака, као, на пример, код потпуних и непомирљивих вагнероваца, ти изузеци долазе само отуда што ови, вагнеровци, не полазе непосредно од саме музике, но у вештину уносе с поља донесене обзире, теорије које су у опреци са природом музичке вештине.

Наставник, дакле, указујући на лепоте или мане у књижевним делима, и изричући *ex cathedra* оцену о вредности њиховој пред својим учеником, трудиће се у исто време да сачува самониклост његовог осећања.

То указивање на лепоте у књижевним делима, уз упућивање на поновљено и разноврсно читање, чини нај-

већи део васпитања нашег књижевног осећања. Али осим, и поред та два начина, корисно је још пропраћати значајна места подесним примедбама о узроцима који чине те је место у питању лепо или несавршено. (В. ниже параграф о *Техничком Образовању*). Доцније треба прићи подробнијој и дубљој анализи, и дубље тражити узроке појединим књижевним ефектима. Остављајући на страну научну вредност таквих анализа и практична упутства за писање до којих долазимо помоћу њих, нама је овде главно то што се помоћу таквих анализа боље упознајемо са самим лепотама, лакше проналазимо мане, и оштримо своје осећање за једне и за друге. Није истина, као што се понекад тврдило да овакве анализе слабе наше осећање за лепоту; онако исто као што је нетачно и оно друго тврђење, које је у вези с овим, да наука стоји у опреци с поезијом.<sup>1</sup> Оба

<sup>1</sup> Спенсер, у књизи *О Васпитању*, вели „...Напротив, наука отвара научнику читаве светове поезије онде где наука ништа не може видети. Људи који се баве научним истраживањима показују нам сваком приликом да осећају не само исто тако као и други, но и живље још, поезију свога предмета... Мислите ли да кап воде, која је за непосвећене

ова тврђења иду у ону врсту мишљења која постају из *речи*, без обзира на чињенице. Целокупна нам слика неће мање лепа изгледати зато што знамо начин на који поједини елементи доприносе њеној лепоти; какво лепо место у књижевном делу неће нам се мање допасти зато што ћемо га умети рашчланити на његове састојке, зато што ћемо знати начин на који се до њега долази. Кад би тако било, морало би се претпоставити да највећи уметници и књижевници, који најбоље знају, бар практично, како се до ефекта долази, најмање могу да осете оно што је лепо, и да најмање у њему уживају. Писцу ових редова је, у осталом, из властитог искуства познато да се узроци каквом песничком ефекту могу потпуно знати, а да то ипак ни у колико не ослаби наше уживање у њему. Рефлексије наше имају *своје* поље; осећање, *своје*. Главно обележје осећања

само једна кап воде, губи нешто у очима физичара, зато што овај зна да би, кад би се снага која спаја њене састојке одједном издвојила, то изазвало муњу?... Држите ли да ова заокругљена стена, избраздана паралелним урезима, буди исто толико поезије у машти неука човека колико у машти геолога, који зна да је низ ту стену склизно неки глечер пре милион година?"

је баш његова *нейосредносћ*, и, код искрених посматрача или читалаца, између узрока и ефекта нема места за рефлексације у тренутку кад су пред уметничким делом; рефлексације долазе или се примењују доцније и *независно*. Антагонизма између рефлексација и осећања, има само у засебним и изузетним случајевима, који не спадају овамо.

Према томе, таква анализа књижевних ефеката само је корисна, и послужиће наставнику као врло подесна метода да изоштри у свога ученика осећање књижевних лепота.

Како ваља објашњавати поједине ефекте књижевне, претпоставља се, разуме се, да је наставнику познато, и, у осталом, не улази у оквир овога чланка.

Поменућу само један подесан начин који се може употребити при том објашњавању. Објаснити лепоте само речима, то јест чистим објашњавањем, али тако да их *ђак* разуме, често је врло тешко. И кад, на месту, покажете шта је лепо, и објасните у лепом месту главни елемент — реч, реченицу, особину — који чини његову лепоту, ви ипак у крајњој линији апелујете на учениково осећање

које још није развијено, које тако још није у стању да непосредно прими утисак. Ту га треба обилазним путем пробудити. Основни, најпоузданији и најлакши начин нашег опажања је разликовање. Према томе, поред места којег лепоту објашњавају ученику, треба ставити упоредо место које у том погледу не задовољава потребне услове: ученик ће разлику одмах много лакше опазити, и према томе и видети шта у оном првом чини лепоту. Или још боље: треба само место које објашњавамо мењати у неколико праваца, и тражити од ученика да нам каже разлике које отуд произлазе. Ако је, на пример, лепота реченице у лепим речима, треба те речи заменити другима. Ако је лепота реченице у ритму, треба испреметати ред речи у њој; и тако даље. На тај ће начин ученик морати запазити у чему се састоји лепота места које је пред њим.

Ми смо се на првој тачки, на *осећању*, мало дуже задржали. То је било потребно једно због тога што је упутства у том погледу било тешко дати без коментара, а друго зато што је осећање, као што смо рекли, једна од најважни-

јих међу набројаним особинама; она је основа сваком укусу. Упутства за васпитање осталих простија су и краћа, и на њима се нећемо оволико задржати.

II. Што се тиче *неговања маште*, са гледишта са којег смо је ми уочили, дакле не као творачку моћ, која је потребна писцу за стварање и измишљање, но као способност помоћу које ћемо замисли и опише књижевне правилно и потпуно конструисати, — наставникова се помоћ своди на ово.

Прво, како се и машта, као и осећање, као и друге способности, развија вежбањем, то ће наставник пре свега имати да упути ученика (в. горе о *Осећању*), да богати своју машту посматрањем, и даље читањем оних дела која ту душевну моћ највећма покрећу на рад. Машта је тим развијенија што је у њој смештено више слика; тиме је она стекла и више градива за даље комбинације, и већу способност, да пластичније и прецизније репродукује само градиво.

Сва песничка дела утичу на то развијање маште; има их ипак таквих која то чине у већој мери но остала. Једна прочитана лирска песма обогатиће

свакојако нашу машту каквом лепом сликом, али та слика, ситна, усамљена, неразвијена, остаје и у машти као ситна, неразвијена појединост, која машту слабо богати и вежба. Сасвим друкчије се вежба машта кад, наилазећи у једном роману на низ слика, догађаја, призора, на читав свет личности, има да прими, замисли, склопи, и сређено запамти обимне описе и слике њихове. Но и међу делима те врсте има их таквих која су, тако да кажем, пластичније писана од других. Наставник има да руководи ученика у том читању, да учини методичан избор таквих дела, и да му тиме уштеди лутање, које овај не би могао избећи; то јест да га двоструко сачува, од губљења времена и од странпутица; јер би се могло десити и то, да ученик, неруковођен, исквари свој укус у погледу на производе маште. Ближе услове за тачност и пластичност изведених описа изложиће му наставник у реторици.

Даље, како тачност и лепота описа или савршенство замисли пишчеве зависи врло често од сасвим ситних појединости, често од једне једине речи,

потребно је увек *врло пажљиво* читати оно што читамо. То је једна способност коју ваља прво однеговати. Код концизних писаца, од наше се маште тражи велика извежбаност да при читању, које је махом брзо, и треба тако да буде, потпуно запазимо живописне појединости у описима и излагању пишчевом. Ту наставник треба да мотри да ли је ученик, пажљиво читајући, слику правилно схватио.

Начин да се о том увери, и да у исто време навикне ученика да уме изазвати у памћењу оно што је прочитао, једини је тај да затражи од њега да му после прочитаног доброг описа каквог, опис понови или исприча, усмено или *на писмено*. Ово последње вежбање је нарочито корисно. Тако би се уверио да му ученик није превидео ни једну карактеристичну појединост.

III. *О ошћем образовању* нема шта да се каже што се већ по себи не би разумело. Сваки зна шта је опште образовање, и како се до њега долази. Оно зависи од програма школских, оно зависи од срећних прилика у којима се неко налази. Познато је да су наше



школске студије тако удешене да човеку са њима пропадне три четвртине времена проведеног у школама. Ономе који би био у срећним приликама, могло би се помоћи да тај велики губитак избегне, да своје учење изведе по много смишљенијем плану но што то чини огромна већина.

При том би ваљало нарочито пазити на складно и сразмерно прибављање знања из разних грана научних.

Тиндалове *Одломке из Науке* треба знати по истом праву и разлогу по ком и Тенове и Меколеове *Огледе* књижевне и историјске. Иста „сразмерност“, која се удешава према циљу, захтева, наравно, да у нашем случају одрже превагу историјске и друштвене науке.

Други начини су изван делокруга књижевнога наставника. Путовања иду у најбоља средства која богате опште образовање. Исто тако, у својој властитој земљи или вароши, кретање у погодним срединама; а можда (у границама доброга васпитања) по свима срединама. Али, као што рекох, та врста васпитања није посао књижевнога наставника.

Илустроване књиге могу бити сурогат путовању. Илустроване књиге, које су често тако лепе, у исто су време једно од најкориснијих васпитних средстава.

IV. Што се тиче *познавања великог броја књига*, наставник ту може у једном погледу више учинити, и ако је јасно да, на крају крајева, опет остаје на свакоме да сам прегне, да сам прочита потребне књиге. Наставников се посао и ту своди у главном на упућивање и помагање свога ученика. Помоћ би се његова састојала овде у томе што би свом ученику:

1) Излагао, хронолошки, историју народне и стране књижевности у ширим, у најширим потезима. Ту би ученик имао да се упозна са најважнијим, само са најважнијим, школама књижевним, са именима и врло сумарном карактеристиком најважнијих дела, и са сумарном оценом о њиховој вредности. Све то треба да буде врло укратко изведено; овде није реч о одгојењу стручног књижевног историка. Ученик у овом течају треба да добије, тако да кажем, само мапу области коју има да позна.

2) Затим би имао да му да извештај

број *сисџемаишисаних* лекција из историје књижевности, у којима би му, опет врло укратко, изложио историју *књижевних родова*, то јест њихово постепено развијање и принове које су у извесним тренуцима уношене у уметнички облик књижевних дела; причао би му затим *садржаје* из извесног броја основних, оригиналних дела, и упознао га са најважнијим местима и елементима (призорима, карактерима, одломцима) из узоритих дела светске књижевности. Наравно, то би све морало бити нарочито пробрано и удешено према сврси којој има да послужи, и која је изложена горе, у првој половини овога огледа, при набрајању појединих особина потребних критичару, у параграфу под истим насловом. Да су разне читанке, хрестоматије и антологије добро рађене, оне би у овом погледу могле одлично послужити.

3) Најзад, да би своме ученику помогао да брже дође до познавања тако званих „крилатих речи“, и других фразација или стихова који се најчешће наводе, и на које се најчешће односе алузије о којима смо напред говорили, наставник

би ученика могао упутити на једну или две од оних збирака у којима су најважнији такви наводи покупљени.<sup>1</sup> Не треба се плашити тога што овај начин изгледа мало извештачен, или недовољно научан, или сувише практичан. Никад ништа није сувише практично, а при васпитању, више но игде, ваља се чувати неоснованих предрасуда и излишне педантности научног, или боље научничког уображења.

V. Што се *књижевног познавања језика* тиче, наставник, помажући своме ученику да у том погледу усаврши своје знање, има да се у главном држи метода изложених у параграфу о неговању *осећања*.

И овде, као и тамо, имаће, на првом месту, да га упути на читање добро писаних дела.

Као што видимо, поново смо упућени на читање. Но то је сасвим природно. Особине које желимо да однегујемо у себи, то су оне помоћу којих ћемо моћи опажати особине књижев-

<sup>1</sup> Једна од последњих од G. Fumagalli'a: *Chi l'ha detto*; сличне су од Büchmann'a, Sanders'a King'a и Alexandre'a.

них дела. Сасвим је природно, према томе, тражити у књижевним делима, да једном смелом сликом искажем своју мисао, тоцило, на којем ћемо те особине моћи изоштрити. Како је међутим вежбање основна метода за усавршавање које било способности наше, а како се даље, у нашем случају, вежбање своди поглавито на читање, природно је да ће читање, у васпитању већине набројаних особина, бити први услов за свако напредовање. Тако и овде. Читањем добро писаних дела човек ће се и сам научити корекцији стила и језика. Све је прилепчиво; сваки пример поучава и привлачи за собом, и тим више што се дуже време остане под његовим утицајем. Филип Хамертон прича да је познавао једног енглеског писца који је брижљивим настојавањем и вежбањем био себи створио леп, гибак, коректан и прецизан стил. После извесног времена, пошто је неко кратко време проучавао филозофска дела Локова, његов стил поче напрасно губити своју лепу гипкост и лакоћу, и оно што је даље писао писао је увек с муком, а други су то исто с муком читали. „Шта више, вели даље

Хамертон, ни начин мишљења му није био више његов начин мишљења. Зато што је био у сувише блиском додиру са једним писцем који није био уметник књижевни, његова се властита вештина доследно искварила.“ Мало је теже признати да је утицај Локов могао испасти толико кобан по стил писца о коме говори Хамертон, али је несумњиво да дужи додир, тешња и трајнија веза са извесним писцима, имају јак утицај на стварање нашег стила, да уопште начин изражавања оних са којима смо у додиру приања и за нас. Људи који живе у крајевима где се покварено говори науче покварено говорити, људи који живе у одличнијем друштву науче се отменијем језику, Французи и Енглези који читају више, и боље писане ствари но ми, говоре и пишу правилније и боље од нас; код њих ћете доиста ретко кад наићи на оне трагове велике неписмености која је тако честа у нашој књижевности.<sup>1</sup> Мимогред буди речено, сам

<sup>1</sup> Ова напомена, тачна пре двадесет година, данас срећом није више тачна. Данас се у нас, све у свему узевши, пише с много више корекције, и скоро сасвим коректно. Тај успех је, међутим, постигнут баш истим начином који се овде

језик наш је још некњижеван;<sup>1</sup> ако сте ма и једанпут имали нешто да преводите са српског, на пример на француски, могли сте се уверити колико наш језик изостаје у тачности и корекцији од француског; час по, па треба какав неодређен израз заменити прецизнијим, или какву поткушену, непотпуну или некоректну реченицу развити у њен потпунији, или поправити у правилнији облик. Није међутим, излишно напоменути и ово: да, пошто карактер нашег језика, у данашњем стању његовог развића, допушта извештан број тих релативних некорекција, оне се у таквим случајевима не могу сматрати као погрешке.

Из тога излази да ће се и човек који буде читао добро писана дела научити правилном књижевном стилу и језику.

Избор таквих дела на који ће му ваљати упутити свога ученика, наставнику неће бити тешко учинити.

препоручује. Данас се у нас стране књижевности много више читају, и угледи у нашој властитој књижевности су знатно чешћи и бољи. И, некоректно пишу опет само они који читају рђаве обрасце.

<sup>1</sup> Ни то више није тачно као пре, и има разлога нади да ускоро неће бити уопште тачно; наш књижевни језик, и по свом речнику и по својој фразеологији, усавршава се сваким даном.

То упућивање на читање добро писаних књига био би један начин.

Други начин, опет као код васпитања осећања, био би тај, да наставник, читајући књижевне текстове заједно са својим учеником, указује на мане и врлине стила и језика; поглавито на мане. И ту би, на исти начин као и горе, ученику била обраћена пажња на оно што поглавито чини корекцију стила и језика, и његова би се пријемљивост и извежбаност у опажању тих особина тиме најбоље увећавала.

Поглавито, као што рекох, треба обраћати пажњу на мане. Корекција стила, рекли смо, чисто је негативна особина. Она је постигнута кад су мане отклоњене. Врлине овде нису ништа друго до избегнуте погрешке, то јест нешто што је онако како треба да буде, и преко чега се, као преко равне површине, прелази без заустављања. Ту би било врло тешко знати на чему би се ваљало задржати, и како би требало објаснити једну негативну врлину; забављати се на таквим врлинама значило би без сумње, бар у прво доба, губити времена. Мане је међутим лакше запа-



зити и лакше објаснити, и указивање на њих чини прави део васпитања у том погледу.

Добро израђена места треба наводити у нарочитим случајевима, кад буде потребно да се на њиховом примеру потврди истинитост критике рђавих места. Као код васпитања осећања, као свуда, тако је и овде један од најјаснијих и најподеснијих начина међусобно поређење места која с добре и рђаве стране илуструју један исти случај.

Уз указивање на мане иду по нужности и објашњења о узроцима који чине те је место погрешно. О њима се ближе говори у реторикама.

Ако би се најзад десило да поред свега објашњења од стране наставника ђак не буде могао опазити или схватити какву тежу погрешку, онда је најбољи начин да му се она објасни овај: наставник треба да нађе или измисли пример у ком ће та иста мана пасти јаче у очи. Рецимо да сте у задатку свога ђака нашли ову реченицу: „Највећа радост Еламинондина био је глас да је битка код Мантинеје добијена.“ Он некорекцију ове реченице није запазио,

чим је тако написао. Претпоставимо сада да сте му ви прво обратили пажњу на то да је реченица погрешна; да сте му даље казали да погрешка лежи у неспретном везивању речи *радосї* и *глас*; да сте му најзад рекли како би реченица требала да гласи, и да му све то ипак није довољно објаснило њену некорекцију. Онда му треба наћи пример у коме ће иста мана тако јако падати у очи да ће је *мораши* одмах запазити. У овом случају, на пример, могли бисте му навести узвик онога наредника коме је његов генерал, у знак одликовања поклатио лепу сабљу: — „Господине генерале, ова је сабља најлепши дан у мом животу!“ И ту је, као и у горњем примеру, реченица невешто збијена, али то овде јаче пада у очи, и ђак ће на овој реченици одмах опазити некорекцију, па, преневши је на ону прву, опазиће је и у њој. Узмимо други пример. Узмимо да сте, читајући са ђаком један опис битке у Тјеру (који је, пишући брзо, био често небрижљив у свом стилу), наишли на ову реченицу: „Наполеон управи на ту страну своју пажњу и своју артиљерију.“ И ту ћете му, прво, рећи да је реченица

погрешна, ако он то сам није опазио; додаћете да се погрешка која је у њој учињена често јавља, и у разним облицима; да се она састоји у томе што су две *разне* категорије појмова („пажња“ и „артиљерија“) стављене напоредо у *нејосредну* близину, као да припадају истој категорији; најзад ћете реченицу исправити, и показати како треба да гласи. Ако све то не буде довољно, ви ћете му, као горе, навести пример на коме ће природу погрешке морати разумети; рећи ћете му да је та реченица исто тако погрешна као да је неко рекао: „Он узе певати, и свој шешир“. Ако су овакве реченице смешне, то је добар знак; јер то доказује да је погрешка у њима сасвим очевидна. Таквих примера за најобичније погрешке требало би наставник да има напред спремљену збирку.

Сви ови начини, поред читања које смо на првом месту поменули, помажу да се способност опажања таквих погрешака развија код ђака; а тим се долази до познавања књижевног језика, до корекције стилистичке и језичке. Јер кад је једном пажња обраћена, онда је

оно остало све ствар времена, навике, даљег вежбања, и сваким часом напредовање је све мање тегобно, све живље, све потпуније. Као и код осећања (осећања лепотâ емоционалних), тако и овде код опажања интелектуалних особина стила и језика, познавање једне ствари доноси са собом знање других сличних, које се даље грана, и простира на најразноврсније случајеве. Кад је правац дат, вероватноћа је мала да ће се на путу стати или с пута скренути.

VI. Способност *правилног суда* стоји врло високо међу набројаним особинама. Међутим, она је мање непосредно везана за разумевање чистих књижевних лепота но неке од тих особина; и према томе би могло изгледати да она долази на друго место у реду њиховом. Али она нигде не долази на друго место. Она је најважнија и највиша способност душевна, и ништа што се дешава у души и духу нашем није јој страшно. У крајњој линији, она долази да све прибере, и утиске, и осећања, и представе, и опажања, да све среди, процени, пресуди, и да тиме оно што је стечено учини нашом стварном својином.

Дати подробнија упутства, или чак методичан течај наставе којом би се успело развити ту способност код ученика још за време његова учења, веома је тешко, ако није немогуће. Та способност представља највиши ступањ зрелости нашега ума. Појамно је да се таква способност може однеговати у човеку тек дугим временом, дугим и постојаним вежбањем. Утицај наставника требало би, бар за неко време, да је сталан, без прекида, вазда присутан, да, чим затреба, помогне ђаку да изиђе на прави пут кад ђак са њега сврне, дакле врло често, јер су искушења јака и многобројна.

Међутим, оно на што би наставник имао највише пажње да обрати, било би ово.

Као и код осећања, имао би да развија на првом месту самосталност суда код свога ученика. Не би смео ни у ком случају допустити да ђак прими туђе мишљење, док није стигао да га провери на фактима, на чињеницама. Ако самосталност суда још не значи и правилност суда, она је ван сваке сумње једини начин да се дође до те правилности. А до самосталног суда може неко

доћи само тако ако лично и непосредно пође од чињеница. То би требало да буде основно правило за сваку наставу, да се ученику, бар у почетку, даду увек чињенице, што више чињеница, а што мање оцена и судова; он ће се после дужег или краћег времена умети увек наћи у њима. Мишљења и оцене моћи ће му се дати тек пошто је излагање чињеница *претходило*, и пошто он сам буде учинио прве кораке да се разбере у њима. Давати му само мишљења, без чињеница, значило би напунити му главу неодређеним појмовима, који, немајући ништа за собом, не наслањајући се ни на што стварно, остају само речи, празне речи. Треба му дакле дати чињенице, и натерати га да самостално створи себи суд о њима.

Али с тим није све готово. Може се доиста десити, и дешава се врло често, да људи баш у стварима у којима су могли имати и имају властитог искуства, ипак несамостално суде. Они су утисак примили, он је ту, у њима, као готово градиво за њихов суд; али зато што нису свикли да га извуку на површину, што су навикли да вазда понављају већ

готово туђе мишљење, они као и да немају свога суда. Они нису научили да *засишану* пред једном стварју, да се упитају, да оцене и искажу, шта сами у којој прилици мисле. Узмимо као пример ону познату фразу, да је морални бол већи од физичког. Ко је од нас није поновио бар једном у свом животу? Међутим, кад бисмо само мало размислили пре но што је кажемо, тешко да бисмо је још који пут поновили као своје стварно мишљење. Наше властито искуство, сетимо се само, не казује нам никако то исто; напротив. Али ту реченицу, коју је неко у реторском претеривању једном изрекао, хотећи да каже да је морални бол велики, сви понављамо, не размишљајући, и не сећајући се да је никад нисмо поновили у тренутку кад смо били мучени каквим физичким болом, — и не сећајући се да је чак и то истина да је никад нисмо поновили у тренутку кад смо у ствари били мучени каквим великим *моралним* болом, — но увек мирно, хладно, коментујући у разговору причање о каквом туђем јаду: — сведоџба очита да механички понављамо оно што нисмо никад осе-

тили. А бар у том случају имамо у свом властитом искуству потребне грађе за свој лични суд! „Сачувај ме, Боже, од физичких болова; а за моралне — то је моја брига!“ Да умемо своје мишљење да кажемо, сви бисмо то исто рекли. Човек чија је ова последња реченица, врло је mudar човек, и mudar је баш зато што уме да каже те просте ствари које и ми сви осећамо.

Ту способност треба наставник да однегује у свом ученику. Треба да однегује у њему једно душевно стање, један душевни *habitus*, који ће га пре свега, да тако кажем, одржати увек на дефенсиви пред туђим мишљењем. То се може учинити. Као што у животу извештан низ случајева може човека да учини неповерљивим, скептиком, песимистом, или, у другом реду мисли, обазривим, одмереним; тако се и ту може створити слична навика после једног низа случајева. Затим, натерујући га да после одбаченог туђег мишљења потражи своје, он ће га учестаним покушајима научити да проналази, запажа, и исказује то своје мишљење. Као што смо рекли, у оваквим случајевима главно је обратити па-



жњу; остало је ствар времена, навике, и даљег вежбања. Наставник, дакле, има у свом ученику ту пажњу да пробуди.

Код ученика, међутим, неопходно је потребно да има, да је тако назовем, научне *радозналости*, неке врсте душевне диспозиције која се спонтано меће у акцију у даној прилици. Наиме, пред неким утиском, неком опаском, неком чињеницом, треба нешто да се покрене у њему, да се процес даље настави, не да стане, као револуције рђавога механизма, после првог обрта. Треба да у њему, после примљеног утиска или опаженог факта, има жеље, тежње, спонтане, готово инстинктивне, да за стварима даље трага. Сва је прилика да у овој *радозналости* лежи први иочешак свега *правилнога суђења*. Она, управо, није друго до активност духа, способност његова да реагује на примљене утиске, у овим нарочитим, деликатнијим случајевима научног истраживања; према њој стоји пасивност, тромост духовна; она иста тромост која чини те туђа мишљења непроверено понављамо.

Наставник једва да би могао што друго за њу учинити до да обичним начинима

пробуди у своме ученику *интерес* за науком и научним испитивањем; интерес, — највећег и јединог покретача човековог.

Уз поменута упућивања, наставникова би још дужност била да обрати пажњу свога ученика на многобројна искушења у која човек може да падне при суђењу о стварима. Од три најважнија, једно сам већ поменуо; то је папагајско понављање неистинитог, туђег мишљења. Два су остала: прво, брзоплето закључивање; друго, наклоност, у свакоме од нас, да из пукe таштине да о ствари суд који му изгледа најзанимљивији и најученији. Ко није аналисао велики број неискрених и нетачних мишљења, тај не може веровати колико их има што потичу из тог последњег узрока. Што се тиче брзоплетих закључака, да увидимо колико су они узрок нетачном суђењу, треба се само сетити: 1) како се споро долази до озбиљног и свестраног решења једног питања, и 2) о колико ми ствари говоримо, а како их мало има које смо стигли озбиљно да размотримо.

Из тога разлога ја не држим да су дискусије, дебате, које многи препоручују као методу за развијање нашега су-

ђења, корисне у овом погледу. Прво предмети о којима се у њима дебатује, великом већином премашају спрему учесника у тим дебатама, махом ђака и младих људи. Појамно је да се у таквом случају не може очекивати никаква корист од таквих дебата. Друго, у дебатама треба наћи у тренутку одговор на последњи аргумент противников ако човек неће да изгледа побеђен; у таквим приликама човек, уместо да тражи прави одговор, добре разлоге за побијање противникова мишљења, принуђен је да се послужи првим привидним разлогом који му дође на памет, ма он био најслабији ли најнетачнији, — да и не говорим о више од пола хотимичном извртању чињеница, које је готово правило при тим дискусијама. Тако се стварају кобне навике, којих се је доцније врло тешко отрести, и ефект је диаметрално противан ономе што се хтелo постићи. Сва три горе поменута искушења најјача су баш при овим дебатама.

Мој би савет био напротив да се што мање говори и, бар у почетку, што мање пише, и уопште, што доцније почне писати. Дебатовање и писање (и то само

у виду ђачких задатака) може бити допуштено једино под сталним надзором наставниковим, који би ту био да сваку, и најмању погрешку исправи. У том би случају оно могло бити корисно.

Колико проучавање *Логике* помаже развијању правилнога суђења, о томе овде не може бити подробне расправе. Напоменућу само да знање логике може да послужи при мишљењу, суђењу, и умовању, поглавито као опомена, као надзор који бисмо водили над својим мишљењем; отприлике онако како нам знање граматике служи при изучавању *страних* језика. Знање логике не помаже непосредно развијању нашег суђења. У *Логикама* нема довољно и довољно *душих* примера. Ипак, проучити главна начела логичка у каквој практично удешеној књижици, на пример у Хветлијевим *Лаким лекцијама о умовању*,<sup>1</sup> може у овом погледу бити само од користи.

Најзад, по већ поменутом начелу, по којем „примери повлаче за собом“, читање писаца са правилним суђењем чини зацело један део нашег васпитања у

<sup>1</sup> Whately, *Easy Lessons on Reasoning*.

том погледу. То се може боље разумети кад се сетимо колико је штетан утицај писаца који мисле погрешно. Како су, међутим, ови легија, и како је, доследно, највећа вероватноћа да ће *ши* писци махом долазити до руку ученику, наставник би учинио овоме велику услугу кад би га одмах с почетка и непрекидно упућивао на оне прве. При томе би имао само да пази да препоручене књиге одговарају увек спреми његова ученика.

VII. Под *техничким образовањем* подразумева се, рекао сам: познавање техничких термина, знање поетике, реторике, и метрике. Технички термини долазе правилно у реторику и поетику; метрика, строго узевши, такође ту спада. Ја сам горе издвојио ову последњу, зато што је често сматрају као засебну дисциплину, а техничке термине с тога што сам хтео одмах с почетка да истакнем важност њихову, јер они у највећем броју уџбеника поетике и реторике заузимају споредно место. У тим се уџбеницима даје формална карактеристика књижевних облика, са узгредним напоменама о појединим књижевним особинама које поменути технички термини

бележе. Дубља објашњења они остављају естетици.

Међутим, реторика и поетика не треба ништа друго да буду, ако хоћемо да нешто буду, до књижевна естетика. Ту, у реторици и поетици, треба да су изведена она дубља објашњења књижевних лепота о којима смо говорили при васпитању осећања.

Појединачна се упутства за предавање поетике и реторике овде не могу изложити. Она би обухватила цело поље реторике и поетике, и према томе би морала бити сувише опширна и многобројна. У књигама Кембеловој, и Хвелтијевој, у књигама Беновим,<sup>1</sup> нарочито у овим последњим, моћи ће и ученик и наставник наћи готово све тачке, питања и објашњења која спадају у реторику у најширем смислу, изведена и разрађена.

Без тих књига, нарочито без *Реторике*

<sup>1</sup> Campbell, *Philosophy of Rhetoric* (1776); Whately, *Elements of Rhetoric* (1828); Bain, *Rhetoric and Composition* (Enlarged Edition); *On Teaching English*.

Између многих реторика које су објављене у последње доба, у Енглеској и Америци, ове заслужују да буду посебно препоручене: Genung, *The Working Principles of Rhetoric*; — Baker and Huntington, *Principles of Argumentation*; — A. S. Hill, *Principles of Rhetoric*.

Бенове не би требало да буде нико ко се бави књижевношћу. Штета је само што су све те књиге на енглеском, који се код нас још мало чита.

Уџбеника за Поетику нема од ове вредности. Радови Вакернагела, Готшала, Минквица, Бајера и многих других, заслужују само да се помену; користи се од њих може мало очекивати.<sup>1</sup> Одличних ствари има у фрагментарној *Поетици* Виљема Шерера; али је она на другој основи рађена, без навода и примера, који, при предавању поетике и реторике, као уопште при поучавању у књижевности, треба да буду полазна тачка и основа свему; она би тешко могла послужити као уџбеник по коме би се могло предавати. Наставнику, дакле, остаје да сам према свом искуству, знању, и вештини, удеси своја предавања из поетике, полазећи вазда од овог начела да и најмање опомене и најситнија објашњења треба илустровати и развијати увек на што већем броју примера.

<sup>1</sup> Од новијих поетика, које су објављене откако је овај оглед написан, могу се поменути: Н. Baumgart, *Handbuch der Poetik*, и Dr. Lehmann, *Deutsche Poetik*.

Можда се за поетику може још најпре препоручити делце: Gummere, *Handbook of Poetics*.

VIII. — IX. О познавању човека и иску-  
сѣву живошѣ има овде мало да се каже.  
Још док је била реч о развијању оста-  
лих побројаних особина, ми смо погдегде  
наилазили на методе и упутства која из-  
лазе из делокруга наставника књижев-  
ности. То би још више био случај са  
упутствима која би се овде могла забе-  
лежити. Овде ученику остаје да иде са  
отвореним очима *кроз живот и људе*, да  
гледа, пази, и памти оно што је опазио.  
Ако бисмо ипак хтели дати какво упут-  
ство, главно што би имало овде да се  
рече, било би, да треба имати на уму  
нарочито ове две ствари: да се дође до  
искуства у животу, треба познати чо-  
века; да се дође до познавања човека,  
треба познати себе самог. Себе самог  
ће човек познати, ако у свакој прилици  
буде умео бити *свесѣан онога што се у*  
*њему догађа*. У њему треба да имају два  
човека, један који ће делати, трпети, жи-  
вети, други који ће првог вазда посма-  
трати. То *дедуйловање*, то самоиздва-  
јање са самопосматрањем — *dédouble-*  
*ment*, као што га зову Французи — кључ  
је за цео наш морални живот. На који  
би начин наставник могао пробудити ту



нарочиту пажњу у свом ученику, није лако рећи; она је, можда, као и она „радозналост“, о којој смо горе говорили, самоникла диспозиција душевна. У сваком случају, њој се долази до познавања човека и до искуства у животу, који нису веома важни само за васпитање књижевног укуса, но су можда толико важни да би их „требало сматрати као циљ сваког васпитања уопште.“

На крају овог доста сувог прегледа упутстава која би наставник књижевности имао да даје своме ученику у циљу васпитања његовог књижевног укуса, ваљало би можда укратко извести најглавнија међу њима. Али би то значило градити извод из извода. Простор према коме сам морао одмерити величину чланка захтевао је да већину упутстава само наговестим, без развијања, без навођења примера. У таквим приликама увек је најбољи извод онај који читалац сам себи начини, подвлачећи црвеном и плавом писаљком поједина места у тексту. Да је било могуће развити поједине тачке, свакојачко би се од тога могле имати нове користи; и што би се даље развијале, ствари би бивале све јасније,

упутства прецизнија, исцрпнија, руководство сигурније. Али најзад, то није само овде тако, но и у свима другим приликама. Кад бисмо се увек на то обзирали, изишло би да никад не би требало писати чланак о оном о чему би се могла писати књига. Из тога би опет изишло да чланке не би требало никад писати. Најзад, има прилика у којима, бар с почетка, нацрт прегледније представља какву сложену ствар но разрађена слика, а ми смо само то и хтели, наиме, да видимо главне тачке које састављају одговор, да видимо нацрт тога одговора.

Из тога нацрта међутим излази — и тиме хоћу да завршим, јер је то један од главних резултата до којих се долази кад се пажљиво прегледа цео пут који смо досад учинили, — да, ако наставник може да да правац, и да својим упућивањем учини веома много за васпитање књижевнога укуса у свога ученика, од овог последњег се тражи да још више за самог себе учини. Као што сам рекао: има један пут да се пређе; наставник има да води, али ученик треба на својим ногама да пређе цео пут.



◎ ◎ ИЗДАВАЧКА КЊИЖАРНИЦА ◎ ◎  
С. Б. ЦВИЈАНОВИЋА — БЕОГРАД

	дин.
АНТОЛОГИЈА Нозије, Српске Лирике. Саставио проф. Б. Појовић (4. изд.)	10—
АНДРИЋ, ИВО Ех Репто (ћирилицом)	6—
БЕРГЗОН, А. О Смеху. Есеј . . . . .	7·50
БОЈИЋ, М. Песме Бола и Поноса . . . . .	5—
ВЕЛИМИРОВИЋ, Н. Речи о Свечовеку	10—
ВЕРГА, Ђ. Грешница. Роман . . . . .	7·50
ГРАХОВАЦ, Б. Посланик Мртвих . . . . .	5—
БОРИЋ, М. Под шајворским крилицама . . . . .	3—
ЈЕЛИЋ, М. Србијански Венац . . . . .	5—
ЈОВАНОВИЋ, СЛОБ. Љубомир Недић	5—
КАЋАНСКИ, В. Од Балкана до Адрије	3—
КРАКОВ, Ст. Кроз Буру. Роман (у штампи).	
ЛА РОШФУКО, Максиме . . . . .	3·60
ЛЕ БОН, Г. Психологија гомила . . . . .	10—
МАЖУРАНИЋ, Смирј Смаил-Аге Чен- ића (коментар Д-р Прохаске) 3. изд.	5—
МОДЕРНЕ Француске Приповешке . . . . .	7—
ЊЕГОШ, Горски Вијенац (ком. Решетар)	10—
ПАЈО, ЖИЛ, Васпитање воље (3. изд.)	10—
ПАЈО, ЖИЛ, Интелектуални рад и воља	12—
ПОПОВИЋ, Б. Огледи из Књижевности	15—
ПОПОВИЋ, Б. Огледи. 2. свеска (у штампи).	
ПОПОВИЋ, Б. О Књижевности . . . . .	3·50
ПОПОВИЋ, Б. О Интерјункцији (у штампи).	
ПОПОВИЋ, М. Ђ. Умно радништво . . . . .	1·50
ПУРИЋ, Б. Љубавне Свечаности . . . . .	4—
РАКИЋ, М. М. Песме (ново изд.) у штампи.	
РИБО, Т. Болести Воље (ново издање)	7·50
СПЕНСЕР, Х. О Васпитању . . . . .	12—
УЈЕВИЋ, А. Лелек Себра . . . . .	5—
ФИЛИПОВИЋ, Косовски Божури . . . . .	3—
ХЕФДИНГ, Историја Нов. Филозофије	10—
ХЕФДИНГ, Филозофски проблеми . . . . .	7·50
ЋАНФОР, Максиме и Мисли . . . . .	7·50
ЋОПЕНХАУЕР, Метаф. полке љубави	5—
ЋАНСКИ, М. Приче о Мушком . . . . .	7—
ЋАНСКИ, М. Лирика Ишаке . . . . .	4—