



IZ POVIJESTI ŠKOLSTVA I PEDAGOGIJE

UDK: 371.322.6

Pregledni znanstveni članak

Primljeno: 27. 8. 2008.

“GIMNAZIJSKA PEDAGOGIKA” FRANJE MARKOVIĆA — PRVI TEKST HRVATSKE AKADEMSKE METODIKE

Ante Bežen

Učiteljski fakultet, Zagreb

Sažetak *Franjo Marković (1845.—1914.) bio je ugledan hrvatski književnik, filozof, profesor klasičnih jezika na gimnaziji i prvi profesor pedagogije na zagrebačkom Filozofskom fakultetu. Pedagogiju je predavao u okviru studija filozofije. U njegovoj je pisanoj ostavštini, koja je pohranjena u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti i dosad nije objavljena, sačuvan i njegov rukopis iz pedagogije u kojemu se nalazi i tekst pod nazivom Gimnazijska pedagogika. Taj rukopis ima sva obilježja teksta o metodici nastave klasičnih jezika. Budući da je Marković bio prvi sveučilišni profesor u Hrvatskoj koji je takav rukopis napisao za potrebe sveučilišne nastave, može se zaključiti da je njegova Gimnazijska pedagogika prvi tekst hrvatske akademske metodike.*

Ključne riječi: *Franjo Marković, Gimnazijska pedagogika, prvi tekst, hrvatska akademska metodika.*

Franjo Marković (Križevci, 26. srpnja 1845.—Zagreb, 15. rujna 1914.) jedan je od najistaknutijih hrvatskih intelektualaca druge polovine 19. i početka 20. stoljeća. Bio je i među najcjenjenijim književnicima svojega doba, a u povijest hrvatske znanosti ušao je kao prvi profesor filozofije na Mudroslovnom (danas Filozofskom) fakultetu u Zagrebu. U okviru filozofije predavao je estetiku, etiku, psihologiju, logiku i pedagogiju, koje je smatrao filozofskim disciplinama. Prvo predavanje iz pedagogije održao je akad. god. 1876./77., tj. 21. listopada 1876., i to se predavanje smatra prvim sveučilišnim predavanjem iz pedagogije u povijesti hrvatskog visokog školstva (Dumbović, 1995.; Posavec, 1998.). Iz

svih disciplina koje je predavao napisao je radove koji su dobrim dijelom zapravo njegova sveučilišna predavanja. Od tih radova, koji su u rukopisu pohranjeni u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti, čiji je član također bio, tiskana je za njegova života jedino knjiga *Razvoj i sustav obćenite estetike* (1903.) u izdanju Hrvatsko-slavonsko-dalmatinske vlade. Ostali radovi sačuvani su kao nezavršeni rukopisi. Tako je i s radovima iz pedagogije koji se sastoje od 428 stranica, djelomice nepaginiranih, a čine ih tri veće cjeline: *Uvod u pedagogiku*, *Sustav općenite pedagogike* i *Gimnazijska pedagogika*¹. Iako nisu završeni i zaokruženi kao cjeloviti tekstovi, ti radovi ipak imaju veliko povijesno značenje za razvitak naše pedagoške misli, ponajprije stoga što svjedoče o njezinu sveučilišnom početku te o ondašnjem shvaćanju naravi i zadaća pedagogije.

Marković je, uz filozofiju, završio studij klasične i slavenske filologije te je položio i stručni ispit za profesora klasičnih jezika u gimnaziji. Budući da je bio i istaknuti književnik te gimnazijski profesor, imao je sve stručne uvjete za meritorno znanstveno zaključivanje o problemima nastave — teoretsku osnovu, stvaralačko književno iskustvo i praktični rad u srednjoj školi. Štoviše, po svim tim svojim profesionalnim, obrazovnim i stvaralačkim osobitostima on je upravo idealan lik metodičara po današnjim kriterijima, a ti su kriteriji: posjedovanje znanja iz matične znanosti (u ovome slučaju filologije, a čak i stvaralaštvo u području koje ta znanost istražuje — područje književnosti), poznavanje filozofije, psihologije i pedagogije (predavao ih je kao sveučilišni profesor) te praktično iskustvo u nastavi iz predmeta o čijoj metodici piše. Stoga se njegova razmišljanja mogu smatrati vrhunskim dometima poznavanja nastavne problematike u njegovo doba pa ih je i zbog toga trebalo učiniti dostupnima stručnoj javnosti.

Ovdje se osvrćemo na značenje njegova rukopisa *Gimnazijska pedagogika* te ga i objavljujemo u cijelosti².

¹ Ti se tekstovi, kao jedinstveni rukopis, čuvaju u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti pod oznakom ARHIV JUGOSL. AKAD. XV 37/8-1. Preslik, na temelju kojega je načinjen ovaj tekst, nalazi se u Hrvatskom školskom muzeju u Zagrebu.

² Začuđujuća je spoznaja da pedagoški rukopisi Franje Markovića, po uvidu autora ovoga teksta, do predaje ovoga rada u tisak (siječanj 2008.) nisu, kao cjelina, znanstveno obrađeni ni objavljeni premda je riječ o tekstovima osobite povijesne vrijednosti za pedagogiju kao znanost s obzirom na to da je Franjo Marković bio prvi profesor pedagogije (u okviru filozofije) kao sveučilišne discipline na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. To naime istodobno znači da je bio prvi sveučilišni profesor pedagogije na hrvatskom jeziku uopće. Povijesnu važnost te činjenice ne umanjuje bitno okolnost što Markovićevi pedagoški rukopisi nisu završeni, kao ni to što u njima iznosi uglavnom poznate pedagoške spoznaje svojega doba, koje su, uspješnije od njega, već obradili neki strani i domaći autori. Markovićev tekst jednostavno je izniman po tome što je najstariji pisani spomenik hrvatske sveučilišne pedagogije, po čemu zaslužuje posebnu obradu i objavljivanje bez obzira na izvornost sadržaja. Upravo je to bio poticaj za obradu rukopisa *Gimnazijska pedagogika* koji se može smatrati prvim rukopisom hrvatske akademske metodike.



Markovićevo poimanje pedagogije i didaktike

Rukopis *Gimnazijska pedagogika* nezavršen je, a sastoji se od dvaju dijelova: *Uvodni pripomenak* i *I. dio gimnazijske pedagogike* (podnaslov: *Gimnazijska didaktika — 1. dio: Didaktički naputci poznatih gimnazijskih pedagoga*). S gledišta današnjeg poimanja odgojnih znanosti cijeli taj tekst zapravo pripada metodičkom diskursu. Danas se pedagogija smatra općom znanosti o odgoju, didaktika općom znanosti o procesu obrazovanja (nastavi), a metodika interdisciplinarnom znanstvenom teorijom pojedinog nastavnog predmeta. Ovaj je tekst nedovršena rasprava o nekim problemima metodike klasičnih jezika — latinskog i grčkog, koji su u Markovićevo doba bili važno područje gimnazijskog obrazovanja. U tekstu se može pratiti Markovićevo poimanje dvaju pitanja — odnosa pedagogije i didaktike (*Uvodni pripomenak*) te uočavanje problema u srednjoškolskoj nastavi grčkog i latinskog jezika (*Gimnazijska didaktika*), iz čega se mogu izvesti njegova gledišta koja danas ulaze u područje metodike.

Po Markovićevo shvaćanju, izraženom u *Uvodnom pripomenku*, postoji sustav opće pedagogije (općenita pedagogika) koja se bavi trima područjima: 1. odgojem, 2. naukom (nominativ jednine: nauk, tj. poučavanjem³) i 3. stegom (disciplinom). Gimnazijska se pak pedagogija bavi istim tim područjima, ali je ograničena na gimnaziju, koja je u Markovićevo doba trajala osam godina, a u nju se upisivalo nakon završenih četiriju razreda osnovne škole. Što se tiče prvog i trećeg područja, nije potrebna posebna rasprava "jer općenita pedagoška načela o odgoju, ukoliko nije najprešnije povezano s naukom, i ona o stezi, potpuno vrijede i u gimnazijskim školama". Posebno je, dakle, samo područje "nauk", odnosno poučavanje (obrazovni proces, nastava) u gimnaziji. To područje istražuje gimnazijska didaktika koja je "sastavina gimnazijske pedagogike", kao "sustavna nauka kakvo ima biti odgojno naučavanje u gimnazijskim školama". Glavna didaktička načela za gimnazije vrijede i za realne škole, osim nekih pojedinosti koje ovise o "naučnoj osnovi" (nastavnom programu) realki (realne škole ili realke davale su nešto slabije obrazovanje od gimnazija).

Gimnazijska didaktika također, po Markoviću, ima tri dijela: teorijski didaktički naputci (zapravo didaktička shvaćanja aktualnih znanstvenika), gimnazijska naučna osnova (nastavni program) i didaktički naputci koje su izdale vlasti za tadašnje gimnazije u cijeloj Austro-Ugarskoj, pa i u Hrvatskoj. Markovićev tekst *Gimnazijska pedagogika*, kao što je rečeno, sadrži samo prvi dio od tih triju dijelova, koji nosi naslov *Gimnazijska didaktika*, dok su ostala dva dijela samo najavljena, tj. nisu napisana (ne postoje u rukopisu). Ključni i najrazrađeniji dio *Gimnazijske pedagogike* upravo je metodički značajna *Gimnazijska didaktika*.

³ U tekstu se navode originalni Markovićevi termini koji se, ako se razlikuju od termina u suvremenom hrvatskom jeziku, objašnjavaju suvremenijom riječi ili sinonimom u zagradi.



Markovićevo kratko uvodno objašnjenje sustava pedagogije (u *Uvodnom pripomenku*) pokazuje njegovo gledište: 1. uz opću pedagogiju postoje i pedagogije po stupnjevima školstva, no one se razlikuju samo u dijelu koji govori o nastavi; 2. didaktika je sastavni dio pedagogije; 3. gimnazijska didaktika obuhvaća didaktičku teoriju, nastavne programe i upute za nastavu koje izdaju školske vlasti. To odgovara današnjim shvaćanjima odnosa pedagogije i didaktike kao jedne njezine discipline. No budući da Markovićevo gimnazijska pedagogija uz didaktičku teoriju obuhvaća i nastavne programe i praktične upute za provođenje tih programa, očito je da su u njoj sadržani, osim elemenata didaktike u suvremenom smislu, i elementi metodike. To potvrđuje upravo odjeljak *Gimnazijska didaktika* u kojemu Marković razmatra probleme nastave klasičnih jezika u gimnaziji, a to danas pripada metodici klasičnih jezika. Danas se, naime, didaktika ne bavi nastavom pojedinih predmeta, nego samo općim nastavnim pitanjima koje ilustrira primjerima iz prakse. Disciplina koja se bavi teorijom i praksom nastavnoga predmeta u suvremenom sustavu odgojnih znanosti jest njegova metodika.

Ovdje valja zamijetiti da Markovićevo *Gimnazijska didaktika* govori samo o nastavi grčkoga i latinskoga jezika, ali ne i o nastavi drugih nastavnih predmeta koji su se učili u tadašnjoj gimnaziji, što bi se očekivalo iz naslova. Zašto je to tako, autor nigdje ne objašnjava. Može li se to objasniti samo nezavršenosti teksta ili je pak posrijedi njegovo gledište, koje bi bilo posve opravdano, da on nije mjerodavan govoriti o nastavi predmeta za koje nije stručnjak, nego piše samo o onima za koje ima nastavne kompetencije? O tome se može samo nagađati, no nedvojbeno je da je za sadržaj teksta *Gimnazijska pedagogika*, pa i za njegov uži dio *Gimnazijska didaktika*, naslov znatno širi od stvarne teme teksta, a to je nastava grčkog i latinskog jezika. Toga nerazmjera između naslova i sadržaja očito nije bio svjestan ni sâm Marković, nego se jednostavno poslužio tada uobičajenom obrazovnom terminologijom u kojoj još nije bilo pojma metodike u današnjem smislu, nego se sve što se odnosi na nastavu svrstavalo u didaktiku. U njegovo se doba, naime, metodika nalazila u razdoblju koje se može nazvati iskustvenom metodikom, a u kojemu se metodika još nije počela razlikovati od didaktike na teorijskoj razini niti je bila sveučilišna disciplina (Bežen, 2002.). Ipak, važno je uočiti da Marković diferencira didaktiku u dva smjera: po nastavnim stupnjevima (gimnazijska didaktika) i po nastavnom sadržaju (grčki i latinski jezik). Danas se didaktika, kao opća teorija nastave, ne diferencira po školskim stupnjevima⁴, no metodike pojedinih predmeta strukturalno se diferenciraju upravo po tome kriteriju.

⁴ Tu činjenicu pokazuje uvid u didaktike suvremenih autora, primjerice Vladimira Poljaka (1985.) i Ladislava Bognara—Milana Matijevića (2002.)



Metodičko tumačenje teksta *Gimnazijska didaktika*

Nastava klasičnih jezika stvarni je sadržaj poglavlja koje Marković naziva *Gimnazijskom didaktikom*, a sastoji se od dvaju "odsjeka": 1. Herbartovi⁵ naputci i 2. Naputci filologa Nägelsbacha⁶. Marković u njima iznosi gledišta tadašnjeg uglednog njemačkog filozofa i pedagoga Johanna Friedricha Herbartu te tada poznatog klasičnog filologa Karla Friedricha Nägelsbacha o pitanjima nastave klasičnih jezika, grčkog i latinskog, u gimnaziji. Međutim, govoreći o Herbartovim i Nägelsbachovim pogledima na nastavu grčkoga i latinskoga, on ta gledišta uspoređuje i polemizira s onim gledištima s kojima se ne slaže. Pritom opažanja i zahtjeve za nastavu grčkog i latinskog primjenjuje na nastavu jezika i književnosti uopće, pa se ta gledišta mogu većim dijelom primijeniti i na nastavu stranih jezika te na nastavu materinskoga, tj. hrvatskoga jezika. Posebno govori o nastavi jezika, a posebno o nastavi književnosti. Markovićev tekst ovdje ćemo tumačiti s gledišta suvremene metodičke misli istaknuvši one njegove prinose koji korespondiraju sa suvremenom metodičkom teorijom. Ti se prinosi mogu uočiti na dvjema razinama — na razini opće metodike i na razini metodike jezika, ponajprije grčkoga i latinskoga.

Prinosi općoj metodici

Marković vrlo jasno uočava *odnose nastavnog sadržaja s jedne te pedagogije (didaktike), psihologije i filozofije* s druge strane pa to pitanje prožima cijeli njegov tekst o "gimnazijskoj didaktici". Time upućuje na posebnosti nastavnog procesa koje nastaju međusobnim prožimanjem tih znanosti tijekom izvođenja odgojno-obrazovnog čina. Tako govori o tome da je Herbartu, kao filozofu i pedagogu, stalo do "odgojnog sadržaja u klasicima", dok su filologu Nägelsbachu važnija jezična znanja, no Marković ta dva oprečna gledišta nastoji dovesti u ravnotežu. Pritom ističe Herbartovo protivljenje tada očito aktualnom psihološkom gledištu o tome "da učenik tuđi jezik uči lakše, što je više pod-

⁵ **Johann Friedrich Herbart** (Oldenburg, 4. V. 1776.—Göttingen, 14. VIII. 1841.), njemački filozof, pedagog i psiholog. Na sveučilištu u Göttingenu predavao filozofiju i pedagogiju 1805.—33., a nakon Kantove smrti naslijedio njegovu katedru filozofije i pedagogije u Königsbergu. Važnija djela: *Allgemeine Pädagogik* (Opća pedagogija, 1806.), *Hauptpunkte der Metaphysik* (Glavne točke metafizike, 1806.), *Allgemeine praktische Philosophie* (Opća praktična filozofija, 1808.), *Psychologie als Wissenschaft* (Psihologija kao znanost, 1808.), *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Nacrtno pedagoških predavanja, 1835.).

⁶ **Karl Friedrich Nägelsbach**, (28. III. 1806., Wöhrd bei Nürnberg—21. IV. 1859.), klasični filolog, profesor gimnazije u Nürnbergu (1827.—42). Važnija djela: *Lateinische Stilistik* (Latinska stilistika, 1846., 9. izdanje 1905.), *Die Homerische Theologie* (Homerska teologija, 1840., 3. izdanje 1884.) i *Die Nachhomerische Theologie* (Poslijehomerska teologija, 1857.).



makao u dobi" jer "početak u učenju tuđeg jezika osobito zahtijeva jako pamćenje, a ono je u ranijoj dobi jače". Suvremena metodička teorija upravo inzistira na utemeljenju svakog odgojno-obrazovnog čina na spoznajama filozofije (etike, estetike, logike), psihologije, pedagogije (didaktike) u njihovu povezivanju s nastavnim sadržajem (tj s. matičnom znanosti nastavnog predmeta), pa se Markovićev pristup nastavi (klasičnih) jezika može označiti posve korespondentnim sa suvremenim gledištima o genezi metodike kao *interdiscipline* i s teorijskim pojmom *metodičkog polja* (Bežen i dr., 1993.) kao susretišta konstitutivnih disciplina metodike.

Treba istaknuti Markovićevo isticanje *uloge matične znanosti u odgojno-obrazovnom (nastavnom) procesu*, što se danas smatra bitnim polazištem svake metodike. Ta je tema također misaona okosnica cijelog Markovićeva teksta *Gimnazijska didaktika*. Oprečnost Herbarta i Nägelsbacha oko prioriteta u nastavi klasičnih jezika u biti je razmatranje razlika u pristupu nastavi s pedagoškog gledišta i gledišta matične znanosti nastavnog predmeta. Marković uočava temeljnu važnost nastavnog sadržaja (grčka i latinska gramatika i književnost) na koji treba primijeniti odgojna i obrazovna načela i ciljeve. Time napušta dominantno shvaćanje svojega doba, koje nije sasvim nestalo ni danas, da su za nastavu, odnosno za odgojno-obrazovni proces, mjerodavna ponajprije pedagoška (didaktička) mjerila, odnosno da je metodika unutarpedagogijska disciplina. Cijeli Markovićev tekst upravo potkrjepljuje tezu da se o nastavi nekog nastavnog predmeta može mjerodavno govoriti samo uz temeljito poznavanje nastavnog sadržaja toga predmeta. Iako Marković uvijek govori o didaktici i nigdje ne spominje metodiku (u njegovo se doba o problematici odgoja i obrazovanja raspravljalo uglavnom u okviru pedagogije), iz njegova razmatranja nastave grčkog i latinskog jezika nedvojbeno proizlazi da su za takvu raspravu nužna i neizbježiva znanja o sadržaju nastavnog predmeta, odnosno o njegovoj matičnoj znanosti. Upravo iz te spoznaje, koja će u obrazovnoj teoriji u Hrvatskoj biti osviještena znatno nakon Markovićeva doba, doći će do izdvajanja metodike kao posebne discipline koja se razlikuje od didaktike upravo po tome što se, osim na pedagogiji i drugim temeljnim obrazovnim disciplinama, utemeljuje i na matičnoj znanosti svojega nastavnoga predmeta.

Razmatrajući probleme jezične nastave, Marković više puta govori o znanstvenoj gramatici pa primjerice kaže: "Kod glagolskih oblika treba se iz znanstvene gramatike upotrebljavati samo ono što olakšava metodu i čini je jednostavnijom." Svjestan je da u nastavi nije u uporabi znanstvena nego primijenjena gramatika, odnosno da se gramatički sadržaj treba prilagoditi nastavnom procesu i spoznajnim mogućnostima učenika. Takva "primijenjena" gramatika u suvremenoj se metodičkoj terminologiji naziva *didaktičkom gramatikom* (Težak, 1996.), a nastaje iz znanstvene gramatike za potrebe poučavanja. Marković je



posve svjestan nužnosti takve prilagodbe znanstvene gramatike, što se onda može poopćiti i na prilagodbu svakog izvornog znanstvenog sadržaja za didaktičke potrebe. To ukazuje na postojanje, uz izvorni znanstveni oblik, i didaktičkog oblika znanosti kao osnove nastavne spoznaje.

Marković jasno uočava *odgojne i obrazovne ciljeve* nastave grčkoga i latinskoga jezika koji se trebaju ostvarivati u proučavanju pojedinih pisaca i u samom učenju klasičnih jezika. Tako ističe Herbartovo gledište da je Homer najpogodniji za "odgoj svih strana duševnog mara" u mlađoj dječjačkoj dobi, zbog čega bi grčki trebalo učiti prije latinskoga. No isto tako razrađuje, i kod Herbarta i kod Nägelsbacha, njihove poglede na konkretne pisce i djela iz grčke i rimske književnosti koji bi se trebali učiti u gimnaziji radi stjecanja poželjne klasične kulture. Današnja didaktika, a i svaka metodika, traže precizno određivanje odgojnih i obrazovnih (te funkcionalnih) ciljeva za svaki nastavni sat i za nastavni program kao cjelinu te u tome dakle slijede shvaćanja Markovićeve doba o tom pitanju.

Načelo primjerenosti u određivanju nastavnih sadržaja za pojedine gimnazijske razrede jedno je od glavnih pitanja kojima se bavi Marković suočavajući Herbartova i Nägelsbachova gledišta. Herbart traži da se najprije uči Homer, a zatim Vergilije, Herodot, Cezar i dr. jer su im tekstovi i misli složeniji. Nägelsbach točno određuje red po kojemu se pojedini pisci trebaju učiti, i to po književnim rodovima, pa primjerice kaže da se od prozaika najprije trebaju čitati povjesničari, zatim govornici, a tek na kraju filozofski pisci. Inzistiranje na načelu primjerenosti proizlazi iz učiteljskog iskustva, a utemeljeno je i na zakonitostima razvitka ljudske psihe i jedno je od temeljnih i najstarijih didaktičkih i metodičkih načela pa je posve prirodno što ga je kao problem nastave klasičnih jezika uočio i Marković interpretirajući Herbarta i Nägelsbacha.

Iz Markovićeve teksta proizlazi i njegovo shvaćanje o osobitoj važnosti pravilnog *planiranja nastavnih sadržaja* u okviru nastavnog predmeta. Osobito su važne uzročno-posljedične veze među pojedinim dionicama sadržaja i vertikalno-spiralno širenje opsega i dubine pojedinih pojmova. U tome Marković povezuje sadržaje grčke i latinske književnosti i jezika, a to se načelo danas primjenjuje i na planiranje sadržaja materinskog jezika i stranih jezika te se jednako provodi u izradi nastavnih programa i u izradi kurikuluma (gdje planiranje ima znatno više sastavnica pa stoga i veću osjetljivost i važnost za uspjeh ukupnog nastavnog procesa).

Prinosi metodikama jezika i književnosti

Konkretniji naputci za nastavu klasičnih jezika (koji se mogu najčešće primijeniti i na nastavu materinskog hrvatskog jezika i stranih jezika) nalaze se u

drugom odsjeku teksta *Gimnazijska didaktika* u kojemu Marković iznosi poglede filologa Nägelsbacha. Evo tumačenja tih naputaka, po parametrima suvremene metodike.

Nägelsbach razlikuje formalno jezično znanje (znanje gramatike i drugih jezikoslovnih disciplina) i sadržajno poznavanje djela pojedinih pisca. Današnjim jezikom rečeno, razlikuje učenje jezika kao jezikoslovnog sustava i komunikacijskog sredstva i književnosti kao umjetnosti. To je gledište i danas posve suvremeno, štoviše današnja metodika zalaže se za nj afirmiranjem *sustava korelacije i integracije u nastavi*. Nastava jezika nekada se nije razdvajala od nastave književnosti, tj. jezik (materinski, strani, klasični) učio se na djelima najboljih pisaca. Tijekom vremena u nastavnim se programima, osobito u materinskom jeziku, odvojilo učenje jezika od učenja književnosti, a poznavanje gramatičkih kategorija i književnoznanstvenih činjenica (a ne vještina jezične komunikacije) postali su glavni ciljevi učenja. Danas se glavnim ciljem učenja ne samo materinskog jezika nego i klasičnih i stranih jezika smatra upravo stjecanje komunikacijskih sposobnosti na tim jezicima i opće jezične i književne kulture, radi čega se nastoji baš na funkcionalnom povezivanju jezika, izražavanja i književnosti u nastavi. "Prvo je uvjet drugome: samo formalno jezično znanje, bez čitanja pisaca uzora, bilo bi velika pogreška", prenosi Marković Nägelsbacha koji inače smatra da učenje latinskoga treba u gimnaziji pojačati jer je za svakodnevni život važniji od grčkoga te da bi "gimnazijski abiturijent trebao umjeti latinski u tolikoj mjeri da umije dobro pisati latinskim slogom" i da "nauči misliti latinskim kao svojim jezikom". Marković smatra taj zahtjev pretjeranim jer očito bolje shvaća promijenjenu ulogu klasičnih jezika u svoje doba u odnosu na prethodna razdoblja u kojima su klasični, a ne nacionalni jezici bili jedini jezici kulture i znanosti.

Nägelsbach, kako prenosi Marković, ima posve jasan *model učenja klasičnih jezika* koji se sastoji od triju stupnjeva: prvi je stupanj oblikoslovlje (morfologija), drugi sintaksa, a treći usporedna stilistika. Ti su stupnjevi zadržani u glavnim crtama u planiranju nastave hrvatskoga jezika do danas s tom razlikom što danas nisu oštro razdvojeni. Primjerice, u petom razredu osnovne škole (odgovara prvom razredu gimnazije u Markovićevo doba) danas se uče uglavnom morfologija i početci sintakse, ostatak sintakse do kraja osmoga razreda, a tu je i tvorba riječi i leksikologija kojih u Markovićevo doba nije bilo u današnjem obliku. Stilistički sadržaji i vještine uče se u okviru jezičnog izražavanja koje odgovara jezičnim vježbama, kojima Marković također pridaje veliku važnost.

Marković posebno govori o *nastavnim metodama* u učenju klasičnih jezika proširujući razmatranje i na učenje "tuđih" (stranih) i materinskoga jezika. Smatra da je učenje jezičnih oblika i paradigama nepotrebno i da je dobro "ukinuti mučenje učenika oblikoslovljem". "Nikada i nipošto ne smije se tražiti od uče-

nika često ponavljanje neke deklinacije i konjugacije; to je jednako pedagoška pogreška kakva je i zahtjev da učenik mehanički napamet nauči i govori paradigmu deklinacije." Navodi metodu učenja Engleza Hamiltona koji je knjigu učenja latinskog jezika sastavio tako da je uz redak latinskog jezika stavio doslovni prijevod toga retka na engleski. No budući da doslovno preveden tekst nema uvijek isti smisao kao original, tu je metodu usavršio Francuz Jaqueto⁷ tako što je uz latinski izvornik stavio valjan francuski prijevod, a učenici su onda heuristički otkrivali značenje pojedinih riječi. Nägelsbach ne prihvaća tu metodu smatrajući je primjerenom samo za darovite učenike, što Marković opet ne odobrava jer Jaqueto predviđa i postupnost u primjeni svoje metode. Premda je misao o neučinkovitosti učenja gramatičkih paradigmi napamet u učenju bilo kojega jezika aktualna i danas, suvremene se nastavne metode u učenju jezika očito znatno razlikuju od onih u Markovićevo doba. Upravo je razvitak nastavnih metoda, potpomognut napretkom opće i obrazovne tehnologije i pronalazjenja novih medija (današnja se medijska potpora učenju jezika u Markovićevo doba nije mogla ni naslutiti) potaknuo i razvitak pojedinih metodika, osobito stoga što svaki nastavni predmet u skladu s naravi svoje matične znanosti, ima, uz opće i posebne vlastite nastavne metode koje bitno određuju nastavni proces. Ipak, Markovićev osvrt na posebne nastavne metode u nastavi klasičnih jezika (koje se razlikuju od općih didaktičkih metoda) pridonosi metodičkoj naravi toga njegovog teksta i svrstava ga, bez obzira na naslov, u metodički diskurs.

U diskurs metodike jezika, a ponajprije klasičnih jezika, ide i Markovićevo razmatranje *načina i vrsta čitanja književnog djela*, što također preuzima od Nägelsbacha. On podržava gledište da čitanje ne smije biti samo puko sredstvo za formalnu jezičnu pouku, nego i za osvješćivanje jezičnih oblika i odnosa u jezičnoj sintaksi sve dotle dok se otkrivaju posebnosti jezika svakog pisca. Protiv je "brzog čitanja" književnog djela jer se tako može pratiti samo sadržaj ("čitanje pabirčenjem"), no u tekstu učenik treba razumjeti svaku riječ: "Kod štiva glavna je stvar stvarno i jezično tumačenje te razumijevanje piščevih misli i sloga." I dalje: "Čitanju je svrha da učenik razumije duh pisca, a to će postići ako ga shvati u općenitosti i u pojedinostima. Učeniku treba razjasniti duh piščeva doba, ukoliko je utjecao na pisca te koliko je pisac utjecao na taj duh." Taj je odnos prema načinu čitanja i razumijevanju teksta jednako aktualan i danas jer suvremena metodika jezika i književnosti stavlja na prvo mjesto razumijevanje teksta kao uvjet uspjeha nastavnog procesa. Književno djelo u nastavi se pak ni danas uglavnom ne promatra izvan vremena i prostora u kojemu je nastalo te cjelokupna piščeva opusa.

⁷ J. J. Jacotot (1770.—1840.), francuski pedagog, zastupnik metode "normalnog teksta" kojom se u početnom čitanju odmah primjenjuje prikladan tekst, a ne početnica.

Nägelsbachovi naputci o piscima i djelima, tj. o *književnom sadržaju nastave* iz grčke i rimske književnosti, koje treba čitati u okviru nastave klasičnih jezika u gimnaziji, pisani su kao čisti metodički tekst. Tu se daju upute o poretku književnih rodova i vrsta u gimnazijskim razredima, pisci se razvrstavaju po tim vrstama, a za svakog pisca i njegova djela obrazlaže se kada ih i zašto treba obrađivati u školi. Navode se i konkretni gimnazijski razredi, preporučuju se dijelovi pojedinih tekstova i obrazlažu se pedagoški, psihološki i kulturološki razlozi odluke za tekstove. Ti naputci imaju ulogu obrazloženja nastavnog programa klasičnih jezika sa sudovima preuzetima iz tadašnje znanstvene filologije (znanosti o književnosti).

Marković također smatra da u nastavi književnosti književno djelo treba pročitati u cjelini, a ne u dijelovima. Književne "hrestomacije" (izbori izvadaka iz djela raznih pisaca, hrestomatije) prihvaća samo u početnoj jezičnoj obuci jer "hrestomacijskim pabirčenjem ne spoznaju se sve osobine nekog pisca, jer u njegovom radu ima svjetla i sjene, ima izvrsnosti i nedostataka, a to se oboje razabire samo upoznavanjem cjelokupnog djela". S tim se gledištem u načelu slaže i suvremena metodika književnosti zastupajući estetičko načelo o potrebi upoznavanja cjelovitog umjetničkog djela radi njegova potpunog doživljavanja i razumijevanja, no teško ga je bilo u praksi primijeniti i u Markovićeva doba kao i danas. Prema tome gledištu, naime, u procesu učenja književnosti trebalo bi čitati što više cjelovitih književnih djela, a što manje odlomaka iz književnih tekstova. To je donekle moguće u poeziji, ali gotovo nemoguće u dužoj prozi (pripovijetke, romani). Time se otvara problem *udžbenika književnosti* u kojima su u pravilu prozni odlomci ("pabirci"), dok se cjelovita književna djela mogu čitati jedino kod kuće, kao lektira. S tim se pitanjem suočio Marković i kao pisac jedne gimnazijske čitanke (Bežen, 2006.), kao što se susreću i današnji sastavljači udžbenika književnosti.

Vrijedna su i Markovićeva zapažanja o *metodičkoj ulozi učitelja* u nastavi jezika i književnosti, što se posebice odnosi na klasične i strane jezike. Za učenje tih jezika učitelj bi trebao sâm "pripraviti takve izreke na materinskom jeziku koje se mogu doslovce prevesti na latinski". Prevođenje treba pretežno biti iz materinskog na latinski, a rjeđe obratno. Učitelj u školi ne bi smio prevoditi tekstove bez pripreme, "nego treba kod kuće pomno promisliti i pismeno napraviti što izvrsniji prijevod". Također, učitelj bi trebao prepričati učenicima one dijelove dužih tekstova koje oni ne čitaju jer se koriste samo odlomcima, zbog povezivanja sadržaja. U tumačenju nekog teksta ili pisca "glavni je živ interes samog učitelja za pisca", kaže Marković i citira Nägelsbacha: "Ako hoćeš da pisci budu dragi tvojim učenicima, neka budu dragi i tebi."

Zaključak

Može se zaključiti da je u tekstu *Gimnazijska pedagogika*, pogotovo u njegovu dijelu *Gimnazijska didaktika*, Franjo Marković iskazao potrebu uspostavljanja teorije nastavnih predmeta i na akademskoj razini. Tu ideju nije teorijski artikulirao, nego ju je iznio tek kao praktično polemičko pitanje, no ona je nesumnjivo pripadala idejnoj jezgri iz koje će se poslije razviti metodike. U njegovo se doba o metodici pojedinih nastavnih predmeta, kao o posebnim disciplinama u današnjem smislu, još nije govorilo, nego se metodička problematika smatrala integralnim sadržajem pedagogije i didaktike. No Marković, kao visokoobrazovani filozof, estetičar, književnik i gimnazijski učitelj klasičnih jezika, dobro upoznat i s filološkom i pedagoškom literaturom u zapadnoeuropskim zemljama, uočava da je o nastavi klasičnih jezika potrebno govoriti posve konkretno, iz problema sadržaja same te nastave. A to je bilo moguće samo tako da se u didaktičku analizu uključe i sadržaji klasičnih jezika, odnosno klasične filologije. On je to učinio uspoređivanjem gledišta tadašnjih dvaju europskih pedagoških odnosno filoloških autoriteta, Herbarta i Nägelsbacha. Njegove analize nisu dakle originalne niti donose neke nove spoznaje s obzirom na tadašnja znanja u europskoj didaktici, no za hrvatsku su znanost važne iz dvaju razloga: prvo, to su prva takva razmatranja napisana za potrebe sveučilišne nastave u Hrvatskoj na hrvatskome jeziku i, drugo, taj Markovićev tekst ima niz performansa koje se danas smatraju obilježjima metodičkog diskursa. To su dostatni razlozi da se tekst *Gimnazijska pedagogika* smatra prvijencem hrvatske akademske teorijske metodike s prinosima općoj metodici i posebnim metodikama klasičnih jezika, u kojoj su i elementi primjenjivi na metodike stranih jezika te na metodiku hrvatskoga kao materinskog jezika. Vrijednost je toga teksta danas ponajprije povijesna, a uporabna samo utoliko što može poslužiti za uspoređivanje metodičkih problema i rješenja u Markovićevo i naše doba.

Literatura

- Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V. (1993), *Osnove didaktike* (str. 179—191). Zagreb: Školske novine.
- Bežen, A. (2002), Razdoblja u razvitku metodike hrvatskoga jezika. *Metodika*, br. 4/2002; Zagreb: Učiteljska akademija Sveučilišta u Zagrebu.
- Bežen, A. (2006), Franjo Marković kao pisac udžbenika književnosti, *Analiza povijest odgoja*, vol. 5/2006, str. 131—156. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- Bognar, L.—Matijević, M. (2002), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Dumbović, I. (1995), Pedagogija na Zagrebačkom sveučilištu, *Napredak*, br. 2/1995., str. 204—112. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.



A. Bežen, "Gimnazijska pedagogika" F. Markovića... — *Napredak*, 149 (3), 339—369 (2008)

Poljak, V. (1985), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

Posavec, K. (1998), Utemeljenje pedagogije kao sveučilišnog predmeta i studija (1876—1928) Sveučilišta u Zagrebu. *Napredak*, br. 139 (2)/1998, str. 205—212, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Škiljan, D. (ur.) (1996), *Leksikon antičkih autora*, Zagreb: Latina Graeca — Matica hrvatska.

Težak, S. (1996), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.



GIMNAZIJSKA PEDAGOGIKA FRANJE MARKOVIĆA⁸

(prvotisak prema izvornom rukopisu)

Sažetak: *Franjo Marković bio je poznati hrvatski intelektualac (književnik, filozof, sveučilišni profesor) u drugoj polovini 19. stoljeća. Prvi je na zagrebačkom Filozofskom fakultetu počeo predavati pedagogiju kao posebnu disciplinu u okviru studija filozofije. Njegovi pedagoški tekstovi do danas nisu objavljeni i čuvaju se u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti. Među njima je i tekst **Gimnazijska pedagogika** u kojemu zapravo razmatra gimnazijsku didaktiku suprotstavljanjem gledišta njemačkog filozofa i pedagoga Herbart i filologa Nägelsbacha o nastavi klasičnih jezika — grčkog i latinskog. Ta rasprava u današnjoj podjeli odgojnih znanosti zapravo pripada metodici pa se, s obzirom na Markovićevu ulogu, može smatrati prvim tekstom akademske (sveučilišne) metodike u Hrvatskoj te ima značajnu povijesnu vrijednost zbog uvođenja metodičkoga u pedagoški diskurs.*

Ključne riječi: *gimnazijska didaktika, Herbart, Nägelsbach, grčka književnost, rimska književnost.*

Uvodni pripomenak

Gimnazijska pedagogika primjenjuje načela općenite pedagogike na gimnazijsku nastavu. Kako sustav općenite pedagogike ima tri dijela: dio o odgoju, o nauku, o stezi, tako gimnazijska pedagogika ima pokazati primjenu općenitih pedagoških načela na: 1) odgoj, 2) nauku, 3) stegu u gimnazijskoj nastavi. Što se tiče prvog i trećeg posla, nije potrebna veoma potanka rasprava, jerbo općenita pedagoška načela o odgoju, u koliko nije najtješnje povezan s naukom, i ona o stezi, potpuno vrijede i u gimnazijskim školama, te će biti dovoljno da ukratko

⁸ *Gimnazijska pedagogika* dio je rukopisne ostavštine Franje Markovića (1845.—1914.), prvog profesora pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i poznatog hrvatskog književnika, čiji se original čuva u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti. Dosad nije objavljen u tiskanom obliku kao cjelina. Tekst je priređivač jezično prilagodio suvremenom hrvatskom standardnom jeziku zadržavši izvorne termine koji se više ne rabe u znanstvenoj terminologiji, ali su u doba nastanka teksta bili karakteristični, a razumljivi su današnjem čitatelju, poput termina *pedagogika* (danas: *pedagogija*) i njegovih izvedenica. To je učinjeno zbog zadržavanja izvorne patine rukopisa i njegova istodobnog približavanja suvremenom čitatelju. U tekstu su učinjene i druge nužne jezične prilagodbe. Izvorni tekst zaveden je u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti pod oznakom ARHIV JUGOSL. AKAD. XV. 37/8-1.



prikažemo izvorne stručne i oblasne napatke o vezama odgoja, stege i nauka u srednjoj školi. To će biti zaglavni dio gimnazijske pedagogike. Što se pak tiče onog drugog posla, tj. samog nauka u gimnazijama, tu je potrebna potanka i svestrana rasprava o tomu kako se imadu općenita pedagoška pravila (načela⁹) o nauku, koji je ujedno glavno odgojno sredstvo, primjenjivati u gimnazijskoj nastavi. Tako će vrlo pretežna sastavina gimnazijske pedagogike biti gimnazijska didaktika, tj. sustavna nauka o tome kakvo ima biti odgojno naučavanje u gimnazijskim školama. Nauk o odgoju i o stezi u gimnaziji vrijedi posve i za realne škole, samo didaktika gimnazijska treba se za realke u nekim potankostima preurediti prema osobitoj naučnoj osnovi i svrsi realne nastave, ali glavna didaktička načela vrijede jednako za gimnazijsku i realnu nastavu. Dakle, premda će se prvi dio cjelokupne srednjoškolske pedagogike baviti naročito gimnazijskom didaktikom, ipak će se moći koristiti i za nastavu u realkama.

Gimnazijska didaktika će obuhvatiti tri dijela. U prvom ćemo prikazati didaktičke napatke glavnog našeg uzora Herbarta i njegovih još važnijih sljedbenika, stručnjaka za gimnazijsku nastavu. U drugom dijelu ćemo razmotriti naučnu osnovu gimnazijsku — francusku, prusku, galičko-poljsku, austrijsku i hrvatsku. U trećem dijelu prikazat ćemo i ocijeniti potanke didaktičke napatke za gimnazijsku nastavu, što ih je, počevši od 1884. do danas, izdalo austrijsko ministarstvo nastave i druge neke vrhovne nastavne uprave.

I. dio gimnazijske pedagogike

Gimnazijska didaktika

1. dio: Didaktički napatci poznatih gimnazijskih pedagoga

1. odsjek: Herbartovi napatci

U drugom svesku Wiedm. izdanja Herbartovih pedagoških spisa, na str. 611—632. stoje Herbartovi didaktički napatci koje ćemo ovdje jezgrovito iznijeti.

Za grčki i latinski jezik Herbart manje cijeni formalnu stranu jezičnoga nauka nego li filolozi; naime njemu je stalo samo do odgojnoga sadržaja u klasicima, a ne do vještina u jeziku. Mnogi filolozi protive se njegovom napatku za klasični jezik jer drže da treba mnogo veći mar posvetiti formalnome učenju

⁹ Riječi u zagradama nalaze se i u originalu.



jezika nego što hoće Herbart. Npr. ugledni filolog a i pedagog Nägelsbach drži da je nerazumno ono što Herbart preporučuje glede čitanja Homerove *Odiseje*, o čemu ćemo malo poslije govoriti. Ima i Herbartovih sljedbenika, npr. Waitz, Ziller, koji jezičnu obuku po formalnoj njezinoj strani mnogo više cijene nego li Herbart. Herbart dobro zna da njegovo pedagoški načelo zahtijeva drugačije učenje klasičnih jezika nego što je filološki običaj. Povijesni razvoj gimnazijske obuke nije se vladao po pedagoškim obzirima, nego po učenjačkim ili po državnim; državne i učenjačke potrebe glede pravoslavlja, glede teologije, glede medicine nalagahu kroz vjekove velik sjaj latinskog, ta latinski jezik bijaše još u novom vijeku u nekim državama do u 19. vijek, službeni i učenjački jezik. Herbart, držeći na umu oprečnost svojega pedagoškoga motrišta prema motrištu koje je državni život u mnogih zemljama učinio običajnim, te utvrdio, kaže, da, ako se hoće klasični jezici poučavati pravim pedagoškim odgojnim načinom, nauk tih jezika će oslabiti na nauk povjesnice starog vijeka i spojiti se s tim naukom. Povjesnica staroga vijeka, kaže Herbart, psihologijski je moguća i razumna potpornica pedagoškome poučavanju staroklasičnih jezika. Ta Herbartova tvrdnja razjasnit će se malo poslije.

Herbart bi volio da se počinje s grčkim, a ne s latinskim jezikom; jer grčki jezik daje gimnazijskome odgojnome nauku Homera, a to je, kaže Herbart, najprikladniji, najsavršeniji pisac za ranu dječjačku dob, tj. za odgoj svih strana duševnog mara u toj dobi. Herbart kaže ovako: "Dugotrajno iskustvo uči da Homerova *Odiseja* natkriljuje svojim odgojnim pedagoškim učinkom sva ostala djela starih klasika." Ipak je Herbart spreman pokoriti se običaju i pristati na to da se počinje s latinskim jezikom, ali bi on htio uz to i grčki. Svakako preporuča Herbart da se rano počinje učiti i jedno i drugo, jer, smatra on, nije psihologijska istina da učenik tuđi jezik uči lakše, što je više poodmakao u dobi; istina je upravo suprotna, naime početak u učenju tuđega jezika osobito zahtijeva jako pamćenje, a ono je u ranijoj dobi jače. Naime prijetljivost ili receptivnost, koja je toliko važna kod pamćenja, biva manja napretkom dobe; što je učenik stariji, to jače su se ustanovile opsežne misaone skupine u njegovoj svijesti, pa zato svijest to teže prima posve nove te od starih pomisli različite misaone sadržaje. Herbart dakako pristaje na to da se, prije nego što se počne čitati neki klasik, uvježbaju grčki i latinski gramatički oblici, u usporedbenoj svezi s gramatikom materinskog jezika. Čim se to postiglo, odmah neka se počnu čitati, u latinskom jeziku Cornelije Nepot ili Eutropij.

Neki preporučuju Nepota radi odgojna sadržaja u njegovim biografijama, no Herbart se s tim ne slaže tvrdeći da su njegove biografije, kao što doista i jesu, suhoparne, a nema nikakve spojne niti od njegovih biografija k onim latinskim klasicima koji poslije njega dolaze na red. Herbart s toga razloga voli da se *Odiseja*, zbog njezina odgojna sadržaja, počne čitati prije latinskih pisaca. Sa-

držajem svojim *Odiseja* njeguje sve strane duševnoga mara, najjače estetički i etički duševni mar, a povrh toga ona je prikazima najdavnijeg grčkog života, pobuđujući u učeniku duševni mar za starodavni grčki život, najbolja priprava za učenje povjesnice starog vijeka. Doduše, filološki običaj, po kojem se latinštinom počinje nauk klasičnih jezika, protivi se tomu prijedlogu Herbartovu, ali naš se pedagog nada da će se filolozi morati jednom osvrnuti na pedagogičke razloge, neće li da se grčki jezik napokon izbaci iz gimnazijske nastave, jer ako nauk grčki ne služi odgojnim svrhama, to on postaje suvišan, budući da mu praktična korist za sve one, koji se pripravljaju za teološki ili za historičarski studij, nije nikakva, dok je latinski jezik i praktički potreban svećeniku, pravniku, liječniku i još drugim nekim učenim poslovima. Herbart je voljan pristati da se prije Homera počne i latinski nauk, ali zahtijeva da se iz početka polaganije napreduje u latinštini, nego što je dosadašnji običaj, i da se ne prelazi tako brzo na čitanje latinskih klasika, jer da za *Odiseju* treba svaki dan po jedna ura, a pored toga početnik još treba vremena slovnički i rječnički nauk grčkoga. Herbart predlaže neka se *Odiseja* čita ovako. Čim se prouči najnužnije gradivo iz grčke slovnice, odmah treba početi s čitanjem *Odiseje*, i to tako da se ispočetka obrazloži samo nekoliko stihova u jednoj uri i da se u prvim mjesecima ne zahtijeva potpuno upamćivanje riječi u štivu; poslije pak ima se upravo to upamćivanje strogo zahtijevati kao najnužniji posao, da bi učenik stekao što veću "copiu verborum". Sva *Odiseja* treba se pročitati za dvije, najviše za tri godine. Ali toliko obilje glede *Odiseje* preporučuje Herbart samo za privatne učenike. U javnim pak gimnazijama imaju se, kaže Herbart, pročitati prva četiri pjevanja s učenicima kojima je deset ili jedanaest godina (to bi bili po starom gimnazijskom ustavu 2. i 3. gimnazijski razred), a u srednjim razredima neka se čita od petog pjevanja dalje, dok se ne svrši sva *Odiseja*, razdjeljujući štivo po kompozicijskim odjeljcima, kao što je za početak bilo s prva četiri pjevanja, jer oni predstavljaju ekspozicijski dio *Odiseje*. Dok se čita *Odiseja*, učenici stječu znanje o tančinama homerskog jezika, no to će se moći usavršiti istom u onom višem razredu u kojem prispijevaju u mladenačku dobu (Herkbart misli da je to otprilike 7. razred), kad prelaze na *Ilijadu*, koja svojim junačkim sadržajem više dolikuje mladenačkoj dobi, a daje im i uputu u grčku mitologiju. Znanje tančina u homerskom jeziku i nekih osobitosti u njemu doista bi bilo bez svrhe kod učenika 4. ili 5. razreda, a skoro i kod učenika najviših razreda, jer će se samo rijetki od njih posve posvetiti filologiji. Zato je glavni zadatak čitanja Homera taj da se u učenika pobudi što življi etički mar za sadržaj, a što više estetički mar za kompoziciju i u opće prikazbeni nauk u Homerovim spjevovima. Prema tim dvama zadatcima, koji su prave odgojne naravi, malo je znatan dakako za gimnazijalce, filologijski zadatak glede jezika, pa zato jezični nauk kod čitanja Homera treba biti što jednostavniji.

Uredivši Herbart Homera kao početak među grčkim i Cornelija Nepota i Eutropija kao početak među latinskim klasicima, on predlaže dalji napredak u klasičnom štivu po pedagoškim obzirima. Uzimajući zajedno grčke i latinske klasike, predlaže Herbart ovakav pristup. Kod pjesnika neka se prijeđe od Homera, kao naivna epskog pjesnika, na Vergilija kao refleksivna i razmišljajna i ujedno politična, rodoljubna epskog pjesnika; kod povjesničara neka se prijeđe od Herodota, kao naivna i poetična, na Cezara kao praktična državnika, i na Ksenofonta ... nadalje od Cezara ... na Tukidida kao umna pisca pragmatične povijesti Grčke; kod umstvenih (spekulativnih) pisaca neka se počne s Platonom kao filozofom, izvornim, poetičkim i naivnim, a od njega neka se prijeđe na Cicerona kao filozofa eklektična ili izbirna te nesamostalna i praktična, a napokon od Cicerona na Polutarcha, tj. njegove biografije koje podaju mladenačkoj dobi prikladno štivo moralna sadržaja. Tim klasicima kao glavnima trebalo bi, po Herbartu, pridati još ovo: pjesničkog Euripida kao sentimentalna, pa Sofokla kao naivna tragičnog pjesnika te Horacija kao didaktična pjesnika, jer je Horacije upravo radi svojih rečenica vrijedan i za praktični život prikladan, da ga mladići upoznaju, dapače i upamte, za sav svoj život neke njegove rečenice (maksime) kao vodilje u životu.

Vergiliju treba prethoditi Homer, jer kako se Vergilije u kompoziciji povodio za Homerom, tako može njegov pjesnički jezik i njegovu kompoziciju pravo razumjeti samo onaj tko već poznaje Homera; dakle Homer je pedagoška priprava Vergiliju. Jednako je pedagoški obuhvatna priprava Herodotu Homer. Uopće, što se tiče slijednih pjesničkih i prozних klasika, misli Herbart, pjesnicima trebaju prethoditi prozni klasici ukoliko se može. To Herbart hoće radi sintakse, koja je kod prozних klasika kud i kamo teža nego je u pjesničkih, navlastito zbog umjetničkih povoda kojih u pjesnika gotovo i nema, dok su u nekih prozних klasika katkad veoma teški. Doduše, u pjesnika su riječi i gramatičke fleksije teže i neobičnije nego što su u proznih pisaca, ali ipak je trud oko tog posla učeniku manji nego što je onaj oko sintakse. Po Herbartovu mišljenju *Eneida* je najpogodnija za "copiu verborum" u latinskom jeziku, a *Odiseja* u grčkom jeziku.

A od Cezara treba čitati samo *De bello Gallico*, nipošto pak *De bello civili*, jer taj po svojim prikazima rimskih stranačkih sporova nije dosta razumljiv dječjačkoj dobi. *De bello Gallico* treba čitati s pomnjom na jednostavni i pregledni slog Cezarov koji treba biti mladićima uzorom. Istom po čitanju Cezarova *De bello Gallico* i Vergilijeve *Eneide* stekli su učenici dosta induktivne podloge da mogu s korišću učiti sustavnu latinsku sintaksu u svim njezinim tančinama, uz primjere po izboru.

Uz Platona treba čitati dijaloge Kritona i *Apologiju*, da učenici upoznaju veličinu Sokratove osobe i njegove tragične smrti, zatim treba čitati, radi prak-

tične vježbe u logici, dijalog Gorgije, a za poznavanje Platonova jezičnoga poleta Simposiov zaglavak. Konačno, od Platona treba čitati izbor iz njegovih djela o državi, i to najznatnija mjesta iz 1., 2., 4. i 8. knjige toga djela. Iz Cicerona treba najprije čitati govore, koji čine sjajnu stranu u Ciceronovu djelovanju. Da pak uzmognu učenici čutjeti i razumjeti govorničku vještinu Ciceronovu, trebaju čitati pristupe istom onda kad su stekli toliku okretnost u razumijevanju latinskoga teksta. Upravo je nužno da se ti govori čitaju s obzirom na retoriku i na deklamaciju; zato treba da je sam učitelj vještak u retorici i deklamaciji, pa da uzmogne učenike upućivati u te dvije vještine. Nerazumno je kad se Ciceronovi govori čitaju pretežno s pomnjom na gramatiku i sintaksu, a zanemaruje se retorička i deklamatorna vještina. Upravo stoga treba učiniti da se uz čitanje Ciceronovih govora učenici upućuju u teoriju retorike i deklamacije, a za taj posao treba upotrebljavati ponajčešće samu Ciceronovu teoriju govornišтва, kako je u njegovim spisima *Brutus* i *De oratore*. Tome treba pridati jezgru današnje retorike, kadšto retorike materinskog jezika. Takvo čitanje Ciceronovih govora upravo je prijeka potreba u zemljama gdje postoji kakav-takav nastavni život. Istom poslije govornika Cicerona treba da dođe filozof Ciceron, i to njegov etički spis *De officiis*. Tu učitelj treba tumačiti samo filozofijski sadržaj, a ne gramatiku; radi toga treba uz čitanje onoga spisa Ciceronova dati učenicima kratak nacrt starovječne filozofije, poglavito etike, uz neke usporedbe s najznatnijim novovjekovnim etičkim sustavima. O Demostenu, o Ovidiju, o Salustiju Herbart ne govori ništa. Glede Ovidija možemo nagađati da ga Herbart posve izostavlja s ovih razloga: sentimentalnu stranu u Ovidija (npr. *Ex ponto*) obilno nadoknađuje Vergilije svojom patetičnom *Enejidom*. Mitologijsku stranu obilno nadoknađuju Homer i Vergilije, a ona strana u sadržaju njegovih tvorevina, koja se tiče ljubavnih sveza, nije po odgojnom obziru prikladna. Salustija izostavlja Herbart valjda zbog njegovih prikaza rimskih opačina. Čudo je samo to što izostavlja Demostena, niti ga spominje; možda ga ne spominje zato što je njegov retorički slog odviše zbijen, bez bujnosti i sjaja Ciceronova, a i težak učenikovu razumijevanju. Ipak govornik Demosten, zbog svoga veličajnoga rodoljublja i tragične smrti u koju ga je upravo odvelo rodoljublje, nikako ne smije izostati iz gimnazijskoga štiva. Ako ikoji klasični pisac zaslužuje biti odgojiteljem mladeži u svim vjekovima i svim zemljama, to zaslužuje on.

O Tacitu misli Herbart ovako. Tacit je dobar samo za naprednije čak i najviših razreda. Njegov kratkorjeki jezgroviti slog potiče na razmišljanje, kao žarki republikanac on žigoše opačine rimskog carstva s gorčinom na ljudsku narav, sa stoičkim ateizmom, pa je po tome prikladan za odgojno djelovanje. Tacitovi tekstovi mogu se dati kao primjer njegovanju umstvenog i etičkoga mara u mladima.



Za profesorsku uporabu, za izradbu pedagoških kandidatskih radnja, prikladni su Herbartovi pedagoški spisi o pojedinim grčkim i rimskim klasicima. Što se tiče vježbanja u grčkom i latinskom pisanju, Herbart malo cijeni taj školski posao, jer se on ne da ionako daleko dotjerati. Herbart voli preporučiti da neki učenici sastavljaju zbirku latinskih ispisaka uz čitanje klasika, i to takvih ispisaka koji su stilistikom i sadržajem uzorni te vrijedni da se pamte za sav život. Herbart ne povlađuje filozofima kad svoje učenike usmjera- vaju na oponašanje Ciceronova latinskoga sloga. To je, kaže Herbart, majmun- stvo, a prema rečenici "Stylus est homo" slog treba biti neprisljano ogledalo njegove duševne osobine. Tko oponaša tuđi slog, puki je frazeolog. Uz ispiske iz klasika Herbart preporuča i upamćivanje najboljih ulomaka iz klasika, npr. izbor iz Horacijevih *Oda*, iz *Enejide*, iz Livijevih patriotskih karakteristika, iz Ciceronovih govora, a radi primjera za latinski slog iz Cezarova *De bello civili*. Herbart veli da pedagoško iskustvo potvrđuje veliku korist takvih ispisaka i upamćivanja takvih izbora.

2. odsjek: Naputci filologa Nägelsbacha o klasičnim jezicima

U knjizi "Gimnazijska pedagogika" izveo je ugledni filolog Nägelsbach, glasovit po svojoj izvrsnoj latinskoj stilistici i po svojim studijama o Homeru, svoje pedagoške naputke za učenje latinskih i grčkih djela.

Nägelsbach razlikuje dvoje: formalno jezično znanje i sadržajno poznavanje pisca. Prvo je uvjet drugome; samo formalno jezično znanje, bez čitanja pisaca uzora, bilo bi velika pogriješka, a opet je pogriješka i to kad se hoće njegovati štivo (lektira) uzornih pisaca bez temeljita jezična znanja. Dakle, treba spojiti jedno s drugim. Formalno jezično znanje treba podići do htijenja da se pisci mogu lakše čitati i razumjeti, ono treba pretežati u nižoj a lektira u višoj gimna- ziji, ono se ne smije gajiti ni previše ni premalo, nego u pravoj mjeri. Premalo bi se gajilo da se ne zahtijeva čitanje po naglasku u grčkom jeziku, a previše bi se gajilo da samo to bude nauk za škole. Srednji je put sljedeći: u gimnaziji uči se formalna strana jezika samo utoliko ukoliko se može pokazati da su jezične forme važne za stvaranje misli. Ako se pak to ne da dokazati, izostavlja se iz gimnazijskoga nauka. A glede opsega štiva treba biti ovako: učenik koji je završio gimnaziju mora biti sposoban s ugodom čitati one klasične pisce čiji je tekst kritički neprijeporan, dakle vježbanje u kritici teksta nije posao gimnazija- laca, jer premašuje njihove sposobnosti. Abiturijent ima biti vješt čitati Kseno- fonta, Homera, Platonove dijaloge, Kritona i Apologiju, pa Cicerona, Livija, Horacija, Vergilija, sve to onako kako čita pisce materinskog jezika. Što se sada klasični nauči tako malo cijene, krivo je to što se u gimnazijama učenici premalo nauče čitanju staroklasičnih pisaca. Svrhom gimnazijskom učenju tih jezika treba

biti to da se đaci nauče govoriti i pisati latinski, a vježbe u latinskom pisanju puko su sredstvo i mjerilo tomu koliko je svrha postignuta. Jer treba da i pišeš nekim jezikom, ako hoćeš umjeti čitati njegove izvrsne pisce, budući da polet genijev možeš razumjeti samo onda ako sam kušaš ima li tog poleta. To je, kaže Nögelsbach, dobro razradio Goethe kad se u Italiji kušao sam izvještiti u kiparstvu. A tako je i glede jezika: tko samo čita, a ne piše sam, taj ne će ni slutiti tisuću stvari kojima se divi znalac jezika. (Iznesimo ovdje svoju opasku. Primjer o Goetheu pokazuje da Nögelsbach kao filolog ima pretjerane zahtjeve glede formalnoga jezičnog znanja. Jer Goetheovo vježbanje u kiparstvu bijaše puki pokušaj koji Goethea nije dovelo ni do kakve vještine u kiparstvu, nego samo do boljega razumijevanja tuđih umjetničkih kiparskih tvorevina. Dakle upravo primjer Nögelsbacha o Goetheu nuka nas na tvrdnju da treba smanjiti Nögelsbachov zahtjev o učenju latinskoga i grčkoga jezika, tj. da bi gimnazijski abiturijent trebao umjeti latinski u tolikoj mjeri da umije dobro pisati latinskim slogom. To je po Herbartovom i po našem uvjerenju pretjeran zahtjev.) Svrhu koju treba postići gimnazijskim naukom latinskog jezika određuje Nögelsbach ovako. Svrha je ta da se izjednači duh latinskoga i duh materinskoga jezika, da učenik nauči misliti latinskim kako svojim jezikom. U tu svrhu treba naučiti oblikoslovlje, sintaksu i rječničko blago. Ovo se, po njemu, dugo zanemarivalo. Nekad su učili posebno oblikoslovlje a posebno sintaksu, jedno posve odijeljeno od drugoga. Tako ne valja, nego treba zajedno njegovati to dvoje, a k tome i upoznavanje rječničkoga blaga.

Neki su, da bi ukinuli mučenje učenika oblikoslovljem, izumili osobite metode za učenje tuđih jezika, kojima se tuđi jezik nauči tobože brzo i bez mnogo truda. Glavna osobina tih metoda je u tome da se učenje tuđega jezika ne počinje gramatikom. Jedna metoda takve vrste potiče od Engleza Hamiltona. On je napravio knjigu za učenje latinskog jezika tako da je pod jedan redak latinskog stavio po jedan redak doslovna prijevoda materinskim jezikom, i to tako da je svaka latinska riječ prevedena po svojem pravom značenju, a ne po onom u kom je upotrijebljena u toj rečenici. Budući da se na taj način ne dobije u prijevodu pravi smisao, Francuz Jaqueto ovu je metodu htio usavršiti ovako: na lijevoj stranici knjige stoji latinski izvornik, a na desnoj valjan prijevod. Iz takve knjige učiti će đak sam bez učitelja heurističnim načinom (a ja kažem domišljajnim), uspoređujući prijevod s latinskim ili kojim drugim jezičnim izvornikom. Učenik sam traži i pronalazi što znači koja strana riječ i što znači cijeli tekst. Nögelsbach kori Hamiltonovu i Jaquetovu metodu pa veli da bi ona pristajala za veoma darovite učenike, ali ne bi bila za svakoga. Mi pak držimo da Nögelsbach pogriješno prosuđuje te metode jer ih izjednačuje s nekom hipotetičnom metodom po kojoj bi neki učitelj počinjao poučavati glazbu tako da zada svom učeniku da svira kakvu operu. Ta Nögelsbachova usporedba odaje pogriješnost svega



Nägelsbachova suda u tom pitanju, jer Jaqueto uvijek nalaže početniku u učenju tuđega jezika kud i kamo manje truda, nego li bi zadavalo početniku glazbe sviranje opere. U pojedinostima određuje Nägelsbach o poučavanju latinskoga jezika ovo:

a) O formalnom jezičnom znanju latinštine. Prvi i najniži stupanj je oblikoslovlje. Početni nauk deklamacije treba biti što jednostavniji i kraći, a znanstvena, tj. historijska gramatika u tom početnom stupnju treba se posve izostaviti. Kod početnog učenja latinštine nastavlja se sve na tzv. grčku deklinaciju; spaja se što je srodno, npr. deklinacija pridavnika ići će zajedno s deklinacijom samostavnika; pravila o rodovima uče se što kraće. Uopće, početno učenje latinskih oblika treba biti što zbijenije. Drugo je pravilo ovo: Naučeni oblici trebaju se odmah upotrebljavati u čitavim izričajima; stoga svaki učenik treba učiti riječi (vokabular) i sve naučene riječi što češće ponavljati radi toga što izričaje treba odmah graditi. Odmah na početku treba naučiti oblike pomoćnih glagola i glagola habeo, koji se najčešće rabe u izričajima. Neka se zada i mehaničko upamćivanje svega prezenta u konjugaciji. Latinština u tim početnim izrekama treba biti čista. Stoga učitelj treba pripremiti takve izreke na materinskom jeziku, koje se dadu doslovce prevesti na latinski, a da to bude čista latinština. Prevođenje neka bude pretežno iz materinskog jezika na latinski, a rjeđe obratno. Kod glagolskih oblika treba se iz znanstvene gramatike upotrebljavati samo ono što olakšava metodu i čini je jednostavnijom. Učitelj je dužan postupiti upravo tako i ništa osim toga. Kod početnog učenja latinske gramatike ništa se ne može kazivati iz znanstvene, tj. iz historijsko-usporedne gramatike. Ne valja tumačiti ono što je učeniku od kojih 8 ili 9 godina preteško, npr. logično značenje glagolskih vremena. No on može razumjeti značenje vremenskih razlika sadašnjosti, prošlosti i budućnosti, a u prošlosti razliku trajanja neke radnje od dovršenosti neke radnje, pa to sve neka se protumači učenicima početnicima.

Evo Nägelsbachova mišljenja o tome kao se znanstvena gramatika treba upotrebljavati u metodi lakšeg učenja glagolskih oblika. Latinski i grčki jezik imaju slabu i jaku konjugaciju (te dvije riječi razumijevajući u smislu grčkoga dvojega aoristnoga oblika). Latinska 1., 2. i 4. konjugacija su u tome smislu slabe, dakle jednovrsne, i zato ih treba učiti zajedno, a posebice neka se uči 3. konjugacija jer ona je u rečenom smislu jaka, ima spojni vokal "i", (npr. u legis je "i" spojni vokal), čega ostale tri konjugacije nemaju. Perfekti i supini trebaju se učiti po skupinama. Čim se neka skupina oblika tako nauči, treba se uvježbati prevođenjem iz latinskog na materinski jezik i još više obratno. Od toga se praktički, bez teorijskoga tumačenja, najlakše uvježbavaju stvari iz sintakse. Sve što smo do sada naveli zadatkom je prve gimnazijske obuke. Uvježbavanje se provodi vježbenicom i zadacima. Zadatci se trebaju samo u početku sastojati od pojedinih među sobom nepovezanih kratkih izreka, ali što skorije treba prijeći na



jedinstvene povezane sastavke. Latinština treba biti čista. Izreke za zadatke neka učitelj udesi i izradi sam. Nikada i nipošto ne smije se tražiti od učenika često ponavljanje neke deklinacije i konjugacije; to je jednako pedagoška pogreška kao i zahtjev da učenik mehanički napamet nauči i govori paradigmu (uzorak) deklinacije. Pretežni dio postupka poučavanja treba se provesti u samoj školi tako da učeniku malo preostaje za učenje kod kuće, jer učenik početnik još nije vrstan samostalnom učenju. Nägelsbach preporučuje učitelju u 1. razredu i ovaj postupak: neka kadikad obeća učenicima da će im za nagradu, ako dobro nauče zadano, nešto pripovijedati latinskim jezikom. To se jako doima učenika, veoma se raduju tome. Obećana latinska pripovijest treba dakako biti kratka, a u njoj valja upotrebljavati samo one oblike i riječi koje su učenici već naučili.

b) Drugi stupanj je sintaksa. Uči se teorija sintakse i praktična uporaba prevodeći iz jezika u jezik. Pita se ima li se sintaksa učiti logički (racionalno, umstveno) ili pak samo empirijski. Logička sintaksa sve tumači po logici, npr. uporabu padeža, vremena, načina. Tako je poznati filolog Hermann kod tumačenja teorije vremena i načina upotrebljavao Kantove logičke kategorije. Ali takva logička teorija sintakse, kad bi i bila znanstveno osnovana (a nije, jer na sintaksne oblike jezika ne utječu samo logička pravila, nego još više psihološki činjenice) ne bi bila prikladna za dječake. Ali gdje je logičko razjašnjenje neke sintaksne forme znanstveno osnovano, a nameće se samo sobom, pa je zato i lako razumljivo, ondje neka se upotrijebi; ili gdje se, uspoređujući latinsku sintaksu sa sintaksom materinskoga jezika, nađu apercepcijna pomagala za razumijevanje i upamćivanje latiničke sintaksne uporabe, ondje se mogu rabiti takva pomagala koja nisu strogo znanstvena. Osobita je potreba da se nauka o periodima, budući da je teška, uči temeljito i jasno grafičkim načinom, koji je pokazan u Nägelsbachovoj latinskoj stilistici, jedva od ikoje druge nadmašenoj, izvrsnoj najviše u logičnom i estetičnom obzoru. Ta Nägelsbachova latinska stilistika neka ne bude nepoznata nijednome klasičnom filologu, pa i učitelju materinskog jezika; po njezinu načinu trebala bi se načiniti i hrvatska stilistika. Upućujem na Nägelsbachovu pedagogiju glede njegove potanke upute kako treba udesiti pouku o sintaktičkoj uporabi teških veznika.

c) Treći je stupanj usporedna stilistika. S njom treba započeti od 5. razreda (dapače već i u 4. razredu nešto od toga). Sredstva su u tomu poslu latinsko pisanje i prevođenje vježbi te usmeno prevođenje vježbi. Tjedno treba posvetiti po 2 sata pisanju latinskih zadataka, a po 5 sati čitanju klasika (to je prema njemačkome sustavu, gdje se velik broj sati tjedno troši na latinski). Zadatke učitelj treba sam pripremiti i izvesti iz štiva na materinskom jeziku (nije prikladno vježbanje u latinskom po uzoru novih latinista, npr. po Uretu, po kojemu su Zimft i Kreuzer napravili vježbenice).

d) O čitanju klasičnih pisaca. Najprije jedna općenita opaska. Trebaju li se raditi hrestomacije, tj. izbori izvadaka iz raznih pisaca ili pak izabrati cijela djela pojedinih pisaca? Hrestomacije pristaju samo za početnu jezičnu obuku, a poslije nipošto. Đacima je ugodan poticaj pomisao da će barem jedno djelo nekog pisca cjelovito upoznati, npr. cjelokupnu Ksenofontovu *Anabazu*. Hrestomacijskim pabirčenjem ne spoznaju se sve osobine nekoga pisca, jer u njegovu radu ima svjetla i sjene, ima izvrsnosti i nedostataka, a to se oboje razabire samo upoznavanjem cjelokupnoga djela. Jer pisac nije u svim svojim djelima jednak, jednako dobar, kako kaže ona latinska da i dobri Homer katkad drijema.

Iako čitanje pisaca nije, niti može biti, puko sredstvo za formalno jezično poučavanje, treba ga umjereno upotrebljavati za učenje jezičnih oblika i sintakse. Ne smije se posve zanemariti sintaktičko tumačenje pisca, jer se tada ne bi postizalo potpuno razumijevanje njegova teksta. Treba li se pisac čitati polagano ili letimice, što bi se moglo reći hrvatski i ovako: stalno ili lijetom. Brzo čitanje znači čitati hitro, motreći samo sadržaj, ne zaustavljajući se na gramatičkim tumačenjima, a čitati polagano znači ne mariti za sadržaj nego gotovo uza svaku riječ stavljati učene opaske. Pedagoški ne valja ni jedno ni drugo. Treba čitati, kaže Nägelsbach, što brže ili tako polagano kako je potrebno da štivo ne ostane nerazumljivo. Niti čitaj previše zbog taštine, niti premalo zbog nespretnosti i dosade. Nägelsbachovu učitelju bijaše ovaj običaj: u 5. razredu pročitao bi 2—3 knjige (liber) Livija, 2—3 pjevanja Vergilijeve *Eneide*, 4 knjige Ksenofonta, 5—6 pjevanja *Ilijade*, 7—8 pjevanja *Odiseje*. Tko manje pročita u latinštini, taj je, veli on, učinio premalo. Glavna je dužnost: završiti, zaokružiti štivo, jer najneugodniji su, osobito vrsnu đaku, odlomci, a još je gore pabirčiti, npr. svu *Odiseju* pročitati preskakivanjem pojedinih dijelova. (Ovdje trebamo dodati svoju opasku. Upravo bi se takvo čitanje pabirčenjem moglo primijeniti, ako se njime valjano pokaže kompozicija djela ili ako je to najprikladnije s obzirom na pedagoško-odgojnu, tj. estetičku i etičku svrhu. A to bi se npr. kod *Odiseje* učinilo ovako. Čitalo bi se sve ono što je najznatnije iz ekspozicije, iz zapleta, iz vrhunca, iz preokreta i iz završetka *Odiseje* upravo tim kompozicijskim redom, a zatim izbor onih odlomaka koji su najznačajniji za pjesničku dikciju u *Odiseji* i koji su očito bili uzorom kasnijim epopejama, osobito Vergilijevoj *Enejidi* i Tassovoj *De Jerusaleme liberato*. Ono pak iz teksta što se ne bi čitalo, prepričao bi učitelj sažeto zbog povezivanja i slijeda sadržaja.)

U tumačenju pisca glavni je živ interes samoga učitelja za pisca. Nägelsbach kaže zgodnu rečenicu — ako hoćeš da pisci budu dragi tvojim učenicima, neka budu dragi i tebi.

Čitanju je svrha da učenik razumije duh pisca, a to će postići, ako ga shvati u općenitosti i u pojedinostima. Učeniku treba razjasniti duh piščeva doba, ukoliko je utjecao na pisca, te koliko je pisac utjecao na taj duh. Npr. za Cezarov

Bellum Gallicum treba političko-povijesni i geografski pregled u kojem će se istaknuti tadašnje stanje Galije i Cezarovi napori u osvajanju Galije, naime da je tim osvajanjem htio vojsku povezati za svoju osobu i steći u njoj oruđe kojim će postati samodršcem Rima. Za Ksenofontovu *Anabazu* treba objasniti kako je tada bilo u Perziji a kako u Grčkoj te kakva je bila Ksenofontova vojska a kakav njegov značaj. Takvi uvodi u pisca su potrebni, ali ne smiju biti suhoparni, učenjački, nego živi, zanimljivi, po sadržaju temeljiti, ali po obliku umjetnički, beletristički. Mi ćemo dodati još jedan zahtjev za uvođenje u klasične pisce. U svakom uvodu treba istaknuti i stajalište svjetske književno-povijesne znanosti o djelu i piscu, najznatniju ocjenu pisca ili djela koju su dali suvremeni ili kasniji književnici nekog naroda, odnosno jezika. Npr. treba navesti ocjenu Homerovih epova u Aristotelovoj *Poetici*, zatim najznatnije kasnije posredovatelje njegova djela, a to su bili Vergilije i Tasso. Sofokla i Euripida posredovali su osobito francuski klasici Corneille, Racine, Voltaire te talijanski pisci Maffei, Alfieri, Nikoligni. Horacijeve su ode posredovali u raznim novim književnostima, najprije u romanskim, zatim u germanskim i slavenskim. Ciceronov bujni retorički slog posredovali su novovjeki stilisti, osobito francuski. Takov kratki opis odnosa znanosti prema nekom klasičnom djelu latinskoga ili grčkoga u svjetskoj književnosti najjače će uvjeriti učenika da mu nije dangubljenje, nego potreban posao, upoznati najstarije grčke i latinske pisce te tako razabrati dugovječnu evoluciju književne tvorbe. Za takvu spoznaju nije dovoljno čitanje prevedenih klasičnih djela, nego samo čitanje izvornih, jer grčki i latinski izvorni tekstovi, upravo svojim stilističkim savršenstvom, nadmašuju svaki prijevod, pa i noviji.

U shvaćanje piščevih pojedinosti uvodi se učenik — kaže Nägelsbach — svojom kritikom teksta, tumačenjem i prijevodom. Bila bi pedagoška besmislica da kritika teksta, npr. Horacijeva ili Tacitova, bude glavni zahtjev, jer je za to potrebno znatno veće znanje nego što to može biti u gimnazijalaca, te još poseban dar. Ipak, u najvišim razredima gimnazije ne smije se posve zanemariti kritika teksta, nego treba i nju provesti, barem ukratko, tamo gdje se nužno nameće zbog nejasnoće teksta, kaže Nägelsbach. No, primjećujemo da je filologu kao stručnjaku kadšto nešto nejasno ili prijeporno u jezičnoj formi, a učenika to ne mora smetati, jer je njemu ipak najviše stalo do sadržaja i stila kako se ogledaju u onim dijelovima teksta gdje nema kritičkih prijepora.

Kod štiva glavna je stvar stvarno i jezično tumačenje te razmatranje piščevih misli i sloga. No, razmatranje sloga ili stilističkoga oblika mogu provesti samo zreliji đaci. Tek oni mogu dobro shvatiti i pojmiti razliku između povjesničke retorike Livijeve, koja prikazivanju rimske povijesti daje umjetnički oblik i rodoljubnu tendenciju, i jednostavnog a ipak veličanstvenog historičara Cezara, koji piše kratko, jednostavno i krepko u taboru na putu, ne kao umjetnik nego kao vojskovođa i osnivač samovlasti. Učenicima u 5. razredu može se o Ce-



zarovu slogu tumačiti samo ono što je posve lako razumljivo, pogotovo njegov govornički tijek koji je posve živ i jasan učenicima, kao da zbivanja gledaju pred svojim očima. Veoma je važan vrstan prijevod, kao vrh razumijevanja nekog teksta. On je najbolje sredstvo za shvaćanje piščeva duha. Učitelj nipošto u školi ne bi smio prevoditi bez pripreme, kako mu se učini taj čas, nego treba kod kuće pomno promisliti i pismeno napraviti što izvrsniji prijevod. Nipošto se ne smije povoditi za tuđim tiskanim prijevodima: to bi bio loš primjer učenicima.

Ono što Nägelsbach govori o pojedinim piscima dosta se podudara s Herbartovim mišljenjem. Prozni pisci neka se, kaže on, čitaju ovim redom: najprije povjesničari, zatim govornici, a na kraju filozofijski pisci.

Latinski jezik

Povjesničari:

Kornelije Nepot (Nepos). Treba ga čitati, ali ne valja mučiti đake gramatikom i tekstom niti osobinama njegova sloga. Pozornost treba obratiti samo na sadržaj i njegovu povijesnu i geografsku stranu te ih prikazati učenicima živo, bez znanstvene kritike.

Gaj Julije Cezar. Treba ga učenicima, kojima je 13—14 godina, čitati marljivo i pomno. Sadržaj treba točno tumačiti. Najprikladnije je djelo *Galski rat*, pri čemu će se najprije na zemljovidu rastumačiti vladavina Galijom, da učenici steknu podlogu za živo zamišljanje već u prvom poglavlju. Treba čitati 5—6 poglavlja i ne zabavljati se nekim opširnim gramatičkim komentarom. Za gramatičke vježbe neka se ne rabi Cezar nego vježbenica i zadaće. Prijevod neka bude tako jednostavan kao što je izvornik. Osim *Galskog rata* može se čitati i *Građanski rat*, ali ništa drugo.

Kvint Kurcije Ruf (Quintus Curtius Rufus). Dobar je za prijelaz od Cezara na Livija, ali za čitanje njegovih djela u školi rijetko će kad ostati vremena, jer treba u 5. razredu početi s Livijem, a u 4. dovršiti s Cezarom. Zato je prikladno da se zadaje učenicima za domaće čitanje jer je veoma dojmljiv pripovjedač.

Tit Livije. Livije je priprava za Cicerona. Zbog obilja rječničkoga blaga potreban je gimnazijalcima, a budući da rodoljubnom čuvstvu pridodaje plemenitost i veličinu Rimljana, i to čisto ljudsku plemenitost, vrijedan je za etički odgoj mladeži. Izvrsni su njegovi tekstovi o Platonu, Emiliju, Paulu i drugih velikanima. Za potpuno razumijevanje Livija ima gdje gdje političkih i povijesnih teškoća. Zato učitelj treba temeljito znati rimske starine, osobito političke, i to svoje znanje upotrebljavati samo za razjašnjenja teksta, a ne za učenu opširnost. Važno je da svaki gimnazijalac upozna Livijev prikaz drugog punskog rata. Jezik Livijev ispočetka je učenicima težak radi svojih umjetnih perioda i zato

treba, još prije nego što se Livije čita, protumačiti glavne stvari iz latinske periodologije (i to, kako mi držimo, upravo po Nägelsbachovoj latinskoj stilistici). Livije ima i drugih stilističkih osobina koje učitelj treba istaknuti učenicima jer čitanje Livija spada među najplemenitija odgojna sredstva.

Gaj Krispo Salustije (Gaius Sallustius Crispus). Nije prikladan stoga što je političkim sadržajem pretežak, a jezikom prelagan. Sadržajem bi bio razumljiv tek učenicima u 7. i 8. razerdu gimnazije, ali u tim razredima nema vremena za čitanje njegovih tekstova. Izvrzni su njegovi tekstovi kao domaće štivo za učenike 7. i 8. razreda.

Kornelije Tacit (Cornelius Tacitus). Nije posve prikladan za gimnazije, jer je jezikom i sadržajem pretežak za gimnazijalce, a za nj nema ni vremena. Ako se pak nešto hoće čitati iz Tacita, najprihvatljiviji su njegovi *Anales*, jer su lakši i bolji nego njegove *Historiae*.

Marko Tulije Ciceron (Marcus Tullius Cicero) dovoljan je autor za predstavljanje govornika u gimnaziji. Prije njega treba prikazati kratku povijest govorništva. Treba čitati sve njegove državne govore koji su historijski važni, to će reći koji nisu puki govori, nego su čini Ciceronova velikog historijskog zamašaja. Učitelj treba učenicima prikazati taj zamašaj i zato valja njegove govore čitati kronologijskim redom. Dakle, treba čitati najprije *Pro Sexto Roscio Amerino* te govore protiv Verra, osobito 1., 4. i 5. govor iz 2. parnice (*actio secunda*). Zatim slijedi govor *De imperio Grecii Pompei*, a poslije toga govor protiv Kataline, a prije nego što se počne prvi od njih, treba razjasniti važnost Katalinine urote. Zatim dolazi na red, ali u razredima vrlo naprednim, govor *Pro Sestio*, zatim govor *Pro Milone*, gdje učenicima treba živo prikazati Klaudijev i Milonov značaj. Napokon, treba za zaglavak čitati jednu od njegovih tzv. filipika proti Antoniju. Cicerona treba čitati brzo. U školi samoj nema vremena za čitanje Ciceronovih teorijskih spisa o govorništvu, ali za čitanje kod kuće mogu se boljim đacima preporučiti dva teorijska spisa — *Orator* i *De oratore* i k tome još Tacitov spis *De oratore*. Od filozofijskih pisaca treba čitati samo Cicerona, nipošto Seneku, kako neki rade u Njemačkoj i Francuskoj, jer on ne odgovara školi. Najprikladniji je Ciceronov etički spis *De officiis* jer je to rimska popularna državnička etika. Najljepši pak Ciceronov filozofski spis jest *Samnium Scipionis* i treba ga svakako čitati u školi. Za čitanje kod kuće mogu se boljim đacima preporučiti *De finibus* i *Tusculanae*.

Pjesnici latinski, epski:

Publije Ovidije Nazon (Publius Ovidius Naso). Dobro pristaje za početak, tj. za 4. razred; najdarovitiji je premda nije najbolji latinski pjesnik, odlikuje se slikovitom ozbiljnošću i psihološkim pristupom. Ako se čita s ljepoćutnim iz-



borom, veoma će omiljeti učenicima. Valja čitati izbor iz *Metamorphosa*. Slog je Ovidijev okretan, krasi ga obilje biranoga rječničkog blaga. Vrsniji učenici, ako je u njih pjesničke žice, neka pokušaju po koji dio iz Ovidija prevesti u pjesničkom duhu. Učitelj neka nastoji napraviti svoj što izvrsniji prijevod. Za Ovidija je dosta jedna godina, naime 4. razred.

Publije Vergilije Maron (Publius Vergilius Maro). Njegovu *Eneidu* treba čitati dvije godine, i to u 5. razredu 1., 2. i 3. pjevanje, a u 6. razredu 4., 5. i 6. pjevanje. Svakako treba pročitati 2., 4. i 6. pjevanje, da se iz njih upozna kompozicija *Eneide*, a uz to još tri pjevanja, da se tako polovina epopeje pročita u samoj školi, a drugu polovinu trebaju učenici pročitati kod kuće, o čemu se učitelj uvjerava ispitivanjem. *Eneida* je veličajna i plemenita duševnim sadržajem, a jezik joj je prekrasan, premda je kadikad previše hiperbolički, tj. pretjeran u težnji na uzvišenošću. Ona je odsjevak sve rimske veličine i povijesti i zato je treba čitati obilno, da učenicima omili. Vergilijeve *Georgike* nisu, po Nägelsbachovu mnijenju, prikladne za gimnazijsko štivo, jer su to prozne idile te ne mogu prijati mladeži. Protiv toga Nägelsbachova mnijenja možemo ipak *Georgike* braniti time što je za učenika odgojna potreba i to da razumije i osjeti veliku vrijednost priprosta odgoja, a to će učenici upoznati upravo u *Georgikama*. Pristajemo pak uz Nägelsbacha da Vergilijeve *Ekloge* nisu dobre za gimnazije jer su to pukim hladnim razumom smišljene političke alegorije, a alegorijske pjesme najviše se udaljuju od pravoga bića poezije.

Pjesnici latinski, lirski:

Elegije rimskih lirskih pjesnika nisu prikladno štivo za gimnazije zbog svoga katkada raskalašena sadržaja. Zato od rimskih lirika pristaje za školu samo **Horacije**, i to samo u 8. razredu gimnazije. Treba razmotriti razliku između klasične i novovjekovne lirike. Prva je klasična ili slikarska, a druga je osjećajna, muzikalna, pa se stoga klasična lirika čini današnjim ljudima suhoparna, hladna. Uz čitanje Horacijevih oda svakako je potrebno pokazati po nekoliko primjera iz glavnih europskih književnosti, pa i iz svojega naroda, kako bi se vidjelo da su Horacijeve ode često bile oponašane neposredno ili posredno.

Dramatičari, latinski:

Nema prikladnih rimskih dramatičara za gimnazijsko štivo. Piscu komedija, Plaut i Terencije, ne pristaju radi raskalašena sadržaja, a tragik Seneka neukusan je imitator Grka, čiji bi se pretjerani slog mogao zvati bombastičnim i naduvenim. Nestašicu prikladne rimske dramatike donekle nadomještaju Horacijevi *Sermones*, a osobito *Epistolae*, koje su za gimnaziju dobre radi mudrih rečenica





glede kojih ih treba istaknuti jer prikazuju tadanju praktičnu klasičnu rimsku filologiju. Svakako treba čitati, radi estetičke naobrazbe, Horacijevu epistolu *De arte poetica* koja je poslije, osobito u francuskom klasicizmu, bila gotovo znatniji izvor za novovjekovnu estetiku nego Aristotelova *Poetica*. Gimnazijalci uz tu Aristotelovu poetiku trebaju svakako upoznati i poetiku rimskih pjesnika.

Grčki jezik

Glede poučavanja grčkog jezika daje Nägelsbach posve kratak, ali veoma poučan naputak. Budući da se grčko oblikoslovlje uči poslije latinskoga, i to za više od godinu dana, treba upotrijebiti usporedno jezikoslovlje, odnosno usporedbeno oblikoslovlje. Najprije treba temeljito proučiti glavne osobitosti grčkog glasoslovlja, što je nuždan temelj za nauk o grčkim gramatičkim oblicima. Glagol treba učiti znanstvenom metodom, razlikujući osnove glagola, čiste i pojačane, te pokazujući osnovne sufikse i vokale spojnik. Naučeni oblici trebaju se odmah uvježbavati u primjerima. U početku treba strogo zahtijevati pravilan izgovor naglaska. Sintaksu ne treba učiti onako opširno kao latinsku, nego što sažetije i što preglednije, s vježbanjem. Rječničko blago, a posebno frazeologija, ne treba se učiti onako opširno i pomno kao latinska, jer se ne ide za tim da se učenici osposobe u pisanju grčkog jezika kao u latinskom. No, grčke riječi (vokabular) moraju učiti i znati te je i to posao obrade pojedinih štiva.

Povjesničari:

Od grčkih pisaca prvi su povjesničari, i to **Ksenofont**. Jezikom i dojmljivošću sadržaja vrlo je vrijedan u gimnazijama. No, ne valja Ksenofonta rabiti za uvježbavanje grčkih oblika i sintakse, nego zbog sadržaja uz porabu zemljovida. Najprikladnija je *Anabaza*, najmanje je prikladna *Kyrupeidia*, koju i Herbart isključuje iz gimnazijskog štiva. Ksenofont je štivo za 5. razred.

Herodot je štivo za 6. razred. Ima se čitati brzo, da se što više pročita i prevede. Što se tiče **Tukidida**, koji se odavna čita u francuskom liceju, pa i u njemačkim gimnazijama, Nägelsbach drži da ga treba izostaviti, jer je jezikom pretežak gimnazijalcima, a mišljenjem pesimista. Dakle, poslije Herodota na red dolazi grčko govorništvo u 7. razredu. Najprikladniji je najvještiji grčki govornik **Demosten**, ako ga učitelj tumači kako treba, ako živo prikaže njegovu patriotsku volju, njegovu tragičnu veličinu i, dodaje Nägelsbach, njegovu retoričku vještinu kojom će zanjati mladiće.

Sokrat je manje prikladan jer nije zanosan sadržajem, ali je veoma poučan. Mogao bi se čitati i **Likurg**, koji je jezikom i ulogom lako razumljiv. Od grčkih filozofa dovoljan je **Platon**, koji pristaje u 8. razredu. Treba se čitati njegova

Apologija i Kriton, a nipošto *Alkibijad*. Ako su učenici vješitiji grčkom, neka do kraja pročitaju neki od velikih dijaloga, a najprikladniji će biti *Faidon*, radi izvrsnog prikaza Sokratove smrti i rasprave o neumrlosti duše. U uvodu učitelj treba razjasniti Platonov domašaj u razvoju filozofije i sadržaj dijaloga koji će se čitati, ali taj uvod treba biti sastavljen s kritičkom potankošću više nego s dojmom. O učenoj prepirci glede postanka i slijeda Platonovih dijaloga ne treba zabavljati učenike, jer je to zadatak sveučilišnih studija.

Pjesnici:

Homer. Treba ga čitati neprekidno od početka 5. do potkraj 8. razreda. U 5. i 6. razredu Homer treba biti ne samo glavno grčko štivo, nego između svih štiva prvo i glavno. Nägelsbach se polemički osvrće na didaktički postupak glede Homera koji je preporučio Herbart, a prihvatili i neki drugi filozofi. Njima je Homer ishodištem svega poučavanja u grčkom jeziku. Nägelsbach kaže: Homer ne može biti početna čitanka za grčki i estetičko odgajalo za one učenike koji bi na Homeru morali učiti gramatiku. Takvim učenicima ne može se Homer sviđati kao pjesnik, jer se ta dva posla pobijaju među sobom. Učenik treba dobro znati grčki da bi mogao Homera čitati s estetskim interesom. Ta Nägelsbachova primjedba protiv Herbartova savjeta ima dosta razložnosti je će se u školskoj obuci Herbartov savjet jedva moći poslušati. Lakše ga je provesti u privatnom poučavanju darovita dječaka, jer i sam je Herbart svoj savjet utemeljio na iskustvu i uspjehu svog privatnog poučavanja dvojice ili trojice učenika. Nägelsbach preporuča za čitanje Homera sljedeći pristup. Treba početi u drugom polugodištu 5. razreda, pošto se u prvom polugodištu čitao Ksenofont i uvježbavala sintaksa u vježbenicama. To je nužno zato da uopće ne bude potrebe baviti se sintaksom kod čitanja Homera, jer je njegova sintaksa gotovo posve atička, a učenici su je upoznali kod Ksenofonta. Homer, dakle, ne zadaje sintakasnih teškoća, ali ih zadaje glede oblikovanja. Zato glavne osobine Homerovih oblika treba točno protumačiti i proučiti u nekoliko nastavnih sati, prije nego što se počne čitati sam Homer. Pošto su se homerski oblici već uvježbali, Homerov tekst treba čitati što učinkovitije te odmah na prvom satu završiti 20—30 stihova. Ako se učenici kod kuće dovoljno pripremaju, osobito glede riječi potraživanjem u rječniku, čitanje može uspješno napredovati. Naime ep, osobito opširni epski oblik kakve su homerske epopeje, treba čitati vrlo hitro, da se mogu razabrati i osjetiti rezultati komparacije. Etimologijom se kod Homera učitelj ne treba baviti. Glavna njegova pažnja trebaju biti živa zornost i jasnoća Homerovih prikaza učenicima. Da učenici uzmognu stvoriti potpune i jasne zorove na temelju pjesnikovih prikaza, nužno je da učitelj sam potpuno pozna Homera u svim osobinama njegove kompozicije i pjesničke dikcije. U 5. razredu, i to, kako

rekosmo, u jednom polugodištu, treba pročitati 5—6 pjevanja *Ilijade* ili pak 7—8 pjevanja *Odiseje* u pet školskih sati tjedno, koji neka nipošto ne budu poslije podne, jer je u ljetnoj sparini fantazija troma; dakle najbolje odgovaraju prvi jutarnji sati, dakle od 7—8 sati ili 8—9 sati ujutro.

U 6. razredu treba ići još brže te pročitati 12—16 pjevanja, tako se *Odiseja*, ako se s njome počelo u 5. razredu, može završiti do konca 6. razreda. Ponavljanje (repetiranje) epskog štiva nikako nije prikladno, a ni potrebno. U 7. i 8. razredu treba nastaviti prigodno čitanje Homera, tj. ona pjevanja koja do tada nisu završena. Prigodno čitanje odnosi se na to da se npr. u 7. razredu završi Demosten, a preostalo je vremena do konca polugodišta, pa se prijeđe na čitanje Homera ili se pak to čitanje zadaje učenicima za domaću zadaću. Posebno se treba osvrnuti na Nägelsbachove riječi koje se tiču hipoteze o filološkom postanku Homerovih epova. Glede toga kažimo ovo: neka se pred gimnazijalce nipošto ne iznosi Wolf-Lachmanova hipoteza o postanku Homerovih epova, jer bi to uništilo svu estetičku draž Homerova štiva. Mislim da nije prikladno, ni moguće, gimnazijalcima od 5. do 8. razreda sakrivati Wolf-Lachmanovu hipotezu za koju će ionako doznati iz knjiga, npr. iz povijesti grčke književnosti ili iz uvoda u komentarima izdanja Homerovih epova. Nego, budući da se ionako u 5. razredu uči poetika u materinskom jeziku, treba taj nauk dopunjavati upravo uz čitanje Homera tako da učitelj upozna učenike sa sažetim stavovima iz Aristotelove *Poetike* o svemu što se tiče Homera i epske poezije uopće. Tek poslije toga neka učitelj kaže učenicima najprije posve sažetu bit ove hipoteze, a poslije, uz odgovarajuća mjesta u epu, također neke potankosti hipoteze, pa neka se hipoteza osvjetljuje, uz sam tekst, Aristotelovim izrekama. Učitelj treba učenike upozoravati, u svakoj zgodi kad obrađuje epske pjesme na materinskom jeziku, u čemu su slične, a u čemu su različite od Homerovih epova, osobito glede pjesničke dikcije (o tom je npr. temeljito pisao Jagić u programu zagrebačke gimnazije). Posebno učenicima treba pokazati kompozicijske osobine narodnih epskih pjesma. Odatle će učenici spoznati da odjeci Homera, kojega Lachmann tumači kao skup tobože samostalnih narodnih grčkih pjesama, nikako ne mogu biti samostalne narodne pjesme, i to zbog kompozicijske nepotpunosti, što je izjavio i izvrsni filolog Willamowitz u svojem djelu o Homeru. Vrsni njemački filozof i pedagog Laus razložno kaže da Aristotelovu poetiku treba upotrijebiti u 7. i 8. razredu kod učenja o bivstvu tragedije. S jednakim razlogom i mi tvrdimo da tu poetiku valja primijeniti i na upoznavanje bit epopeje, a to će biti najprikladnije na Homerovim epovima.



**“GIMNAZIJSKA PEDAGOGIKA” BY FRANJO MARKOVIĆ — FIRST
TEXT ON CROATIAN ACADEMIC METHODOLOGY**

Ante Bežen

Teacher Education Faculty, Zagreb

Summary *Franjo Marković (1845—1914) was a renowned Croatian author, philosopher, secondary-school teacher of classical languages, and the first professor of pedagogy at the Faculty of Philosophy in Zagreb. He taught pedagogy as part of the philosophy course of study. His written legacy, which is kept in the Croatian Academy of Science and Arts and has not so far been published, contains his pedagogy manuscript, which features a text entitled Gimnazijska pedagogika. This manuscript has all the features of a text on the methodology of teaching classical languages. Since Marković was the first university professor in Croatia to write such a manuscript for the needs of teaching at university, the conclusion may be drawn that his Gimnazijska pedagogika is the first text on Croatian academic methodology.*

Key words: *Franjo Marković, Gimnazijska pedagogika, first text, Croatian academic methodology.*

