

О СЕМИНАРИМА НА УНИВЕРЗИТЕТУ
– ЊИХОВ ЗНАЧАЈ И ЗАДАТАК –**

§. I.

Наша школа се није од увек звала Универзитетом. Универзитет постоји код нас тек од Закона од 27. фебруара 1905. год, којим је, после многих покушаја и труднога посла у том правцу, наш Законодавац најзад успео да наш највиши просветни завод подигне на ступањ Универзитета и да, и у том погледу, Србију уведе у друштво европских држава. Пре реченога Закона наш Универзитет се звао Велика Школа, а још раније он се звао Лицеј (В. „Устројеније јавног училишног наставленија“ од 23. септембра 1844. год. по ст. к). Лицеј је преобраћен у Велику Школу Законом од 24. септембра 1863. год. Како смо ми, пак, дошли до Велике Школе, кроз које је све фазе пре тога прошла наша највиша просветна настава, ја се на томе овде не могу задржавати, пошто то није много у вези са темом о којој желим да Вам данас говорим. Који би, међутим од Вас хтео да се упозна са историјом бивше Велике Школе и са тешкоћама које су се имале савладати, па да се од ње могао створити Универзитет, ја га упућујем на саставе, тако стручно и исцрпно израђене о томе предмету, Г. Др-а Богдана Гавриловића и Г. Симе Лозанића, професора Универзитета, и који су састави изишли у „Споменици о Отварању Универзитета“ (Свечано отварање Универзитета извршено је 2. октобра 1905. године).

Нису ни малобројне ни мале разлике између старе Велике Школе и Универзитета. Ја Вам ни о томе не могу опширно говорити, јер

* Проф. Живојин Перић, дописни члан Српске Краљевске Академије (Стублине, 1868 – Оберурнен, 1953).

** Рад је изворно објављен у Архиву за правне и друштвене науке, бр. 1/1920, књ. I, стр. 13-25. Уводно предавање у Семинару Грађанског права на Универзитету одржано почетком Јуна 1919. год.

ни томе не би било места у нашем семинару. Ја ћу само да, и то у краћем обиму, укажем на једну од најважнијих тачака у којима се Универзитет одваја од Велике Школе, и та тачка се тиче задатака и циља наставе на Универзитету.

Закон од год. 1863. којим је установљена Велика Школа, карактерише ову као „научно заведење за вишу и стручну израженост.“ Као што се из ове одредбе види, Великој Школи био је главни задатак да се ученицима да: а) стручна и б) виша спрема. На тај начин, Велика Школа одвајала се од средњих школа, специјално од гимназија и реалака, у томе: а) Што су ове последње давале ученицима *општу спрему*, то јест, ученици гимназија и реалака добијали су знања не само из једне врсте или групе наука већ из свију врста и група научних дисциплина, са том само примедбом, да тим средњешколским ученицима нису предаване, а ни данас се не предају, правне и економско-финансиске науке, примедба на којој се не можемо сада задржавати. Можда ће нам се дати доцније прилика да се и тиме позабавимо и да извидимо зашто је, у гимназијама и реалкама, учињена та разлика између правних и економско-финансиских наука с једне и осталих наука с друге стране. б) Затим ученицима гимназија и реалака давала су се и дају само основнија знања из дотичних наука, ни онако мало, разуме се, као у основним школама ни онако много као на Универзитету: давала су им се и дају им се *средња знања*, због чега се гимназије и реалке и зову *средње школе*. Оне се налазе између основне и више наставе, *између* али не *на средини* и *на равном одстојању*, чиме хоћемо да кажемо то да су средње школе много ближе Универзитету него основним школама.

Када се ово двоје што сам казао о образовању у гимназијама и реалкама доведе у везу, онда из тога излази да се знање једног свршеног матуранта из гимназије или реалке карактерише ширином али не дубином: *он има знања из свих наука* – са резервом односно онога што смо казали горе о правним и економско-финансиским наукама – али то знање обухвата само један, основнији, део појединих научних дисциплина. Знање његово је *просечно*, он би могао говорити о свима наукама али само до извесне границе, дубоко, према својој спреми, не би он ту могао ићи. Сравнијући науку са реком, он није, истина, на површини воде а није ни на дну њеном, он је само гњурач који је допро негде око половине дубине реке.

На Великој Школи ученици, који су као гимназисти или реалци били заједно и исто учили, одвајали су се једни од других и, према

својим способностима и склоностима, улазили су у поједине факултете и одавали се, на тај начин, само извесној врсти или групи наука, остављајући на страну оне друге науке које су им у средњим школама биле предаване. На Великој Школи, ученици су се, дакле, *специјализирали*: док су им у гимназијама и реалкама наставници дали и саопштили само један део резултата до којих се у дотичној науци било доспело – и то резултате које су гимназисти или реалци били у стању према својој умној одраслости схватити – дотле су им наставници на Великој Школи давали и саопштавали *све* резултате из наука које су се у дотичном факултету предавале, а то је могло бити стога што су ученици Велике Школе били већ способни, по својим годинама и својој развијености, да и најделикатније научне резултате схвате и савладају. Због тога су ученици Велике Школе и тај назив *ученици*, који их је, како су они мислили, мало потцењивао и спуштао у неколико на ранг гимназиста и реалаца, нерадо слушали и употребљавали замењујући га именом: *студенти*, које је, по њиховом нахођењу, више одговарало просветном рангу Велике Школе.

На тај начин, знање једног ученика, и ако оно није било тако знатно по ширини, било је знатно по дубини, ако ученик Велике Школе није, у другим наукама, отишао даље од свршеног матуранта гимназије или реалке, он је, зато, у својој групи наука отишао врло далеко, сишао је, тако да кажем *до дна* тих наука, он је, другим речима стекао стручно знање, постао *стручњак*.

За разлику од свршенога матуранта гимназије или реалке, чије је знање, као што смо видели, ишло у ширину а не у дубину, знање свршенога студента Велике Школе ишло је у дубину а не у ширину: први је био шири али зато плићи, а други је био ужи али зато дубљи, или, ако хоћете, први је био плићи али зато шири, други је био дубљи али зато ужи. Према овоме, изгледало је као да су они, *по суми знања*, били једнаки, да је то у крајњем резултату било исто: ту су само множимци били различни али производ је исти био. Ширина матурантовога знања била је, узмимо, 100 његова дубина – управо плиткоћа – н. Пр, 5, код ученика Велике Школе, ширина је била, рецимо 30, али је дубина била, н. Пр, 25. Кад извршимо множење, добијамо, у оба случаја, исти производ, т.ј. 500.

У самој ствари није тако. Јер сваки ученик Велике Школе морао је претходно проћи кроз гимназију односно реалку и положити испит зрелости: тек под тим условима, он је могао ступити у Велику Школу. Из овога излази да је сваки свршени ученик Велике Школе

имао, поред онога свога стручнога знања, и она општа знања која је стекао био у средњој школи, док један свршени матуранат није, поред општега знања, имао и стручно знање. Дакле, сваки свршени ученик Велике Школе био је, у погледу општих знања, раван свршеном матуранту, али се изнад овога истицао својом вишом и стручном спремом, из наука које је слушао на своме факултету и из њих испит полагао.

Свршени ученици Велике Школе ступали су, по правилу, у државну службу. Они су тога ради и пролазили кроз Велику Школу, тако да је Велика Школа била Школа за образовање кадра из кога ће се узимати државни чиновници. Велика Школа била је школа за *стварање чиновника*. Да приметимо да су се свршени Великошколци посвећивали често и либералним професијама, као јавни правозаступници, инжењери, архитекти. Било је и таквих студената који су, проласком кроз Велику Школу, хтели само стећи знања па су се после одавали приватним пословима, трговини, пољопривреди и т.д. Али, све ово било је више изузетно, у главном Велика Школа била је највећи просветни завод за лифоровање, тако да се изразим, државних чиновника, и према томе каквој грани се државне службе који студент хтео посветити, он је тако и факултет бирао.

Закон о Универзитету (од 1905. год) вели у чл. 1, ставу 2, овако: „Универзитет је највише самоуправно тело за вишу стручну наставу и за обрађивање наука“. Као што видимо, и Универзитет је, најпре, школа за стварање чиновника: у том погледу, он је исто што и стара Велика Школа односно Велика Школа била је исто што и садашњи Универзитет. Али, где се Универзитет знатно одваја од Велике Школе и изнад ње уздиже, то је у оној одредби члана 1, да је Универзитет и тело „за обрађивање наука“: то је један значај и задатак данашње наше највише просветне установе које није имала пређашња Велика Школа, или, бар, које она није имала у оном обиму и пространству у каквом га данашњи Универзитет има. Ја чиним ову последњу резерву стога што се, наравно, и у старој Великој Школи наука, у извесној мери, обрађивала а нарочито од њене реформе Законом од 22. октобра 1896. год. „Тако се, на пример, вели Г. Др. Богдан Гавриловић у већ поменутом његовом саставу оштампаном у „Споменици о Отварању Универзитета“, настава у Великој Школи знатно примакла правој универзитетској настави тиме што су ученици морали радити и у семинарима, заводима и лабораторијама“, али, докле је, код Велике Школе, обрађивање наука било као спореднији циљ њен, а главни циљ је непрестано био и остао стварање чиновничког кадра, дотле је, код

Универзитета, Законодавац ставио на равну ногу оба циља, и стручно образовање и обрађивање наука. Наш Универзитет, са гледишта својих задатака, није ни француски универзитет који је, као наша Велика Школа, у главном школа за чиновнике, нити као немачки универзитет, који је само завод за обрађивање наука. Београдски Универзитет спаја у себи оба та задатка, он има, једновремено, обележје и француских и немачких универзитета, премда се, можемо рећи, ипак, по своје циљу, више приближава француским универзитетима, што ми изводимо из те чињенице да чл. 1. Зак. о Универзитету помиње, најпре, вишу стручну наставу па, затим, обрађивање наука. Као да је наш највиши просветни завод, у принципу, школа за стварање чиновника.

§. II.

Рад у семинарима, заводима и лабораториумима, који је у Великој Школи био подређенога значаја, заузима, на Универзитету, много истакнутије место. Чл. 33. Зак. о Универзитету говори о томе нарочито и вели: „Вежбања у семинарима и у појединим универзитетским заводима, приступна су само за оне који се у њих приме. Ближе о овоме прописаће се у факултетским уредбама“ (став 2).

Док су у Великој Школи предавања била главна, дотле су на Универзитету главни и семинари – ми се задржавамо на њима само, зато што нас се они овде једино тичу. Разлика која постоји између предавања и семинара, то је разлика између Велике Школе и Универзитета. Велика Школа то су *предавања*, а Универзитет, то су – *семинари*.

Шта су предавања и у каквом су ту односу студенти према наставнику? У предавањима наставнику је задатак да студентима да знања из науке коју предаје, он им, тога ради, саопштава све резултате који су у његовој науци постигнути, он је посредник између науке и својих ученика, ученици су овде прости реципиенти: они примају саопштења свога наставника, трудећи се да их запамте. *Ту је ученик потпуно у својој улози ученичкој: он учи од свога учитеља.*

Код предавања ученик је потпуно под утицајем свога наставника, он иде за њим, његовим мислима, његовим резонавањем, у опште за његовим излагањем. У осталом, није само ту тако: ми смо у опште под утицајем онога кога слушамо или кога читамо. Говорник и писац увек врше извесну сугестију над слушаоцем односно над читаоцем својим, говорник и писац воде ове, слушалац односно читалац нису према њима, а нарочито док траје говор или читању, интелектуално

слободни и независни већ су они ту интелектуално потчињени; једна врста хипнозе. Једном речју, они тада не мисле својом главом већ главом говорника односно писца. Лако је сад схватити да, ма колико да је корисно слушати говорнике од знања или читати ауторе од ерудиције – слушалац односно читалац увећава тада своје сопствено знање – ипак то би могло имати, у извесном погледу, и штетних последица, ако би се неко ограничавао, у своме образовању, само на слушање и читање: то би, на име, рђаво утицало на његову слободу мисли и резоновања, на његово *интелектуално самоопредељивање* и *интелектуалну самосталност*, у опште то не би било за препоруку са гледишта развијања *интелектуалне индивидуалности*. Људи који, н. пр, само читају и много читају, ти ће људи, свакако, стећи велико знање, али велико знање не значи још и велику индивидуалност.

Да човек развије своју сопствену моћ размишљања, своју самосталност у идејама и резоновању, укратко своју индивидуалност интелектуалну, он мора сам бити онај који на друге врши мало час речени утицај, ону сугестију и хипнозу о којој је било говора, он сам мора бити говорник односно писац.

И сада долазе *семинари*. У семинару је сасвим други однос између наставника и студента, сасвим други положај и улога овог последњег. Наставник у семинару не држи предавања, његово није ту да студентима саопштава постигнуте научне резултате, како би они стекли потребна им знања. У семинару наставник даје студентима теме (задатке) које студенти не могу да нађу нигде већ расправљене него које имају, на основу знања стеченога на предавањима, сами да реше, у облику *мањих или већих монографија*. Студенат има овде да ради сам, без помоћи наставника, има да мисли својом сопственом главом. При том послу, студенат се ослобађа сугестије наставничке, он је, у своме раду, независан и самосталан, он се ту приближава своме наставнику, када он, наставник, у своме кабинету, за своје ученике или иначе, ради. Није сада тешко појмити колико су семинарска вежбања и радови пробитачни за развиће студенатових умних способности и за стварање његове умне индивидуалности. Да одмах додамо, да ће ту студенат једновремено, решавајући дате му теме, прибавити, махом, и нова знања, јер ће он морати, при том послу, прочитати и књиге или студије које дотле читао није. На сваки начин, наставници се труде да студенту даду све што њихове науке садрже, али често, и при најбољој вољи, наставнику то неће бити могућно, већином због недовољнога времена, тако да ће увек бити саветно и корисно да студенат, баш и

у колико је реч о стицању самога знања, чита, поред наставникових предавања, и ауторе на које наставници упућују студенте ради допуњавања њиховога знања стеченога на часу.

Дискусија која бива у семинару, приликом читања израђених тема, дискусија у којој, осим наставника, узимају учешћа и остали чланови семинара, представља друго и даље средство за развијање *интелектуалне самосталности* студентове. Као разрађивач теме студент ради независно и слободно у својству аутора, као учесник у семинарским дискусијама он то чини у својству *говорника*. Оба пута студент дела самостално.

У тој својој семинарској самосталности и независности од наставника, студент може ићи дотле да, евентуално, комбатира и само наставниково мишљење, да му прави опозицију: далеко од тога да, као код предавања, студент иде за наставником, он се овде труди да, убеђујући наставника у тачност свога сопственога мишљења, њега, наставника, за собом поведе.

У осталом, наставници само могу да желе овакве тежње код својих студената. Таква тежња доказ је *идејне храбрости* студентове, а ова, пак, долази од јачине његовога уверења да му је, код спорних и дискутованих научних питања, мишљење тачно. Конвикција даје човеку сталности и смелости: ко има конвикције у идејама тај има и сталности и смелости, оскудица у сталности и смелости то је оскудица у уверењима. Конвикција је део нашега духовнога бића, и човек се од својих уверења не одваја као што се не одваја од ма кога дела свога органскога бића.

Наравно, брзо ће се и лако, приликом семинарских радова и дискусија, увидети да ли је ова студентова тежња да опонира, у семинару, чак и своме наставнику, интелектуалнога карактера, то јест да ли студент има такве тежње само зато што осећа своју интелектуалну снагу. Један студент који је интелектуална снага брани своје мишљење и према свом сопственом наставнику, просто зато што свака снага, интелектуална као и физичка, има тенденцију да прошири своје дејство и свој утицај и у простору и у времену, па то вреди и за интелектуалну снагу једног студента: ако ова, у тој својој тенденцији, наиђе на интелектуалну снагу учитељеву, онда ће се те две снаге сукобити и једна од њих надвладаће. А то је оно баш чему треба тежити у опште у друштву: т.ј. интелектуалној, *идејној*, а не *физичкој* борби. Јер, ако се напредак људски састоји у победи најтачнијих идеја, онда је нужно да се борба међу људима ограничи једино на идејну борбу

и да се води искључиво на терену легалности и моралности: тек онда можемо бити сигурни да је победила тачна идеја, ако је она победила на терену закона и морала.

На тај начин, ми, наставници, не само да немамо ништа против тога да, у семинарима и у семинарским дискусијама, један студент, ако се за то осећа снажан, критикује и наше мишљење, него, шта више, ми претпостављамо то једном *сталном слагању студената са мишљењем њихових наставника*. Систематско усвајање, у семинарским радовима, мишљења наставника од стране студената не би био знак ни њихове *самосталности у раду нити њихове интелектуалне храбрости*. Одсуство критицизма или одсуство идејне смелости доводи, у друштву, до тога: да врло лако могу завладати заблуде. Ако бисте Ви, у семинарима, били такви, онда би Ваши наставници мислили да Ви оскудевате у критичком духу, или да се бојите да им се не замерите, ако са њима полемишете, и онда би се могло претпоставити, и на Вашу и на нашу штету, да се Ви устручавате да евентуално критикујете мишљење наставника зато што је то човек пред кога имате да изиђете на испит. Међутим, у том погледу, за студенте не постоји апсолутно никакав ризик, али узмимо – што није, разуме се, у ствари – да баш ту има за њих извесног ризика, какви би они били универзитетски образовани људи, када не би смели да кажу своје уверење зато што би их оно могло изложити неком ризику? То не би био, према ономе што сам горе о томе рекао, знак да ту имамо посла са људима од уверења. Затим, никада наставници нису, нити могу бити, фросицирани, ако се студент, у дискутованим правним случајевима, са њима не би сложио. Ауторитет наставников отуда нема ни најмање да трпи: напротив, тај ауторитет би трпео ако би студентима било забрањено имати, у спорним научним питањима, друго мишљење него њихови наставници. Јер, чиме се стиче интелектуални ауторитет? Он се стиче тиме када је научни радник носилац тачних погледа и идеја, када он не чини *интелектуалне погрешке*, онако исто како што се морални ауторитет стиче, када се не чине *моралне погрешке*. А како ће се знати да ли неки научни радник има тачне погледе и идеје, ако ти погледи и идеје нису изложени слободној дискусији и критици? Када би се забранило да се извесни погледи и идеје дискутују и критикују, опште ћутање које би тада око тих погледа и идеја владало не би било никако знак њихове тачности нити гаранција ауторитета дотичнога научника: то би био *наређени* интелектуални ауторитет, али наредбом се нико не може направити научником. Нема научника по наредби као

што нема ни уметника по наредби. Дакле, наставников ауторитет захтева баш да, у семинарима и осталим универзитетским институтима, студенти имају потпуну слободу интелектуалнога рада, па и према њему, наставнику, јер баш тај факат да наставник не преза од критике својих студената доказ је његове вере у себе и, у исто време, јесте јемство његовога интелектуалнога ауторитета.

У осталом, не треба страховати да студенти ову своју интелектуалну слободу не злоупотребе. Напротив, искуство које имамо из семинара показује да се студенти не решавају тако лако да узму учешћа у семинарским дискусијама, чак и када је само и једино реч о комбатирању мишљења њихових колега. То, већином, долази из студентове бојазни да, у дискусији, неће имати успеха, да не учини какву грешку, да га другови не критикују и његово мишљење не обеснаже, једна, дакле, чиста оскудица интелектуалне храбрости. Међутим, то не треба да буде тако, јер, ко год ради – овде: говори и пише – тај може и да погрешити. Не грешити само онај који не ради. Ако би човек хтео да не грешити, он онда не би требало никада и ништа да ради. Он би био тада, истина, без погрешака али и без заслуга. Погрешке су пратиље заслуга, људи од заслуга то су, у исти мах, и људи од погрешака, или, обрнуто, људи од погрешака то су, у исто време, људи од заслуга. Све што је урађено у свету, урадили су они који су грешили. Радити значи грешити, грешити значи радити. Човечанство не крећу беспогрешни људи, њега крећу људи с погрешкама. Ја мислим, наравно, на погрешке које долазе од људског несавршенства, мислим на *culpa* а не мислим на *dolus*, нити сам на овај могао мислити, јер је *dolus* намерна погрешка, *dolus* је свесна погрешка, *dolus* је грех, *dolus* је зло, а зло је противност раду, јер је рад *стваралачки*, а зло не само не ствара ново већ и оно што постоји *руши*.

И што студенти у семинару пре отпочну да раде, да пишу расправе, да воде дискусије, у толико боље: тиме ће се пре навићи и на опозицију и на критику, пре ће стећи смелости за интелектуалну борбу. То је као код ратовања: ко из младости почне да војује, тај у доцнијим годинама постане прекаљени војник. И студенат који из раније почне интелектуално да војује постаће, онда када буде у најбољим годинама, један прекаљени интелектуални борац, да не кажем ветеран.

Семинар је, дакле, не само у писменим темама већ и у дискусијама. И дискусије су, као што смо већ казали, средство за развијање моћи размишљања. И оне су умна гимнастика, јер као год што физичка гимнастика развија тело тако умна гимнастика развија дух.

Сваки долази са интелигенцијом на свет. *J.J. Rousseau* рекао је да се људи рађају једнаки: да ли се они збиља рађају једнаки у оном смислу у коме је *J.J. Rousseau* то узео ја у то нећу улазити, али се сигурно рађају мање више (осим случајева органских аномалија) интелектуално једнаки. Неједнакост у том погледу настаје доцније, и један од узрока диференцирања овде је већи или мањи умни рад: овај развија интелигенцију и подиже је на виши степен, ствара таленте и велике умове. Као што видимо, теорија о даровитости није ништа друго до теорија о *вољи за рад*, и ако се може говорити о људима обдареним то је само у том смислу, да су то људи који су дошли на свет са јако развијеном вољом за рад: људи са таквом вољом воде свет и дају му директиву.

Али, студент се још више развија, када ради писмене теме, а то је зато, као што сам у једној другој прилици казао¹, што је писац у повољнијим приликама за хладније и дубље размишљање него говорник. И при говору се, наравно, размишља али не тако и толико као при писању, писање је управо моменат када људски ум показује највише своју снагу. Дакле, радите што више *кабинетски*, у библиотекама, код куће: кабинетски рад створиће од Вас интелектуалне индивидуалности.

§. III.

Какав је критериум за оцену успеха студената у семинару? И у овом погледу има разлике између предавања и семинара. Пошто је предавањима, као што смо већ казали, задатак: стицање знања, то се као контрола и мерило студентовога знања узимају *испити*. Свакако, ово средство, испити, није савршено, као што ништа што долази од човека није савршено, јер је и сам човек несавршен, али сигурно је то да, за сада, немамо бољег средства за оцену спреме студентове од испита, и ако то средство није савршено оно је, у данашње време, бар најмање несавршено. И у ранијим временима школе су се служиле тим средством, откада се зна за школску наставу и људску културу испити су, било у овој било у оној форми, постојали, испити су и једна од најстаријих и једна од најтрајашнијих људских установа. У историји Човечанства били су велики догађаји, биле су револуције и ратови, који су обарали и најјаче људске друштвене творевине и

¹ В. Наш састав: *О Правним збиркама*, оштампано из књиге Димитрија Калајића: „Поуке и обавештења. (Чланци и расправе из судства и администрације)“, Београд, 1912, год., стр. XI.

највеће државе, али нешто што ни они нису били у стању уништити то су били – испити. Осим већ ако их не би једног дана уништила каква општа ђачка револуција!

У семинарима нема испита, због чега држим да ће бити симпатични студентима. По своме задатку, семинар се не би ни слагао са испитом. Са задаћом да, код студента, развије способност за размишљање, резонување, за самосталан рад на науци, семинар се не може, као предавања, послужити истим критериумом: разни циљеви па и разни критеријуми. Какав би то испит требао да буде па да нам покаже до кога је степен семинар утицао на извесног студента, у којој мери су се развиле те његове умне способности, је ли и у колико он постао интелектуална индивидуалност?

Критериум је, у семинару, метод рада, начин разраде и садржина студентових дисертација, јачина аргумената којима је он бранио своје мишљење или своје погледе, било у дисертацији било у полемици са наставником и са другим студентима који су му противречили и критиковали га. Успеси које он покаже у тој борби у семинару, у борби за своје идеје у дотичним научним питањима, репутација коју он, после једне дуге серије семинара, изнесе – то је критериум за оцену семинарске активности студента, то је за сада једини могући семинарски испит.

§. IV.

У избору и давању тема, наставник иде од лакших ка тежим темама, упоредо са семестрима и испитима студената, то јест упоредо са умножавањем њиховога знања. Млађе године добијају простије теме, старије деликатније, а најстарије, то јест докторски аспиранти (докторанди), најкомпликованије. Благодарећи свом сталном интелектуалном развићу, студент постаје способан за решавање све тежих и тежих задатака, а са решавањем све тежих и тежих задатака, студентов ум се све више и више развија. У добу спремања докторских испита, студент долази до те интелектуалне моћи да расправља чак и нова научна питања, питања још нерешена, да долази до нових научних резултата, да иде даље од предавања наставникових, у којима се, као што смо казали, дају већ готови научни резултати, студент постаје тако научни радник, способан и спреман да своју науку креће напред, заслужан и достојан да буде, када томе време дође, помоћник а, затим, и заменик наставника, који нема веће амбиције него да, на

катедри коју је он заузимао, види једног дана свога ученика, амбиција слична амбицији родитеља који жели да остави потомка у чијој личности ће он и после своје смрти живети.

Живојин М. Перић, 1919.
проф. права на Универзитету