

XXII. ZVEZEK

PEDAGOŠKI
ZBORNIK



V LJUBLJANI 1925



XXII. zvezek.

Pedagoški zbornik

za leto 1925.

Izdaja

Slovenska Šolska Matica v Ljubljani.

Uredil

Gustav Šilih.



Ljubljana 1925.

Natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

Q VII Q 36480 p

VII Q 36480 c



030024251

VSEBINA:

	Stran
Fran Gabršek: Ob 25letnici »Slov. Šol. Matice«	5

Reforma našega šolstva.

Gustav Šilih: Za novo šolo!	17
Matija Senkovič: Reforma osnovne šole	21
Drag. Humek: Reforma meščanske šole	55
Dr. Simon Dolar: Reforma srednje šole	70
Dr. Fran Žgeč: Reforma učiteljske izobrazbe	107
Ing. Jos. Zidanšek: Stanje kmetijskega nadalj. šolstva	142
M. Presl: Nekaj misli o reformi obrtnega nadaljevalnega šolstva	147
Jos. Gogala: Reforma trgovske nadaljevalne šole	152
Literatura k razpravam o reformi našega šolstva	159

Pedagoško gibanje.

Ant. Osterc: Pedagoška konferenca v Heidelbergu	167
Viktor Rodé: Pedagoški študijski tedni v Berlinu	176
Gustav Šilih: Prvi jugoslovenski etiški kongres	183
Ant. Osterc: Pedagoški teden v Mariboru	188
Literatura k poročilom o pedagoškem gibanju	192



Fran Gabršek, Ljubljana:

Ob 25 letnici „Slovenske Šolske Matice“.

Letos je minulo 25 let, odkar obstoja »Slovenska Šolska Matica«. Ob tem važnem razdobju je umestno, da pregledamo njeno dosedanje plodonosno delovanje.

Še pred ustanovitvijo »Slovenske Šolske Matice« se je izvršilo pri nas dokaj dela na pedagoško-književnem polju. Leta 1886. se je ustanovilo v Krškem »Pedagoško društvo«, ki je imelo namen, da izdaja pedagoške in didaktičke knjige. To društvo je prav marljivo delovalo in objavilo dokaj vzgojslovnih in ukoslovnih knjig. Tudi nekatera druga društva in posamezniki so se trudili na tem polju.

Toda to je bilo še vse premalo v primeri s potrebami, ker še vedno so morali učitelji segati po tujih vzorih in sredstvih. Treba je bilo združiti vse pedagoške pisatelje vseh učnih stopenj in dati organizaciji primerno središče. Zato je poročevalec sam že l. 1896. kot tedanji predsednik »Pedagoškega društva« nameraval premestiti to društvo iz Krškega v Ljubljano, kar pa se ni dalo izvesti. Nato se je poprijel poseben, v ta namen sestavljen o s n o v a l n i o d b o r v velikih počitnicah l. 1899. ustanovitve novega pedagoško-književnega društva — »Šolske Matice« — in je sestavil načrt tozadevnih pravil. Ta načrt je bil priobčen v 23. šte. »Učiteljskega Tozariša« z dne 1. septembra 1899. l. s posebnim pismom z dne 31. julija l. 1899. vred, s katerim se je obrnil poročevalec do slovenskih pedagoških pisateljev. V svrhu končne določitve pravil je poročevalec na mnogostransko željo povabil nekatere šolnike na dan 7. septembra l. 1899. k seji v zbornico II. mestne deške osnovne šole v Ljubljani. Seje so se udeležili: Josip Ciperle, Jakob Dimnik, Fran Gabršek, Fran Hubad, Luka Lavtar in Henrik Schreiner. Sklenilo se je, naj se osnuje društvo na najširši podlagi. Temu primerno se je

priredil načrt pravil. Sestavil se je nov osnovni odbor, ki naj skliče o Božiču istega leta osnovni zbor v Ljubljano. V osnovnem odboru so bili: Jakob Dimnik, Fran Gabršek, Fran Hubad, Fran Levec, Blaž Matek, dr. Anton Medved, Mihael I. Nerat, Henrik Schreiner (predsednik) in Andrej Senekovič.

Osnovni zbor se je vršil dne 27. decembra l. 1899. v zbornični sobi I. državne gimnazije v Ljubljani ob mnogobrojni udeležbi osnovnošolskih učiteljev in učiteljic ter srednješolskih profesorjev. Predsedoval mu je ravnatelj Andrej Senekovič. Zbor je sprejel načrt pravil z nekaterimi izpremembami. Novo društvo je dobilo ime »Slovenska Šolska Matica«. Izvoljen je bil prejšnji začasni odbor, ki mu je bil predsednik Henrik Schreiner, tajnika dr. Anton Medved in Fran Gabršek, blagajnik pa Andrej Senekovič.

Deželno predsedništvo za Kranjsko v Ljubljani je z razpisom z dne 20. julija 1900., št. 3095/pr., naznanilo, da ustanovitve »Slovenske Šolske Matice« na podlagi predloženih društvenih pravil ne zabranjuje. Potrdilo o pravnem obstanku društva pa se je izdalo šele po izvršeni ustanovitvi društva z razpisom deželnega predsedništva v Ljubljani z dne 15. marca 1901, št. 1047/pr.

Po društvenih pravilih je »Slovenska Šolska Matica« pedagoško-književno društvo, ustanovljeno za vse slovensko ozemlje in ima svoj sedež v Ljubljani. Namen ji je: *a)* Gojenje teoretične in praktične pedagogike. *b)* Znanstvena in strokovna nadaljnja izobrazba društvenikov. *c)* Razširjanje in uveljavljanje nacionalnih, vzgojnih in učnih načel na zakonito dopusten način. *č)* Pospeševanje slovenskega šolstva sploh, zlasti osnovnega in meščanskega.

V ta namen ji služijo ta-le sredstva: *a)* Objava »Pedagoškega Letopisa (Zbornika)«. *b)* Objava pedagoško-didaktičkih pomožnih, pri pouku učitelju potrebnih in koristnih knjig, šolskih in učnih knjig, učil in knjig za šolsko mladino; pospeševanje njih objav. *c)* Predavanja in temeljni razgovori o teoretičnih in praktičnih pedagoških vprašanjih. *č)* Književna zveza z društvi enakih smotrov. *d)* Ustanovitev za svoje delovanje potrebne knjižnice in potrebnih zbirk.

To svojo nalogo je izvrševala »Slovenska Šolska Matica« v teku 25 let tako-le:

Od leta 1901. dalje je izdala vsako leto po več knjig, le za vojna leta 1916.—1918. so izšle knjige skupno. a) V prvi vrsti so se izdajali »Pedagoški Letopisi« (I.—XVIII. zv.) in »Pedagoški Zborniki« (XIX.—XXII. zv.). Urejevali so jih: Henrik Schreiner, Viktor Bežek, dr. Josip Tominšek, dr. Ljudevit Pivko, dr. Karel Ozvald in Gustav Šilih.

Ti Letopisi in Zborniki so teoretične vsebine in služijo v informacijo o raznih pedagoških vedah, kakor so se razvijale in se razvijajo. V njih so razne razprave o dnevnih vprašanjih in poročila o najnovejši literaturi iz vseh pedagoških strok, dalje v Letopisih I. (1901) do XVII. (1919) in v Zbornikih XX. (1922) in XXI. (1923) poročila o društvenem delovanju in imenik društvenikov, medtem ko so izšla ta poročila z imenikom društvenikov za leta 1920., 1921., 1924. in 1925. v posebnih zvezkih. Sodelovalo je okoli 50 pisateljev.

b) Vsak učitelj ve iz lastne izkušnje, s koliko težavo se je pripravljaj na realni pouk, ker ni imel pripomočkov, ki bi se bili v zadostni meri ozirali na naše razmere. Da se temu odpomore, je izdala »Slovenska Šolska Matica« več pomožnih knjig za učitelje: Zgodovinsko učno snov za osnovne šole; Učne slike k osnovnošolskim berilom; Zbirko učne snovi za nazorni nauk; Kemične poizkuse s preprostimi sredstvi; Učno snov iz mineralogije in geologije za osnovne šole; Floro slovenskih dežel; Poljudnoznanstveno knjižnico (I. zv. Skrivnosti radioaktivnosti. II. zv. Zgodovina Slovencev. III. zv. Črtice o zrakoplovstvu in aviatiki).

V metodičnem oziru je »Slovenska Šolska Matica« priobčila več posebnih ukoslovij za osnovne šole, in sicer za prosto spisje, slovenski učni jezik, petje, računstvo, prirodoslovje, domoznanstvo, pouk v elementarnem razredu, zemljepis, zgodovino, telovadbo.

Nadaljnje njene publikacije so: O pouku slovenskega jezika. — Analiza duševnega obzorja otroškega. — Šola in dom. — Občno vzgojeslovje. — Občno ukoslovje. — Slovensko-latinsko-nemški rastlinski imenik slovenskih dežel.

V svoj program je sprejela »Slovenska Šolska Matica« tudi izdajo pedagoških klasikov. Doslej je izšlo: John Locke, O človeškem razumu.

Posebej je izdala in založila Matica: Navodilo k 1. zvezku Črnivčeve računice. — Spominski list. — Javni telovadni nastop. (Ponatis iz »Pedag. Letopisa«, VI. zv., 1906.) — Staršem šolske mladine. — Dramatsko pesništvo. — Črtice k zgodovini glasbene umetnosti. — Proste telovadne vaje v slikah. — Učni načrt za šolsko telovadbo. (Ponatis iz »Pedag. Letopisa«, XVIII. zv., 1920.)

Natančnejši naslovi vseh teh publikacij in njih pisatelji so navedeni v »Seznamu« doslej izdanih in založenih knjig »Slovenske Šolske Matice«.

Vse te publikacije obsegajo nad 620 tiskanih pol. To je lep književni dar, ki ga je poklonila Matica v 25 letih svojemu narodu.

c) Za nadaljnjo izobrazbo učiteljstva je skrbela »Slovenska Šolska Matica« tudi na ta način, da so njeni člani in drugi predavali o priliki odborovih sej in občnih zborov »Slovenske Šolske Matice« ter v raznih učiteljskih društvih, kadar koli so jih klicali. Predavanja o raznih šolskih vprašanjih so imeli: Andrej Senekovič (2), dr. Vinko Gregorič (1), Ivan Macher (1), Henrik Schreiner (13), Viktor Bežek (7), dr. Janko Bezjak (6), dr. Fran Ilešič (2), dr. Karel Ozvald (1), Fran Finžgar (5), dr. Ljudevit Pivko (1), Luka Lavtar (1) itd.

V času od 26. avgusta do 7. septembra 1912 je priredila Matica učiteljski nadaljevalni počitniški tečaj na mestnem dekliškem liceju v Ljubljani, ki se ga je udeležilo nad 60 slušateljev. Predavali so po 6 ur: Dr. Josip Tominešek (Estetika — kritika — naivnost); dr. Karel Ozvald (Psihologija izpovedi s posebnim ozirom na otroka); Henrik Schreiner (Značajnost in značajna vzgoja); dr. Fran Ilešič (Ljudska etimologija. Tujke in izposojenke. Zgodovinski razvoj o pomenu besed. Besedne skupine. Jugoslovanski jeziki in dialekti. Rekonstrukcija starejšega jezikovnega stanja iz sedanjih oblik in glasov); Ivan Grafenauer (O ustanovitvi slov. pripovednega slovstva: Začetki. Levstik in Glasnikovi

novelisti. Poizkusi slov. epa. Jurčič. Stritar in Zvonovi novelisti); dr. Leopold Poljanec (Kako prebavljamo najvažnejša živila — s kemijskimi poizkusi. Življenje v domači mlaki — biološko predavanje s projekcijami in slikami pod drobnogledom. O mravljah. O praživalih, ki povzročajo nalezljive bolezni); dr. Gvidon Sajovic (Žival — rastlina — z demonstracijami objektov in slik. Pregled rastlinskega sistema — s poizkusi in demonstracijami slik. Na rastlinskem cvetju — z demonstracijami živih rastlin, modelov in slik. Pogled na botaniški vrt in prirodopisni oddelek dež. muzeja. Naše kače); dr. Pavel Grošelj (Spektralna analiza. Novi žarki in brezžični brzojav. Visoke in nizke temperature v moderni tehniki. Molekuli in atomi. Naše osolnčje. Kako je zgrajeno naše vesoljstvo); Alfonz Vales (Izbrana poglavja iz kemije in mineralogije); Luka Lavtar (Logaritmi. Neskončne vrste. Obrestno-obrestni in rentni računi). — Predavanja so bila dopoldne od 7—12. Popoldne ali na večer pa so bili poučni izleti in demonstracije. Slušatelji so si ogledali: deželni muzej, botaniški vrt, potresno opazovalnico in stacijo za opazovanje brezžičnih brzojavov, plinarno, elektrarno, predilnico, vodovodno črepalko v Klečah, papirnico v Vevčah. Pri izletih so kot razlagatelji pomagali tudi dr. Josip Mantuani, Ferdo Seidl in Milan Pajk. Vsi predavatelji so z veliko vnemo in požrtvovalnostjo posvetili svoje izkušene moči blagemu namenu. Uspeh je bil zelo dovoljen.

Leta 1914. se je nameraval prirediti drugi tečaj, za katerega je bilo že vse pripravljeno, a preprečila ga je vojna.

Nameravalo se je prirediti tudi skupno izobraževalno učiteljsko potovanje na jug, kar pa se zaradi vojnih razmer ni moglo izvršiti.

č) »Slovenska Šolska Matica« je bila v književni zvezi s slovanskimi in nekaterimi nemškimi društvi in revijami, ki jim je pošiljala svoje publikacije. Ocene društvenih knjig v šolskih in drugih listih so se glasile ugodno.

V tesnejšo zvezo medsebojnega zamenjavanja vsakoletnih publikacij je stopila »Slovenska Šolska Matica« s »Hrvatskim pedagoško-književnim zborom« v Zagrebu, in sicer tako, da je plačal dotični društvenik

razen društvenine svojega društva polovico letnega doneska bratskega društva. Število takih članov tega ali onega društva se je izkazovalo v »Pedagoških Letopisih« 1903.—1914.

Tudi z »Društvom slovenskih profesorjev« v Ljubljani je bila »Slovenska Šolska Matica« v zvezi. Obe društvi sta sklenili izdajati »Poljudnoznanstveno knjižnico« in »Komentirane klasike«. S to zvezo se je nameravalo pomoči naši šolski in pedagoški književnosti ter sploh pospeševati narodno izobraževalno delo. Izšli so 3 zvezki »Poljudnoznanstvene knjižnice« (gl. spredaj). V »Pedagoških Letopisih« za leti 1906. in 1907. je »Društvo slovenskih profesorjev« priobčilo tudi svoje letno izvestje.

d) Matica ima po naklonjenosti ljubljanske mestne občine svojo posebno sobo na I. mestni deški osnovni šoli v Ljubljani, kjer sta spravljena društvena knjižnica in arhiv. Knjižna zaloge je še velika, nekatere izdaje pa so že razprodane.

*

Po društvenih pravilih bi moral biti vsako 3. leto občni zbor. Teh občnih zborov je bilo doslej 9, in sicer: 1. dne 28. decembra 1900. v Mestnem domu v Ljubljani, 2. dne 27. decembra 1903. v Mestnem domu v Ljubljani, 3. dne 27. decembra 1906. v Mestnem domu v Ljubljani, 4. dne 28. decembra 1909. v Mestnem domu v Ljubljani, 5. dne 28. decembra 1912. v Mestnem domu v Ljubljani, 6. dne 27. decembra 1918. v dvorani ljubljanskega mestnega magistrata, 7. izredni občni zbor dne 27. avgusta 1920. v Mariboru, 8. dne 12. aprila 1922. na I. mestni deški osnovni šoli v Ljubljani in 9. dne 4. aprila 1925. istotam. Le leta 1915. ni bilo zaradi vojnih razmer občnega zbora.

Na teh občnih zborih se je poročalo o društvenem delovanju in o društvenih računih ter sklepalo o navodilih za nadaljnje društveno delovanje.

Dalje se je na občnih zborih volil upravni odbor za vsako triletno dobo. V prvem upravnem odboru so bili: predsednik Henrik Schreiner; podpredsednik Fran Hubad; tajnik Fran Gabršek; blagajnik Andrej Sene-

kovič; knjižničar Jakob Dimnik; odborniki: dr. Janko Bezjak, Viktor Bežek, Fran Finžgar in Vekoslav Strmšek; odborniki namestniki: Josip Apih, Josip Mešiček in Andrej Žumer; računski presojevalci: Ivan Krulec, Ivan Macher in dr. Ivan Svetina.

Sploh pa so bili v upravnem odboru v 25. letih sledeči funkcionarji:

Predsednika: Henrik Schreiner 1901.—1920. († 14. aprila 1920); dr. Ljudevit Pivko od 1920. dalje.

Podpredsedniki: Fran Hubad 1901.—1906. († 3. decembra 1916); dr. Janko Bezjak 1907.—1912.; Viktor Bežek 1913.—1919. († 19. decembra 1919); Ljudevit Černej 1920.—1922.; Fran Gabršek od 1922. dalje.

Tajniki: Fran Gabršek 1901.—1909.; dr. Ljudevit Pivko 1910.—1912.; Matija Pirc 1913.—1918.; dr. Maks Kovačič od 1919. dalje.

Blagajniki: Andrej Senekovič 1901.—1909.; Jakob Dimnik 1910.—1922.; Pavel Pléšničar od 1922. dalje.

Knjižničarji: Jakob Dimnik 1901.—1909.; Ivan Krulec 1910.—1920. († 27. aprila 1920.); Vita Zupančič od 1920. dalje.

Odborniki: dr. Janko Bezjak 1901.—1906.; Viktor Bežek 1901.—1912.; Fran Finžgar 1901.—1913.; Vekoslav Strmšek 1901.—1907. († 6. septembra 1907.); Hinko Druzovič 1907.—1912.; Josip Mešiček 1907.—1909.; Fran Gabršek 1910.—1922.; Ljudevit Černej 1913.—1920. in od 1922. dalje; Pavel Košir 1913.—1925. († 18. aprila 1925.); Vita Zupančič 1913. do 1920.; Anton Dokler 1920.—1925.; Marija Štupca 1920.—1922.; Jakob Dimnik 1922.—1924. († 1. septembra 1924.); Rado Grum od 1925. dalje; dr. Ivan Lah od 1925. dalje; Ignacij Mlačnik od 1925. dalje.

Odborniški namestniki: Josip Apih 1901.—1911. († 19. januarja 1911.); Josip Mešiček 1901.—1907. in 1910. do 1912.; Andrej Žumer 1901.—1903. († 28. februarja 1903.); dr. Fran Ilešič 1904.—1918.; dr. Ljudevit Pivko

1913.—1918.; Anton Dokler 1919.—1920.; Marija Štupca 1919.—1920.; Pavel Flerè 1920.—1925.; Engelbert Gangl od 1920. dalje; dr. Karel Ozvald 1920. do 1924.; Ivan Dimnik od 1925. dalje; Gustav Šilih od 1925. dalje.

Računski presojevalci: Ivan Krulec 1901.—1909.; Ivan Macher 1901.—1919. († 11. marca 1919.); dr. Ivan Svetina 1901.—1918.; Alojzij Kecelj 1910.—1925.; Vendelin Sadar 1920.—1925.; Bogomir Fegic od 1925. dalje; Ferdo Juvanec od 1925. dalje.

Upravni odbor je vodil vse ogromno društveno delo. Imel je vsako leto več sej in dogovorov zaradi upravnih poslov. Izvrševal je sklepe in naročila občnih zborov, pridobival sposobne pisatelje, presojal ali dajal presoјati dospele rokopise, prirejal in razpošiljal knjige, pridobival nove društvenike, pobiral članarino, nastavljal poverjenike, vodil račune in oskrboval razno dopisovanje, ki so ga opravljali pred vsem predsednik, tajnik in blagajnik.

Sredstva za svoje delovanje je dobivalo društvo od svojih članov in od prodanih publikacij. Članarina se je večkrat zvišala in znaša sedaj za ustanovnike 650, oziroma 400 Din in za redne društvenike letno 30 Din. Nekaj podpore so naklonile Matici tudi nekatere posojilnice in hranilnice, n. pr. v Celju, Framu, Ljutomeru, Mariboru, Šmarju pri Jelšah, Trebnjem, Vitanju, Žalcu. Vseh daril je bilo v letih do 1918. skupaj 265 Din. C. kr. ministrstvo za bogočastje in nauk je izročilo Matici svoje priznanje za njeno delovanje s tem, da je kupilo po več izvodov njenih knjig iz l. 1901.—1907. in letakov »Staršem šolske mladine« ter da je opozorilo učitelje osnovnih in meščanskih šol s slovenskim učnim jezikom na njene knjige iz leta 1903. in 1904. C. kr. deželni šolski svet v Ljubljani pa je opozoril vsa okrajna šolska oblastva na »Spominski list«. Večje podpore je dobivala Matica po prevratu od 1920.—1925. Darovali so: Ministrstvo prosvete, oziroma poverjeništvo za uk in bogočastje in oddelek za prosveto 26.500 Din, zdravstveni odsek za Slovenijo 4.500 Din, mestni magistrat v Ljubljani 500 Din, mestni magistrat v Mariboru 2000 Din.

Za razmah »Slovenske Šolske Matice« je prevažen odlok ministrstva prosvete O. N. br. 42497 od 2. avgusta 1925., ki odreja, da je počenši s šolskim letom 1925/26 za vsako osnovno in meščansko šolo v Sloveniji naročitev Matičnih publikacij obvezna. V ljubljanski oblasti je bila ta odredba razglašena z razpisom velikega župana z dne 13. avgusta 1925., br. 10266, v mariborski oblasti z razpisom z dne 12. avgusta 1925, br. 7277/I. — Taka priznanja od strani najvišjih državnih oblasti so Matici le v bodrilo, da še z večjo vnemo nadaljuje svoje pred 25 leti započeto delo.

»Slovenska Šolska Matica« goji največje upanje, da bo število njenega članstva v bodočih letih v smislu pravkar citirane ministrske odredbe močno napredovalo. Zanaša se pri tem na preizkušeno zvestobo svojih poverjenikov in poverjenic, ki so tekom 25-letnega Matičnega delovanja opetovano dokazali, da je z nekolikim trudom možno privabiti vse učitelstvo dotičnega okraja pod njeno okrilje.

Društvenikov (ustanovnih in rednih) je bilo izprva 819. Do leta 1910. je to število naraslo na 1792, potem je do leta 1915. padlo na 761. Leta 1922. je štela Matica 2559 članov; naslednji dve leti se je število nekoliko skrčilo: l. 1923. je bilo 2463, l. 1924. pa 2425 članov. Višek svojega članstva pa je dosegla Matica ob svoji petindvajsetletnici ter šteje letos 2584 članov. Da ni krivična usoda potegnila preko slovenskega ozemlja znanih nesrečnih meja, tedaj bi se članstvo »Slovenske Šolske Matice« prav gotovo dvignilo visoko nad 3000. Zanimivo je pri tem vedeti, da je imela Matica l. 1914. na ozemlju, ki je pozneje pripadlo Italiji oziroma Avstriji, 552 članov, in sicer je bilo na Koroškem 16, na Goriškem 329, v Istri 46, v Trstu in okolici 78 in na izgubljenem delu Notranjske 83 članov. Danes je na vsem tem prostranem slovenskem ozemlju vsega skupaj le še 76 članov...

Največ zaslug za procvitanje Matice si je pridobil predsednik Henrik Schreiner, ki je vodil društvo ves čas od ustanovitve do svoje smrti. Bil je duša vsega Matičnega gibanja, vsestransko pedagoško izobražen in neumorno delaven. Zamislil in organiziral je največ on sam. Znal je poiskati najboljše sodelavce. Kadar pa jih ni mogel dobiti, je prijel

sam za pero. Dostojen spomenik mu je postavila »Slovenska Šolska Matica« z objavo obširnejšega njegovega življenjepisa v »Pedagoškem Letopisu«, XVIII. zv., 1920.

Tudi drugih umrlih odličnih odbornikov in sotrudnikov se je Matica spominjala na svojih odborovih sejah in občnih zborih ter v »Pedagoških Letopisih«. Tako je v »Pedagoškem Letopisu«, XVI. zv., 1916.—1918. priobčila posebne spomine na Luko Lavtarja, Julija Glowackega, Frana Levca in Frana Hubada, v »Pedagoškem Letopisu«, XVIII. zv., 1920., pa življenjepise Viktorja Bežka, Ivana Macherja in Ivana Krulca. — Takisto je počastila rajnega Jakoba Dimnika s tem, da ga je po njegovi smrti vpisala na občnem zboru dne 4. aprila 1925. med društvene častne člane.

Iz teh podatkov je razvidno, da je »Slovenska Šolska Matica« doslej kar najbolj možno izvrševala svojo nalogo, le v vojnih letih je nekoliko zaostala. Njeni uspehi so prav lepi, zato sme s ponosom gledati na svoje 25 letno delo. Ozirala se je v prvi vrsti na praktične potrebe, a tudi teorije ni zane-marjala. Storila bi bila še več, ko bi bila imela dovolj sredstev in dovolj delavcev. Iz njenega književnega programa tekom 25 let je še mnogo neizvršenega, n. pr. Domača vzgoja. — Čitanke za učiteljišča s slovstveno čitanko. — Etimološki, sinonimski in frazeološki slovar. — Antologija slovenske epike in lirike. — Poetika in stilistika. — Nadaljnji pedagoški klasiki. — Slovstvena zgodovina za učence. — Učna snov iz živalstva in rastlinstva. — Ključ za določevanje rastlin. — Poizkusi iz rastlinstva in rudninstva. — Šolsko vrtnarstvo. — Mladim učiteljem na pot. — Mladinoslovje. — Realna knjižnica za učence. — Pripovedna snov za otroke. — Zbirka vzornih prigradnih pesmi za otroško deklamiranje. — Narodne otroške igre. — Razna učila. Itd.

Čaka jo torej še mnogo dela, ki ga bo mogla izvršiti le, ako jo bo učiteljstvo tudi v bodoče, in to še v večji meri podpiralo v njenem tistem prosvetnem delu za nadaljnjo izobrazbo učiteljstva in s tem za povzdigo šolstva.

Reforma našega šolstva.

Gustav Šilih, Maribor:

Za novo šolo!

I.

Z novo dobo prihaja zahteva po novi šoli. Spremenile so se politične prilike, izvršil se je preobrat v naziranjih, marsikatera resnica je izgubila svojo absolutno veljavo: vse to se izraža v hlastnem iskanju novega in boljšega. Ostalo pa je tudi večno hrepenenje po lepšem! Odstopajoča generacija je pokazala usodno nezmožnost, ker poleg vseh tehniških dobrin ni mogla dati svetu idejo, ki bi odrešila tisoče in tisoče razdvojenecv ter utešila hrepenenje množic po nečem, kar bi storilo življenje vredno življenja. Zato se umika novi generaciji, ki išče novih poti: povsod, na vseh poljih, na vseh toriščih.

Išče jih tudi v vzgoji. Vzgoja naj bi dvignila iz vseobčega propadanja nov rod, usposobila ga za težke naloge, ki čakajo človeštvo v bodočnosti. Toda baš v vzgoji je potrebna največja previdnost pri iskanju primernejših poti. Odločati ne smejo reformatorji za vsako ceno, ki jih opaja blesk in nenaavadnost novega. Vzgoja je stremljenje starejše generacije vzgojiti bodočo generacijo, da nadaljuje njeno delo, ko doraste: zato vpliva nanjo v zmislu določenih vzorov, ki se ji zde vredni in dovolj važni, da jih zasidra v dušah mladine. Toda kako vzgajati v dobi zmede, rušenja in negotovosti. Kje dobiti vzgojitelje, kje vzgojni načrt? Jasno je, da je mnogo, lahko bi rekli, skoro vse odvisno od pravilnega in določnega naziranja o vzorih, ki bi jih naj vzgoja dosegla ali se jim vsaj približala. Vzori pomagajo določiti smoter vzgoje. Kjer pa si vzgojitelj ni docela na jasnem o smotru svojega vzgojnega udejstvovanja, nastane usodna negotovost v vzgojnem učinkovanju: edino zveličavna postane kakršnakoli oblika, ki se spremeni v šablono, vsebina pa ostane skrita in neupoštevana. Vzgojitelj

se ne udejestvuje v nikaki smeri, na njegovem mestu vidimo le učitelja-rokodelca.

Velike krize našega sodobnega kulturnega življenja se zavedamo vsi, najbolj pa se je mora zavedati vzgojitelj, zakaj njemu je prisojena najvažnejša naloga pri rešitvi pred katastrofo, katere znaki se vidno množe. Res vidimo na delu najboljše in najplemenitejše duhove, ki opozarjajo na nevarnosti in dajejo nasvete, razmišljajo in ugibljejo, iščejo zaveznikov. In njih klic je v prvi vrsti namenjen vzgojiteljem. Njim najbolj! V njihovih rokah je razvoj doraščajoče generacije, ki bo jutri prevzela dediščino, na kateri lepita blagoslov in prokletstvo preteklosti. Prevzela naj bi jo brez predsodkov in brez omalovaževanja: popoln prelom s starim bi pomenjal isto nevarnost kakor njega precenjevanje. Najti bo treba prehod, ki bo znal ublažiti nastop novega, dvigniti na primerno mesto tiste svetle vzore, ki so v vseh časih razsvetljevali temno pot človeštva: resnico, lepoto in dobroto! Samo v njihovem znamenju je možna zmaga, samo oni vodijo v tiste pokrajine, kamor tira neutešno hrepenenje človeštvo preko krvavih vojn in pokoljev: k popolnosti, katere simbol je božanstvo.

II.

Vendar je pot do popolnosti tako dolga in strma, da je skoro ni mogoče premeriti nego se le čisto polagoma premikati po njej. Nekaj pa je bistvenega pomena: pot lahko vodi tudi čez prepade, čeri in vrhove, toda ona spe neprestano dalje. Včasih je usmerjena navidezno nazaj, toda to more zbegati samo plašne duše, pogumni verujejo v napredek. V tej veri je vsebovano tudi jamstvo za uspeh njihovega dela.

Vzgojitelj mora verovati. Kdor ne veruje, ni vzgojitelj, njegovo vzgojno delo pa je brezplodno. Edino vera v boljši, srečnejši in plemenitejši rod vzbuja vedno in vedno velike pedagoške ideje, ki se pa koncem koncev izkažejo kot stare, kot ideje, katerih glasniki so bili že davno pred nami največji pedagogi človeštva. Napredek je le v tem, da moremo vedno bolj jasno spoznati, v koliki meri je možno njih uresničenje in katera sredstva za njih doseg so najprimernejša. Razvoj vzgojnih znanosti nam nudi danes pripomočke, o katerih

naši predniki niti sanjali niso, zato nam je danes umljivo marsikaj, kar so oni le nejasno slutili. Toda s svojim delom so nam vkljub temu že začrtali pot, ki jo moremo mi samo razširiti in podaljšati. Smoter ostane isti: dober človek, v sebi završena osebnost, človek — značaj, čigar sposobnosti so razvite v čim najvišji meri ter so med seboj v potrebnem ravnovesju.

Nova družba pa ima danes tudi povsem drugačne nazore o stališču poedinca napram skupnosti, o njegovih dolžnostih in pravicah. Priznava mu v polni meri pravico do njegovega posebnega življenja, na drugi strani pa zahteva od njega, da se njegovi interesi krijejo z interesi skupnosti oziroma se jim v dvomljivih slučajih celo podvržejo. Tukaj se križajo zahteve individualne in socialne vzgoje. Naloga nove šole je zlasti v tem, da ju izmiri med seboj, da najde vzgojni princip, ki je v enaki meri pravičen eni kakor drugi vzgojni smeri. Nova šola je ta princip našla: to je princip dela ali natančneje: princip produktivnega dela. Nova šola se je s tem približala živemu življenju, toda šla je še dalje s tem, da je postavila v središče vzgojnega dela otroka, priznavajoč mu pravico do tiste vzgoje, ki najbolj pospešuje razvoj njegov dispozicij in notranjih sil. Otrok odloča način vzgoje in pouka. S tem v zvezi so najrazličnejše zahteve nove šole, ki so znane pod imeni spontanosti, doživetja in domorodnosti. Na stotine novih problemov nam odkrivajo, kažejo nam nove možnosti vzgojnega udejstvovanja. Najvažnejši znak gibanja za novo šolo pa tvori odpor proti pretiranemu češčenju razuma. Na njegovo gospodujoče mesto stavi čustva in voljo, z njimi v zvezi pa povdarja zlasti vzgojo etičkih sil v mladem človeku. In tu se začneja najvažnejša doba, iz katere nemara vstane prerod družbe.

III.

Odveč bi bilo že na tem mestu natančneje govoriti o vseh zahtevah, problemih in nalogah nove šole. V izdatnejši meri bodo to storile razprave, govoreče o reformi jugoslovenskega šolstva v zmislu zahtev nove šole. Njih namen ni formulacija končnih zaključkov nego vzbuditi hočejo v prvi vrsti zani-

manje za življensko vprašanje naše mlade države: za pravilno reformo našega šolstva v obliki šolskega zakona, ki bo prej ali slej postal dejstvo ter za dolga leta vsaj na zunaj določil smer našega celotnega šolstva. Tudi popolne enotnosti v nazorih posameznih referentov ne bo vedno najti, ali to ni niti potrebno. Naziranja o izvedbi kake reforme morejo biti različna, važno je le, da se krijejo v bistvenih točkah, da slede istim vodilnim mislim. Te pa nastopajo z enako silo in enakim povdarkom v vseh razpravah. Ta ali oni bo nemara pogrešal v posameznih študijah znanstvenega utemeljevanja. To bi bila vsekakor slaba stran zbornika, toda le, ako bi bil namenjen zgolj znanstvenikom. Zbornik ni namenjen znanstvenikom, njegova poslanica govori v prvi vrsti vzgojiteljem, ki rabijo pobude in orientacije za vsakdanje, praktično delo v vzgoji in pouku. Zato se je bilo treba ozirati nanje.

Nova šola naj bi nastala tudi v naši državi. Njene zahteve naj bi prodrle v zadnjo vaško šolo ter jo oplodile. Uspehi se bodo gotovo pokazali, čeprav le počasi, kakor je to pač usojeno slehrnemu vzgojnemu delu. Že na tem mestu pa moramo jasno poudariti: prava reforma bo možna šele s temeljito reformo učiteljske izobrazbe. Brez nje bi bilo vse skupaj udarec v vodo. Obenem z notranjo in vnanjo preosnovo naše šole, ki jo bo povzročilo pred vsem učiteljstvo, bo polagoma rastla tista šola, ki se bo najbolj prilegala jugoslovenski duševnosti: naša prava narodna šola. Sto in sto delavcev jo bo zidalo v znamenju večnih vzorov človeštva.



Matija Senkovič, Maribor:

Reforma osnovne šole.

Otroci so naše veselje, pa še v večji meri naša neprestana skrb in briga. Kaj bo iz njih? To je vprašanje, ki leta in leta ne zapušča staršev, ki jih vznemirja marsikatero noč. Ali se bodo obnesli v življenskem boju? Kako bi jim bilo pomagati, da bi se jim nekoč boljše godilo nego nam?

Vzgoja in izobrazba bodoče generacije pa ni le skrb staršev, temveč vse družbe. Tisti, ki pridejo za nami, naj bi nastopili našo dediščino in naj bi bili pomnoževalci duševnih in materialnih dobrin. Od dne do dne je življenje bolj komplicirano, od dne do dne neizprosnejše. Le malo srečnih se dvigne kvišku, velike množice se sučejo v vrtincu, mnogi se popolnoma izgube in to brez lastne krivde. Le tisti kaj doseže in se z lahkoto prebije skozi življenje, kdor slučajno razpolaga s posvetnim bogastvom, ki seveda tudi nima vedno trajnega obstanka, ali tisti, ki se, telesno in duševno zdrav in čil, lahko spusti v borbo z odprtim očesom, vedrim razumom in neustrašenim pogumom. Te predpogoje ustvarjati, odnosno pomagati pri tem, je prav tako odlična naloga družbe kakor vsakega posameznika.

Najboljša priprava za življenje je družina, brez dvoma najučinkovitejša zajednica. Skrbna vzgoja, nesebična ljubezen, enaka usoda — vse to vpliva v najboljšem zmislu vzgojno. Tukaj so tla najbolj sprejemljiva za prva semenska zrnca socialnega čuvstvovanja. Srečno družinsko življenje je največji zaklad za razvijajočega se človeka. Za to pač nimamo nikakega nadomestila. In prav zaradi tega je tako velika nesreča, da je vzgojno delo v družini tolikokrat moteno in to v isti meri med premožnimi, kakor tudi v krogih materialno šibkih, revnih slojev. Pri onih je čestokrat hladna, plačana ljubezen, ki z njo le udobnemu življenju se udajajoče matere nadomešča svoje naravne dolžnosti napram deci, pa tudi slepa in preti-

rana ljubezen, ki mehkuži, razvaja in kvari otroke in končno kratkovidna ljubezen, ki zre v svojem otroku vtelešeno najvišjo popolnost. Pri drugih razkraja družino — revščina, ki sili vse njene člane v jarem dnevnega zaslužka, bodisi v tvor-nici, bodisi pri navadnem dninarskem delu. Oče, ki se po napornem delovnem času vrača utrujen domov, ki je pred vsem potreben miru in oddiha, mati, ki si mora čisto poleg napor-nega domačega dela še iskati posla izven hiše, in otroci, ki so pogosto v nežni starosti prisiljeni, s slabo plačanim delom zvišati družinski zaslužek, da se vsa družina lahko za silo preživi: to so dan za dnevom vedno se ponavljajoči pojavi.

Ta neprestani boj za skorjico kruha ne dopušča staršem, da bi se mogli primerno posvečati vzgoji svojih otrok in da bi bili dovzetni za duševno stremljenje. Loteva se jih topost, vedno bolj se pa tudi pojavlja nagnjenje po sirovem uživanju, v družini se pričnejo prepiri in otroci postanejo priče ostudnim prizorom. V enaki meri, kakor se razkraja družina in s tem tudi njeno delovanje preneha ali se omeji, v isti meri se množi in raste odgovornost družbe. Čeprav je nemogoče, nadomestiti družino, morajo vsi odgovorni činitelji stremeti za tem, da navzlic temu preskrbe bodoči generaciji kar najboljše vzgoje in da se uporabljajo vsa sredstva, ki nas približujejo temu smotru.

Šola, ki naj bi imela najprej le nalogo, da nadaljuje, izpopolnjuje in dopolnjuje vzgojno delo družine, postaja vsaj glede mnogih otrok vedno bolj izključno vzgajališče za otroke, in ta okolnost osvetljuje pred vsem drugim vedno naraščajoči pomen šolstva sploh in našega osnovnega šolstva posebej.

Pa še eden prevdarek nas sili, da posvečamo svojo pozornost razvoju šolstva. — Po statističnih podatkih ministrstva za prosveto je znašalo v vsej ujedineni kraljevini v šolskem letu 1919./20. skupno število učencev v osnovnih šolah 800.868. Ako prištejemo k temu številu učence meščanskih, raznih strokov-nih in srednjih šol, katerih število je znašalo po navedeni stat-istiki 70.076 in k temu še 11.440 slušateljev na vseučiliščih, vidimo, da gre (ker se je skupno število učencev in slušateljev v zadnjih letih sigurno dvignilo) približno za 1 milijon mladih, nadobudnih ljudi v naši novi državi. Kdo se še more pred tem

dejstvom osmeliti in reči: Kaj me briga šolsko vprašanje! Jaz nimam otrok, ki obiskujejo šolo, ali jaz pustim svoje otroke poučevati privatno in skrbim tako zanje najbolj! Mnogi, ki se do sedaj za šolsko vprašanje niso brigali, se bodo v tem oziru pač tudi po izkušnjah svetovne vojne morali preorientirati; saj zavisi mnogo osebne sreče in splošnega blagostanja od tega, kako si uredimo šolstvo in s katerim duhom ga navdamo.

Zato lahko upravičeno zahtevamo, da se vsakdo pouči o šolskem vprašanju, da si sam ustvari o njem jasno mnenje in da iz tega izvaja posledice. Zato še enkrat: Nihče nima pravice stati ob strani, vsakdo mora po svojih močeh, na svoj način biti na svojem mestu in sodelovati, da omogoči narodu tisto izobrazbo, ki je neobhodno potrebna v boju za obstanek. Starši podcenjujejo kaj radi težkoče pri vzgoji, tudi jim navadno ne prihaja na misel, da bi kdaj čitali kako dobro knjigo o vzgoji. Zato nimajo potrebne jasnosti, ki je potrebna zlasti v vzgojnih vprašanjih.

Ako hočemo bodočo generacijo primerno pripraviti in resnično usposobiti za težki življenski boj, si moramo postaviti jasen smoter, vedeti moramo, kaj hočemo, da ne postanemo žrtev praznih gesel, da navdušenje pospeši naš polet ter nas dvigne preko vsakdanjih razočaranj.

Ako naj iz otroka kaj postane, se mora otrok učiti; učiti pa se more le tedaj, ako je telesno dobro razvit in zdrav. Najprej je treba skrbeti za to, da zdravi otroci prihajajo v šolo. Vzgoja otroka pa se ne sme začeti ob njegovem rojstvu, temveč že prej. V to svrho je potrebno, da se varuje otrok že pred rojstvom (v materinem telesu), osobito z ozirom na telesni razvoj. Temu smotru služi varstvo mater, t. j. nosečih žen, ki morajo opravljati izven svojega doma težka telesna in tudi duševna dela, da preživljajo sebe in otroke ali da pomagajo možu, vzdrževati družino. Take matere naj bi imele v zadnjih mesecih nosečnosti pravico do podpore, ki bi jim omogočala, živeti v tem času brez napornega dela. Osobito velja to za žene industrijskih delavcev in za delavke same. Po neki statistiki je znašala povprečna teža otrok od 391 otročnic ali porodnic, ki so delale do zadnjega dneva (pred povitjem),

2931 gramov, dočim je znašala teža otrok od porodnic, ki so dva do tri mesece preje opustile delo, 3291 gramov, t. j. za 360 gramov več. Razen tega je bilo pri drugi skupini samo 0.5% mrtvorojenih naproti 1.5% pri prvi skupini.

Kjerkoli se izkaže potreba, se mora ustanoviti porodišnica. Vse stroške za varstvo mater nosi javnost. Pokritje naj se išče v davku na samstvo in v prostovoljnih darovih.

Zelo važna panoga socialnega skrbstva v predšolski dobi je nadalje oskrba dojenčkov in sploh otrok do dovršenega 4. leta.

Kjerkoli se izkaže potreba, se naj ustanovi dnevno zavetišče za dojenčke in otroke omenjene starosti takšnih mater, ki morajo večji del dneva delati izven doma, da preživljajo svoje in sebe ali pomagajo možu pri delu. Da taka potreba resnično obstaja, dokazuje zopet statistika, ki pravi, da umre vsako leto v delavskih krogih približno 30%, v krogih srednjih slojev 17% in iz imovitih slojev 8% vseh dojenčkov.

Oskrba dojenčkov samo nadomešča materinsko oskrbo in se sme uveljavljati le tedaj, ako poslednja ne zadošča iz prej navedenih razlogov.

Stroški se krijejo na isti način kakor za varstvo mater (darovi in davek na samstvo!).

Starejšim otrokom v predšolski dobi so namenjeni otroški vrtci. Njih naloga je, varovati te otroke raznih škodljivih vplivov ceste in družbe ter jih razvijati telesno in duševno z igro in igralnim delom. Izključen je torej pouk v strogem zmislu, ker bi se s tem izobrazba preuranila.

Ne učimo otroka ničesar šolskega pred šolsko dobo, zakaj vse to mu bo le v škodo pri pazljivosti v šoli.

Dobre domače vzgoje pa otroški vrtec ne more prekositi. Otroški vrtec vedno samo nadomešča domačnost. Zaradi tega odklanjamo obligatorični otroški vrtec, ustanoviti pa se morajo otroški vrtci povsod tam, kjer gre za otroke, katerih starši so čez dan zaposleni izven doma, ustanovijo pa se lahko tudi tam, kjer to želi prebivalstvo.

To bi bile najvažnejše vzgojne naprave, ki spadajo v predšolsko dobo in ki naj bi se upoštevale zlasti v naših večjih centrih in industrijskih krajih.

Ugotoviti moramo, da se je pri nas na polju vzgoje v predšolski dobi do sedaj, žal, le prav malo storilo. Tu se nam odpira široko polje važnega in plodonosnega dela, ki se ga moramo lotiti, ako nočemo zaostati za drugimi naprednimi državami, kjer so taka vprašanja že davno rešena.

Pa tudi naša stara ljudska šola je doživela potres v svojih temeljih, zato se povsod slišijo glasovi o potrebi njene reforme. Po vsej pravici lahko rečemo, da je to najnujnejša in najvažnejša reforma za vso našo bodočnost, kajti kakršna vzgoja — tak narod. Zato se povsod oglašajo šolniki z reformnimi načrti. Pa to ni dovolj: treba je, da o tem izpregovori vsa javnost; strokovnjaki so poklicani, da podado najprej svoje misli, toda vsa javnost ima pravico, da pri tem soodločuje, da tudi ona pove svoje misli glede bodoče šole.

Drugod se je to že zgodilo. Tako so zlasti v drugih dveh delih naše bivše države, na Češkem in v Avstrijski republiki, že izvršili šolske reforme, ki jih zahteva čas. Pa tudi pri nas so šli strokovnjaki na delo, da ustvarijo novo šolo na novi podlagi in končno je stvar vzela v roke tudi naša vlada ter pripravila zakonski osnutek o osnovnem šolstvu.

Ni moj namen, zavzemati tukaj stališče napram temu osnutku nego obravnavati hočem preosnovo naše osnovne šole zlasti s stališča, ki tvori bistvo njene notranje reforme.

Glede vnane organizacije osnovnih šol se omejujem le na te-le kratke opazke:

Obisk narodnih šol je splošno obvezen in naj se prične s tistim šolskim letom, ki sledi dnevu, v katerem je otrok dovršil 6. leto svoje starosti, in trajaj polnih 8 šolskih let.

Narodna šola naj se deli na dve stopnji: na nižjo, ki naj se imenuje osnovna šola in na višjo, ki naj se zove meščanska šola.

Osnovna šola naj nudi otrokom podlago splošne izobrazbe v prvih petih letih šolske obveznosti, pa tudi v nadaljnjih treh letih tistim otrokom, ki svoje izobrazbe ne nadaljujejo na meščanskih ali na srednjih šolah.

Organizacija osnovne šole po številu razredov je zavisna od števila učencev. Danes so osnovne šole z manj nego 80

otroci enorazredne; z 81 do 160 otroci dvorazredne, z 161 do 240 otroci trirazredne itd. Za vsakih 80 otrok tedaj en nadaljnji prestopni razred. — To so nezdrave razmere. Kdor se resno peča s šolsko reformo, ne sme prezreti tega dejstva. Poudariti moramo, da imamo še danes celo v mariborski oblasti na nekaterih nižje organiziranih osnovnih šolah razrede, ki štejejo 80—90, tudi čez 100 otrok. Kako naj se pri takem številu izvedejo tiste notranje reforme, ki naj bi ustrezale tako individualnim potrebam otrok kakor tudi zahtevam socijalne pedagogike? Razume se, da so v Mariboru ali Ljubljani v tem oziru razmere ugodne, ker pride na mestnih osnovnih šolah na en razred povprečno le 34 otrok.

Število otrok, ki jih naj poučuje ena učna oseba, pa se mora znižati tudi na deželi. To se seveda ne da izvršiti od danes do jutri, ker moramo računati še vedno z dejanskimi povojnimi razmerami. Dana pa je možnost, da se to doseže, ako se na prizadetih šolah ustanovijo ali prestopni razredi ali vzporednice k vsakemu prestopnemu razredu, ki je čez zakonito dopustno najvišjo mero prenapolnjen z učenci in sicer, če šteje tak razred 80 učencev, naj se ustanovi prestopni razred ali vzporednica takoj, od šolskega leta 1927./28. naj se izvrši isto pri številu 70, od šolskega leta 1932./33. pa pri številu 60.

Tako bi bile tekom 8 let naše osnovne šole glede števila razredov in učencev organizirane tako, da bi bili povsod dani pogoji tudi za notranjo šolsko reformo. Na tako reformo pa bode zaenkrat mogoče misliti le tam, kjer je maksimalno število učencev v razredu 45 ali 40 ali pa še manj.

S tem prehajam k reformi notranjega obrata našega današnjega šolskega sistema na osnovnih šolah.

Vsebinsko te notranje reforme bi mogli kratko označiti z besedami: Delovna ali nova šola.

Otroška duša ima različna vrata, ki omogočajo vnanjemu svetu dostop vanjo. To so pred vsem otrokovi čuti. Od čutov je upošteval običajni pouk pravzaprav samo dva, namreč vid in sluh. Ostali čuti so prihajali le tuintam v poštev, nikoli pa niso prišli do svoje polne veljave. Gotovo so čuti za šolske smotre različne vrednosti in različnega pomena. Oko in uho, oziroma vid in sluh sta vsekakor večje vrednosti in večjega

pomena nego ostali čuti. Napačno pa je, prištevati le vid in sluh k tako zvanim »višjim« čutom. Tip in mišični čut morata prav tako v znatni meri sodelovati pri oblikovanju duševnega sveta. Nočemo tukaj pretehtavati, kateri izmed omenjenih treh čutov je največjega pomena, za nas je važnejše dejstvo, da so nam vsi trije neobhodno potrebni in nenadomestljivi.

Ako zanemarjamo le enega izmed njih, je naravno, da mora postati duševni odsev sveta, ki nas obdaja, t. j. pojem, napačen ali vsaj pomanjkljiv, nepopoln, enostranski. Za vsakega človeka z normalnimi čuti je torej najizdatnejše izkoriščanje tipa ali recimo naravnost roke naravna potreba. Treba pa je seveda, da od slučaja do slučaja prideta tudi ostala dva čuta, okus in voh, do svoje veljave. Vendar je obče znano, da jima nikakor ne moremo pripisovati tistega pomena, ki gre ostalim trem. O tem se lahko prepričamo, ako si predočimo število pridevnikov, ki izvirajo iz področja vida, sluha in tipa, ter jih nato primerjamo z onimi tako zvanimi nižjih čutov. Tedaj lahko kmalu spoznamo veliko bogastvo na eni in veliko uboštvo na drugi strani. Tip torej ne spada v vrsto nižjih čutov. K pojmom, ki jih le njemu pripisujemo, se pridružuje cela vrsta pojmov, ki pripadajo tudi področju očesa. Izkušnja pa nas uči, da ostanejo baš ti delni pojmi, ki izhajajo iz delovanja očesa kakor tudi tipanja, tako dolgo več ali manj nejasni in nerazločni, dokler se pridobivajo le z očesom, da pa postanejo takoj bistri in jasni, čim predmete otipa, oblikuje in upodablja tudi roka. Če tedaj roki pripisujemo moč govora, bi lahko govorili tudi o roki, ki gleda. Vsaka konica, vsak kot, vsaka dolgost, vsak rob postane razločnejši in v svojem bistvu jasnejši, ako smo si ga »ogledali« tudi s svojim tipom, t. j. če smo ga tudi otipali. Zaradi tega potrebuje vsak pouk, ki hoče ustvarjati, pojasnjevati in bistrirati pojme, prav tako roke kakor očesa in ušesa.

K temu se še pridruži okolnost, da niso pri vseh ljudeh isti čuti enako dovzetni za dojme. Eksperimentalna psihologija, t. j. poizkusno dušeslovje nam je pokazalo, da sprejemajo nekateri ljudje vnanje vtise sveta, ki jih obdaja, bistveno z očesom, drugi pred vsem z ušesom in končno imamo tudi take, ki jim pri tem najbolj služi tip. Kakor znano, jih imenujemo navadno

vizuelno, akustično in motorično nadarjene ljudi. In če sedaj šola tipa ne upošteva, morajo biti radi tega ne samo vsi otroci z ozirom na to stran oškodovani, temveč ostane ena skupina učencev — četudi večinoma manjša — močno prikrajšana, če ne docela zapostavljena v šoli. Priznavamo, da so te čisto specialne nadarjenosti zelo redke. Velika večina ljudi je po naravi ustvarjena tako, da vsak človek predstavlja mešanico vseh treh vrst. Ta mešanica pa je pri vseh ljudeh različna. Le-ta sprejema lože z očesom, drugi z ušesom, tretji s tipom. In če tudi moramo priznati, da sploh nimamo čistega tipa, ki bi izključno sprejemal samo z enim čutom, bi vendar šola zelo oškodovala tiste otroke, ki so bistveno motorično nadarjeni in bi jih morda celo označila kot duševno manj vredne in nesposobne za šolo normalno razvitih otrok. Ne! Ne recimo »šola bi to storila«, bodimo rajši odkriti in si priznajmo: Šola je gotovo to že storila in dela pač tudi danes še deloma tako.

Iz teh preudarkov sledi, da ročno delo, ki ga danes uvažamo v osnovne šole, ni zgolj igračkanje in neproduktiven posel, kakor si to predstavljajo nekateri. Mi zastopamo stališče, da je ročno udejstvovanje za pravilno in uspešno obravnavo mnogih učnih snovi kakor sploh za vsak osnovni pouk naravnost neobhodno potrebno in da le tedaj odpade ročno udejstvovanje, ako je učna snov take narave, da pri njeni obravnavi lahko pridemo brez ročnega dela hitreje do smotra. Ako šola baš s pomočjo ročnega dela gradi svoj pouk, se ne bo več dogajalo, da bi otroci v šoli in pozneje ne družili nikakih predstav ali pa le čisto pomanjkljive, nejasne in nezadostne, naravnost meglene predstave ali podobe z besedami, ki jih izgovarjajo njihova usta. Na ta način se tedaj najlože izognemo eni največjih napak vsega pouka, t. j. verbalizmu ali praznemu besedičenju, kakor tudi tistemu brezmiselnemu in nerazsodnemu učenju na pamet ter prav takemu godenju, lajnjanju in žlobudranju v glavo vtepene ter naphane učne tvarine, kar naposled ni nič drugega nego dresura, ki jo je — hvala Bogu ne povsod — toda v pretežni meri z neko posebno naslado in nam danes skoraj neumljivim samozadovoljstvom gojila naša stara šola učilnica. Bila je to šola, ki je dajala besede mesto resničnega znanja.

Splošno pa je tudi znano, da že v malem otroku opazujemo, da bi se rad skoro neprenehoma gibal, vidimo, kako se trudi — delati po svoje. Gibalni in delovni nagon je eden izmed najvažnejših nagonov človeške narave sploh, torej tudi otroške.

Otrok se hoče igrati, on hoče delati, tvoriti, razdirati, poskušati, doživljati, skratka: zajemati iz življenja. V predšolski dobi so otroci vedno pri kakem delu: v domači sobi, v kuhinji, v delavnici, na dvorišču, na cesti in drugod, venomer imajo kaj opraviti. Na ta glavni nagon otroške narave, na nagon delavnosti, se mora opirati tudi šola. Zato je tudi z ozirom na ta moment potrebno, da se uvede v šolo ročno delo.

Šola, ki uvaja in goji tudi ročno delo pri pouku, noče v bistvu nič drugega nego zadostiti na eni strani pravkar omenjeni fiziološki potrebi, na drugi strani pa hoče do konca uveljaviti ter z ročnim delom podkrepiti staro pedagoško načelo: »Poučuj nazorno, tako nazorno kakor le mogoče!« — Da dobimo vsaj približno vpogled, kako si zamišljamo današnji pouk in kakšna je stvar v praksi, naj mi bo dovoljeno, navesti sledeče:

Že v elementarnem razredu izrabljamo danes v najizdatnejši meri otroški nagon do igre in dela z ročnim udejstvovanjem. Čim smo vzbudili pozornost otrok za kak predmet, skušamo ohraniti in stopnjevati njih veselje in zanimanje za dotično snov. To pa dosegamo najlože s tem, da obravnavamo snov na način, ki otrokom najbolj prija. V največje veselje pa je otrokom, ako lahko sami kaj ustvarijo s svojimi rokami.

Zato se v prvem šolskem letu ukvarjamo najbolj z oblikovanjem ali modeliranjem, s polaganjem palčic in niti in s slikanjem iz spomina. Ta dela so našim malčkom najbližja in važna zaradi tega, ker jih urijo v ročni spretnosti, izobrazujejo v njih čut za oblike, jim razvezujejo jezik, ko nam samostojno in zdržno popisujejo svoje izdelke in način dela, silijo pa jih tudi k pazljivemu motrenju stvari, pojavov in dogodkov.

Vrednost teh otroških izdelkov ni zavisna od njih natančne izvedbe in dovršenosti; zato nam izprva pomanjkljivi in navidezno manj vredni izdelki ne delajo preglavic. Pač pa so taki otroški izdelki za mislečega učitelja psihologa velike vrednosti,

ker mu kažejo, v kateri smeri so nazori njegovih otrok še pomanjkljivi in kje mu je pričeti z delom.

Da čim najbolj izrabimo otroški nagon do dela, dajemo n. pr. otrokom v računskem pouku v roko razne predmete, kakor palčice, ploščice, kamenčke itd., da jih lastnoročno predevajo, štejejo in z njimi računajo, drugod si otroci zopet sami napravijo ročna računalna, tako da nataknemo na žico kroglice iz gline, ki jih sami oblikujejo in pobarvajo. Pri prvem čitanju uporabljamo ročne stavnice s premakljivimi tiskanimi črkami, iz katerih otroci sami sestavljajo prve besede in stavke v najrazličnejših kombinacijah, kar zlasti slabejšim zelo olajša prvo čitanje in pospešuje v največji meri samodejavnost vseh. Tako skušamo pretvoriti zlasti elementarni razred v kraj veselega, radostnega dela, ki naj bi osrečevalo nežno deco ter vzbujalo v njej resnično veselje do šole.

V ostalih šolskih letih, ko se znatno razširi duševno obzorje otrok in je tudi njih ročna spretnost že večja, spremljajo istotako ročne tvorbe ves pouk zlasti v domoznanstvu, ki je kot stvarni pouk osredotočje za vse učne predmete. Modeliranju se pridružijo razne druge panoge ročnega dela kakor gubanje papirja, izrezovanje, lepljenje, oblikovanje s peskom. Otroci mnogo rišejo in slikajo, izdelujejo poleg drugih stvari tudi preproste aparate iz lesa, plute in žice in na vseh stopnjah mnogo merijo, cenijo in primerjajo. Na višji stopnji, kjer je potreben posebno izdelan učni načrt, upoštevajoč bistvo in značaj šolskega kraja, gojimo v okviru tega načrta ročno delo kot učni princip, razen tega pa po možnosti še »rokotvorni pouk« kot poseben predmet in sicer le tam, kjer to dopuščajo šolske razmere. Zakaj v ta namen je potreben poseben prostor in potrebno je tudi nekaj orodja in drugega materiala. V poštev prihajajo zlasti kartonažna dela, knjigovezništvo in razna dela iz lesa in je radi tega potrebna tudi strugalnica. Tak pouk zahteva tehniško izobraženega učiteljsstva. Število otrok je omejeno. Pouk ni obvezen, temveč fakultativen.

Za navadna ročna dela, ki smo jih omenili prvotno, pa ni treba posebnih delavnic in tudi ne mnogo orodja niti učiteljev s posebno tehniško izobrazbo. S preprostimi sredstvi, z lahko dostopnim materialom pričenjamo z ročnim udejstvovanjem

v razredu samem. Vsako delo je obvezen pouk za vse otroke in je navadno skupen. Vsi učenci delajo na enakem predmetu, le ako to zahteva snov, je na mestu tudi delitev učencev v »delovne skupine«.

Otroci izprva potem posnemanja izdelujejo razne stvari, ki podpirajo in pospešujejo stvarni in drugi pouk, ki so torej s poukom v neposredni zvezi. Ročno delo služi tedaj razjasnitvi, utrditvi, poglobitvi in kontroli vsakega pouka. Ono se mora vršiti vedno le v interesu pouka in nam torej ni igrača, saj služi intelektualni izobrazbi in nam je radi tega važno sredstvo v dosego tega smotra. Ročno delo v tu označenem zmislu ni kak poseben učni predmet, temveč nam je le učno načelo ali učni princip, ki se ga poslužujemo pri vsakem predmetu, kolikor in kadar se nam to zdi umestno.

Poleg ročnega dela uvaža današnja šola še neko drugo možnost ponazorovanja, ki je bila stari šoli popolnoma tuja, to je pouk v prosti naravi. Misel o tem pouku in zahteva po njem pa je tako stara, kakor veda o tvorbi predstav. Pouk z učili je pouk za silo — ker mu manjka življenskega vira, napajajočega vso otroško dušo: žive narave. Ogledati si stvar samo na sebi, kjer živi in raste — potem šele njen lik, sliko, slednjič ime — to nam naj bodo stopnje pouka.

Gustav Frenssen, severno-nemški pisatelj, polaga junaku svojega romana — Jörn Uhl, ko se le-ta pelje s svojo nevesto skozi mladi bukov les — te-le besede v usta: »Kar na tem kraju leži v zemlji, kar raste in se giblje na njej, to sem preiskal — premotril — in o tem kaj razumem.«

Te besede niso nič drugega nego vzgojni ideal naše najbližje bodočnosti, zarja novega dne vzgoje, ki vstaja iz domačih tal, živi in prospeva na domačih tleh. Temu junaku je bila naloga življenja, utopiti svoj pogled v domači zemlji, njegov trud je težil za tem, da spozna, kakšna zveza obstaja med živim bitjem, rastjo in zemljo, da si potem pridobi jasnih predstav in trdnega spoznanja o bistvu domače narave, iz katere črpa svoje življenske potrebe. Spoznati, kaj je v domačih tleh, kaj živi in se giblje na njih, je pač krásna naloga, vredna življenja, ki se odigrava od zibeli do groba na isti grudi.

Kjer je še danes vklenjen osnovnošolski pouk samo med štiri stene šolske sobe, tam bujno cvete verbalizem, tam je bistvo učiteljskega delovanja abstrakten pouk. Prirodo, ki nas pri vseh oknih vabi k sebi v naročje, se otroci uče spoznavati iz likov, slik — samih surogatov. Kjer pa se pouk večkrat pre-maša iz mrtve šolske sobe v živo naravo ter tako otroke navaja k stvarnemu mišljenju, je uspeh popoln.

Večkrat se sliši, da imajo roditelji predsodke proti takim učnim izletom in da jih ne odobravajo, češ otroke pošiljajo v šolo zato, da se česa nauče, ne pa da jih učitelji vodijo na iz-prehod. Zgodilo se je celo, da so starši samolastno pridržali otroka doma, ako je učitelj napovedal tak izlet. K temu mora-mo pripomniti, da tak izlet za učitelja ni izprehod in tudi ne olajšava ali kaka razbremenitev njegovega dela, temveč baš nasprotno — napornejše delo nego pouk v šolski sobi. Vrhu tega zahteva pouk na prostem vestne priprave učiteljeve, ker se tak pouk ne da iztresti iz rokava.

Ali je ročno delo sploh vzgojno sredstvo v šoli?

Ako razmotrivamo to vprašanje s psihološko-pedagoškega stališča, pridemo do nastopnega zaključka:

V šoli potrebujemo tudi ročnega dela zato, da v njej vzga-jamo rod, ki se bode v polni meri zavedal velikega pomena, ki ga ima delo za človeštvo. Delo je glavni nositelj kulture! V šolo z ročnim delom ne samo zaradi različne nadarjenosti otrok, temveč tudi radi tega, da otroci spoznajo in vidijo, kako je pri ročnem delu človek odvisen od človeka, od svojega bližnjega.

Tako nudi delovna šola tudi priložnost za socialno vzgojo. Tu dobe otroci najlože zmisel za skupnost in za med-sebojno spoštovanje in zaupanje.

Primerna menjava med telesnim in duševnim delom pa tudi osrečuje otroka, duši v kali vse slabe lastnosti, krepi telo in lika duha.

V šoli delavnici sledi otrok z veseljem pouku in je pazljiv, ne da bi ga morali k temu siliti, torej prostovoljno. Pazljivost pa so vrata, ki te vodijo 1. do pravega spoznavanja stvari in 2. vzdržujejo na najbolj naravni način disciplino.

V delovni šoli vidi učenec uspehe svojega dela na lastne oči in lahko obtiplje svoje izdelke s svojimi rokami. Uspeh lastnega dela vzbuja v njem občutke ugodja. Tako pa se tudi v največji meri vzbuja njegovo zanimanje za pouk sploh; to živo zanimanje zopet provzroča, da delujejo vsi čuti in vse duševne sile v otroku tako krepko in samostojno, kakor pri nobenem drugem šolskem predmetu.

Nadalje pa tudi ne smemo prezreti, da delovni pouk ne bistri samo duha, temveč da izobrazuje tudi značaj in da je najboljše sredstvo, ki razvija v otroku umetniške zmožnosti, vzbuja speče talente ter goji čut za lepoto in dober okus. Ker se pri tem pouku otroci uče opazovati, presojati, preiskovati in primerjati, postanejo po njem bistroumni in celo iznajdljivi.

S tem, da vzbuja ročno delo tudi veselje do dela in raznih izdelkov, duši že v kali dopadenje nad lenobo, daje nadalje volji jasen smoter in pospešuje samodejavnost, nudi otrokom najlepšo priliko, da spoznavajo sami sebe in se nauče ceniti druge, zlasti pravo vrednost raznovrstnih izdelkov in veljavo tistih ljudskih slojev, ki so jih izdelali s svojimi rokami. Kdor pa vse to pravilno presoja, napreduje tudi v moralnem oziru.

Zadnji in najvišji smoter delovnega pouka je torej harmonična vzgoja in izobrazba, t. j. izobrazba telesa, duha in srca ali z drugimi besedami vzgoja dobrega človeka. Žalostno bi bilo, ako bi vzgajala šola človeka samo v intelektualnem oziru, ako bi mu namreč bistrila samo um na korist bodočemu poklicu. Šola naj ne pozabi, da ima človek v svojem telesu tudi srce; zato ga naj vzgaja tudi z ozirom na njegovo čuvstvanje. Nočemo vzgajati za kak določen poklic — zakaj splošna osnovna šola ni in ne more biti pripravljavnica za posamezne poklice — nego iz njih hočemo stvoriti pred vsem osebnosti in trdne značaje.

Rekli smo, da naj vzgaja šola dobrega človeka. Dober in pravi človek bo obenem tudi dober državljani in si bo kot tak znal pomagati tudi v svojem bodočem poklicu.

Delovna šola, ki je sprejela poleg dosedanjega običajnega pouka ročno delo in pouk na prostem v svoj učni načrt, še ni prava delovna šola, zakaj dodala je možnostim ponazorovanja učne snovi in uporabi znanja le še dve novi taki možnosti, v

ostalem pa se ni dotaknila njenega običajnega učnega načina glede posameznih učnih predmetov, temveč jo je pustila, kakršna je bila.

In kakšna je bila stara osnovna šola v tem oziru in kakšna je še ponekod tudi danes?

V šoli, ki jo imamo v mislih, se vse suče okrog učne snovi, ki jo predpisujejo učni načrti. Glave učencev se polnijo s to snovjo, kar se vrši navadno receptivnim potom, t. j. potom sprejemanja in spominskega prisvajanja, potom učenja iz knjig, potom učenja na pamet, potom posnemanja in ponavljanja učiteljevih besed. Pri tem je seveda učenec večinoma pasiven. Krivico bi delali učiteljstvu, če bi trdili, da je tako res povsod bilo in da je tudi danes tako in samo tako. Ali bilo je na mnogih krajih tako in je še danes na marsikateri šoli tako.

Kar se tiče spomina, ne smemo podcenjevati njegove vrednosti. Ali da bi se naj človekova vrednost določevala in merila izključno po tem, kar in koliko si je kdo prisvojil s svojim spominom, to je tisto, kar se po pravici očita stari šoli.

Tudi posnemanje je važno za mladino. Saj temelji prva otroška govorica na posnemanju, sploh je posnemanje v šolskem življenju tako važen činitelj, da bi ne bilo prav, ako bi ga kdo hotel z istim dnem, ko otrok prestopi šolski prag, popolnoma odpraviti iz šolskega življenja na korist tako zvani »produktivnosti«.

Nekaj drugega je seveda, ako se izvršuje posnemanje in memoriranje enostransko, ako učenci n. pr. pri pouku samo za učiteljem ponavljajo besede, ki pridejo iz njegovih ust, ako se ves pouk vrši samo v obliki skrbno pripravljenih vprašanj in odgovorov, tako da držimo učenca kakor na povodcu. Tak pouk je seveda pust, dolgočasen in brez trajne vrednosti. Saj pri njem otrok nima nikdar prilike, da bi sam razmišljal o kaki stvari, ne nauči se sam duševno delati. Naravno je, da je pri takem pouku nositelj večine vsega šolskega dela učitelj sam.

S tem smo pravzaprav že podali v bistvu kriterij tako zvane delovne šole z ozirom na duševno delo učencev, ki naj bi postala naša bodoča šola. Taka šola zahteva, da se učitelj brzdaj pri pouku, da stopi njegovo delo bolj v ozadje na korist

učenčevemu delu, da stopi tudi v ozadje to, kar učenec v e, na korist onemu, kar učenec z n a. Le znanje in njega uporaba daje moč za samostojno delovanje. Taka samostojnost mora biti učni smoter vsakemu šolskemu delu. Delovati v tem zmislu pa ne pomeni dalje nič drugega kakor hoteti in zaradi tega mora prava t. j. d u h o v n a delovna šola stremeti za tem, da krepí v prvi vrsti voljo, in šele v drugi vrsti, da bistri um, dočim je dozdej bilo baš obratno.

Za današnjo šolo je tedaj značilno tudi to, da se v njej goji pred vsem i n t e l e k t . — torej intelektualistična smer, nova šola pa voljo — volutaristična smer.

Tako vidimo, da se je naproti tistim, ki so prvotno začeli uvajati ročno delo kot vzgojno sredstvo šole, kmalu pojavila druga struja, ki zastopa stališče, da se v delovni šoli naj ne poudarja toliko ali vsaj ne v preveliki meri ročno delo, ampak v ospredje naj se postavlja duševno delo otrokovo in sicer kolikor največ kot prosto, samostojno ustvarjanje ali kot »p r o d u k t i v n o d e l o«.

Izraz »produktivno delo« se je danes v pedagogiki splošno udomačil in je postal nekako moderen. Vendar ga ne smemo krivo razumevati. Kaj se pravi producirati? Producirati se pravi — proizvajati, ustvarjati nove vrednote. Tega pa pravzaprav otroci istotako ne morejo kakor večina odraslih ljudi. Termin »producirati« je z ozirom na šolsko deco razumevati v najširšem pomenu te besede. Saj prav dobro vemo iz lastne izkušnje, da se produktivno delo v šoli brez mehničnega znanja sploh ne bi moglo vršiti. Tako je pri čitanju, pisanju in računanju treba podlage, temelječe na mehničnem znanju, ki si ga seveda učenec lahko pridobi ne samo potem posnemanja in spominskega prisvajanja, ampak »produktivno«, t. j. potem izkustva, nazornosti in samotvornosti. Zaradi tega moramo odločno odklanjati vse pretirane zahteve glede produktivnega dela v šoli, kajti sicer pridemo takorekoč iz dežja pod kap. Prej smo pitali otroke izključno s formalnimi vednostmi in z mehničnim znanjem, sedaj pa naj zahtevamo od njih samo produktivno delo in samo tako znanje, ki izvira iz lastnega izkustva!

Gotovo bode treba v bodoči šoli v mnogo večji meri gojiti produktivno delo in izkustveno znanje, toda tudi mehaničnih vaj nikakor ne bomo smeli zanemarjati.

Rekli smo že, da se pristaši delovnega pouka dele v dve glavni skupini: prvi ga smatrajo kot poseben predmet, drugi ga zahtevajo le kot učni princip za vse predmete. Tema skupinama se pridružuje še tretja, ki ga smatra kot stroko in princip.

Naše stališče glede praktične izgraditve delovnega pouka je v sedanjih razmerah nastopno:

1. Delovni princip ni nič novega, toda mora si pridobiti v sedanji dobi čim največji vpliv na vse vrste šol.

2. Krepko naglašanje delovnega pouka, ki je danes povsod na dnevnem redu, ni nič drugega nego naravna reakcija nekdanjega absolutnega gospodstva učne snovi in razuma. Ne zgolj pribavljanje učne snovi, temveč razvijanje in naraščanje duševnih sil in praktično udejstvovanje učencev bodi glavna skrb pouka.

3. Vsako pretiravanje tega principa, kakor se pojavlja pri nekaterih njegovih zastopnikih, pa moramo zavračati. Ne smemo izbirati med šolo učilnico in delovno šolo! Naša šola mora biti oboje v pravem razmerju, torej šola učilnica in šola delavnica! Mladina naj se uči delati in naj se potom dela obenem uči, naj se potom samotvornosti prebori do samostojnosti. Današnje šole ne moremo izpremeniti v njenih temeljih, pač pa jo moramo z ozirom na delovni princip preosnovati, preustrojiti, reformirati. Znanja ne smemo podcenjevati in omalovaževati! V njem naj bi se kristalizirala kultura sedanje dobe v svojih bistvenih oblikah. Ali eno je pri tem važno! Neobhodno potrebnega znanja ne gre pribavljati le potom dociranja in receptivnega prisvajanja, učenec si ga naj pribavlja kolikor le mogoče samostojno z glavo, očesom, ušesom in z roko, kakor tudi na podlagi lastnih izkušenj. Navzlic temu pa bode morala tudi delovna šola bodočnosti še mnogo znanja posredovati avtoritativnim potom, čeprav bode morala v nji snov v večji meri prevzeti vlogo brusnega kamna duha. Podčrtati moramo namreč, da ne gre v prvi vrsti za obseg in množino, temveč za kakovost znanja. Iz tega prevdarka pa

izvira nujna potreba po temeljiti reviziji dosedanjih učnih načrtov.

4. Nekateri zastopniki delovnega principa razumevajo pod delom in smatrajo za delo pred vsem le ročno delo. To je velika zmota in popolnoma napačno pojmovanje delovnega principa. Duševno in telesno delo se mora smatrati in upoštevati kot enakovredno.

5. Delo ne more biti končni smoter pouka, marveč je le sredstvo do smotra. Delo samo na sebi še nima moralne vrednosti, ker je lahko moralno indiferentno ali celo zavržljivo (v zadnjem oziru n. pr. delo vlomilca!). Mnogi ljudje delajo, ker so k temu prisiljeni, drugi zopet ker hočejo pozneje enkrat udobno živeti. Zato lahko rečemo, da je le tisto delo, ki se izvršuje radi moralnih smotrov, resničnega pomena za нравno vzgojo človeka. Res je, da moramo dajati učencu prilike, da udelestvovali in vadi svojo voljo, ni pa absolutno res, da je za tako udelestvovanje edina in najvažnejša prilika rokotvorni pouk.

6. Idealne dobrine radi gojitve dela ne smejo trpeti. Čustvena vzgoja, gojitev fantazije in vse druge vrednote morajo, to je pač samoobsebi umevno, ohraniti svoj stari visoki pomen.

7. Strinjamo se s tem, da naj prepleta delovni pouk živo in resnično življenje, tako da se bodo učenci znali orientirati na vseh toriščih vsakdanjega življenja.

8. Čas, ki se rabi za delovni pouk, se ne sme pridobivati s pomnožitvijo tedenskih učnih ur. Učno snov je omejiti, zlasti v realijah in v snovi za memoriranje. Stremljenje po popolnosti znanja je za šole vseh vrst, prav posebno pa za osnovno šolo, ena izmed največjih napak in najhujše zlo. Popolnosti in brez-pogojne sigurnosti vendar ni moči niti približno doseči in stremljenje za nadaljnjo izobrazbo se z mehaničnim vtepavanjem učne snovi v glave učencev naravnost zamori. Ne znanje, ampak prava izobrazba in trdna volja daje človeku moč. Da znani nemški pedagog Kerschensteiner »didaktični materijalizem« ostro pobija, je ena njegovih največjih zaslug.

9. Dosedanji predlogi in nasveti glede praktičnega izoblikovanja delovnega pouka se še ne morejo smatrati kot gladka

in končna rešitev tega vprašanja, pač pa se morajo priznavati kot uvaževanja vredni poizkusi.

10. Mi se zavzemamo za delovni pouk kot princip, t. j. za pravo razmerje med duševnim in ročnim delom in za včlenitev ročnega dela v šolski pouk.

11. Poleg tega naj bi se tam, kjer to razmere dopuščajo, uvedel še poseben »rokotvorni pouk« kot prost ali neobvezen predmet za učence, ki so v tej smeri posebno nadarjeni. Ta pouk zahteva posebnih prostorov in posebnih učnih ur, posebnega orodja, delitve razredov, tehniško temeljito izobraženih učiteljev in dovolj denarnih sredstev. Na pomožnih šolah bi moral biti ta učni predmet obvezen.

12. Ni primerno, ako se ročno delo omejuje le na nižjo stopnjo, za višjo stopnjo pa se zahteva izključno le rokotvorni pouk.

13. Delovni pouk, kolikor se odigrava kot ročno delo v okviru dosedanjih učnih predmetov (namreč kot princip!), ne sme služiti smotrom, ležečim izven pouka (torej izdelovanju predmetov v svrhu prodaje). Če sedaj vse tukaj navedene točke pregledamo, pridemo do sledečega zaključka:

Delovna šola, kakor si jo mi predstavljamo, ni v zevajočem nasprotju s šolo učilnico, temveč je le dosledna izgraditev te šole, je enostavno do konca izvedeno uresničenje že davno priznanega načela samodejavnosti in samostojnosti učencev pri prisvajanju znanja. Nekam čudno se nam torej vidi, da hočejo nekateri med »učenjem« in »delom« izkonstruirati nasprotje! Kakor da bi tisti, ki se uči, ne delal! Res je le to, da se je sedaj to delo v šoli obračalo samo do razuma in spomina in da je namerjalo prisvajanje neke določene učne snovi pred vsem ali tudi izključno samo potom spomina.

Mi pa hočemo, da si učenec pribavlja tudi sam svoje znanje iz lastne izkušnje, na resničnih predmetih in življenskih pojavih in da zna to znanje tudi uporabljati. Delalo pa se je in dela se tam kakor tukaj! — Delo samo na sebi ni znak za novo učno postopanje nego nasprotje med starim in novim postopanjem bilo bi označiti tako-le: Ne več samo sprejemanje, temveč tudi samodejavnost, ne več življenje samo v podobah kot

v zrcalu in abstrakciji, temveč resničnost, stvari same; ne več samo poslušanje in glodanje, temveč udejstvovanje.

Skratka: Delovna šola je šola življenja, je kraj, ki na njem pulzira in se odigrava resnično, vsakdanje življenje v domačem kraju in domovini v polnem pomenu te besede. Mi se pridružujemo tistim, ki jim delovna šola ne pomeni nič več, seveda pa tudi nič manj nego »samotvorno pridobivanje znanja« na ta način, da se učenci samostojno pripravljajo na učno uro, da samostojno rešujejo razne probleme v skupnem delu, pri katerem stoji učitelj po možnosti v ozadju, da se tako pouk pretvori v lastno produciranje učencev, ki se jim tem potom neizmerno bogati duševna vsebina.

Ne smemo pa misliti, da je z delovno šolo že izčrpan program šolske reforme, da so z uvedbo delovnega principa pri pouku rešeni že vsi problemi, ki naj bi jih rešila nova šola. Vzporedno s formalno-metodično idejo »ustvarjajočega učenja« delujejo in vplivajo na bodoči razvoj šole še druge smeri in sile, ki so — dasi različnega izvora — prav tako upravičene kakor ideja delovnega pouka sama na sebi. Na srečo pa druga stremjenja delovni šoli niso nasprotna, temveč ji dobro služijo ter jo celo izpopolnjujejo, dasi so med njimi tudi taka, ki se zanje ne moremo ogrevati.

1. Brez pridržka moramo odobravati načelo, ki zahteva, da je treba vsemu pouku vtisniti pečat doživetja in izkustva. Zdi se nam, da je to pravzaprav odločilnega pomena za ves pokret delovne šole. Ker je ideja delovnega pouka že po svoji naravi nasprotna preobkladanju učencev z učno snovjo, lahko spoznamo šele na pojmih »doživetje« in »izkustvo«, kaj bo treba iz sedaj predpisane učne snovi iz psiholoških razlogov in radi pomanjkanja časa izločiti. Temu važnemu načelu pa bomo najlože zadostili z že omenjenim poukom v naravi, z opazovalnimi nalogami in z izkustvom, ki si ga učenci pridobivajo z delom (ročnim in duševnim). Kdo bi še sedaj dvomil, da bi šola, v kateri otrok doživlja, ne bila otroku prijetna!

2. Drugo važno načelo, ki se je začelo vedno bolj uveljavljati v okviru delovne šole, je princip domorodnosti. Snovi, ki so otroku brez nadaljnega dostopne in ki v

največji meri vzbujajo njegovo zanimanje, se nahajajo v njegovi neposredni okolici: v njegovi domačiji in njegovi ožji domovini. Tu se gibljejo otroci na dobro jim znanih in priljubljenih domačih poljanah, livadah in logih in skozi te poljane, livade in loge mora osobito držati pot prvega pouka. Priroda in kultura na domačih tleh in v ožji domovini so tisti zakladi, ki naj se na njih in ob njih vzbujajo, razvijajo in krepijo vse telesne in duševne sile in zmožnosti otrokove, in čista, iskrena ljubezen do teh zakladov naj naposled krona to delo. Naravno pa je, da mora biti pouk, ki mu je izhodišče in žarišče domačija, na vsaki šoli, v vsakem kraju in v vsaki pokrajini drugačen, ker mora učni načrt upoštevati bistvo, lego in značaj šolskega kraja.

3. V zvezi z idejo delovnega pouka pa je oživela in se nanovo oplodila tudi neka stara ideja Herbartove šole, t. j. ideja združitve posameznih predmetov pod enotnimi vidiki. To je namreč koncentracija pouka, a ne v starem, temveč koncentracija v popolnoma novem zmislu. V tem zmislu namreč, da hočejo predmete kot take kratkomalo odpraviti ter obravnavati posamezne snovne celote brez ozira na običajne urnike in tudi brez ozira na običajno strogo delitev snovi na posamezne predmete. Misel sama na sebi ima nekaj mamljivega in prepričevalnega in ne da se tajiti, da tiči v njej zdravo jedro.

Stvar nam je razumeti tako-le:

Za prva štiri leta osnovne šole se zahteva tako zvani celokupni pouk, ki naj po možnosti obsega vse sedaj predpisane predmete.

V središču tega pouka je domoznanstveni stvarni pouk, ki tvori široko, trdno podlago za vse učno delo na vsaki stopnji. Od stvarnega pouka prejemajo posamezni predmeti svoje posebne snovi in pobude za nadaljnjo podrobno obravnavo. Domoznanstvo kot stvarni pouk je torej koncentracijski predmet, vsi drugi predmeti se stvarno naslanjajo nanj.

V sedanjem štadiju, ko se delajo s tem poukom šele prvi poizkusi, še ne moremo izreči končne sodbe o njem. Vendar je treba na tendenco delovne šole, ki zahteva »celokupni pouk« kot temeljni princip, opozoriti in poizkuse nadaljevati ali

z njimi pričeti. — Vprašati pa se moramo že danes, ali se bode v okviru celokupnega pouka dosegla v posameznih predmetih kakor zlasti v računstvu in v jezikovnem pouku tista formalna spretnost, t. j. gladko in spretno računanje in temeljito obvladovanje jezikovnih oblik, kakor če se ti predmeti obravnavajo ločeno sami zase. Vprašanje je, ali bodo uspehi v čitanju, pisanju, računanju, govorjenju in spisju dovolj izdatni, zlasti če bi se opuščale ali zanemarjale neobhodno potrebne formalne vaje. Vse to so pomisleki, ki jih morejo odstraniti le nadaljnji poizkusi in izkušnje.

4. Važen, a obenem precej kočljiv problem, ki naj bi ga v zvezi z delovno šolo rešila nova šola, je tako zvana zadružnost ali skupnost, ki jo nemški pedagogi nazivajo »Gemeinschaft«.

Znano je, da so že svoječasno šli najradikalnejši šolski reformatorji kakor Ellen Key in Lud. Gurlitt tako daleč, da so zahtevali, naj učenec dela samo to, kar sam hoče, da ga naj samo tega učimo — in sicer kolikor mogoče igraje —, do česar ima veselje, kar ga zanima. To stališče je gotovo enostransko in ga zaradi tega odklanjamo. Za izobrazbo značaja je velike vrednosti, ako se učenec vadi zmagovati tudi take naloge, ki so mu neprijetne. Pred vsem pa moramo glede vprašanja »zanimanje ali dolžnost« načelno odkloniti vsako enostransko stališče; postopati je temveč tako, da je pri šolskem pouku zbuhati in gojiti zanimanje, kolikor je to mogoče, kjer pa snov tega ne dopušča, se je obrniti do volje, do »junaka v mladem človeku«, ter zahtevati strogo izpolnjevanje dolžnosti.

V tako zvanih zadružnih ali skupnostnih šolah (Gemeinschaftsschulen) kakor jih imajo v Nemčiji in v šolah znane italijanske zdravnice Marije Montessori, pa tudi drugod, si stavi vsak otrok sam smoter svojemu delu. Z drugimi besedami: otrok dela, kar hoče. Taka šola poskuša prenesti prav vsako iniciativo v otroka samega. »Vom Kinde aus!« se glasi parola. Zastopniki te šole so mnjenja, da ni mogoče, da bi se pod vnanjim vplivom mogel pojaviti kak problem ali smoter s tako silo, da bi vse otroke hkrati pritegnil k sodelovanju. To je pretirano in ni težko, dokazati nasprotno!

Ako vsak otrok dela, kar hoče, ako ga od zunaj nikdar ne siliš k določenemu delu, ako otrok le tedaj privoli v skupno

delo, če mu to slučajno ugaja, kje je potem vzgoja k višji skupnosti?

Znani pedagoški pisatelj Ernst Linde, ki se v svojih spisih toplo zavzema za individualno vzgojo in si je baš radi tega pridobil dobro ime v pedagoškem svetu, ki se pa sam skrbno varuje vseh ekstremov, nam nazorno in objektivno slika življenje v razredu, kjer se pouk odigrava na prej omenjeni način. Linde nam to življenje na podlagi lastnih izkušenj slika tako-le:

»Že pred razrednimi durmi slišim hrum slabo disciplinirane otročadi. Stopim v razred. Nobenega sledu o vnanjem redu. V gručah po dva in po trije sede otroci in »slikajo«. Nekateri sede na tleh, drugi stoje ob stenah, ki so krog in krog pokrite s tablami, in delajo isto. Slikajo namreč božično drevo in obdarovanje otrok. Spredaj na veliki tabli je slika, ki jo je v živih barvah narisal kot predlogo učitelj. Vendar učenci ne prerišujejo mehanično te predloge. Ko stopim med otroke in hodim od skupine do skupine, se prepričam, da rišejo na pamet po lastnih domislekih. Učitelj tuintam pomaga in izpodbuja, vobče pa vse hvali in priznava. Zdaj se oglasi eden: »Gospod učitelj, mi bi radi modelirali!« In takoj se mu pridruži že večja skupina učencev! »Dobro«, pravi učitelj. Otroci odložijo svoje table, zdirjajo naprej in gredo vsak po svoj kos gline in po podlago. »Hočemo napraviti sneženega moža!« — »Oh, ne vedno sneženega moža!« — »No, kaj potem?« — »Železnico!« — »Dobro, torej železnico!« Z vnemo se mali kiparji lotijo dela. To traja precej časa. Zdaj pozvoni. Nekateri zdirjajo na prosto, drugi ostanejo v sobi. Ena skupina se zbere okrog učitelja: »Mi bi radi šli na vrt!« — »Dobro! Torej ven!« Zunaj otroci opazujejo, kako vse raste. Učitelj izruje fižol in pokaže otrokom koreninice, semenske liste in klico. K temu jim še pripoveduje kratko povest o klici, ki je spala v fižolu kakor v kaki postelji in ki sta jo solnčna toplota in zemeljska vlaga zdramili iz spanja. Nato vzamejo nekateri otroci majhne grablje in snažijo pota, drugi zalivajo, zopet drugi plejejo. Potem gredo zopet v šolsko sobo. Zdi se, da si hočejo ogledati lepe slike v svojih začetnicah. To se jim dovoli. Nekateri začno čitati, učitelj izpodbuja druge, da store isto. Pogledam v knjigo. Tiskanica! Pisati še otroci ne znajo. Za to — mi pojasnjuje tovariš — je

še časa pol leta. Zdaj pozvoni in že popadejo vsi svoje torbe in culice, da pospravijo svoje stvari. Divje in neurejeno zdirja vsa otročad na prosto.«

Skušajmo se vglobiti v tako »novo šolo« ter izluščimo iz nje njeno bistvo. Takoj vidimo, da so njeni bistveni znaki: ročno delo, celokupni pouk, nič urnika, pedagogika »iz otroka«. Iz tega pa izvirajo zahteve: Odgoditev vsega tehniškega, t. j. čitanja, pisanja, računanja, prednost se daje udejstvovanju, t. j. slikanju in risanju, oblikovanju, delu na vrtu, dalje individualni učni načrt oziroma načelna breznačrtnost, priložnostni pouk, nič razlike med stvarnimi in drugimi predmeti, nobenega učnega obrazca, nobene didaktične razporedbe in nič priprave, začetek v prvem čitanju s tiskanico, priprava za pisanje s slikanjem in pred vsem: največja prostost v kretanju za učitelja in za učence. Da pri tem trpi disciplina, s tem se je pač treba sprijazniti. Kako to vzdržijo živci učiteljev, to nam je seveda uganka.

»Stara šola« je v vseh teh ozirih kajpada zabredla predaleč, ker je bila preveč enostranski usmerjena na strumnost, korektnost, zapovedi in poslušnost, na tako zvani »dril« in na »tehniko«, pa preveč tudi le na »pozitivnost«, t. j. na delo razuma in spomina, ker se je morala s tem izkazovati pri skušnjah in revizijah. Notranje življenje je bilo pri tem čestokrat prikrajšano in oškodovano, ker so bile učitelju roke preveč vezane. Zato je moralo priti drugače. Že pred vojno je prišla reakcija, že takrat se je začel povsod razlegati klic po »delovni šoli«, zmagala pa je ta ideja na vsej črti šele po vojni.

Ali tu imamo sedaj na dnevnem redu drug ekstrem. Najprej preveč spon, sedaj preveč prostosti. Tako je pač vedno z razvojem in napredkom: zdaj prekonzervativno, zdaj zopet preradikalno. To je cikcakast kurz! Resnica pa je na sredi in prijatelj resnice se varuje ekstremov, on hodi gladko svojo ravno pot. Treba je le, da dobro izkoristimo v svoje posebne namene.

Tudi mi smo za več prostosti in za delovno skupnost, toda le za tako, ki si stavi vsakikrat smoter, problem, ki za njim stremlje vsa delovna zajednica. Smoter in probleme pa sme in

mora staviti tudi otrok, ker to zahteva njegova duša. Tu je potem skupno delo, skupna volja, skupno iskanje, skupno razmišljanje, presojanje in prevdaranje pa tudi skupno veselje, ko se smoter doseže. Le tako se poraja tista lepa prijateljska vez in idealna skupnost med učiteljem in učenci na eni strani in med učenci samimi na drugi strani. Naša delovna šola v smislu skupnosti je tista šola, v kateri je učitelj otroku tak voditelj, da ga otrok jedva čuti, šola, v kateri se otrok razvija v pravi prostosti. V taki šoli je še vedno dovolj prostora za tisto inicijativo, spontanost in samodejavnost, ki so bistveni znaki prave delovne šole.

Vsekakor pa se zavzemamo tudi za to, da se upošteva v šoli različna nadarjenost učencev in da se pri pouku postopa tudi individualno. V vsakem razredu je približno 10% prav zmožnih in dobrih, 80% srednjih in 10% slabih in zaostalih učencev. Učitelj dela večji del s srednjimi, ker upa, da bode poleg prve tudi vse učence te skupine spravil v višji razred. Čim večji pa so razredi, tembolj se zanemarjajo tisti učenci, ki so posebno nadarjeni; radi tega se začno dolgočasiti, pouk jim ne nudi dovolj izpodbude in tako se lahko zgodi, da marsikateri izmed njih v življenju nikakor ne dosežejo tega, kar bi z ozirom na svoje zmožnosti in talente lahko dosegli. Dogaja se celo, da jih srednje nadarjeni, a pridni učenci često glede poznejših življenjskih pozicij nadkriljujejo. — Zato je treba iskati sredstva, kako skrbeti za bistre glave v šoli, da se sorazmerno s svojo posebno nadarjenostjo tudi temu primerno razvijajo. In baš takim bistrim glavam moramo dati prilike, da se uveljavljajo v posebnih delovnih zajednicah v okviru razreda, kjer kmalu sami od sebe prevzamejo vodstvo. Praktično udejstvovanje delovnih zajednic si zamišljamo namreč tako, da se rešitev kake naloge pri pouku, kjer je to le mogoče, ne prepusti kakemu pösameznemu ali enemu učencu, temveč da se naloga poveri več učencem, ki jo naj rešijo s skupnim delom. Take delovne zajednice v razredu nam nudijo miniaturno sliko velike delovne zajednice kulturnega naroda in vzbujajo v otroku že zarana čut dolžnosti. Namesto avtoritativnega razmerja med učiteljem in učenci nastopi in se razvije samo od sebe intimnejše razmerje kakor med prijatelji. Enako nadar-

jene učence v razredu pa je seveda mogoče potom pouka v skupinah pospeševati še na razne druge načine.

5. Pravilna vzgoja k skupnosti v šoli pa je v tesni zvezi z vprašanjem, ki je danes posebno pereče in ki spada tudi v okvir delovne osnovne šole. To je državljanska vzgoja. Vzbuja in gojiti zmisel za skupnost in razumevanje za državo ter zlasti delati na to, da se učvrsti in poglobi misel o edinstvu in bratstvu, slogi in ljubezni zedinjenih delov našega naroda v dušah naše mladine, da se vzgoje na ta način nova, te ideje se popolnoma zavedajoča pokoljenja, to je danes prava naloga šole. V dosego tega glavnega pedagoškega smotra sta nam na razpolago dve sredstvi: prvo je avtoritativno heteronomno, ki se z ukazom in zapovedjo obrača do tuje volje, drugo je avtonomno, ki učinkuje posredno potom pouka. Obe poti moramo hoditi istočasno, zakaj patriotizem kot domovinski čut je treba postaviti na tako podlago, da pride otrok do pravega spoznanja, zakaj je dolžnost vsakega posameznika, sveto služiti sveti domovini, pa tudi da se dokoplje do prepričanja, da so glavni stebri domovinskega in državljanškega mišljenja spoštovanje, ljubezen in medsebojna podpora. Smo pa za tako narodno vzgojo, ki uvaja učenca v posebnosti nacionalne kulture, ki pospešuje nacionalne čednosti, ne da bi pri tem ustvarjala nasprotja med lastnim narodom in med drugimi narodi, in ki vodi naposled preko narodnosti do človečanstva. Noben otrok pa bi tudi ne smel zapustiti šole, ne da bi se seznanil z najvažnejšim in neobhodno potrebnim iz državljanškega življenja in z glavnimi določili o pravicah in dolžnostih jugoslovenskega državljana.

Naša dolžnost pa je tudi, skrbeti za to, da nam vzraste zdrav zarod. Zato pripada tudi glede telesne vzgoje velik del te naloge že naši osnovni šoli in to zaradi zdravstvenih in moralnih vrednot telovadbe, ki je vrhu tega dragoceno sredstvo za narodno vzgojo naše mladine. Iz teh razlogov se zavzemajo drugod za vsakdanjo telovadno uro na vseh šolah. V Švici se morajo vsi, ki ne obiskujejo več šole, javiti pri telovadnih društvih. V vseh naših sosednih državah, zlasti še v onih, kjer nimajo več najboljših šole za telesno vzgojo, to je vojaštvo, so začeli v zadnjem času s posebno vneto gojiti

telovadbo. To mora biti za Jugoslavijo izpodbuda, da tudi v tem oziru ne zaostane. Vsako telovadišče tudi na podeželskih šolah mora biti opremljeno z najpotrebnejšim telovadnim orodjem, da mladostnemu telesu nudimo tisto nego, ki je za njegov enakomerni razvoj neobhodno potrebna. Kakor je že drugod, bi morala tudi pri nas biti telovadba za deklice obvezen predmet.

6. Končno še moramo opozoriti na to, da spada tudi reforma šolske discipline v okvir delovne šole. Kot najboljše sredstvo za to se nam priporoča tako zvani sistem samovlade. Vsi otroci naj bi enakomerno sodelovali pri vzdrževanju discipline, češ, s tem se vzbuja in jači v njih čut odgovornosti, čut za pravico in čut dolžnosti.

Glavni pomislek nasprotnikov vsakršne avtonomije učenecv je pač ta, da bi pod takim sistemom lahko trpela avtoriteta, a princip avtoritete da je začetek in konec vsake vzgoje. Mnenja smo, da je baš glede te točke najtežje doseči sporazum, zlasti danes, ko bi se avtoritete že vsakdo rad otresel. Kdor smatra avtoriteto za temelj vsega vzgojnega dela, bode o tem odklonil vsako diskusijo.

Pravo in resnično veljavo in moč daje le ona po osebnih vrednotah pridobljena naravna avtoriteta in le-ta lahko brez pomisleka prizna učencem primeren vpliv na notranjo šolsko upravo ter jih na ta način polagoma vzgaja k temu, da se vlada dajo sami, kar je gotovo velikega pomena za vzgojo k skupnosti in radi tega tudi v interesu državljske vzgoje.

Reforme, bodisi na šolskem ali kateremkoli drugem polju, nagibajo navadno v prvem početku k pretiravanju, dokler naposled pod vplivom stvarne kritike in treznega presojanja ne preidejo v mirne vode. Tudi reformni pokret delovne šole v tem oziru ne dela izjeme.

Pri vsaki reformi lahko zasledimo nasprotja med starim in novim, med zahtevanim in obstoječim. Naloga reformnega pokreta je, da se izvrši prehod do starega, že obstoječega, do novih smotrov polagoma, stopnjema, premišljeno. Kar se je obneslo, naj ne izgine, temveč naj se obdrži in ohrani tudi v novem. To velja tudi za pedagogiko in za našo šolo, ki mora biti slika organske rasti in življenja ter razvoja, ki se v njem

zrealijo kulturne izpremembe. Reforma ne sme biti prelom s preteklostjo, temveč premišljen prehod, ne sme biti revolucija, temveč evolucija. — Tako smo doživeli, da sta že sami imeni »delovna šola« in »šola učilnica« v vsem delovno-pedagoškem pokretu ustvarila navidezno nepremostljiv prepad, ki je čisto brez potrebe ločil pristaše obeh struj v dva nasprotna tabora, kakor da bi se v »stari« šoli sploh nič ne bilo delalo in kakor da bi se v bodoči »novi« šoli ne bilo več treba učiti. — Doživeli smo, kako krivično in nestvarno so nekateri preradikalni borci delovne šole obsodili staro šolo in kako so nekateri pregoreči zagovorniki rokotvornega pouka izobraževalno vrednost ročnega udejstvovanja tuintam v svoji naivnosti naravnost precenjevali. Kdor hoče reformirati, mora znati presoditi, v koliko so reforme v danih razmerah izvedljive, mora tedaj spoznati vse ovire in mora z njimi računati.

Mi se zavzemamo za šolo, ki bo oprostila našo mladino tistih spon, v katere so v stari šoli bile vklenjene otroške ustvarjajoče sile duha in roke. — Hočemo šolo, ki se naj presnuje iz čiste šole učilnice v pravo delovno šolo, v vzgajališče, v katerem se bodo oprostile, razvezale, razvijale, udejstvovala, krepile in plemenitile vse telesne in duševne sile in zmožnosti našega otroka, hočemo šolo, ki ne bo le »teren« za pedagoške odredbe nego bo stremela za tako življensko »sfero«, v kateri bodo otroci v polni meri uživali tisto mladostno življenje, ki imajo do njega vso pravico. Hočemo šolo, ki ne bode pripravljala samo za življenje, temveč šolo, ki bode tudi sama dobršen kos življenja. Kdor bi hotel temu ugovarjati, bi bil zapuščen od vseh dobrih duhov pedagogike.

Nočemo pa šole, ki bi pod gesli »prostost, samodejavnost, produktivnost« morebiti hotela oznanjevati in propagirati nebrzdano izživetje mladinskih nagonov, ki bi hotela zagovarjati in ščititi udejstvovanje razposajenosti, ki bi prepovedala vsako posezanje vzgojitelja kot nedopustno, ki bi smatrala edinole otroka kot odločilni faktor v vseh stvareh, ki bi hotela izločiti vsak ukrep, s katerim naj bi se otrok prisilil k izpolnjevanju dolžnosti, k redu in k podreditvi skupnosti. Nočemo šole, ki bi hotela morebiti vse le prepustiti ugodnemu trenutku in ki bi se hotela zanašati le na ugodno priliko, mesto da bi si

naprej zasnovala dobro premišljen načrt; vse to bilo bi usodno nepoznavanje samoodločbe šole, ki bi opravičevalo očitke podivjanosti, kakor se je to ponovno slišalo drugod. S tem bi pa seveda vsa šolska reforma prišla ob dobro ime in celo na slab glas. Končna posledica bi bil umik in reakcija, kakor se to dogaja povsod tam, kjer so v preveliki gorečnosti zašli pre-daleč.

Splošni reformni pokret delovne šole je zagrabil skoraj vse kulturne države. Našim stremljenjem more biti le koristno, ako neprestano zasledujemo in opazujemo, kar se onkraj naših državnih granic razvija v pedagoškem raziskavanju in preizkušavanju.

Pri tem pa smo mnenja, da inozemska delovna šola nam Jugoslovenom ne sme služiti v vsakem pogledu kot model za notranjo in vnanjo obnovo našega narodnega šolstva. Primerjajoča pedagogika naj bi si prizadevala, da vzraste naša šola iz naših posebnih razmer, iz naših pedagoških izkušenj, iz naše jugoslovenske kulture, da postane sicer prava vzgojna in delovna šola v modernem zmislu, toda na znotraj in na zunaj z izrazito jugoslovenskim obeležjem. Želimo pa to tudi glede šolskih poslopij in glede šolskih prostorov. Na mnogih šolah je opaziti lep napredek glede primerne opreme učnih sob, kakor to danes zahteva umetniška vzgoja mladine. Take učne sobe so otrokom kraj veselja in lepote, kjer se počutijo srečne in ki se ga bodo z ljubeznijo spominjali tudi pozneje, ko jim bode treba opremiti in okrasiti lastni dom. Žal se pa najdejo na naših šolah tudi dolgočasni in pusti prostori in prazne stene brez vsakega okrasa, kar izpričuje, da še ni povsod pravega zmisla za estetsko vzgojo. Zato hočemo, da dobijo vse naše šole tudi po svoji zunanosti v estetskem oziru prijetno in obenem izrazito jugoslovensko obeležje.

Ako hočemo današnjo šolo preustrojiti v delovno šolo, bode treba misliti na vse možnosti, da se ta ideja praktično preizkusi. V ta namen bi bilo najprej potrebno, da se uredijo na posameznih šolah poizkusni razredi; v njih naj bi se pri pouku skušal uveljaviti delovni princip v polnem obsegu. Pouk v poizkusnih razredih naj bi se poveril učnim osebam, ki kažejo posebno zanimanje za novo učno postopanje in ki že

sedaj z uspehom uveljavljajo moderne metode pri pouku. Na ta način bi sčasoma dobili primerno sliko o izvedljivosti te ideje. Polagoma naj bi se taki poizkusi razširili na vse šole, oziroma naj bi se splošno uvedel delovni pouk. Da se učiteljstvo praktično uvede v novo učno postopanje, bi bile potrebne hospitacije v razredih, v katerih se že poučuje v zmislu delovne šole. Važne bi bile tudi konference, na katerih bi učiteljstvo izmenjavalo svoje misli na podlagi pridobljenih izkušenj o novem načinu pouka.

Najbolj sigurna pot k notranji reorganizaciji našega šolstva pa bi bilo sodelovanje staršev pri državni izgraditvi in upravi našega vzgojstva in šolstva. Prirojena ljubezen do otroka sili starše, da skrbijo za njegov telesni in duševni blagor in da se zanimajo za vse državne naprave, ki služijo temu razvoju. Kdor je ponovno doživel, kako notranje razburjenje zbuja prvi šolski dan šestletnega otroka v vsaki, tudi najrevnejši družini, se pa mora začuditi in celo razžalostiti, da to živahno zanimanje za šolo v večini slučajev kaj hitro zopet splahne in da se čisto celo izpremeni v nasprotstvo napram šoli. Stik med šolo in domom vzdržujejo naposled samo še šolska naznanila in tisti slučaj, v katerih šola od staršev zahteva, da priganjajo otroke k večji marljivosti v šoli, da otroka redno pošiljajo v šolo ali da jih zaradi kakih večjih pregreškov kaznujejo. — Kako čisto drugače bi pa postalo to razmerje, čim bi moderna preosnova šolstva podrla pregrado med šolo in življenjem in čim bi starši spoznali, da jih država kliče k sodelovanju pri demokratičnih napravah za vzgojo in pouk. — Za najvažnejšo tako demokratično napravo smatramo posebne roditeljske organizacije, ki bi jih lahko nazivali »krajevne vzgojne sosvete« (»šolske odbore«). V vsako občino spada tak »krajevni vzgojni sosvet«. Velike občine, ki so razdeljene v okraje, naj bi vzdrževale v vsakem okraju tak sosvet, a okraji, ki so tako obljudeni in tako razsežni, da bi tesen stik med domom, šolo in oblastjo ne bil mogoč, naj bi se delili v okoliše, od katerih naj bi vsak imel svoj lastni sosvet. — Seveda bi »krajevni vzgojni sosvet« ne smel biti tako sestavljen, kakor so sestavljeni sedanji krajni šolski sveti, katerih člane volijo občinska zastopstva. — »Krajevni vzgojni sosvet« mora biti sestavljen

iz enakega števila imenovanih in voljenih članov. Imenovani naj bi bili ti-le člani: en merodajen zastopnik občinske uprave, en zastopnik višjega varstvenega sodišča, uradni zdravniki, en zastopnik cerkve oziroma po en zastopnik vsakega veroizpovedanja dotičnega kraja, upravitelji vseh šol, zastopniki ostalih vzgojnih naprav in takih za ljudsko izobrazbo v dotičnem kraju ali okolišu in po en izvoljen zaupnik onih šol, na katerih deluje več učnih moči nego štiri.

Vsi v okolišu »krajevnega vzgojnega sosveta« stanujoči državljani volijo enako število članov, kakor je ono imenovanih.

Starši otrok in imenovani strokovnjaki bodo potem iz lastnega interesa skrbeli za to, da bodo izvoljeni le taki možje in žene, ki kažejo potrebno razumevanje in ki imajo tudi toplo srce za vzgojo, šolo in ljudsko izobrazbo.

Temu »krajevnemu sosvetu« poveri država skrb za vzgojo in pouk v njegovem okolišu. »Krajevni vzgojni sosvet« naj bi pred vsem vodil pregled vseh v njegovem okolišu bivaajočih otrok in mladostnih ter prevzel nadzorstvo nad njimi; on skrbi za to, da nobenemu otroku ne manjka potrebne nege in vzgoje; on preiskuje vse slučaje, v katerih je ogrožen zdrav razvoj otrok radi zapreke ali zanemarjanja vzgojiteljskih dolžnosti od strani staršev in skuša dognane nedostatke najprej odpraviti sporazumno s starši, kjer se pa tak sporazum ne da doseči, izroči take slučaje višjemu varstvenemu sodišču v svrhu preklica staršev ali njih namestnikov in imenovanja poklicnega varuha; on vodi evidenco privatnih družin, ki so sposobne in pripravljene sprejeti kot krušni starši rejence, in nadzoruje vzgojo njim izročenih rejencev; on nasvetuje pri zakonito v to postavljenih uradih kakor tudi pri privatnih institucijah ustanovitev domov za dojenčke, otroških vrtcev, dnevnih zavetišč, igrališč, šolskih kuhinj itd.; on skrbi za nastanitev telesno in duševno anormalnih otrok v primernih zavodih; končno vodi »krajevni vzgojni sosvet« tudi vse dosedanjemu krajnemu šolskemu svetu odkazane posle. V njegov nadaljnji delokrog pa spada tudi prirejanje roditeljskih sestankov (večerov!) v svrho pospeševanja pravilne mladinske

vzgoje v družinah in v svrhu vzajemnega delovanja med domom in šolo.

Kakor vidimo, je delokrog »krajevnega vzgojnega sosveta« zelo obsežen. Ker bi izvoljeni in imenovani člani, katerih mesta so častna, nikakor ne mogli sami izvrševati vseh poslov, naj bi se kraj. vzgoj. sosvetu v večjih krajih dodal poseben krajevni »mladinski urad«, čigar nastavljeni uradniki in poklicno izobraženi skrbniki in skrbnice bi imeli dolžnost, izvrševati vse od krajevnega vzgojnega sosveta odkazane jim naloge.

So to velike, težke, pa obenem krasne naloge, ki naj bi jih prevzel »krajevni vzgojni sosvet«, toda ker bi bile te naloge poverjene najboljšim in najsposobnejšim osebam v kraju, bi smeli upravičeno pričakovati, da bi ta velevažna korporacija vršila vzorno in v splošno zadovoljnost in korist svojo nalogo. Le tako lahko postane vsaka občina žarišče in gorišče prave človeške kulture v demokratičnem in socialnem zmislu samoodločbe.

Omenil bi še tukaj na kratko, da obstajajo drugod v svrhu zbližanja šole in doma še posebne roditeljske organizacije. Starši otrok, ki obiskujejo eno šolo, postanejo avtomatično člani »roditeljskega društva«, druge osebe so načelno izključene; politična razmotrivanja in skrbstveni problemi ne spadajo na posvetovanja teh društev. Na vsaki šoli sme biti samo eno tako društvo. Oblast ima samo posvetovalni glas. Ako se društvo ravna po teh načelih, ga oblast prizna.

Te naprave so se baje drugod izvrstno obnesle. Oblast ima nanje svoj vpliv, požrtvovalnost in zanimanje za šolo se z njimi neverjetno stopnjuje, obenem pa se z njimi zbuja razumevanje za šolske reforme ter s tem olajšuje njih izvedba. Ker se na takih roditeljskih sestankih zmisel novih odredb in novih šolskih poizkusov staršem pojasnjuje, pridobivajo strokovnjaki na ta način pristaše in zagovornike za svoje reforme. Razen tega imajo starši pravico do vstopa v razrede, da se lahko prepričajo, kaj in kako se v šoli dela. To je tako zvani princip »odprtih razrednih vrat«. Tako pospešujejo roditeljska društva nalogo ljudske izobrazbe, ker združuje starše v tej organizaciji le to, kar imata šola in dom skupnega. Kakor namreč učitelj v razredu nikdar ne sme biti politik, tako mo-

rajo tudi starši, ki so člani roditeljskih društev, uvideti, da vsakdo, naj bo pristaš te ali one politične stranke, enako ljubi svojega otroka. Medsebojno spoštovanje in s tem strpljivost in zaupanje je tudi tukaj neobhodno potrebno, da se taka društva razvijajo in da lahko uspešno delujejo.

Na podlagi dosedanjih izvajanj o preosnovi osnovne šole hočemo naposled jasno in precizno formulirati namen in bodočo nalogo naših narodnih šol:

»Skupna naloga vseh narodnih, t. j. osnovnih in meščanskih šol, je, s primerno združitvijo vzgoje in pouka ob složnem sodelovanju doma, ustvarjati široko in trdno podlago, tako da se otroci razvijajo v prave in poštene ljudi in člane svoje družine, občine, države, naroda in človeške družbe.«

»Naloga narodnih šol je tedaj na eni strani (telesna in moralna) v z g o j a v najširšem zmislu te besede in na drugi strani p o u k, ki v enaki meri uvaža tako materialno stran t. j. pridobivanje znanja kakor tudi formalno stran t. j. razvijanje vseh duševnih sil in zmožnosti — duha, spomina, srčne kulture (čuvstva) in volje.«

Temu naproti se glasi čl. 1. zakonskega osnutka o osnovnih šolah kraljevine SHS, ki govori o namenu in nalogi osnovnih šol tako-le:

»Osnovna škola širi u narodu pismenost i prosvetu, razvija nacionalnu i gradjansku svest i versku strpljivost, utvrđuje moralna načela za život i daje osnove za dalje usavršivanje.«

Če primerjamo obe stilizaciji, se nam zdi, da druga premalo poudarja tista načela, ki jih zahteva sedanja doba in bodoča šolska reforma. Zato bi bilo želeti, da se 1. čl. omenjenega zakonskega osnutka v zmislu današnjih zahtev prestilizira, kakor bi to bilo potrebno še glede nekaterih drugih členov.

Povsem je jasno, da se tako monumentalno delo, kakor je nova šola kot enotna in delovna šola ne da izvršiti na mah! Treba je računati z dejanskimi razmerami in se vprašati, ali so v vseh delih naše države že sedaj dani pogoji, da se uresniči taka šola z zakonom. To bi bilo po našem mnenju mogoče le tedaj, ako bi si pomagali nekaj let s prehodnimi odredbami.

Kar pa je mogoče, se lahko takoj uresniči. Vsekakor pa se moramo že danes postaviti na stališče, da mora biti enotna in delovna šola končni smoter šolske reforme v naši državi, da ne zaostanemo za drugimi kulturnimi državami, ki so to delo že opravile.

Ali se pa naj ta reforma izjalovi samo zaradi tega, ker se je bati stroškov? Stroški bodo sicer večji od onih, ki jih zahteva današnja šola, toda stroškov za šolo ne smemo nikdar presojati absolutno, temveč vedno le v zvezi z njihovimi sadovi, z njihovim učinkom. In tu bi radi videli, ali bi se jim mogel še kdo upirati, ako si pošteno izračuna in predoči vse tiste dobrrote, za katere se mora posameznik in splošnost zahvaliti šoli. Ne poznamo nobenih drugih izdatkov, ki bi bili bolj produktivni za materialno in duševno bogastvo, za zdravje in nравstvenost nego so izdatki za šolo. Zato mora šola na potu svojega razvoja napredovati tako, kakor to zahteva čas, ako hočemo današnjo generacijo primerno pripraviti za bodočnost. Prvi korak za to pa je preosnova šole v enotno in delovno šolo, ki se mora ustvariti stopnjema, ker je to naša prva kulturna potreba.

Ali država ne more sama iz sebe preustrojiti in izboljšati šolstva v njegovih podrobnostih. K temu je treba sodelovanja tistih, ki poznajo notranje potrebe šolstva, treba je sodelovanja učiteljstva, ki ima v rokah pouk mladine. Izpremembe in napredek v temeljnih zakonih in pravicah še ne pomenijo tako brez vsega tudi napredka na vseh popriščih javnega življenja. In tako bode tudi šola le tedaj z državo vred vkorakala v novo svobodo, ako bodo njeni čuvarji in gojitelji, t. j. naši narodni učitelji veliki čas umevali in ga primerno izkoriščali. Brez zvestega sodelovanja šolnikov se v šolskih razmerah samih pač ne izpremeni mnogo. In ker je vzgoja mladine zadeva celokupnega naroda, zato tudi v šolski upravi ne bomo mogli pogrešati sodelovanja staršev.

Novo šolo nam morajo ustvariti država in šolske oblasti, učitelji in starši v vzajemnem delovanju. Ako se to posreči — in posrečiti se mora — tedaj lahko brez skrbi zremo v bodočnost.

Tedaj se pa izpolni tudi to, česar si najbolj želimo in za čemur stremimo s koprnečo dušo:

Da bi bile vse šole v naši ljubi Jugoslaviji kakor steklene palače, polne solnčne svetlobe in ljubkega petja, polne pestrih cvetlic in druge lepote — in sredi vse te krasote polno srečnih in veselih otrok! — pa tudi učiteljev in učiteljic, polnih idealizma in globoko prožetih ljubezni do lepega in vzvišenega učiteljskega poklica, pa tudi do šolske mladine, naše bodočnosti. Ta ljubezen pa mora biti, kakor »jutranja rosa«, ki pada na »rože in koprive«, to se pravi, učitelj jo mora izkazovati enakomerno vsem otrokom, pridnim in bistroglavim, moralno pohabljenim in slabo nadarjenim.

Treba je, da že tukaj ugotovimo, da ostane poleg otroka in snovi še vedno učitelj važen steber pri vzgoji in pouku. Zato mora v novi šoli tudi njegova osebnost priti do veljave. Brez njega je vse govorjenje in iskanje in določevanje prazno in ničevno. Nad vsem postopanjem in ravnanjem in nad vsemi osnutki stoji učitelj, ki ima tudi svojo dušo, svojo posebnost, svojo individualnost. In njej zadostiti, ni samo njegova pravica, temveč celo njegova dolžnost. Namesto vere v določene učne metode moramo staviti vero v učitelja samega, zakaj on se mora v svojem delu znati izživeti, sicer to, kar dela — ni njegovo delo. Danes je treba priznati, da šola stoji in pade z učiteljstvom! Danes stopa namesto učiteljev, ki so delali nekdanj vse samo po šabloni, po enem kopitu — nov učiteljski rod, ki hoče v šoli uveljavljati tudi svoj lastni »jaz« in ki bode baš radi tega postal — trden steber nove šole.



Drag. Humek, Maribor:

Reforma meščanske šole.

I.

Živimo v novi, svobodni državi, ki je nastala iz najrazličnejših drobcev. Vsi ti sestavni deli so si posebno enaki v tem, da so bili do nedavnega neenako upravljani, in da so njih kulturne in prosvetne prilike zelo različne po relativnem številu, po vrednosti in njih zgodovinskem razvoju. Potrebo reform in unifikacij uvideva torej vsak človek, ki hoče, da postane naša mlada država čimprej vredna vrstnica modernih državnih tvorb.

Z ozirom na enotno kulturno vzgojo našega naroda je pa tudi umljivo, da se nam hoče reform v šolstvu. Temeljnih preuredb je treba že radi kričečih neenakosti v posameznih pokrajinah. Prav tako potrebna pa je reforma v zmislu modernih vzgojnih načel, ki drugod vse globlje prodirajo v šolski ustroj in brez ozira obračunavajo s preperelim sistemom predvojne pedagogike.

In se je pričela preuredba, reformacija in unifikacija in se žal nadaljuje. Žal, pravim, zakaj ves proces se razvija po čudnih nam nepojmljivih načelih, večinoma brez sodelovanja najpoklicanejših, uradno, brez logičnega reda in pedagoške utemeljitve. Vsa unifikacija se vrši brez zakonite podlage. Ko bi najprej ustvarili dobre šolske zakone in na njih izgradili unifikacijo, bi se to človeku zdelo vsaj pravilno. Mi pa hodimo svoja pota.

Tudi druge nove države hodijo svoja pota. Novi šolski zakoni tam niso tako nujni. Tudi unifikacija ni nujna. Važno in potrebno pa je, da tam in tam, v industrijskih centrih ali na vasi, pa v velemestu preizkušajo nove metode

in nove smeri. Iz teh poizkusov že vstajajo nove tvorbe. Še je treba, da se razčisti to in ono. A ko se bo pokazala potreba novih šolskih zakonov, bodo imeli tam že tudi pripravljeno bogato zalogo novega vzgojnega gradiva za novo stavbo.

Pri nas je bil izvršen en sam poizkus. Dr. Poljanec je po prevratu reformiral slovensko meščansko šolo in ji je ustvaril vse možnosti, da dokaže svojo življensko silo. Le en pogrešek ji je dal na pot. Dovolil ji je prehitel razmah. Meščanske šole so kmalu vzklike iz tal tudi tam, kjer takrat še ni bilo potrebnih snovi za njih trdno življenje in veselo razcvitanje. In prav te preštevile šole so pritegnile toliko učiteljstva, da ga ni bilo zadosti za druge, potrebnejše in boljše zavode. Vzlic tem neprilikam si je pa slovenska meščanska šola v kratki dobi utrla pot in postala kulturna pridobitev, ki bi je narod ne dal rad iz rok.

Z ozirom na način, kako hodi današnja unifikacija svojo pot, je navedeni poizkus s slovensko meščansko šolo brez pomena. Unifikacija meščanskih šol ni v učnem načrtu in programu prav nič upoštevala slovenske meščanske šole in ne želj nje učiteljstva, čeprav je slovenska meščanska šola vzlic mnogim oviram v svojih uspehih visoko nadkriljevala slične šole v drugih pokrajinah naše domovine.

II.

Če hočemo prav razumeti potrebo reforme in tudi težave, ki jih moramo premagati pri tem delu, si moramo natančneje ogledati meščanske in njim slične šole po raznih delih naše kraljevine. V Srbiji takih šol sploh ni. Tam doli poznajo gimnazijo in samo gimnazijo. Gimnazija je alfa in omega vsega študija, ki je namenjen srednjemu stanu. Saj pa srednji stan naprednih kmetovalcev izobraženih obrtnikov in trgovcev v Srbiji še danes ni tako razvit kakor v drugih delih države ali pa še posebno v drugih državah, kjer je srednji stan njih hrbtenica.

V Vojvodini imajo že stare meščanske šole madžarskega tipa. Nekatere imajo mnogo učencev. Značilno pa je, da se morajo navadno zadovoljiti z najslabšim mate-

rijalom, zakaj vse boljše učence pritegnejo k sebi mnogoštevilne gimnazije. Učiteljstvo je v prejšnjih časih posečalo pedagogij v Pešti ali na Dunaju in je moralo tam narediti zahtevani izpit za pouk na meščanskih šolah. Danes velik del učiteljstva nima potrebne kvalifikacije za meščanske šole. Boljše od deških meščanskih šol so bile tako zvane »Višje devojačke škole«, ki so bile pa v isti vrsti z meščanskimi šolami in so danes z njimi unificirane.

V Hrvatski in Slavoniji je mnogo šol te vrste. Do najnovejše dobe so se imenovalе »Višje pučke škole«. Imele so navadno lastno vodstvo in načrte, ki so se prilično približevali načrtom predvojnih avstrijskih meščanskih šol. Učiteljstvo je moralo biti izprašano za meščanske šole. Žal, da je šolska uprava mnogo dobrih učiteljev in učiteljic po izpitu ali po nekoliko letih prakse razmestila po gimnazijah, učiteljiščih in obrtnih šolah. Umljivo je, da še danes mnogo učiteljev in učiteljic, ki delujejo na meščanskih šolah, nima za uspešen pouk potrebnega študija.

Poseben unikum so bile take šole v Bosni. Imele so visokodoneč naslov »Trgovačka škola«. Njih načrt je bil prikrojen naslovu primerno. Veliko učnega časa je bilo posvečenega računstvu, knjigovodstvu in trgovskemu dopisju. Na kmetijstvo, obrt in industrijo se te šole niso posebno ozirale. Učiteljstvo je moralo imeti potrebno kvalifikacijo, ki si jo je pridobilo večinoma na pedagoški šoli. Danes seveda tudi ni preveč izprašanega učiteljstva.

Čisto avstrijske, prave meščanske šole je izza predvojne dobe do najnovejšega časa ohranila Dalmacija. Njih obisk je bil deloma zelo pičel. Temu pa niso bile krive toliko šolske prilike kakor siromaštvo in nerazumevanje med narodom. Učiteljstvo si je moralo pridobiti potrebne izpite pred državnimi komisijami, kakor je bilo to v navadi pri nas.

V Sloveniji smo imeli do prevrata samo dve javni meščanski šoli avstrijskega tipa. Avstrijska šolska uprava je že vedela, zakaj nam jih ni hotela dati več. Tudi Čehi so vedeli, kaj pomeni dobra meščanska šola. Zato so si jih priborili več stotin. Po prevratu in po prej omenjeni reformi se je slovenska meščanska šola hitro razmahnila. Navidezna težkoča je bila

v tem, da so smeli učenci iz osnovne v meščansko šolo prestopati šele po dovršenem petem šolskem letu, in še takrat le z najmanj dobro povprečno klasifikacijo. Kmalu se je pokazalo, da je bila ta določba le v prid šoli in učencem. To trditev dokazujejo četrti razredi, ki so bili včasih napol prazni in so se do malega vsi učenci porazgubili že v nižjih razredih. Danes je v Sloveniji gotovo že nad dvajset meščanskih šol s četrtim razredom. Mariborska deška meščanska šola ima dva taka razreda, ki štejeta skupaj nad sedemdeset učencev. Kako se narod polagoma oklepa meščanske šole, se vidi zelo dobro na omenjenem zavodu, ki ima prav ob sebi veliko gimnazijo in realko, pa se vpiše leto za letom več učencev v prvi razred, tako da je doseglo to število v tekočem šolskem letu dvestodeset. In od teh jih ni v zmislu nove unifikacije niti petnajst iz dovršenega četrtega razreda osnovne šole. Pa je še treba poudariti, da je na šoli nad tretjino učencev iz okolice. Njih roditelji so kmetje ali obrtniki.

Z unifikacijo, kakršna se kaže danes, je meščanska šola v Sloveniji z a d e t a v ž i v o. In to je končno tudi vzrok, da moramo takoj po reformi pričeti boj za reformo.

III.

Rekel sem, da bi moral biti temelj šolski reformi dober šolski zakon, ki je potreben sicer tudi osnovni in srednji šoli, meščanski šoli pa najbolj. Le na dobrem zakonu bo možno graditi in izgraditi meščansko šolo. Dokler nimamo zakona, naj bi pa izostala vsaka nepremišljena izprememba.

Prvi osnutek zakona za meščanske šole je sestavila posebna anketa v jeseni leta 1921. Na anketi so bile zastopane vse pokrajine. Pozneje je skoraj vsaka vlada izpreminjala ta načrt, tako da imamo do danes že gotovo pet različnih osnutkov. Vse te izpremembe so bile izvršene brez sodelovanja učiteljstva ali pa so se zahtevane izpremembe upoštevale le deloma. Mnogo brezplodnega prerekanja je bilo že v prvem členu zakona, ki govori o razmerju meščanske šole z drugimi vrstami šol in o nje namenu. Če je v državnem interesu, da bodi meščanska šola v vrsti srednjih šol, se proti taki uvrstitvi ne kaže upirati. Mislim pa, da spada

meščanska šola po svojih vzgojnih nalogah k o s n o v n e m u šolstvu. Ona zaključuje občo izobrazbo, jo pogloblja v praktičnem pravcu in daje svojim absolventom na pot v življenje zaokroženo celoto znanja. To znanje torej vobče ni namenjeno za podlago k nadaljevanju študija, ampak za prestop v življensko udejstvovanje. Kot taka je imela meščanska šola veliko vrednost za občo izobrazbo naroda povsod, kjer se je udomačila. To bodi tudi v bodoče nje najvažnejša naloga.

Iz nepoučenih, žal, tudi učiteljskih vrst, se čuje čisto neosnovana trditev, da je naša osemrazrednica v višji polovici enaka meščanski šoli. Tako trditev more izreči le tisti, ki ne pozna ali neče poznati ustroja meščanske šole.

Tudi v časih, ko je bila meščanska šola še dolžnostna šola, je bila med višjimi razredi osnovne šole in med meščansko šolo temeljita razlika že v obliki in načinu poučevanja. Strokovna izobrazba učiteljev in strokovni pouk sta že v tistih časih dvignila meščansko šolo visoko nad osemrazrednico.

Danes pa meščanska šola ni več dolžnostna šola in nikoli več ne sme postati. Sodeč po osnutku novega zakona in po pravkar započeti unifikaciji, se bojim, da bi merodajni krogi ne prezrli te tako važne zahteve, ki tudi na meščanski šoli odpira prosto pot nadarjenim. Dosedanja slovenska meščanska šola je bila dober tip »izborne« šole. Na žalost je unifikacija vzela predizobrazbo petega šolskega leta in določeno klasifikacijo in poizkusno dobo v prvem razredu. Naš boj mora iti za tem, da reformirani meščanski šoli zopet priborimo te dobrine.

Prav tako se moramo boriti proti prevelikemu številu učencev v posameznih razredih. Zakonski osnutek, ki si je osvojil v tem oziru število petdeset, gotovo ni sestavljen v modernem duhu. Če hočemo meščansko šolo reorganizirati po načelih samodejavnosti učencev, da bo meščanska šola res šola dela in delovna šola, potem se moramo z vso silo upreti preveliki obljudenosti razredov. Število štirideset je že na skrajni višini. V teh zahtevah se moramo oddaljiti od osnovne šole in se približati srednji šoli.

Na tem mestu se moram spomniti tako zvanih »fabrik«. So to šole, ki imajo osem, deset in več razredov, tako, da bi lahko iz njih napravili najmanj dve šoli. Na takih zavodih polagoma izgineva toli potrebna skupnost v pouku in vzgoji. Posamezni razredi istih letnikov so včasih popolnoma različni. Med učiteljstvom se pri najboljši volji ne da vzdržati vzajemnost. Za ravnatelja je delo na takem zavodu pravo mučenje. Zato bi se naj vsak tak zavod pravočasno razdelil.

Po svojem glavnem namenu nima meščanska šola mnogostikov s srednjo šolo. Dosedanja slovenska meščanska šola je z uspehi dosegala in presežala nižjo srednjo šolo. Izvzeti je seveda treba šole, ki niso imele dobrega učiteljstva in potrebne opreme. Nikakršne zapreke bi torej ne bilo to za prestop učencev iz dovršene meščanske šole v višji razred srednjih šol. Treba bi bilo le narediti izpit za predmete, ki se jih dotičnik na meščanski šoli ni učil. Šolska oblast je tudi že izdala potrebne odloke. Tudi v zakonskem načrtu je tak prehod predviden.

Tembolj se moramo čuditi najnovejši zahtevi, da mora učenec, ki je dovršil meščansko šolo in naredil završni izpit, ob prestopu na srednjo šolo narediti prej omenjeni diferencialni izpit, nato pa še završni izpit v polnem obsegu! Kdo je kriv taki zablodi, ne vem. Gotovo pa tako postopanje ne izpričuje ne socialnega mišljenja ne pedagoškega takta.

Možnost prestopa na višjo srednjo šolo mora biti dana vsem nadarjenim učencem, ki imajo v domačem kraju sicer meščansko šolo, ki jim pa gmotne razmere ne dovoljujejo, da bi posečali srednjo šolo v oddaljenem mestu. S pametnim zakonom ali odlokom se roditeljem takih učencev lahko omogoči, da imajo otroka štiri leta dalje v domači oskrbi in vzgoji. Tako postopanje narekuje že najskromnejši socialni čut. Sodim, da se temu tudi profesorji srednjih šol ne morejo upirati, zakaj takih prestopov bo vedno malo, a tudi višji razredi srednjih šol niso navadno prenapolnjeni.

Zakonski načrt predvideva v prvi vrsti prestop na strokovna učilišča. Meščanska šola je s praktično usmerjenim

poukom že sedaj najboljša pripravnica za razne vrste strokovnih šol, posebno za učiteljišča, trgovske, tehniške in kmetijske srednje šole. Absolventi meščanskih šol so za tak študij mnogo bolje pripravljeni kakor absolventi nižjih gimnazij. Doseči pa moramo zakonsko določbo, ki bo omogočala prestop brez vsakršnih izpitov. Ta zahteva še do danes vsaj za tehniško srednjo šolo ni izpolnjena.

IV.

Zanimiv je v zakonskem osnutku člen, ki določa učne predmete za meščanske šole. Pred vsem je presenetljivo njih število, a tudi sicer se ti dozdeva, da čitaš načrt za strokovno šolo, kar pa meščanska šola kot višja narodna šola ni, in v tej starostni dobi učencev ne more biti.

Po omenjenem osnutku bi bili v načrtu za meščanske šole sledeči predmeti: 1. Verouk, 2. Državni jezik, 3. En živ tuj jezik, 4. Narodna in obča zgodovina, 5. Zemljepisje naše kraljevine s temeljnim opisom drugih držav, 6. Računstvo, 7. Geometrija in geometrijsko risanje, 8. Knjigovodstvo in korespondenca, 9. Fizika, 10. Kemija z mineralogijo, 11. Botanika, zoologija in antropologija, 12. Higijena, 13. Pouk o kmetijstvu, industriji in trgovini s temelji racionalne in politične ekonomije, 14. Pouk o državljanskih dolžnostih in pravicah s temelji zakonodajstva, 15. Gospodinjstvo, 16. Prostoročno risanje z naukom o narodni umetnosti, 17. Lepopisje, 18. Tesnopisje in strojepisje, 19. Petje s temelji glasbene teorije, 20. Telovadba, 21. Ročno delo (za dečke in deklice).

Če pomislimo, da moramo v Sloveniji učiti tudi še srb o h r v a t s k i jezik, naraste število predmetov na dvajsetdva. Na videz je to zelo lepo, v praksi pa precej absurdno in neizvedljivo. Nekaj navedenih predmetov bi se dalo strniti z drugimi, kakor je to bilo doslej v navadi. Tako n. pr. je sedaj združen pouk o državljanskih dolžnostih in o zakonodaji z zgodovino. Higijena je združena z opisom človeškega telesa. Pouk o poljedelstvu, industriji in trgovini se lahko podaja pri mnogih predmetih, posebno pri zemljepisju, fiziki in prirodoepisju. Tak pouk more samostojno nastopati le na strokovnih šolah in na višji stopnji.

Tako zvana »smer« (kmetijska, obrtna, trgovska) bi se na meščanski šoli ne smela udeleževati v posebnih, v to svrho vrinjenih predmetih, ki ne sodijo v občo izobrazbo, ampak bi se morala izražati v vseh predmetih. Učni načrti ali programi bi morali biti le okvirni. V teh okvirih bi morala biti dana možnost lahkega gibanja v prikrojitvi posebnih načrtov za posamezne šole in lokalne potrebe. Nobeni šoli bi železna srajca ne škodila toliko kot meščanski.

Zelo pogrešna se mi vidi namera, naj bi bila oba prva razreda meščanske šole posvečena obči izobrazbi in nekako usmerjena proti srednji šoli, v tretjem in četrtem razredu bi se pa šele poudarila smer, ki je primerna potrebam dotičnega kraja. Rekel sem že, da bodi smer vidna v čim več predmetih, potrebno pa je tudi, da jo poudarjamo od prvega do zadnjega razreda.

Radi primerjanja naj navedem še vrsto predmetov, ki jih za reformirano meščansko šolo zahtevajo Čehi. Predmeti so podani v sledeči vrsti: 1. Državlanski nauk in vzgoja, 2. Verouk, 3. Učni jezik, 4. Jezik narodnosti, ki biva v državi, 5. Zemljepisje, 6. Zgodovina in narodno gospodarstvo, 7. Prirodopisje, 8. Fizika, 9. Kemija, 10. Matematika, 11. Geometrija in geometrijsko risanje, 12. Prostoročno risanje, 13. Lepopisje, 14. Telovadba, 15. Petje, 16. Ročno delo (za dečke in deklice), 17. Kurz iz jezika kake v državi bivajoče narodnosti.

Na prvi pogled vidimo, da je češki načrt v številu predmetov in v imenovanjih mnogo skromnejši, a tudi mnogo realnejši. V celoti se ne razlikuje mnogo od prejšnjih načrtov. Število tedenskih ur znaša sicer tridesetpet, upoštevati pa moramo določbo, da šteje učna ura z odmorom vred 50 minut, tako da je možno v nepretrganem pouku od 8. do 13. ure obaviti šest učnih ur.

Štiridesetminutni čas se mi za meščanske šole ne zdi umesten. Bolj primeren je petdesetminutni z desetminutnim odmorom. Slišal sem mnogo izjav srednješolskih profesorjev, ki se ne strinjajo s tako kratkim učnim časom.

V našem in v češkem osnutku pogrešam neobveznih predmetov. V tem oziru je bil dosednji načrt slovenskih meščanskih šol dokaj primernejši in bi ga tudi v bodočnosti

lahko upoštevali z malenkostnimi izpremembami. Doslej so bili na meščanski šoli neobvezni sledeči predmeti: 1. Nemški jezik, 2. Francoski jezik, 3. Tesnopolisje, 4. Strojepisje, 5. Goslanje, 6. Deška ročna dela.

Prav je, da se med obvezne predmete uvrsti en živ jezik, tudi deška ročna dela spadajo tja. Nikakor pa ni umestno, da silimo vse učence k tesnopolisju in strojepisju, godbo pa popolnoma izločimo iz osnovne izobrazbe. Gotovo zahteva vzgojni čut, da razbremenimo manj nadarjene, nadarjenim pa nudimo prilike, da dosežejo več kakor povprečni učenci.

V.

V Avstriji in na Češkem se je gibal reforma šolstva v smeri izenačenja vseh kategorij nižjih srednjih šol v tako zvano enotno nižjo srednjo šolo. Zdi se pa, da je to gibanje naletelo na odpor, ki se vse bolj jači. Odpor je posebno izrazit v vrstah meščanskošolskega učiteljstva, ki najbolje ve ceniti vrednost meščanske šole in nje potrebe za narodno vzgojo. Meščanska šola bi bila v ustroju enotne šole, vsaj po mnenju reformatorjev, nekaka nižja srednja šola. To pa nikakor ne ustreza nje namenu.

Nižja srednja šola bo morala še tudi v reformirani obliki ohraniti splošen značaj. Nje glavni namen bo še vedno pripravljanje učencev za višjo srednjo šolo, ki se bo cepila v razne smeri. Podajanje snovi se v nižji srednji šoli ne more gibati v praktičnem pravcu. Umljivo je, da mora biti tu ustvarjen trden temelj za nadaljnji študij. Tudi ne moremo zahtevati, naj bi se nižja srednja šola ozirala na potrebe dotičnega kraja in prebivalstva. Taka šola vzgaja tudi dečke in deklice po istih principih. Za deklice ne more skrbeti posebe in jim ne more dati primerne vzgoje.

Delo meščanske šole se giblje v prav nasprotni smeri. Pred vsem moramo zopet poudariti, da meščanska šola ni v prvi vrsti pripravljavnica za višji študij. Ona zbira pred vsem učence, ki jo posečajo kot zaključno šolo za praktično življenje, ne pa prehodno šolo ali člen v izobraževalni verigi.

Meščanska šola se lahko v čim večjem obsegu prilagodi potrebam tega ali onega kraja. Šola v industrijskem centru izvaja svoj program vse drugače kakor sredi seljakov. In čeprav je že danes po manjših krajih na meščanskih šolah izveden skupni pouk dečkov in deklic, so že na teh šolah vsaj v začetkih podane možnosti za posebej prikrojeno praktično znanje in primerno vzgojo deklic.

Zato bodi meščanska šola tudi v bodočnosti samostojna ustanova, ki deluje poleg nižje srednje šole in neodvisno od nje. K temu jo upravičuje njen smoter. Meščanski šoli je le v drugi vrsti namen, da pripravlja za vstop v strokovne šole srednje stopnje. Le še v enem slučaju bi tvorila meščanska šola dobro podlago za nadaljevanje študija. V mislih mi je višja narodna srednja šola, katere naloga bi bila visoko dvigniti občo izobrazbo širokih narodovih plasti. A do nje ustvaritve je menda še dolga in strma pot.

VI.

Način neposrednega občevarja učitelja z učenci pri pouku in obči vzgoji se je na meščanskih šolah že doslej več ali manj razlikoval od načina na srednjih šolah. Ker je učiteljstvo meščanskih šol večinoma izhajalo iz vrst osnovnošolskega učiteljstva, je prihajala z njim elementarna metoda v pouku, ki se je na meščanski šoli razvila in poglobila do popolnosti.

Ne trdim, da je metoda v šoli vse. Moderna vzgojna veda je odkrila činjenice, ki se starim metodikom o njih niti ni sanjalo, ki pa jih današnji učitelj in vzgojitelj mora poznati in upoštevati. Vzlic temu pa sem prepričan, da je znanstveno nekoliko slabše podkovan metodik za šolo več vreden kakor velik učenjak, ki svojim učencem ne zna dopovedati ničesar.

Na meščanski šoli torej tudi v bodočnosti ne smemo omalovaževati metodične plati pouka. Pomisliti moramo, da je baš po prevratu prišlo na meščanske šole mnogo učiteljskega naraščaja, ki je sicer naredil zahtevane znanstvene izpite, ni pa imel prilike, da bi se izpopolnil v metodi. Naloga reforme mora biti, da zopet pokrene in poživi na meščanski šoli dobre učne metode.

Tak pokret mora biti pred vsem podprt s prej omenjenimi pridobitvami na vzgojnem polju. Spoznavanje učenčevega bitja in njegovih duševnih sil, njih pritegnitev k sodelovanju, mora biti važna naloga našega učiteljstva na meščanski šoli, pa bodi učitelj od danes ali iz polpreteklih predvojnih časov.

V bodočnosti vidim šolo, posebno meščansko šolo, kjer učenec z lastnim delom izpolnjuje devet desetih učnega časa. Predavanje in izpraševanje, kritiko in pomenek preskrbijo učenci sami. Njih naloga je vzdrževanje reda in discipline. Oni so gospodarji in gospodinje v šoli, velika družina ali občina z vzorno razdeljenim delom, z dolžnostmi in pravicami.

Pouk v posameznih predmetih mora biti tesno navezan na domačo grudo in državo. Meščanska šola mora rasti iz naroda in domovine za narod in domovino. Naš jezik in naše pismo, naše gore in doline, naša preteklost in sedanjost, prirodne sile, vklenjene v našo obrt in industrijo, naše rude in rastline in živali, naša trgovina, naša umetnost v sliki in v narodni pesmi — vse to bodi v programu meščanske šole bodočnosti. In »naše« je vse, kar je jugoslovensko, čeprav je slučajno še onkraj meja.

Od predmetov, ki jih predvideva že sedanja unifikacija, se mi zdi za meščanske šole posebno važno ročno delo, ki bo tvorilo dobro vez in koncentracijo za vse druge predmete. Bojim se pa, da bo ostal ta predmet le bolj na papirju. S tem, da ga odgovorni činitelji spravijo v program, obenem pa ne skrbijo za sposobno učiteljstvo, so izvršili le najmanjši del naloge.

Značilno je, da hočejo Čehi imeti v šoli poleg verskega pouka tudi npravstveni pouk. Človek bi mislil, da je vzgoja poleg suhega znanja umljiva sama ob sebi. Kdor pozna ustroj naših šol, mora priznati, da zanemarjajo vzgojo človeka. Nekoliko smo se pač že zavzeli za telesno vzgojo, a brcanje žoge in malo telovadbe še ni vse, kar je treba človeku kot členu človeške družbe. O etiki je mnogo lepega na papirju, v šoli jo poznamo komaj kot besedo. Tudi v tem oziru ima reforma še neobdelano polje pred seboj.

VII.

Najboljši metodik in vzgojitelj ne more imeti uspehov, če mu razmah in napredek sproti ubijajo razne ovire. Za procvit vsakega podjetja so zadostni pripomočki prav tako potrebni kakor dobri delavci.

Že večkrat citirani zakonski osnutek predvideva, da bodi poslopje za meščansko šolo tako in tako in opremljeno s tem in onim. Tako bi bilo prav, če bi iz besed vselej vzknila dejanja.

Moderno meščansko šolo si mislim kot najvažnejšo narodno kulturno ustanovo. Pred vsem bi meščanska šola ne smela vegetirati po starih zatohlih poslopih. Kjer ni pravilne zgradbe, naj rajši izostane šola. Mnogo meščanskih šol je vprav radi zgradb obsojenih v hiranje in smrt. Za primer naj navedem šolo v Žalcu, ki umira, odkar so jo rodili, le radi poslopja. Tamošnjim milijonarjem naj bi bili svetel vzgled Ribničani, ki so z velikimi žrtvami, a s še večjo ljubeznijo do napredka gradili in dogradili meščanske šole vredno palačo.

Naloge meščanske šole zahtevajo pa tudi primerno notranjo ureditev in opremo poslopja. Pred vsem mislim seveda na zračne in svetle šolske sobe, risalnico, predavalnico za fiziko in kemijo, telovadnico in seveda — veliko, pravilno opremljeno delavnico za dečke. Vsaka šola bi morala imeti bogate, v posebnih sobah urejene zbirke učil. Za učence bi morali biti na razpolago pripomočki za proizvajanje poizkusov iz kemije in fizike. Posebna soba naj bi bila urejena za obče prosvetno delo, za igre in predavanja. Tu bi moral biti nameščen šolski kino ali vsaj skioptikon. Čitalnice za učence tudi nima menda še nobena šola. Potrebne so vremenske in potresne opazovalnice, kopalnice itd. Obširen, dobro urejen vrt bi morala imeti vsaj meščanska šola kmetijske smeri, a tudi ostalim bi ne bil v kvar. V večjih krajih nadomešča vrt kos prirode. Za dekliške in mešane meščanske šole je že potreben radi gospodinjskega pouka. Iz istega vzroka bi morale imeti meščanske šole lastno kuhinjo za pouk in za prehranitev ubožnih učencev.

Potrebno se mi zdi, da nekoliko natančneje izpregovorim o šolskih delavnicah, ki sem jih omenil zgoraj in ki so za nas in naše razmere popolnoma povest iz bodočih dni. Dokler ne bomo imeli med prostori šolskih poslopij dobro opremljenih in urejenih delavnic, toliko časa bo ta predmet, pa naj ga zovemo rokotvorni pouk ali deška ročna dela ali Slöjd, ostal na papirju, ki mora imeti pri nas božje potrpljenje.

Poznam nekaj meščanskih šol, ki imajo delavnice za deklice in tudi kuhinje, ni mi pa znana nobena meščanska šola v Sloveniji, ki bi imela delavnico za dečke, kakršna bi morala biti in kakršno bi morala imeti vsaka šola. Naša in naših zanamcev naloga mora biti, da udeležimo tudi to zahtevo in da se tudi v tem oziru pomaknemo bliže drugim narodom.

Učenci meščanskih šol bi se morali vaditi v mizarstvu, strugarstvu, kovinarstvu, pletarstvu, modeliranju, leparstvu itd. Šolska delavnica bi morala biti opremljena s potrebnim orodjem in pripomočki za primerno število učencev. Pripominjam, da to število ne sme biti previsoko, sicer je dovoljen uspeh nemogoč. Natančnejši popis deške delavnice ne spada v pričujočo razpravo.

VIII.

Zelo važen činitelj v šolskem ustroju bo menda še tudi v bodočnosti učitelj. Dobrega in kvalificiranega učiteljstva na meščanski šoli še dolgo ne bo preveč. Menda ni meščanske šole, ki bi v tem pogledu ne imela večnih bojov. Posebno se čuti ta nedostatek v pričetku šolskega leta.

Vzlic tistim procentom, ki jih dobivajo kvalificirani učitelji meščanskih šol in vzlic temu, da so meščanske šole v lepših krajih, se učiteljstvo osnovnih šol le malo oglašja za meščansko šolo. Morebiti vlada med mladino prevelik materijalizem ali pa premajhen idealizem, kdo ve? Včasih smo bili na izpit za meščanske šole zelo ponosni.

Sedaj, ko so odpravljeni privatni izpiti in je vzgoja naraščaja izročena višji pedagoški šoli, se bodo razmere morebiti kmalu uravnale. Merodajne oblasti pa naj budno pazijo, da se bo absolvent pedagoške šole res posvetil

delu na meščanski šoli. Povedal sem že, kako je bilo v tem pogledu na Hrvatskem.

Pogrešna se mi zdi tudi ukinitvev privatnega študija. Ne vem, zakaj bi se nadarjen človek ne smel učiti doma, delati nato kolokvije na pedagoški šoli in opraviti tam izpit. Mislim da je marsikak akademik prebil več časa doma pri privatnem učenju nego na klopi v univerzi. Gotovo ni socialno, če mora n. pr. oditi tridesetleten oženjen učitelj, ki se je že več let pridno učil, za dve leti v Zagreb ali v Beograd in zapustiti dom in svojece.

Za posečanje pedagoške šole je sedaj potreben izpit usposobljenosti in dobra kvalifikacija, kar je gotovo premalo. S poučevanjem na osnovni šoli polaga učitelj temelj svoji pedagoški izobrazbi. S tem poukom bi moral pričeti vsakdo, ki hoče učiti, pa bodi na nižjih ali višjih zavodih. Zato naj bi zahtevali za vstop v pedagoško šolo poleg navedenega izpita in dobre ocene vsaj petletno prakso na osnovni šoli.

In če je idealizem premajhen in materijalizem prevelik, naj ustvari oblast tak zakon za meščanske šole, ki bo nudil učiteljstvu kot nagrado za nelahko delo na meščanski šoli primeren dohodek. Tudi v tem je delo reforme.

XI.

Pričujoča izvajanja sem napisal v prvi vrsti v informacijo in razmišljanje. Ker se z ozirom na »reformo« morebiti nisem dosti jasno izrazil, se mi zdi potrebno, da podam v sledečih točkah kratek pregled zahtev, ki bi tvorile podlago reforme meščanske šole v naši kraljevini.

1. Država naj nemudoma izda moderen zakon za meščanske šole. Pri sestavi zakona naj v odlični meri sodeluje učiteljstvo meščanskih šol iz vseh naših pokrajin.

2. Meščanska šola bodi namenjena v prvi vrsti tistim učencem, ki ne mislijo na nadaljnji študij nego hočejo zaokrožene obče izobrazbe za udejstvovanje v kmetijstvu, obrti in trgovini.

3. Vrh tega omogočaj meščanska šola prost prestop v strokovne šole srednje stopnje. Prestop v višje srednje šole bodi dovoljen z diferencialnim izpitom.

4. Absolventi meščanske šole naj imajo glede uradniškega čina iste pravice kakor absolventi nižje srednje šole.

5. Meščanska šola ni obvezna šola. Ona naj izbira učence iz absolventov petega šolskega leta. V tem oziru bodi vzor dosedanja slovenska meščanska šola.

6. Število učencev bodi v posameznih razredih meščanske šole čim manjše. Nikoli naj ne presega števila štiri-deset.

7. Vsaka meščanska šola, ki ima za posamezne razrede vzporednice, naj se razdeli v dva samostojna zavoda.

8. Smer meščanske šole se ravna po lokalnih potrebah naroda in naj se izraža v vseh predmetih in v notranji uredbi dotičnega zavoda.

9. Pouk bodi prežet s pravim narodnim duhom. Podlaga mu bodi narodna kultura. V svojem udejstvovanju naj upošteva vse pridobitve moderne pedagogike, poslužuje naj se najboljših metod. Pri pouku bodi posebno poudarjena praktična stran.

10. Vsaka meščanska šola imej primerno zgradbo in vso potrebno opremo. Dokler niso izpolnjeni vsi tozadevni pogoji, naj oblast ne dovoli otvoritve šole. Med drugimi pripomočki bodi v vsaki meščanski šoli dobro opremljena delavnica.

11. Šolska oblast naj omogoči študij na pedagoški šoli le izvrstnim učiteljem, ki so se izkazali v večletni praksi na osnovni šoli. V upoštevanja vrednih slučajih bodi dovoljen tudi privatni študij.

12. Zakon za meščanske šole naj prisodi učiteljstvu meščanskih šol prejemke, ki so v skladu z njega delom.



Dr. Simon Dolar, Kranj:

Reforma srednje šole.

Politični in gospodarski polom v Evropi je rodil na vseh poljih življenja upravičene želje po korenitih reformah, osobito na polju kulture skoro v vseh državah. Neodoljivo je namreč stremljenje človeštva, približati se večnim kulturnim idealom resnice, lepote, dobrosti in svetosti. Ono je in ostane vir vsake kulture; saj neprestano ustvarja nesmrtna dela v znanosti, umetnosti, v pravnem in npravnem ter verskem življenju, a tudi krepko otesa človeštvo nasladnih spon gole materije. Naj bo to stremljenje za kulturnimi ideali človeku prirojeno ali ne, vsekakor si ga moramo vzbujaati in razvijati s primerno vzgojo in izobrazbo, če hočemo biti kulturni. Vzgoja in izobrazba ustvarjata zmisel za kulturo.

Naloga srednje šole.

Vsaka država, ki hoče veljati za kulturno, organizira izobraževanje in vzgajanje mladine v šoli z namenom, usposobiti jo za nastop kulturne dediščine. Osnovna šola služi celokupni mladini za pridobitev elementarne splošne izobrazbe, katera tvori podlago za preprosto kulturno življenje. Srednja šola pa hoče razviti mladini, ki prihaja iz osnovne šole ter kaže posebno zanimanje in nadarjenost za **višjo** splošno izobrazbo, duševne in telesne sile vsestranski, jo vzgojiti v samostojne in odgovorne osebnosti kot vredne člane človeške družbe, vsak hip pripravljene za prevzem kulturne dediščine bodisi v praktičnem življenju, bodisi v študiju na visokih šolah. Pač mnogovrstna naloga

in pester smoter srednje šole! Srednja šola ni sama zase, ampak je postavljena med osnovno in visoko šolo, tako rekoč v središče celotnega izobraževanja. Ona izbira med osnovno-šolsko mladino po naravnem zakonu izbora (selekcije): le najboljše se ohrani. Najboljša mladina za srednjo šolo pa je tista, ki kaže posebno veselje in nagnjenje za nadaljnji študij ter je obenem zadostno nadarjena. Iz veselja in nagnjenja se izcimi primerna pridnost, katera more združena z zadovoljivo nadarjenostjo premagati vse težave srednje šole. Mnogoletna izkušnja nas uči: zakon narave je tak, da le iz pridnega postane — junak. Priden dijak je namreč vztrajen ter doseže smotre, ki bi jih samo s svojo nadarjenostjo nikdar ne dosegel, a v življenju se priden dijak ne izgubi, ker ne pozna — lenobe, gnezda tolikega zla! Načelo pridnosti je prvovrstno vzgojno načelo zaradi tega, ker priden je lahko vsak, a nadarjen? — pa ne! Zato moremo le pozdraviti, da se je v spričevalih uveljavil zopet stari običaj: ocena za pridnost poleg obnašanja ali vedenja; saj spada pridnost med elementarne dolžnosti vsakega dijaka. Ali ti dve oceni za vedenje in pridnost pa še davno ne izčrpata vseh vsaj najvažnejših elementarnih dolžnosti, h katerim moramo še prištevati: poštenost, pravičnost, resnicoljubnost, zvestobo in hvaležnost. Pa bi kdo ugovarjal: saj vendar imenovane elementarne dolžnosti skupno ocenjujemo v razporedku za vedenje. S tem se ne morem strinjati, ker mi je red za vedenje enako splošen, kakor ga imamo za napredek: je izdelal, ni izdelal. Če red za vedenje skuplja vse rede za elementarne dolžnosti, čemu potem poseben razporedlek za pridnost; saj bi tudi ta bil lahko zapopaden v redu za vedenje. Zaključujem: če je srednja šola v prvi vrsti vzgajališče in ne učilišče, česar nikdar dovolj krepko poudarjati ne nehamo, potem spadajo k oceni za vedenje tudi posebne ocene za tako zvane elementarne dolžnosti, katere v življenju mnogo več zaležejo ali bi vsaj morale, kakor še tako globoko znanje. Če se tudi vsi strinjamo s tem zaključkom, ostane pa odprto vprašanje, kako si naj učitelj pridobi primerno podlago za oceno v teh posebnih dolžnostih. Na to vprašanje je le edini odgovor: dokler ostane pouk le »katedrski«, to se pravi, dokler je učitelj v stiku z dijakom le pri pouku v šolski sobi, tako

dolgo ostanejo imenovane ocene zgolj površne in problematične. Primernih stikov pa si učitelj pridobi z učenci s poučnimi izleti v naravo in mesta, pri skupnem delu v delavnicah in laboratorijih ob grdem vremenu, pri skupnem obnavljanju šolske stvarine v popoldanskih urah itd. Z eno besedo, kadar postane naša srednja šola na pol šola, na pol »internat«, kadar se vnana šola (dosedanja) zedini z notranjo šolo. Nekaj podobnega imamo na Angleškem, v Švici in moderna šola nedvomno gre za tem smotrom. —

Povrnimo se k nalogi srednje šole! Srednja šola nudi višjo splošno izobrazbo. Kakšno vsebino, kakšen zmisel krije v sebi ta pojem? Mojstrsko ga je analiziral dunajski profesor Jeruzalem, ki odklanja enciklopedičen zmisel: od vsega nekaj, ker je tak univerzalizem od dne do dne manj možen zaradi ogromnega napredka različnih ved. Že Heraklit sam ga je zavrnil: »vseznalost nikakor ne izobrazuje«. Iz Platonovega sociološkega pomena splošne izobrazbe, katerega naj tvorijo vse splošne zahteve višje plasti človeške družbe do vsakega posameznika, ki hoče v njej živeti, se je razvil edino primeren zmisel: biološko-psihološki. To se pravi: »splošen« se nanaša na vse žive sile psihofizičnega organizma. Splošna izobrazba je torej pred vsem formalna izobrazba. Te pa si ne moremo pridobiti brez primernih objektov izobrazbe, ki tvorijo njeno materialno stran. Zadržaj te strani izobrazbe je mnogolična v skladu z mnogoličnostjo naše duševnosti. Z znanstveno, estetsko, etično, versko in filozofsko izobrazbo si pridobivamo elemente te višje splošne izobrazbe, s katerimi vzbujamo in razvijamo svoj duh, svoja čuvstva, stremjenja in hojenja, ter dozorevamo v samostojne osebnosti, polne odgovornosti do družbe in do samega sebe. Nagonska plat naše duševnosti pa je višek v pravem razvoju, zato stoje tudi tisti elementi vzgoje kakor estetska, etična in verska pa filozofska izobrazba, ki se nanašajo na to plat in jo oblikujejo, v žarišču vsake prave izobrazbe. Pouk v kateremkoli predmetu bi bil brez pravega blagoslova, če učenec ob učiteljevi roki ne najde stika z imenovanim težiščem. V tem tiči tolikokrat proslavljena »koncentracija« predmeta, integracija v mnogostranski diferenciaciji, enotnost v mnogoličnosti smotrov srednje šole.

Srednja šola je in ostane v prvi vrsti izobraževalna šola in vzgajališče ter se ne sme zamenjati s strokovno šolo.

Sedaj nam bo lažje zasledovati, koliko vodi naša država račun o reformi srednje šole, če poznamo njene naloge. Ta račun nam bo jasen le, če prvič pregledamo stanje srednjih šol pred letom 1914. oziroma 1918. v raznih pokrajinah naše prostrane države, drugič, kaj se je po tej dobi v istini reformiralo, oziroma nameravalo in tretjič, kaj nas še čaka glede bodoče reforme. Končno bi nam mogle koristiti črtice o reformi v drugih državah, kako jo zamišljajo oziroma izvajajo.

Stanje srednjih šol pred svetovno vojno oziroma koncem svetovne vojne.

V sedanji Sloveniji je bilo 13 državnih oziroma deželnih in mestnih srednjih šol in ena zasebna, in sicer 10 humanističnih gimnazij, 1 realna gimnazija v modernem zmislu in 2 realki ter en ženski licej. Pod avstrijskim režimom sta bila do leta 1908. le dva tipa v veljavi: osemrazredna humanistična gimnazija in sedemrazredna realka. Osnova prve je bil 60 let stari organizacijski osnutek, kateri je določil namen gimnazije: višjo splošno izobrazbo na podlagi klasičnih jezikov in realij v svrhu vseučiliškega študija. Realka je bila za 20 let mlajši zavod, ki je istotako podajala višjo splošno izobrazbo s posebnim ozikom na matematične in prirodoslovne predmete, tako zaokroženo, da je prikladna za praktično življenje, obenem pa je pripravljala za višje strokovne šole, n. pr. tehniko itd. Velika anketa leta 1908. na Dunaju je ustvarila nova dva tipa: realne in reformne gimnazije, prve brez grščine, zato pa namesto nje en živ jezik (francoščina) in opisno geometrijo ter večjim obsegom v realnih predmetih, druge pa s štirirazredno realno podstavo brez klasičnih jezikov in z enim živim jezikom, na katero se naslanja višji štirirazredni realno-gimnazijski tip z latinščino od petega razreda. Poseben tip te reformne gimnazije je dečinski tip s cepljenjem že od tretjega oziroma petega razreda, ki pa se je le deloma uveljavil in v Sloveniji sploh ni prišel v poštev zaradi zamotanega značaja. Le realno gimnazijo v Ljubljani smo Slovenci dobili po dolgem moledovanju med svetovno vojno. Realna gimnazija teži za tem, vzdržati

1609

"reformne gimnazije"

vez med humanističnim in realističnim principom. V izdatni premoči je bila pred l. 1918. torej humanistična gimnazija v Sloveniji ne samo po številu zavodov, ampak tudi po številu učencev: na 4 gimnazije je prišel le 1 realec. Že takrat so se slovenski profesorji zavedali tega nezdravega razmerja, ko je drugod, n. pr. na Češkem prišel na enega gimnazijca le en realec. Zato so l. 1912. sklenili resolucijo v prid novim tipom gimnazij. Tudi je znano dejstvo, da popolnoma slovenske državne srednje šole Slovenci pod avstrijskim režimom nismo imeli. —

V sosedni Hrvatski in Slavoniji je bilo pred l. 1918. devet humanističnih gimnazij, 12 realnih gimnazij in tri realne gimnazije s cepljenjem od tretjega razreda v gimnazijski in realni tip. Statistika učencev kaže porast realcev napram gimnazijcem. Tudi je treba na čast Hrvatske poudarjati, da so že 14 let prej imeli moderne tipe gimnazij, ko so šele na Dunaju »anketirali« za nove tipe. Tako so bili Hrvati v tem oziru Slovencem za 20 let naprej.

Kako je bilo v predvojni Srbiji?

Prvo srednjo šolo so Srbi imeli v Karlovcih leta 1791., v Beogradu šele 1808., v kateri so se učili predmeti: srbščina, nemščina, stilistika, geografija, zgodovina, matematika, fizika, etika, pravo. Bile so takrat gimnazije, ki so se prvotno imenovala »visoke šole«, 5 razredne, s tremi nižjimi in z dvema višjima razredoma. Leta 1844. so postale gimnazije šestrazredne, 1853. sedemrazredne, ter se je tega leta uvedla tudi francoščina. Leta 1865. so Srbi dobili prvo šestrazredno realko, v kateri so se namesto latinščine učili predmeti: knjigovodstvo, tehnologija, strojeslovje, nacionalna ekonomija, agrikultura, trgovstvo, perspektiva, tehnološko risanje in modeliranje. Leta 1873. je postala realka sedemrazredna in 1886. pa gimnazija osemrazredna. Leta 1898. so bili v veljavi trije tipi srednjih šol: gimnazije, realne gimnazije in realke, vsi z 8 razredi. V gimnazijah so se učili štirje jeziki: latinščina, grščina, srbščina in nemščina, v realnih gimnazijah francoščina namesto grščine, v realkah le trije jeziki: srbščina, nemščina in francoščina. V šolskem letu 1906./7. je bilo 21 realnih gimnazij in ena realka, leta 1911. pa 43 državnih in zasebnih srednjih šol. Poizkus s

humanistično gimnazijo se je popolnoma izjalovil, ker se že več let ni javil noben dijak za grščino, ki se je učila le še v bogoslovju. V Srbiji se je po vojni radi velikega pomanjkanja študiranih ljudi uvedel skrajšan pouk, tako da se je v dveh letih izdelal po en razred.

Jako žalostne razmere glede šolstva so obstajale v Južni Srbiji pod turškim režimom, ker se Turki za krščansko prebivalstvo sploh niso nič brigali. Le sosednje in tuje države so mogle z zasebnimi zavodi saj nekaj omiliti zlo s svojo šolsko propagando, kakor: srbska, bolgarska, grška, rumunska in jevrejska. Le v Skoplju in Bitolju sta bili popolni gimnaziji in ena dvorazredna gimnazija v Velesovem. Z osvoboditvijo leta 1912. je mala, izčrpana Srbija razširila svoje prosvetno delo ter je ustanovila poleg že obstoječih gimnazij še 12 nižjih. Te realne gimnazije so imele realen značaj s tem, da se je latinščina učila šele od petega, francoščina od drugega, nemščina od petega razreda. Čez tri leta je zadela isto Južno Srbijo še hujša katastrofa — svetovna vojna z okupacijo pod Bolgari in Nemci. Zato je osvobojenje leta 1918. našlo še težje prilike. A srbski energiji se je posrečilo obnoviti vse prejšnje šole razen nekaterih, kjer niso bili pogoji dani, in celo ustanoviti nove, tako da je danes tam 21 realnih gimnazij. Seve je veliko pomanjkanje primerno kvalificiranih učiteljev krivo, da šole ne morejo biti povsod na višku; saj je komaj ena sedmina učiteljev izprašanih.

V Dalmaciji brez Zadra je bilo pred vojno 6 srednjih šol, med njimi ena privatna gimnazija, ena realka in ena reformna gimnazija v Šibeniku, ki je bila edina tega tipa na jugu, dve humanistični gimnaziji in ena realna gimnazija. Po zlomu 1918. smo tam napredovali na osem zavodov: 3 humanistične gimnazije, 3 realne gimnazije, 1 reformna gimnazija in ena realka.

V Črni gori se je pojavila že leta 1873. prva nižja srednja šola v bogoslovju na Cetinju, ki je le eno leto živela radi revščine. Leta 1882. se je ustanovila prva nižja gimnazija na Cetinju z učnim programom, kakor je bil v Sremskih Karlovcih. Leta 1907. so se prilagodili Črnogorci načrtu sosedne Srbije s to razliko, da se je ruski jezik učil od IV. razreda. Po bal-

kanski vojni je imela znatno povečana Črna gora 8 srednjih šol, po ujedinjenju pa 10.

V Bosni in Hercegovini je pred okupacijo 1878. obstajala v Sarajevu nižja realna gimnazija ter je tudi ostala edina do l. 1893. Saj je primanjkovalo v prvi vrsti osnovnih šol, tako da je 80% prebivalcev bilo brez pouka. Pred svetovno vojno, oziroma l. 1918. je bilo 11 srednjih šol in sicer: 6 humanističnih gimnazij, 4 realne gimnazije in 1 realka. Po ujedinjenju se ustanovi 5 novih gimnazij, a dve se opustita in leta 1923. je že 19 srednjih šol.

V Bački, Baranji in Banatu je bilo 12 realnih gimnazij in 1 realka z nemškim, oziroma madžarskim učnim jezikom. Po osvobojenju so ti zavodi ostali ter se novim razmeram v toliko prilagodili, da so se po večini razdelili na dva oddelka: srbski in nemški, oziroma srbski in madžarski.

Pregled nam kaže, da je bilo pred ujedinjenjem 133 srednjih šol na ozemlju naše države, med katerimi je bilo le 28 humanističnih gimnazij, torej približno ena petina. Po vojni se je število srednjih šol gibalo med 150 in 170, od katerih dandanes ni niti 19 še nezasfpanih humanističnih gimnazij.

Stanje srednjih šol po ujedinjenju l. 1918.

Prvi korak v Sloveniji se je napravil s tem, da so postali vsi zavodi, ki so bili prej nemški ali utrakvistični, v katerih sta se zgodovina in oba klasična jezika učila v nemškem jeziku, čez noč slovenski. Število nemških ur, v nižjih po 3—5, v višjih razredih po 3 ure, se je skrčilo v nižjih na tri, v višjih na dve uri. Pridobljene ure so pripadle v prilog slovenščini in srbohrvaščini, ki se je v začetku učila po 1 uro na teden v višjih razredih. V področju »Društva slovenskih profesorjev« so se takoj ustanovili razni odseki, ki so pripravili obilo gradiva za reformo srednjih šol, enako je storilo »Društvo hrvatskih srednješolskih profesorjev v Zagrebu«, ki je obenem prosilo ministrstvo prosvete za točno obveščanje glede vsake reformne namere. Ministrstvo je tudi zadovoljivo odgovorilo. V Ljubljani se je 19. junija 1919. ustanovilo posebno društvo, »Društvo prijateljev humanistične gimnazije«, ki hoče »z živo in tiskano besedo braniti in pospeševati po vsem ozemlju SHS

obstoj in nadaljnji naravni razvoj humanistične gimnazije, ki je nje bistvo in ideja ta, da se nudi srednješolski mladini z enakomerno gojitvijo tako eksaktnih — matematike in prirodoslovja, kakor tudi zgodovinsko-jezikoslovnih ved — zgodovine, materinščine in narodne kulture, jezika in kulture starih Grkov in Rimljanov — kolikor mogoče harmonično zaokrožena, splošna izobrazba«. Iz tega previdnega sloga pač ne izhaja, da bi »prijatelji humanistične gimnazije« polagali toliko važnosti na »jezik in kulturo starih Grkov in Rimljanov«; saj je znano dejstvo, da je klasični pouk zavzemal in še zavzema odlično mesto v učnih predmetih klasične gimnazije: nič manj kot ena tretjina vsega učnega časa v vseh razredih je bila posvečena klasičnim jezikom. Zanimivo je, da se kot protiutež temu »Društvu« ni v vsej državi ustanovilo nikako društvo, bodisi za propagando enotne šole, bodisi za širjenje ideje »slovenske srednje šole« kot je to slično pri Čehih ali Nemcih in drugih narodih. V Sloveniji se je vršil boj med humanistično in realistično strujo najostreje, manj na Hrvaškem, a najmanj v Srbiji, Črni gori in Vojvodini. Vendar je tudi na Hrvaškem nekaj znamenitih borcev za humanizem: n. pr. Bosanac, Pasarić, Bazala itd., skupina, ki se zbira okrog svojega glasila »Nastavnega Vjesnika«. Pa tudi med Srbi so se pojavili borci za humanistično idejo, kakor n. pr. R. Vrhovac, inspektor in predsednik »Matice Srpske« ter odlični književnik Anastasijević. Zadnji trdi, da se je klasicizem, žal, med Srbi zaradi politike omrzil, ker se je zanj potegovala izključno skozi in skozi nesimpatična in reakcionarna politična struja. Tudi so vodilni politiki v svojem zadržanju proti humanizmu videli protiutež proti »avstrijskemu klasicizmu«.

Leta 1919. se je sestala prva anketa za preosnovo srednjega šolstva, ki jo je sklical višji šolski svet v Ljubljani, na kateri se je zavzemal za skupno nižjo srednjo šolo dr. Poljanec na jako široki podlagi. Ožji odsek, ki se je na anketi izvolil, je bil prepričanja, da je čas za temeljito reformo še prezgoden, ter je priporočal le primerno izpremembo metode v pouku. Trije tipi srednje šole, ki so se uveljavili, se naj obdrže. Istega leta je izdelal »Prosvetni odbor« v ministrstvu prosvete »Načela o ureditvi srednjih šol«, v katerih se pouk klasičnih

jezikov porine v tretji razred. Leta 1922. se je višji šolski svet v februarški seji izrekel z 10 timi glasovi proti 4 na podlagi referata dr. Poljanca za enotno srednjo šolo v nižjih razredih, ki je zaključil svoje utemeljevanje s Tews-ovo krilatico: »En narod, ena država, ena šola!« Leto 1923. je prineslo kot najvažnejše delo reforme nižji in višji tečajni izpit. Šele leta 1924. je začel minister Pribičević idejo enotne srednje šole realizirati s tem, da je začel naredbenim potom izvajati enotnost nižjega tečaja, držeč se načela, da je najboljša politika na šolskem polju tista, ki je energična. Njegov naslednik, dr. Korošec, je čez nekaj mesecev preklical naredbo izenačenja, a 14. novembra istega leta jo je zopetni minister Pribičević znova uveljavil. V začetku decembra tega leta je tedanji inspektor Katič nadziral srednje šole v Sloveniji ter je opazil, da se Pribičevićeva naredba ne izvaja povsod. Borba proti enotnosti je prekipela do vrhunca, ko so tudi starši v Ljubljani posegli vmes ter proti izenačenju protestirali, a v Celju se izjavili za enotnost itd. Takoj v začetku leta 1925. so se vse srednje šole razen prve gimnazije v Ljubljani, v Mariboru in v Kranju ter v Št. Vidu v prvih dveh razredih izenačile, z drugim tečajem tudi v Kranju. S šolskim letom 1925./26. se je tudi pričel izenačevati tretji razred. Izenačenje vseh srednješolskih tipov, razen humanističnih gimnazij, v nižjih razredih obstaja v sledečem: Odpadel je obvezni pouk nemščine in latinščine v vseh nižjih razredih ter zgodovine v drugem razredu. Zato pa se je uvedel pouk francoščine od drugega razreda po 4 ure, petja v prva dva razreda po dve uri in prostoročnega risanja po tri ure v prvih dveh in po dve uri v tretjem razredu. Srbohrvaščina se v prvih treh razredih uči po 2 uri namesto po eno uro. Tudi matematika je v vsakem razredu pridobila po eno uro in enako je prirodopis pridobil v prvem razredu po 1 uro na teden. To je glavna vsebina izenačenja prvih treh razredov realne gimnazije in realke, ne tiče se pa v Sloveniji treh humanističnih gimnazij, v Mariboru, prve v Ljubljani in zasebne v Št. Vidu. V formalnem oziru glede izvedbe reforme tik pred sklepom 1. tečaja lanskega šolskega leta je bil jako nesrečno izbran trenutek; saj v principu je nedopustno izvajati take reforme sredi šolskega leta. Iz krat-

kega obrisa posameznih dogodkov pa je razvidno, da so le slabe politične razmere zakrivile tak način reformiranja, ko en minister ukine, kar je prej drugi ukrenil. Kaj pa se je vse med svetovno vojno s šolo počenjalo! To so sicer bile nenormalne razmere, a tudi v naši mladi državi še niso urejene; saj celo v drugih evropskih državah enako vre ali pa še hujše. Zato pač za presojanje in oceno reforme ne more le način reformiranja prihajati toliko v poštev, če je le glavna vsebina reforme zrela in dobra. In to si oglejmo! Latinščina je v nižjih razredih realnih gimnazij odpravljena. Prizadeti so bili s tem prvošolci in drugošolci, ki so se je pol leta, oziroma poldrugo leto učili in nato prekinili z nadaljnjim učenjem latinščine, ker se je bodo šele v petem razredu znova začeli učiti. Pripominjam, da se v prirodoisju, zgodovini, v fiziki, kemiji, sploh pri dvostopnem pouku vrši isto. Sicer pa bo tem prvošolcem in še bolj drugošolcem pouk iz latinščine le koristil pri pouku iz francoščine; saj so vprav filologi vedno povdarjali, da je latinščina dobra priprava — za francoščino, o čemer ni nika-kega dvoma. Sicer pa pomislimo, koliko je dijakov, ki so končali prvi ali drugi razred humanistične ali realne gimnazije z uspehom ali z neuspehom ter prestopili na strokovne šole ali pa tudi takoj v praktično življenje. Ali jim je bil v resnici pouk iz latinščine popolnoma odveč in brez vsake vrednosti?! Če ne druge vrednosti, so se ti učenci vsaj vežbali v logičnem mišljenju pri pouku latinščine. In isto lahko trdimo o naših prizadetih prvo- oziroma drugošolcih. Drugo vprašanje pa je, kakšnega pomena je premik latinščine iz nižjih v višje razrede. Nič manj kot 27 tedenskih ur se pridobi v nižjem tečaju, torej toliko časa, kolikor se ga sploh uporablja v vseh razredih tedensko za učenje kakega živega jezika. Na drugi strani pa priznani klasični filologi z vso odločnostjo zatrjujejo, da je klasični pouk in torej tudi pouk v latinščini jako težak; saj se mu je vprav iz tega razloga posvetilo toliko ur, n. pr. po 50 v vseh razredih skupaj. Težak predmet pa spada v — višje razrede, kjer je mladina že zrelejša in bo tudi umevala, čemu se uči latinščine. Brez dvoma pa je, da bi se zmanjšal na ta način besedni zaklad ter skrčilo pri učencih znanje latinske gramatike na elemente. Je torej vendar izguba glede znanja iz latin-

X
ščine, ki bi se pa dala le deloma nadomestiti s čitanjem latinskih klasikov v dobrih prevodih. Sicer res prevodi ne dosežajo nikdar originalov, pridobi pa učenec s tem, da jih čita, včasih več kakor s čitanjem originalov, ker jih v večjih odlomkih tako rekoč čita v enem dušku. Pri čitanju originalov pa se izgubi obilo dragocenega časa s slovničarskim paberkovanjem ter obenem mnogo estetskega užitka. Končno, koliko pa je v istini zrele mladine v višjih razredih, ki prodre do jedra originalov? In zopet, ali je klasična literatura splošno pisana prikladno mladinskemu duhu? Ali se sploh moremo adekvatno vmisliti in včustvovati v duh antike? Po mojem skromnem mnenju bi za srednješolca zadostovalo, če si iz latinščine pridobi toliko znanja, da razume znanstveno terminologijo, ki po večini izhaja iz latinščine, ter splošna latinska rekla, da zamore enostavna mesta v originalu brez pripomočkov čitati, druga pa s primernimi pripomočki: s slovarjem, slovnico, komentarjem ter prevodom, končno da zna čislati antiko kot eno seme poleg drugih za evropsko kulturo. To znanje si po mojem mnenju lahko pridobi dijak v štirih letih s primerno odmero v urniku, če bi se le najlepša in duhu mladine najprikladnejša mesta iz izbranih avtorjev čitala v originalu, vse drugo pa v prevodu. Morda bi tudi izpremema metode v pouku kaj koristila; n. pr., kar je v originalu jasnega, bi ne bilo treba z vzornim prevodom izgubljati časa. Tudi se čuje, da z direktno metodo, kakor jo rabijo za žive jezike, dosežajo vrle uspehe — na Angleškem. Ne morem pa antiki, posebno še latinskim avtorjem, prisoditi tistega vzgojnega vpliva na oblikovanje značaja, kakor ga domnevajo klasični filologi, že zaradi tega ne, ker je antika le seme, nikdar pa norma za našo kulturo. To priznava celo mojster med klasičnimi filologi, Zielinski, čigar knjigo »Antični in moderni svet« v krasnem Glonarjevem slogu, prav tako toplo priporočam vsakomur, ki hoče poglobiti svoje srednješolsko znanje o pomenu antike. Le norme ali vzori morejo značaje oblikovati.

Odprava nemščine kot obveznega in neobveznega predmeta v nižjih razredih je sigurno nas Slovence in deloma tudi Hrvate živo zadela. Nič čudnega, če pomislimo, da smo neposredni mejaši kulturnega nemškega naroda. Zares so naši

dijaki to v polnem obsegu razumeli, ker ne more biti več starega strahu, da bi nas nemščina germanizirala, ter se prostovoljno javili za neobvezno nemščino — lansko leto. Ali letos je še to za prvošolce odpadlo. Ne preostaja drugega, kakor da v tem oziru storimo enako kot v ljudski šoli, da otvorimo zasebne tečaje za nemščino. Če se bo na ta način pokazala trdna volja staršev, ki morajo tudi vsaj deloma imeti svoj vpliv na vzgojo in izobraževanje svoje dece, da se ona uči nemščine, se bo gotovo nemški jezik kot neobvezen predmet v nižjih razredih v doglednem času zopet uveljavil. Morda se ne varam, da je bila nemščina odpravljena iz nižjih razredov bolj iz političnih ozirov kot iz praktičnih in kulturnih. Še eno: ne zdi se mi baš v skladu, da se v meščanskih šolah uči obvezno po en tuj jezik na izbiro (nemščina, francoščina, ali italijanščina), v učiteljskih pa le nemščina ali francoščina, na nižji srednji šoli pa le francoščina! Sploh mora šola prostovoljno izbiro predmetov, posebno v višjih razredih, mnogo bolj upoštevati, če hočemo imeti moderno šolo.

Ni mi znano, iz katerih nagibov se je stara zgodovina v drugem razredu črtala iz urnika, gotovo pa je, da bi vsaj deloma primerne slovenske čitanke nadomestile vrzel s posameznimi zgodovinskimi slikami.

Namesto teh treh predmetov, ki so se odpravili, pa se je uvedla francoščina v drugi razred. Ni dvoma, da je naše razmerje do kulturne Francije dandanes drugačno kakor je bilo pred vojno, kakor tudi ne more biti dvoma, da so Francozi glede kulturnosti vsaj enakovredni z Nemci. Edino, kar nas Slovence in deloma Hrvate bolj veže na nemščino, so praktični razlogi, katere mora tudi srednja šola upoštevati šele v drugi vrsti; kajti brez vsakega utilitarizma tudi srednja šola ne more izhajati, če si hoče ohraniti življensko silo. Seve, obeh jezikov, francoščine in nemščine, v nižjih razredih ne moremo zahtevati radi preobremenitve učencev in radi prevelikega jezikovnega obeležja. Zato bi bil pač najboljši izhod ta, ako bi bila izbira učencem glede obeh jezikov dana na prosto. Enotnost srednje šole bi s tem prav nič ne trpela. Seve, za Dalmacijo bi pa italijanščina bila tako važna kot nemščina pri nas.

Da se je petje kot obvezen predmet uvedlo v prva dva razreda, pač ne more nikdo med Slovenci ugovarjati: s tem se je nam, rekel bi, ugodilo v naši — srčni potrebi. Tudi risanje se dandanes vse bolj upošteva kakor svoječasno in je bil že skrajni čas, da gremo tudi tu z duhom časa naprej. S petjem in risanjem, kakor sploh z vsemi predmeti v prvem razredu, se srednja šola prav dobro naslanja na osnovno šolo, tako da je prehod iz ene v drugo prav lahek. To je pa tudi potrebno, da se različni osnovnošolski material v prvem razredu nekako prekvasi. Koliko težav je povzročal dijakom v tem oziru stari načrt. Zato moremo le pozdraviti, da lahko sedaj iz četrtega razreda osnovne šole le najboljši učenci in učenke vstopijo v prvi razred srednje šole, ki je le prehodni in pripravljeni razred za nižji tečaj.

Urniki za prve tri razrede v Sloveniji:

P r e d m e t	I.	II.	III.
Verouk	2	2	2
Slovenščina	4	4	4
Srbohrvaščina	2	2	2
Francoščina	—	4	4
Zemljepis	3	2	2
Zgodovina	—	—	3
Matematika	4	4	4
Fizika	—	—	3
Prirodopis	3	2	—
Risanje	3	3	2
Petje	2	2	—
Telovadba	2	2	2
Skupaj	25	27	28

K temu urniku je treba pripomniti, da imajo Srbi in Hrvati le 4 ure materinščine brez slovenščine, zato pa imamo v Sloveniji v drugem in tretjem razredu po eno uro zemljepisja manj, v tretjem pa še celo eno uro fizike manj. Posebno fiziko s predpisano tvarino bo težko ali celo nemogoče v III. razredu obdelati, prej bi lahko utrpeli 1 uro matematike v istem razredu. Čemu imajo Srbi v drugem razredu 3 ure prirodo-

pisa, medtem ko Slovenci le dve, mi ni znano! Pogrešam tu enotnosti — morda pa je le — tiskovna napaka?

Druga posebnost za naše srednje šole je nižji tečajni izpit ali mala matura. Nje namen je zopetna izbira po dovršenem četrtem razredu med četrtošolci, ki hočejo prestopiti v peti razred. Če bi ostalo pri tem edinem namenu, bi bila taka izbira vse hvale vredna. Žal, da državne oblasti zahtevajo kot predpogoj za sprejem v nižje uradniške službe ali pa v druge strokovne šole nižji tečajni izpit. Tako so skoro vsi četrtošolci — razen kake bele vrane — prisiljeni, napraviti ta izpit. Če bi pa država tega izpita v imenovane svrhe ne zahtevala, bi ga polagali edino tisti četrtošolci, ki hočejo v peti razred. Tistim pa, ki gredo v življenje ali kam drugam, bi zadostovalo letno izpričevalo o dovršenem četrtem razredu. Na ta način bi odpadli za izpit v prvi vrsti slabiči in le malo dijakov, ki nimajo sredstev za nadaljnji študij. Nivó nižjega tečajnega izpita bi se brez dvoma dvignil, ker le slabiči ga znižujejo. Seve se mi lahko ugovarja, češ tudi tisti, ki gredo v življenje, rabijo zaokroženo izobrazbo v glavnih predmetih, to je v slovenščini, srbohrvaščini, zgodovini in matematiki, iz katerih se izpit vrši. Res je. Če je pa stvar taka, se mora v četrtem razredu odmeriti tem predmetom več časa, da imajo učenci v resnici priliko snov prvih treh razredov v šoli z učiteljem ponoviti. To pa je bilo n. pr. za matematiko popolnoma izključeno, prvič zaradi tega, ker je snov četrtega razreda sama jako obširna, daleko bolj kot v drugih razredih, drugič pa še daleko težja. Ponovijo lahko snov boljši učenci več ali manj sami zase, slabičem pa je to nemogoče. Tudi sicer niso obstajali v tem oziru dozdej za učitelja nikaki predpisi. Če se torej v četrti razred uvede ponavljanje snovi prvih treh razredov in če bi tudi država ne zahtevala izpita za nižje uradniške službe, potem bi tudi slabiči, ki dovršijo četrti razred z uspehom ter ne nameravajo nadaljevati študija, odnesli v življenje več ali manj zaokroženo izobrazbo. Nižji tečajni izpit pa bi se rešil teh slabičev in dvignil svoj nivó: v višje razrede bi prihajali res samo zrelejši učenci. Pa še nekaj. Če hočemo, da ta izpit pokaže svojo vrednost, naj se tudi v istini izvrši z vso resnobo. Če pa se izprašuje le po 10 minut, je pač

jasno, da tako ocenjevanje ostane površno in iluzorno. Zato vsaj 15—20 minut za vsakega učenca! Predmeti, ki se splošno pismeno in ustno izprašujejo, bi se morali tudi pri nižjem tečajnim izpitu enako izpraševati. Torej zahteva po pisni nalogi iz matematike, ker pri njej pridejo do veljave tudi učenci, ki se pri ustnem izpitu ne morejo tako hitro prilagoditi stavljenemu vprašanju, to so počasni ali tem globlji in samostojnejši misleci.

Višji tečajni izpit ali velika matura skuša spraviti v sklad dvoja smotrov: pokazati čimvečjo količino znanja, ki si ga je maturant priboril tekom svojih srednješolskih let, pa tudi svojo sposobnost ali zrelost za nadaljevanje študij. To sta dve načeli, staro in novo. Staro načelo temelji bolj na pridnosti, novo bolj na nadarjenosti. Pridnost si človek s trudom pridobiva, nadarjenost pa je v prvi vrsti — prirojena. Zato je prvo načelo velike moralne važnosti. Manj nadarjen učenec bo s pridnostjo vendar do neke meje svojo razumnost izuril, med tem ko nadarjeni brez pridnosti zaide v lenobo in v propast. Zato nam more pri maturi določena množina znanja, kakor tudi neka spretnost pri uporabi, služiti kot merilo za pridnost. Ne rečem samo tako zvano mrtvo znanje, to je mehansko nakopičenje snovi in obremenitev spomina brez pravega razumevanja, ampak živo znanje, kar je postalo v istini njegova last. Stavim torej pridnost na prvo mesto zaradi tega, ker se mora človeška družba zahvaliti za svoj napredek bolj pridnim kot nadarjenim ljudem. Le če je nadarjenost v zvezi s pridnostjo, potem seve žanje triumfe. Zato le tisti, ki napenja vse svoje sile, naj doseže smoter! Izpitna komisija si lahko vzame Goethe-jeve verze za vodilo: »Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen!« Izpitna komisija naj bi pri ocenjevanju učenca uvaževala sledeče postopanje, da se izogne nepotrebnim konfliktom. Strokovni učitelj stavi predlog za oceno, katerega utemelji po svojem najboljšem prepričanju. Člani izpitnega odbora pritrdijo, oziroma izrazijo svoje mnenje brez pritiska in v taki obliki, da kažejo medsebojno zaupanje. Strokovni učitelj lahko na to omili in le v izrednih slučajih poostri oceno, ne da bi sploh prišlo do zloslutnega glasovanja. To bi moralo sploh ostati kot zadnji izhod —

pri zeleni mizi pedagogov. Manj so mi všeč formalni predpisi glede nadziranja pri pisemenih nalogah, kakor tudi prekratka odmera časa za ustni izpit.

Kot posebno novost nam je lansko šolsko leto prineslo v drugem tečaju 40 minutni pouk ali tako zvano »kratko uro«, letos se je ta raztegnila za pet minut. To cvetko so k nam iz Švice ali iz Nemčije presadili v le na pol pripravljeno, oziroma nepripravno zemljo. V Švici je namreč bilo na neki tehnični šoli nastavljenih nič manj kot 50 ur teoretskega in praktičnega pouka na teden. Na dan 8 do 9 ur pouka je moralo še tako svežega učenca izmučiti in njegovo nerazpoloženje se je moralo končno prenesti tudi na učitelja. Iz te zadrege so si pomagali na ta način, da so uro skrajšali na 40 minut ter so pridobili na teden 16 do 17 ur. Poročilo iz Švice trdi, da je 98% učiteljev, pa tudi staršev z veseljem pozdravilo ta »kratki« pouk, ker je po starem načinu napetost pažnje trajala predolgo, a utrujenost je naglo naraščala. Teoretski pouk se je pri skrajšani uri vršil ves predpoldne, popoldne pa praktični in neobvezni. Poleg tega se je določil en popoldan za domače naloge, pri katerih pa je učitelj sodeloval. Dijaki so se nadalje učili v skupinah, boljši ločeni od slabših, katerim pa je učitelj pomagal ali pa ta ali oni boljši součenec. Drugi popoldnevi, če je bilo vreme ugodno, so bili namenjeni ekskurzijam, drugače pa so vršili dijaki praktična dela v delavnicah in laboratorijih. Kot značilne uspehe »te kratke ure« navajajo večjo točnost, skrbnejšo pripravo in izredno izkoriščanje časa od strani učitelja, večjo svobodo v samoudejstvovanju posebno nadarjenih učencev, pomoč slabše nadarjenim in končno pravičnejše ocenjevanje radi boljšega spoznavanja učencev, večjo čilost pri učencih in učiteljih. To je bila torej na pol šola, na pol internat. Uvedba te »kratke ure« pri nas je bila le polovičarska: skrajšala se je ura, »internat« ali skupno učenje itd. pod nadzorstvom učiteljev pa se je opustilo. Zato seve tudi enakih uspehov ne moremo zabeležiti.

Katere pridobitve srednješolske reforme so torej dozdej najvažnejše?

1. Našo srednjo šolo preveva narodni duh.
2. Prirodnim vedam in matematiki se posve-

ča večja pozornost. 3. Uvedba telovadbe, risanja in petja kot obveznih predmetov. 4. Nižji tečajni izpit in preosnova višjega tečajnega izpita. 5. Enotnost nižjega tečaja vseh srednješolskih tipov razen humanističnih gimnazij.

Kaj moremo od srednješolske reforme še pričakovati?

Odgovor na stavljeno vprašanje nam daje »Načrt zakona o srednjih šolah«, ki je bil objavljen že leta 1922., a se je neprestano popravljaj in razvijal ter izzival kritiko. Sedaj vsebuje osem poglavij ter prehodne naredbe, a je v njem marsikaj, kar spada v naredbe in zopet manjka marsikaj, kar ne more preiti v naredbo. Če primerjam v tem oziru češki načrt z našim, je glavna vsebina češkega načrta zapopadena na 6 straneh v 59 paragrafi. Naš »Načrt« pa obsega celo brošuro kakih 30 strani v 161 paragrafi, je torej že na zunaj vsaj trikrat obširnejši. A žal, kljub obširnosti glavne točke nastopajo v premalo določeni obliki, ker prepuščajo vse preveč naredbam, ki so sploh v naši državi le preveč negovana sredstva. Dotaknem se le najvažnejših točk. V prvem splošnem poglavju, v katerem so orisane naloge in vrste srednje šole, pravi prvi paragraf: Naloga srednje šole je, da razvija skladno sposobnosti učencev, da jih nacijsko in moralno vzgaja ter jim nudi višje splošne izobrazbe, katera jih usposablja za nadaljnje delo na visokih šolah. Dobro je v tem paragrafu to, da je smoter, ki ga skuša srednja šola doseči — mnogostranski, ker vsak posamezen smoter bi ostal — enostranski, že zaradi individualnih razlik v nadarjenosti. Ta paragraf posebej naglašja nacijsko in moralno vzgojo, ki je itak zapopadena v splošni izobrazbi, a pozablja pa na stališče srednje šole, da je vrinjena med osnovno in visoko šolo kot središče vsega izobraževanja ter da vrši važno nalogo izbora po edino merodajnem principu nadarjenosti in voljnosti za višjo izobrazbo. Najvažnejši člen v »Načrtu« je tretji člen, ki pravi, da je v nižjem tečaju (v prvih štirih razredih) ista učna osnova, ter da se višji tečaj (od petega do osmega razreda) deli v tri odseke: realno gimnazijskega, realnega in gimnazijskega, od katerih je prvi tip glavni

in poleg katerega lahko še druga dva obstajata, v večjih mestih celo kot posebni zavodi. Poleg takih srednjih šol, more v mestih, kjer sta že dve ali več srednjih šol, biti ena, čista klasična gimnazija. Ta člen vsebuje dve glavni misli, ki režeta globoko v naše šolstvo in to sta: enotnost nižjega tečaja vseh srednjih šol ter cepljenje v petem razredu. Lepa je slika o šolstvu, kakor si jo zamišlja ta razvpiti člen! Vse šolstvo se primerja mogočnemu drevesu, ki poganja iz mnogih korenin v trdno deblo ter se razcepi v tri glavne veje in se zopet strne v krono. Četudi ta primer šepa, vendar hoče v glavnem poudariti, da je šola organizem, ki raste in se razvija. Kaj hoče torej doseči enotna srednja šola? Predno odgovorimo na to vprašanje, nam je treba biti na jasnem, da ima beseda »enoten« kaj pestro vsebino, posebno v nemški literaturi, v kateri nahajamo nič manj kakor 6 različnih pomenov: v socialnem, religioznem, seksualnem, didaktičnem, organskem in političnem zmislu. Enotna je šola v socialnem zmislu, da se v njej nahajajo otroci prav različnih stanov: bogatih in revnih, visokih in nizkih, izobraženih in neizobraženih, plemenitih in malo čislanih, torej šola, ki se prav nič ne ozira na stan in poklic staršev nego ji je merodajna le racionalna selekcija, izbira učencev po pridnosti in nadarjenosti. V verskem oziru je šola enotna, če je nevtralna ali posvetna, to je, verouk kot samostojen predmet ne spada v šolo, kakor najdemo tako šolo v Severni Ameriki, na Francoskem itd. Drug tip enotne šole v verskem zmislu je simultanska šola v pravem in nepravem zmislu, to je šola, v kateri imajo otroci različnega veroizpovedanja skupen pouk tudi v veronauku, ki se mora seve prilagoditi vsem dotičnim verskim sektam ali pa imajo otroci v veronauku ločen pouk. V seksualnem oziru je šola enotna, ako jo posečajo učenci in učenke, niso torej v šoli po spolu ločeni, ali v šoli je koedukacija, skupna vzgoja obeh spolov. V didaktičnem ali učnem zmislu je šola enotna, če jo preveva enoten duh, če je v njej izrazit skupen vzgojni in izobraževalni smoter, kateri temelji na skupni osnovi določenih predmetov. V organskem zmislu je šola enotna, če tvori ves šolski sestav enoten organizem, da je prehod iz enega tipa v drugega lahek. Enotna je končno šola v političnem zmislu, če je šola vse

države enotno organizirana. Ena država, ena šola! Torej centralistična ureditev šolstva! Kakšno enotno šolo ima torej naš načrt v mislih, oziroma jo hoče ustvariti? Brez dvoma hočemo vsi enotno šolo v socialnem zmislu in tudi »Načrt« jo hoče. Srednješolska vrata so vsem otrokom različnih staršev na stežaj odprta, zaprta so samo nenadarjeni in leni deci. Ker se pa srednje šole nahajajo le v večjih mestih, je jasno, da jo more posecati najlažje iz gospodarskih ozirov le mestna mladost ter mladina iz najbližje okolice. Skoro nedostopna je revni mladini na deželi, dasi je mnogokrat bolj nadarjena in pridnejša kot v mestih. Sicer »Načrt« ta nedostatek predvideva, ali je v doglednem času malo verjetno, da bi se mogla socialna tendenca »Načrta« v večjem obsegu s podporami in internati izvesti. Naša srednja šola je v verskem oziru bila enotna kot simultanska šola v nepravem zmislu in tako še tudi »Načrt« oziroma naredba predvideva. Žal, pa čl. 21. pravi: Kateri predmeti se uče in v kateri vrsti, se uredi s posebno kraljevo naredbo. Ta naredba navaja verouk med naučnimi predmeti. Iz te stilizacije razvidimo, da ustvaritelji »Načrta« niso imeli dovolj zaupanja v trajnost urnika ter so ga zaradi tega rajši predstavili v naredbo, da bi ne bilo treba zakona menjavati zaradi nestalnih teženj in stremljenj naroda glede učnih predmetov oziroma radi večkratnih izprememb v ministrstvu prosvete, ki se dogajajo radi valovanja v politiki. Vsekakor pa verouka kot naučnega oziroma vzgojnega predmeta ni mogoče pogrešati že zaradi tega, ker tvori vera odličen kulturni činitelj, ki se ne more iz organsko zrasle kulture iztrgati, če naj kulturni organizem procvita. Ideal enotne šole v verskem oziru bi bila simultanska šola v pravem zmislu, v kateri bi se gojila prava verska strpljivost; žal, da ostane taka šola — le ideal. V enem oziru bi bil pouk veronauka v cerkvi bolj plodonosen kot pa v šoli, ker bi bila mladina čisto v drugem miljeju. Tudi se mi zdi, da je prisojena veronauku čisto druga vloga kakor drugim predmetom; v prvi vrsti vzgojna vloga. Zato bi bilo umestno tudi verouk izločiti iz naučnih predmetov in ga predstaviti na odličnejše mesto, med vzgojne ocene obnašanja in pridnosti. — Glede enotnosti v seksualnem oziru zastopa »Načrt« pravilno stališče, da se koedukacija

trpi le tam, kjer iz gospodarskih ozirov ni mogoče imeti dveh ločenih zavodov. Kjer pa je mogoče, se ustvarijo posebne ženske srednje šole ter se na ta način izbegava koedukaciji. Če pa je na kakem zavodu dovolj učenk za en razred, naj se ustvari zanje posebna paralelka, česar pa v »Načrtu« pogrešam. — Jako važna je enotnost šole v didaktičnem zmislu. Skupen vzgojni in izobraževalni smoter, ki preveva vso šolo! Le naredba, ki bo srednješolski zakon dopolnjevala, ima določbo, da tvorijo: narodni jezik, narodna zgodovina in geografija središče ali jedro pouka v srednji šoli, okrog katerega se naj koncentrirajo drugi predmeti. S temi predmeti se naj ustvari narodna srednja šola, naj se vzgoji narodni duh, plemenita ljubezen do domovine in naroda, ki mora koreniniti globoko v duši vsakega učenca in učenke. Ti v žarišču zasidrani predmeti bi tvorili ujedinjajoče predmete, na tej osnovi se naj bodoča mladež prekvasi v iskrene državljane s skupno kulturno zavestjo. To je za našo mlado državo najnujnejša integracija enotnega srednješolskega tipa in če hočete, iz imenovanega jedra naj zraste »jugoslovenski humanizem«, katerega na zunaj ovijemo z narodnim petjem, glasbo, igro ter telovadbo. V tem oziru dajem naredbi, ki naj srednješolski zakon spremlja, popolnoma prav, dasi hoče isto tudi »Načrt« v prvem členu s poudarkom »nacionalnosti« vzgoje. Enotnost v organskem zmislu ostane več ali manj le ideal, enotnosti šole v političnem, pogojno centralističnem zmislu ne bi mogel zagovarjati kakor ga v preobilni meri kaže »Načrt«, ker se malenkostne zadeve prenašajo v ministrstvo namesto v podrejene oblasti. Decentralizacija notranjega dela v šoli, a centralizacija v vnani organizaciji bi bila najugodnejša rešitev tega vprašanja. Iz vseh dosedaj posamezno razvitih pomenov enotnosti šole skuplja »Načrt« svoj pojem enotnosti. Po »Načrtu« bi imeli torej edinstveno osnovo vseh srednješolskih tipov v nižjem tečaju in kot normalen tip srednje šole bi bila realna gimnazija ali pravzaprav reformna gimnazija po uvodnem pojmovanju, ker v nižjem tečaju naliči dosedanji realki in šele v višjem tečaju se začneja učiti latinščina. Tak tip srednje šole bi bil idealen, ker se ne opira zgolj na antiko, a tudi ne na moderno sedanost, če se mu le posreči sinteza obeh, ki nas

edino more poriniti v kulturni naprejš; saj je antika seme, a ne norma sedanje evropske kulture, kakor ne neha tega dovolj poudarjati eden najduhovitejših zastopnikov humanizma, Poljak Zielinski, profesor na univerzi v Varšavi, ki pa iz dna srca sovraži enotno šolo kot mrtvorajeno dete pedagoškega pustolovstva, hotečega vse zmožnosti stlačiti v skupno šablono. Antične misli so vtakane v osnove modernega življenja, in skoro ni področja v narodnem življenju in mišljenju, ki bi ne bilo v zvezi s klasično starino. Prelom z antiko bi evropsko kulturo izpremenil v pravo Fato Morgano, ter bi nastala splošna narodna škoda. Mislim pa, da je evropska kultura zrastle tudi še iz drugih semen kakor samo iz antike. Poleg tega Zielinski neprestano trdi, antika je seme. A do sadu je še dolga pot. Če bi študirali, le začetke in vire te ali one znanosti, bi poznali pač seme, a nikakor sadu. Poznali bi pač preteklo, mrtvo znanost, a žive sedanje znanosti bi ne poznali, ali vsaj premalo poznali. Težkoče tega tipa obstajajo torej v tem, spraviti antično in moderno kulturo do prave veljave in v pravi sklad, če nečemo da bi bili gojenci zaradi mnoge pestrosti urnika preveč obremenjeni. Tudi bi se temu tipu bolje prilagala grščina kot glavni klasični jezik kakor pa latinščina, ker pripravlja za latinščino in tudi zaradi tega, ker nudi grška literatura daleko večji estetski užitek in moralno pobudo kakor latinska in se grški duh mnogo bolje prilaga mladini. Grški genij je genij svobodoljubne in nesebične mladine. Res je sicer grščina težja od latinščine — in to je bilo najbrž odločilno za »Načrt« kakor tudi praktična uporabnost latinščine —. Večja zrelost mladine v petem razredu bi omilila te težave. Kaj hoče enotna šola torej pred vsem doseči? Prvič lahek prehod iz enega tipa v drugega, drugič izbira tipa se potisne v zrelejšo dobo ter se šola prilagodi nadarjenosti učencev in končno, večja enotnost v izobrazbi ter ravnopravnost vseh tipov. Prerana specijalizacija pred 16. ali 17. letom je temeljna pogreška slehernega pouka. Poleg normalnega tipa realne gimnazije so lahko po »Načrtu« v večjih mestih humanistične ali klasične gimnazije in realke. Kar pa je vsem tem tipom šteti v zlo, je njihova pretežna jezi-

kovna stran: v nižjem tečaju 2 do 3 jeziki, v višjih pa celo 4 do 5. Kako naj se uveljavijo drugi predmeti pri tej obilici jezikov? Izhod bi se našel le na ta način, da bi vsaj v višjih razredih bil en moderni jezik neobvezen in naj bo to nemščina ali angleščina, ruščina ali italijanščina. Večje izobraževalne vrednosti je, enega ali dva jezika dobro obvladati kakor pa več le površno. Če pa se med učenci nahajajo jezikovni talenti, naj se jim da prilika, z neobveznim poukom v dotičnih jezikih izkazati svojo nadarjenost. Kakšno bo končno razmerje med tremi odseki srednje šole, ni težko uganiti. Statistika že obstoječih srednjih šol kaže, da zapuščamo humanistično gimnazijo, da je ona v zatonu in da je življenje že za trdno uveljavilo realno gimnazijo kot glavni tip. Iz humanistične gimnazije se je srednja šola razvila, in kakor otrok z leti postaja vedno bolj samostojen, enako se bo tudi srednja šola bolj in bolj osamosvojila. A kakor otrok ni dober, če bi popolnoma pozabil na lastno mater, enako tudi ne bi mogli zagovarjati popolne osamosvojitve srednje šole od matere — humanistične gimnazije. V Sloveniji in na Hrvaškem se bodo nekatere humanistične gimnazije držale, morda tudi nekaj zasebnih v Bosni in Dalmaciji, drugod pa ni pričakovati njih zopetnega vstajenja, pač pa se nedvomno kaže krepkejša težnja po strokovnih šolah. Zato nam bodočnost gotovo prinese — redukcijo srednjih šol. Pot k antiki nam torej ostane vedno še odprta in klasična gimnazija lahko s primernim ustrojem v grekocentričnem zmislu v višjih razredih doseže svoj smoter; kajti posečali jo bodo le zrelejši in izbrani učenci, ki jih zanima klasična izobrazba. Klasični filologi, prožeti s pravim duhom in oboroženi s primerno metodo, bodo v istini lahko svoj sen uresničili ter ustvarili eliten zavod, kar jim je bilo do sedaj radi natrpanja z nepripravnim materialom onemogočeno. Bila bi jako zanimiva statistika, ki bi nam podala primerno sliko o idealistih in materijalistih, prihajajočih iz humanistične gimnazije, oziroma realke. Pokazati bi nam morala, kateri predmeti imajo v prvi vrsti vzgojno silo v sebi, ustvarjati idealiste ali materijaliste. So to li zgolj predmeti duhovnih ved, klasična pa tudi moderna literatura, ali pa tudi prirodoslovni predmeti? Končno bi nam koristila statistika o učiteljih samih. So li filo-

logi ali realisti večji idealisti ali materijalisti? Seve, bi ta ali ona statistika držala le, če bi štela prave idealiste, idealiste v dejanjih ali aktiviste, idealiste, ki imajo zmisel in pogum za žrtve »kulturi na altar«, ne pa idealiste le v besedah. Ne da bi hotel ustvariti kakšne predsodke, omenim besede nekega uglednega filologa, da je čudno, da je med realisti toliko idealistov. V druge podrobnosti »Načrta« se ne morem spuščati, ker mi primanjkuje prostora. Pozna se mu, da ni prispel iz ene roke, tu in tam manjka organske zveze, kakor bi tudi bilo želeti, da bi ga spremljala primerna objasnitev in utemeljitev z razlogi.

Še eno vprašanje se nam končno stavi. Čemu tolike borbe zaradi reforme srednjega šolstva? Ta borba prihaja od dveh nasprotnih struj v človeštvu. Ena smer vidi povsodi socialne in gospodarske neprilike, pod katerimi trpé narodi. Smili se ji bedno ljudstvo ter upa najti leka v boljši šoli — pač podoben nagib, ki je vzdramil velikega apostola moderne šole, Pestalozzi-ja. Mladina bi si s primerno vzgojo in izobrazbo znala v praktičnem življenju bolje pomagati ter bi se, ko doraste, gospodarsko dvignila. Ta struja žrtvuje vse koristi, makar kulturne dobrine. Druga, nasprotna struja skuša s primernim izbiranjem nadarjene mladine iz vseh slojev dvigniti kulturne vrednote. Ona teži za brezinteresnim izobraževanjem. Prva išče v enotni šoli rešitve, druga se upira, ker se boji, da s tako šolo pade splošni nivo izobrazbe in s tem tudi zmisel za kulturo. Kako vsaj sprijazniti obe struji in omiliti spor? Sicer ima tudi ta spor svojo dobro stran, da se razčistijo pojmi ter vzbudi zanimanje za važna kulturna vprašanja med državljani. Saj je vsakdo poklican pomagati državi pri rešitvi njenih kulturnih nalog na eni strani, na drugi pa biti deležen idealnih kulturnih dobrin. Morda so dijaki sami našli rešitev, h kateri jih je dovedlo življenje samo. Znano je namreč, da so se dijaki v srednjem veku poleg pouka v šoli še vedno izurili v tem ali onem ročnem delu oziroma obrti. Enako delajo še dandanes dijaki v Ameriki. Počitnice porabijo za ročno delo, da si pridobijo sredstev za nadaljnji študij. Če bi srednja šola dijaka izobrazila tako, da bi si v poznejšem življenju pridobival materialnih dobrin le z namenom, z njimi negovati in dvigati

kulturo, ne pa za naslado in uživanje, potem je pač rešila svojo nalogo — sijajno. Saj bodo iz take srednje šole prihajali bodoči — kulturni delavci, ki bodo globoko pojмили staro geslo: »Non scholae, sed vitae!« Ne za šolo, ampak za življenje, ne za posvetno blago, ampak za kulturne smotre življenja!

A navsezadnje bi nam tudi najsijajnejša reforma nič ne koristila, če bi je ne znali tudi udejestviti. Med teoretsko reformo in njeno praktično izvedbo je še dolga pot. Kakor še tako bistri vojskovodja brez dobrih čet ne izvojuje zmage, enako tudi reforma brez dobrih učiteljev, brez pridnih in nadarjenih učencev ne more roditi obilnega sadu. Da, nasprotno, morejo dobri učitelji s primernim dijaštvom doseči lepe uspehe celo s slabo reformo. Kakor moramo vkljub raznim tipom nadarjenih učencev zahtevati neko skupno jedro pouka za vse, enako bi tudi ne smeli več pogrešati skupne hrbtenice pri vseh učiteljih. Ta zahteva dandanes ni nič manjša kakor temeljito poznanje duševne strukture gojencev, poznanje splošnih psiholoških zakonov in splošnih pedagoških načel. Moderen učitelj bi moral biti v prvi vrsti pedagog-psiholog, šele v drugi vrsti učitelj. Do takšnega tipa srednješolskega učitelja pa smo še jako daleč. Tolaži pa nas dejstvo, da i o tem vodi naš bodoči »Srednješolski zakon« račun, ki zahteva od učitelja poznanje pedagogike, psihologije, logike in metodike njegove stroke. Torej tudi pri nas se svita, moderno geslo: »Iz otroka ven!« postaja zakon tudi pri nas.

Urniki za humanistično gimnazijo:

P r e d m e t	I.	II.	III.	IV	V.	VI.	VII.	VIII.	Skupaj
Verouk	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Nemščina	5	5	4	4	3	3	3	3	30
Slovenščina	3	2	3	2	2	2	2	2	18
Latinščina	8	7	6	6	6	6	5	5	49
Grščina	—	—	5	4	5	5	4 (5)	5	28 (29)
Zgodovina in zemljepis	2	4	4	4	4	5	3	4 (3)	20 (19)
Matematika	3	3	3	3	3	3	3	2	23
Prirodopis	2	2	—	—	3	2 (3)	—	—	9 (10)
Fizika in kemija	—	—	2	3	—	—	4	3 (4)	12 (13)
Filozofska propedeutika	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Lepopis	1	—	—	—	—	—	—	—	1
Telovadba	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Skupaj	28	27	31	30	28	28 (29)	28 (29)	28	228 (230)

Urník za realko:

P r e d m e t	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Skupaj
Verouk	2	2	2	2	2	2	2	14
Nemščina	4	4	4	4	3	3	4	22
Slovenščina za Slovence obvezno	4	4	2	2	3	3	3	21
Francoščina	—	—	5	4	3	3	3	18
Italijanščina	—	—	—	—	3	3	3	9
Geografija	3	2	2	2	—	—	—	9
Zgodovina	—	2	2	2	3	3	3	15
Matematika	4	3	3	3	5	4	5	27
Opisna geometrija	—	—	—	—	3	3	2	8
Prirodopis	2	2	—	—	2	2	3	11
Fizika	—	—	2	2	—	4	4	13
Kemija	—	—	3	3	3	2	—	8
Geometr. risanje	—	2	5	3	—	—	—	7
Prostor. risanje	4	4	4	4	3	2	3	24
Lepopis	1	1	—	—	—	—	—	2
Telovadba	2	4	2	2	2	2	2	14
Skupaj	26	28	31	33	35	36	37	222

Urník za realno gimnazijo:

P r e d m e t	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Skupaj
Verouk	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Slovenščina	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Latinščina	6	6	6	6	6	5	5	5	45
Francoščina	—	—	5	4	4	3	3	3	22
Zgodovina	—	2	2	2	3	3	3	3	18
Geografija	2	2	2	2	1	1	1	—	11
Matematika	3	3	3	3	3	3	3	2	23
Opisna geometrija	—	—	—	—	2	2	—	—	4
Prirodopis	2	2	—	—	2	2	2	2	12
Kemija	—	—	—	—	—	2	2	—	4
Fizika	—	—	2	3	—	—	3	4	12
Filozofska propedeutika	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Prostor. risanje	3	3	2	2	—	—	—	—	10
Lepopis	1	—	—	—	—	—	—	—	1
Telovadba	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Skupaj	25	26	29	29	28	28	29	29	223

Urník za reformno gimnazijo v višjem tečaju,
urník za nižji tečaj je isti kot za nižjo realko:

P r e d m e t	V.	VI.	VII.	VIII.	Skupaj
Verouk	2	2	2	1	7
Slovenščina	3	3	3	3	12
Latinščina	7	7	8	8	30
Francoščina	3	3	3	3	12
Zgodovina	3	3	3	3	12
Zemljepis	1	1	1	—	3
Matematika	3	3	3	2	11
Prirodopis	3	3	—	2	8
Fizika in kemija	—	—	4	4	8
Filozofska propedeutika	—	—	1	2	3
Prostoročno risanje	2	2	—	—	4
Telovadba	2	2	2	2	8
Skupaj	29	29	30	30	118

Urník realne gimnazije v Srbiji:

P r e d m e t	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Skupaj
Verouk	2	2	2	2	2	2	—	—	12
Srbski jezik	4	4	4	4	4	4	3	3	30
Nemški jezik	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Latinski jezik	—	—	5	5	4	4	4	4	26
Francoški (grški) j.	—	—	—	—	5	5	4	4	18
Ruski jezik	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Zemljepis	3	2	2	2	1	1	—	—	11
Zgodovina	—	2	2	2	3	3	3	3	18
Prirodopis	2	2	—	3	2	2	2	—	13
Fizika	—	—	3	—	—	—	4	3	10
Matematika	5	5	4	4	4	4	3	3	32
Fil. propedeutika	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Prostoročno risanje	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Lepopis	2	1	—	—	—	—	—	—	3
Petje	2	2	—	—	—	—	—	—	4
Telovadba	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Skupaj	28	28	29	29	30	30	30	30	234

Reforma srednje šole v drugih državah.

Poglejmo, kako je z reformo drugod, vsaj v glavnih obri-sih! Začnimo s Češko-Slovaško, ki nam je po duhu sorodna in lahko služi za dober primer, kako je treba previdno in oprezno postopati pri reformi šolstva na demokratski način z živim sodelovanjem pedagogov in vse javnosti. Takoj po prevratu so se Čehi lotili reforme vsega svojega šolstva z veliko vne-mo ter v njem povsodi uveljavili narodni duh in moderne peda-goške pridobitve. Materinski jezik ter zgodovina in zemljepis domače grude sta postala hrbtenica vsega pouka. Prirodni nauki so pridobili na veljavi, enako filozofija, ki so jo uvedli v realko, poučevanje klasičnih jezikov pa preustrojili v tem oziru, da je stopila slovnica v ozadje, čtivo v ospredje. V mo-dernih jezikih je nastopila posredovalna metoda med direktno in gramatikalno. S tem prepleskanjem stare srednje šole se Čehi niso hoteli zadovoljiti nego so se takoj lotili dela, do dna podreti staro šolo in postaviti novo stavbo s korenito reformo. Že leta 1919. so razposlali vprašalne pole vsem pristojnim krogom, kateri so z 92% odklonili predlog enotne srednje šole, pač pa se z 80% izrazili za enotno osnovo srednje šole in od-klonili z 95% izenačenje z meščansko šolo. Energični minister prosvete Bechyně je vkljub tem tehtnim ugovorom izdal revo-lucionarno naredbo leta 1923. o enotni sedemrazredni srednji šoli, zedinjeni z meščansko šolo, ki bi obstajala iz trirazred-nega nižjega tečaja in štirirazrednega višjega tečaja. V zad-njega so se porinili klasični pa tudi moderni živi jeziki. Višji tečaj se razcepi v dva odseka: humanističnega in realnega. Odlično letno izpričevalo koncem višjega tečaja brez mature daje učencu pravico, izbrati si takoj svoj poklic ali pa nada-ljevati študije na univerzi. Za vse ostale dijake brez odlike pa se ustanovi še peti pripravní razred, razdeljen na pet odse-kov za klasične, moderne jezike, prirodne nauke, matematiko (ker nadarjenost za matematiko ni istovetna z nadarjenostjo v prirodnih naukih), pedagogiko, torej zadnji odsek za bodoče osnovnošolske učitelje. Mature ni, toda tisti učenci, ki so le zadostno končali izpite, izvršijo še dokončni izpit. Enako se postopa v nižjem tečaju, da odličnjaki prestopijo brez vsakega nadaljnega izpita v višji tečaj, drugi pa se podvržejo spre-

jemnemu izpitu. Ta radikalna reforma, ki je v mnogem oziru spominjala na ruske in poljske razmere, je dvignila vihar protestov, posebno zaradi izenačenja z meščansko šolo, ker se s tem razmah srednje šole izdatno zniža, meščanska šola pa izgubi svoj praktični namen. Posledica ostre kritike je bila, da je minister izvršitev radikalne naredbe ukinil ter izdal na podlagi temeljitega, novega, reformnega dela nov načrt, katerega je vsa javnost razen klasičnih filologov precej prijazno sprejela. Evo par bistvenih členov te reforme!

§ 2. Srednja šola doseže v prvih sedmih razredih svoj splošni izobraževalni smoter, ki se izpopolnjuje v osmem razredu z ozirom na nauke visokih šol.

§ 3. Srednje šole imajo normalen tip ali poseben tip. Zaradi tega se morejo osnovati poizkusne srednje šole s to svrho, da se morejo v njih preizkusiti nove smeri v vzgoji in pouku. A vedno mora poizkusna srednja šola doseči bistveni smoter, ki ga ima. Taka šola se mora že v nazivu označiti kot poizkusna.

§ 4. Srednja šola normalnega tipa ima enotno podlago s štirimi razredi, dva oddelka v petem do sedmega razreda in tri oddelke v osmem razredu. Oddelka razredov V.—VII. sta a) gimnazijski, b) realni. Oddelki v VIII. razredu so: A) duhovno-naučni, B) prirodno-naučni, C) matematični. Osnovati se morejo tudi nepopolne normalne srednje šole, ali vsaka normalna srednja šola mora imeti vsaj enotno podlago in en oddelek v razredih V.—VII.

§ 5. Posebni tipi srednjih šol so: a) klasična srednja šola, v kateri se osobito pazi na pouk klasičnih jezikov; b) slovanska srednja šola, v kateri je glavna briga pouk slovanskih jezikov. Ti posebni tipi se ne dele od petega razreda dalje.

§ 9. Naučni predmeti, katerih se morajo učiti vsi dijaki v prvih štirih razredih normalnega tipa so: učni jezik, francoski ali angleški jezik, nauk o državni uredbi, zgodovina, zemljepis, matematika, prirodni nauki, higijena, risanje, ročno delo in petje; razen tega v šolah z državnim učnim jezikom tudi jezik ene narodne manjšine, a v šolah z drugim učnim jezikom tudi državni jezik.

§ 10. Skupni predmeti, ki se jih morajo dijaki učiti v V.—VII. razredu normalnega tipa, so: učni jezik, vsi jeziki prvih štirih razredov, en slovanski jezik (poleg učnega ali državnega), nauk o državni uredbi, zgodovina, zemljepis, narodno gospodarstvo, filozofija, matematika z osnovo opisne geometrije, prirodni nauki in higijena. Ministrstvo prosvete more dopustiti, da se v srednji šoli z nedržavnim učnim jezikom učenje še enega slovanskega jezika nadomesti z večjim številom ur iz državnega jezika.

§ 11. Skupnim predmetom v § 10. pristopijo kot nadaljnji obvezni predmeti v razredih V.—VII.: v gimnazijskem oddelku latinski, v realnem oddelku opisna geometrija in prostoročno risanje.

§ 12. Skupni obvezni predmeti v VIII. razredu normalnega tipa so: učni jezik, vsi jeziki iz VII. razreda, filozofija in narodno gospodarstvo.

§ 13. V duhovnem učnem oddelku VIII. razreda se prisodi večje število ur učnemu jeziku, francoščini (ali angleščini), poleg tega se še uči latinščina in zgodovina.

V prirodno-učnem oddelku pristopijo k skupnim predmetom še matematika in prirodni nauki V matematičnem oddelku pristopijo še matematika, opisna geometrija, fizika in risanje.

§ 14. V klasični gimnaziji so obvezni predmeti: v razredih I.—IV. vsi predmeti normalnega tipa razen risanja, zato pa latinski jezik, v razredih V.—VII. isti kot v gimnazijskem oddelku normalnega tipa brez drugega slovanskega jezika, zato pa grški jezik, v VIII. vsi v § 12. in namesto drugega slovanskega jezika latinski in grški jezik ter zgodovina.

§ 15. Prvi štirje razredi slovanske srednje šole so enaki razredom normalnega tipa. Obvezni predmeti v V.—VII. odnosno v VIII. so isti kot v gimnazijskem oddelku V.—VII., odnosno v VIII. duhovno-učnem oddelku s to razliko, da se namesto latinščine uči dva slovanska jezika poleg državnega ali učnega jezika, od katerih se eden uči v vseh razredih itd.

To bi bila glavna vsebina nekaterih členov tega zakona. Kot idejne smernice tega načrta razglašajo razne kritike sledeče: demokratizacija in izbirni značaj sred-

nje šole, psihološko in biološko stališče v pouku glede predmetov kakor glede mladine, razvoj samodejavnosti mladine v intelektualnem in moralnem pogledu, svoboda učiteljevega dela, dvojna naloga srednje šole za praktično življenje in za nadaljnji študij; glavna osnova je poznavanje naroda in njegovega življenja, omogočuje dijakom tip, za katerega kažejo sposobnosti, tudi v krajih, kjer je le ena srednja šola, svobodni razvoj šolstva s poizkusnimi šolami, skrčene učne tvarine, telesna vzgoja. V začetku šolskega leta 1920./21. je bilo v češko-slovaški republiki 60 gimnazij, 108 realnih gimnazij, 30 reformnih realnih gimnazij in 80 realk ter 22 licejev.

Na Francoskem sta bila do leta 1902. le dva tipa srednje šole: klasična gimnazija z latinščino in grščino kot glavnima predmetoma in moderna srednja šola z dvema živima jezikoma (po večini angleški in nemški). Smoter je obema bil formalno, logično izobraževanje. Reforma 1902. je ustvarila enoten tip srednje šole z jako zamotano organizacijo. Srednja šola je dobila 7 razredov s štirirazrednim nižjim in trirazrednim višjim tečajem. Prva dva razreda sta obsegala dva oddelka: klasičnega z latinščino in modernega brez latinščine, z enim živim jezikom, tretji in četrti razred pa tri oddelke A) z latinščino in fakultativno grščino, B) s samo latinščino, C) brez latinščine. Višji tečaj se je delil na 4 oddelke: A) z latinščino in grščino, B) z latinščino in živima jezikoma, C) z latinščino in prirodnimi nauki, Č) s prirodnimi nauki in živimi jeziki. Ostra kritika je pred vsem odkrila napake: prerani izbor dijakov, enciklopedični značaj srednje šole, združevanje dveh principov: praktičnosti in občnega obrazovanja. Zato je po vojni nastopil preobrat, prvotno kot nov preporod klasicizma pod ministrom Leonom Bérardom z geslom: nazaj k humanizmu! Leta 1921. je bil izdelan nov načrt. Prvi trije razredi so skupni z obvezno latinščino in z obvezno grščino v tretjem razredu, glede razredov 4.—6. pa se reforma vrača k reformi pred letom 1902., to je na bifurkacijo klasičnega in

modernega odseka, a prvi bi se razdelil zopet na dva: 1. z obema klasičnima jezikoma, 2. z latinščino in prirodnimi nauki in enim fakultativnim živim jezikom. Za ta načrt se je razvil nov boj z vprašanjem: ali naj bode skupna podlaga srednje šole z latinščino ali brez nje? Največja organizacija profesorjev se je izrekla za latinščino, ker ima za francoski narod povsem drugo vrednost kot za severno in iztočno Evropo. Višarni učni zbor se je končno zedinil za sledeča načela: Srednja šola imej dva tipa: klasičnega z latinščino in grščino in modernega. V klasičnem oddelku se uči latinščina od drugega razreda, grščina od 3. razreda. V modernem oddelku se uči dva moderna jezika. Oba tipa sta enakopravna. Končno je minister Bérard izdal popravljenno svojo novo naredbo v maju leta 1923., v kateri se v 2. členu utrdi, da imajo prvi štirje razredi skupno osnovo z obvezno latinščino od prvega razreda in obvezno grščino od tretjega razreda. V petem razredu je razcep na klasični in moderni odsek. V klasičnem je obvezna latinščina in fakultativna grščina, v modernem je poglobitev materinskega jezika in le en živi jezik. V sedmi razred (filozofija ali matematika) se lahko prestopi iz klasičnega ali modernega odseka. S to naredbo so očitvidno klasični jeziki dobili v srednji šoli monopol. A v parlamentu se je močna levica z 267 glasovi proti 318 vladnimi izjavila proti reformi za dvojno smer: klasično in moderno. Kakor je znano, je prosvetni minister Fr. Albert Herriotove vlade l. 1924. zopet obnovil moderno gimnazijo brez latinščine in grščine v nižjih razredih ter s tem izkazal, da je dandanes humanistična gimnazija kot edina srednja šola nevzdržljiva, oziroma humanizem kot edini smoter obrazovanja izključen.

Belgija, ki je glede šolstva sploh jako svobodoljubna dežela, ima 7 razredne Athénées, 7 razredne Collèges in tri-razredne meščanske šole. Athénées imajo 3 oddelke: a) z latinščino od 1. razreda, b) latinski od 1. razreda in grški od 4. razreda, c) realni brez klasičnih jezikov, č) trgovski. Zakaj sta sedemrazredni višji srednji šoli, izhaja iz tega, ker se sprejemajo učenci šele iz 6. razreda ljudske šole v starosti 11. let. Tudi tu se javljajo razni reformni načrti! Posebno hočejo odpraviti pripravljalne šole za srednje šole, enako torej kakor

so že na Nemškem odstranili tako zване »Vorschulen«. Prosvetni minister Van Overbegh je izdelal načrt za osemrazredno ljudsko šolo, iz katere bi šla mladina šele v srednjo šolo.

Angleška ima v Evropi pač najsvobodnejšo organizacijo srednjega šolstva, ker nima nikake skupne organizacije in niti skupne učne osnove ter ni strogih razlik med ljudsko, srednjo in visoko šolo. Dijak ni navezan v srednji šoli (Public schools) na določen razred, ampak lahko poedine predmete pohaja v raznih razredih. Prvo mesto sta vsekakor pred vojno zavzemala klasična jezika, realka (Secondary schools) se je udomačila šele pred kakimi 20. leti, v kateri pa se poleg živih jezikov uči tudi latinščina. Šele po vojni so nastopili prijatelji »enotne šole« ter začeli živahno borbo proti stari šoli ter tako dosegli, da je grščina postala neobvezen predmet, latinščina pa se nadalje čilo neguje. Tudi imajo Angleži več društev za negovanje klasične izobrazbe in prirejajo v ta namen posebne dvoletne tečaje. Tudi so se začeli klasični jeziki učiti po moderni direktni metodi, ki kažejo baje večje uspehe.

V Italiji je izdal minister Gentile brez sodelovanja javnosti naredbo za jako radikalno, srednješolsko reformo, ki je že z l. 1923. stopila v veljavo. Pred to reformo je imela Italija sledeče tipe srednje šole:

I. Gimnasio-liceo z 8 razredi (naša gimnazija).

II. Liceo-moderno z 8 razredi, naša realna gimnazija.

III. Scuola-tecnica s 4 razredi brez latinščine (naš nižji tečaj).

IV. Istituto-tecnico s 4 razredi, nadaljevanje od III.; ta zavod je imel 4 odseke: *a*) fizikalno-matematični (višja realna gimnazija), *b*) trgovski (trgovska akademija), *c*) obrtni odsek (naša obrtna šola), *č*) šola za geometre. Po Gentilijevem načrtu pa:

I. Scuola complementare (naša meščanska šola brez latinščine) s tremi razredi.

II. Gimnasio-Liceo (naša gimnazija) z latinščino od I.—VIII. in z grščino od IV.—VIII.

III. Istituto tecnico (nižji in višji tečaj) z 8 razredi. V nižjem tečaju latinščina, v višjem brez latinščine. Višji tečaj ima 2 odseka: *a*) za geometre, *b*) za trgovce.

IV. Liceo scientifico (naša višja realna gimnazija) s 4 razredi.

V. Liceo femminile (višja ženska realna gimnazija) s tremi razredi.

Ta reforma je stopila v veljavo v vseh razredih in ne postopoma, kakor je to splošen običaj, zato so jo protivniki krstili za revolucijo in potres. Celi zavodi so bili na mah ukinjeni in novi ustanovljeni. Nastopilo je veliko preseljevanje dijakov ter velik val raznih dopolnilnih izpitov. Lepo število profesorjev je bilo upokojenih, oziroma premeščenih ali pa so bili prisiljeni učiti predmete, katerih niso nikdar poučevali. Nastala je splošna zmeda in nesigurnost. Zato je bil minister prisiljen izdati nove prehodne naredbe.

Na Poljskem, kjer je sorazmerno mnogo srednjih šol (760)!, je nižja gimnazija trirazredna s skupno učno osnovo, ki je približno enaka zadnjim trem razredom sedemletne ljudske šole. Petrazredna višja gimnazija obsega tri oddelke: 1. klasičnega z latinščino in grščino, 2. humanističnega z latinščino in 3. realnega brez klasičnih jezikov. Sploh je Poljska glede jezikovnega pouka v srednji šoli menda ena najpestrejših držav na svetu: nič manj kot devet različnih jezikov učijo: poljski, nemški, ukrajinski, ruski, beloruski, litavski, židovski, hebrejski, francoski jezik.

V Rumuniji sta dva srednješolska tipa: gimnazije in liceji. Gimnazija je 4 razredna in je nižji tečaj liceja. Liceji so 8 razredni. Latinščina se uči obvezno v 3. in 4. razredu gimnazije ter v klasičnem in modernem oddelku liceja, ne pa v realnem.

Tudi Madžarska se reformira. Leta 1924. je izdal minister prosvete načrt srednješolskega zakona. V njem so trije 8 razredni tipi: humanistična gimnazija, katere prej Madžari niso imeli, realna gimnazija in realka, ki so vsi popolnoma enakopravni. Ker se prava humanistična gimnazija radi težkoč klasičnih jezikov protivi enotnemu tipu, je v mestih, kjer sta dve srednji šoli, ena izmed njiju humanistična z latinščino in grščino.

Bolgariji moramo v čast šteti, da je srednja šola med vsem šolstvom — njena ljubljanka. Kot srednje šole sma-

trajo vse tiste šole, ki so postavljene med osnovno šolo in vseučilišče, ter jih dele na gimnazije in strokovne šole. Gimnazije so realne ali klasične. Nižja gimnazija kot trirazredna je skupna osnova vsem gimnazijam, ter je nekaka meščanska šola. V četrtem razredu je nastopila cepitev v omenjena dva odseka do zaključnega sedmega, oziroma osmega razreda. Nižja gimnazija s štirirazredno ljudsko šolo je tvorila tako zvano progimnazijo. Od četrtega razreda se je učila latinščina in grščina v klasičnem odseku in sicer prvi jezik 17 ur v vseh razredih na teden, grščina le 16 ur. Francoščina ali nemščina sta kot obvezna predmeta bila dijakom na izbiro, ruski jezik pa je obvezen, poleg psihologije in logike se je tudi učila etika. Še pred balkansko vojno so dobile bolgarske srednje šole tri odseke: realnega brez klasičnih jezikov, poluklasičnega z latinščino in grščino. V katero smer se giblje srednja šola po svetovni vojni, mi ni znano.

Sosedna Grčija je igrala izjemno vlogo glede svojega srednjega šolstva. Srednja šola je bila sestavljena iz troletne »grške šole« (naše meščanske šole) in iz štiri, pozneje petletne gimnazije. V teh »grških šolah« se je učila starogrščina 6+8+8 ur, novi grški jezik pa 4+2+2, francoščina 0+2+2, latinščina 0+1+1 na teden v treh razredih. V gimnazijah pa se je učila starogrščina 30 ur, latinščina 12 ur, enako francoščina, a nič novega grškega jezika. Grki so bili v svojo preteklost zaverovani in zaljubljeni in zato je bila njihova gimnazija na jako nizki stopnji. Svarilen zgled drugim narodom! Novejših podatkov ne poznam.

Španska srednja šola je šestrazredna, v kateri je latinščina obvezen predmet brez grščine. Dve tretjini vseh dijakov pride v njo iz privatnih, pripravljalnih šol in le ena iz šestrazredne osnovne šole. Reformni pokret gre za tem, da se šestrazredna srednja šola pretvori v sedemrazredno, v kateri bi bili prvi štirje razredi enotni, višji trije razredi pa bi se delili na gimnazijski in realni oddelek. Srednja šola je tu še na jako nizki stopnji, kar kaže že to, da so kraji na Španskem s 70% analfabetov.

Na Švedskem so imeli tri vrste srednjih šol:

1. Realskoler (nižja srednja šola), ki je peterazredna.

2. Hogre ällmana läroverk je višja štirirazredna srednja šola, s katero je združen enoletni praktični tečaj. Višja srednja šola ima dva oddelka: klasičnega z obvezno latinščino in neobvezno grščino in modernega z realnimi predmeti.

3. Ženske srednje šole.

4. Meščanske šole, ki trajajo 4 leta, ter jih posečajo učenci, ki so prišli iz 6 razredne ljudske šole. Izobraževanje v meščanskih šolah je slično izobraževanju na realskoler, ki je nadaljevanje troletne osnovne šole. Reforma, na kateri se že dela od leta 1918., gre za tem, ustvariti v organskem zmislu enotno šolo. Srednja šola (läroverk) naj ima 4 letni nižji tečaj, na katerega se nadovezuje troletni višji s tremi tipi: 1. tip latinski, 2. tip z dvema modernima jezikoma in 3. tip z realnimi predmeti.

Na Ruskem so vse prejšnje srednje šole od leta 1918. ukinili pod ministrom (komisarjem) prosvete Lunačarskim. Latinščina in grščina se ne uči več, pač pa moderni jeziki: nemščina, francoščina in angleščina, ki so učencem na izbiro. Pri izpitih se polaga glavno važnost na splošno zrelost, ne pa na znanje. Posebno z veliko vneto se vrši rokotvorni pouk.

V Švici je šolstvo razvito v zmislu enotnega šolstva. Po šestletni osnovni šoli (Primarschule) vstopijo dijaki v dvoletno nižjo gimnazijo in od tam v 4 in pol letno realno gimnazijo.

Danska srednja šola se navezuje na 4 letno osnovno šolo, ter traja štiri leta, nato enoletna realka in triletna gimnazija s klasičnim in modernim in matematično-prirodoslovnim oddelkom. V srednji šoli se uči dva tuja jezika: nemščina in angleščina.

Avstrijska republika se je takoj po prevratu lotila reforme srednjih šol. Temeljno načelo je močno poenotenje vsega šolstva, a z različno izobraževalno možnostjo. Izhajajo pa avstrijski reformatore z modernim geslom »od otroka ven«¹ proti bohotnemu intelektualizmu. Njihova šola (osnovna) je šola delavnica, ki ni navezana na točne ure, ampak jo karakterizira samohotnost in samodejavnost. Domačija je žarišče vsega pouka, ki ustvarja domoljubnost. Državne višje srednje šole (Bundes-Erziehungs-Anstalten) so naslo-

njene na štiriletno enotno nižjo šolo (splošna srednja šola — Allgemeine Mittelschule — prej meščanska šola in nižja srednja šola). Višje srednje šole kažejo 4 tipe: klasičnega z latinščino in grščino, modernega z živimi jeziki, matematično-prirodopisnega in nemške ali narodne višje srednje šole. Glede izpita zrelosti je uvedena domača naloga, ki jo je treba izgotoviti v prvem polletju zadnjega razreda. Temo si izbere učenec sam. Klavzurne naloge pri pismenem izpitu so na gimnazijah iz štirih predmetov: iz nemščine, latinščine, grščine in matematike, na realkah iz nemščine, francoščine, angleščine, matematike in opisne geometrije. Ustni izpit se polaga le iz dveh predmetov in sicer je eden predmet oni, iz katerega je vzeta domača naloga, drugi predmet si more učenec izbrati iz nasprotne skupine, kakor je domača naloga. Ta izpit zrelosti je obenem dokončni izpit srednje šole. Reforma avstrijskega šolstva vsebuje mnogobrojne vrline stare šole ter se tudi skuša okoristiti z vsemi modernimi pedagoškimi pridobitvami.

Kaj je z reformo na Nemškem? Z zakonom l. 1920. so obvezani učenci in učenke obiskovati štiriletno osnovno šolo, triletno šole pripravnice (Vorschulen) so odpravljene, za katere se je vršil glavni boj. Višje šole trajajo 9 let in se začenjajo s troletno srednjo šolo z enim tujim živim jezikom. Šest let trajajoči višji razredi imajo v raznih pokrajinah kaj različno lice. Nemci imajo sledeče tipe: gimnazijo, reformno gimnazijo, realno gimnazijo, reformno realno gimnazijo, realko, nemško višjo šolo (deutsche Oberschule) in tako zване »Aufbauschulen«. Vidi se torej v Nemčiji močno stremljenje po svobodnem razvoju višjih razredov. V Thüringiji je organizovano vse šolstvo v zmislu enotne šole: osnovna šola 1.—4. leta, spodnja šola 5. do 7. leto, srednja šola 8.—10. leto, in višja šola tvori zase celoto in zaključuje izobraževanje. Razne cepitve ene in iste stopnje šole se smatrajo za enakovredne kakor nemška višja šola, višja realka, višja realna gimnazija in višja gimnazija. Na gimnazijah so glavni predmeti: latinščina in grščina ter matematika, na realnih gimnazijah: latinščina, angleščina ali francoščina, matematika, na realkah: angleščina ali francoščina, matematika in prirodoslovne vede. Sploh gre na Nemškem težnja za tem, na vsakem tipu ustva-

riti določene predmete kot jedro pouka, poleg njih pa obstajajo kurzi. Posebnosti nemških tipov sta »Aufbauschule« in »Deutsche Oberschule«. Prvi hoče nadarjenega učenca, ki je končal ljudsko šolo, takoj pripraviti za univerzo ali visoko šolo v šestletnem pouku, kar je le mogoče, če stopi učenje tujih jezikov v ozadje in le nemška izobraževalna snov v ospredje. Deutsche Oberschule pa je samostojen tip, v katerem pa se še med sabo bore različne tendence. Čudno se zdi vsakomur na Nemškem: na eni strani mogočen glas po enotni šoli, na drugi pa ustvarjanje vedno novih tipov, torej vedno večja diferencijacija namesto integracije. To je le mogoče razumeti, če se pomisli, da je razvoj enotne kulture, ki ji je svoj čas zadoščala ideja »človečanstva« (humanitas) ter je ustvarila humanistično gimnazijo, dandanes radi ogromnega napredka industrije in gospodarskega življenja povzročil razcep.

V severni Ameriki in posebno izrazito v New-Jorku samem je ustvarjen ideal enotne šole, ki je sploh za ameriške razmere mogoč. Otrok obiskuje osemletno ljudsko šolo (public school), nadaljuje izobraževanje v štiriletni, srednji šoli z enim tujim jezikom (High-school), podobni našim realkam, potem na štiriletnem College, ki je na pol srednja šola, na pol univerza. Tudi v Ameriki uživa šolstvo jako veliko svobodo ter obstaja tudi mnogo zasebnih šol.

Na Japonskem mora mladina najprej dokončati šestletno ljudsko šolo, v kateri se ne uči verouk. Na to sledi petletna srednja šola, na katero se naslanja triletna višja šola kot priprava za visoke šole.



Dr. Fran Žgeč, Zagreb:

Reforma učiteljske izobrazbe.

I.

Ne mislim podati v naslednjih izvajanjih podrobnega načrta za reformo učiteljske izobrazbe, ki bi bil že v tej obliki pripravljen in izdelan kot donos k šolskemu zakonu. Za to mi manjka moči in sposobnosti, znanja in podrobnega poznanja zavodov, na katerih dobiva učiteljstvo svojo izobrazbo. — Prav tako ne mislim nastopati samo kot zagovornik večdesetletne borbe učiteljstva za doseg visokošolske izobrazbe ter pravic, ki jih daje visokošolski študij. Meni se zdi to zgolj vnanjost in oblika nečesa, kar mora imeti svojo vsebino, svojo jedro, svoj duh.

Težnja učiteljstva po novi izobrazbi je globoko zasidrana v izvrševanju nalog učiteljskega poklica ter se ne more zadovoljiti zgolj s kvantitativno ali ekstenzivno reformo, z novo obliko in z vnanjim bleskom. — Ako obstane reforma sedaj le pri vnani obliki, se mora ponoviti težnja po novi izobrazbi v najkrajšem času v tem jačji obliki, dokler ne dobi učiteljska izobrazba novega duha in nove vsebine, ki bi v resnici odgo-varjala potrebam učiteljskega poklica.

In prav tega jedra, te vsebine bi se jaz rad v svojih izvajanjih vsaj dotaknil. Vklenil bi jo v točke in v paragrafe, a ona se ne da zajeti v zanke še tako premišljenega učnega načrta, tako dobre razdelitve učne snovi na posamezne predmete. — Zato bodo moja izvajanja nujno bolj splošnega značaja ter imajo edino skromni namen, da dajo malo pobude k razmišljanju, kakšna bi naj bila izobrazba učitelja na narodni šoli, da bi res odgo-varjala njegovim nalogam med narodom in to v dobi:

1. Ko začnemo vsaj slutiti, da je otrok samo-svoje razvijajoče se bitje, ki bi moralo biti izhodna točka vse vzgoje in središče pedagogike.

2. Ko se poraja vedno močnejše hrepenenje po novi šoli, po šoli vzgojevalnici, po delovni, po produktivni šoli.

3. V povojni dobi, ki zahteva globlje in širše izobrazbe mas, stopajočih bolj in bolj v ospredje.

Če pa se v drugem delu izvajanja vendar pomudim malo pri načrtih za reformo učiteljske izobrazbe ter se pridružim zahtevi po celotni srednji šoli kot predizobrazbi za nadaljnjo poklicno izobrazbo, ki se naj vrši na zavodih z visokošolskim značajem, smatram to le za korak bližje k pravi reformi vsega šolstva, ki bo prej ali slej morala slediti. Tudi smatram poznejše reforme za lažje izvedljive, če gremo že enkrat preko učiteljšča.

Sicer se izvajajo v šolstvu domala vse Evrope neznatne reforme in reformice. Te reforme pa ne morejo zadostiti potrebi po novi šoli, po novi vzgoji, kakor jo zahteva na eni strani boljše poznavanje otroka, na drugi pa današnja stopnja razvoja z današnjim načinom proizvodnje. Manjka jim dna in globine, zrastle niso iz potrebe, ki je težnjo po reformi rodila, ali pa ji v celoti ne odgovarjajo. Radi tega rastejo poleg stare humanistične in bodo rastle poleg nove reformirane srednje šole vedno nove vrste šol, ker se današnja doba razvitega industrijalizma ne more ž njimi zadovoljiti. Nihče ne bo smatral reforme srednje šole, ki se vrši po vsej Evropi, za končno. Tudi ne bo nihče mislil, da je vprašanje učiteljske izobrazbe na primer v Nemčiji rešeno s tem, da je prevzela splošno izobrazbo obstoječa srednja šola, poklicno pa univerza, eventuelno celo filozofska fakulteta, z raznimi instituti, ki se univerzi priključijo.

Kakor smo dejali, niso te reforme zadostile vzroku, ki rodi težnjo po globoki reformi vzgoje, ter ga niso odstranile. Zato se bo pojavljal zopet in zopet ter tirjal novih reform.

Preden pa prestopimo k vprašanju učiteljske izobrazbe same, si moramo ogledati celo vrsto problemov, ki so potrebni za razumevanje njenih temeljev. Imeti moramo trden temelj,

na katerega bomo postavili učiteljsko izobrazbo. Da ga dobimo, bomo izhajali iz nalog, za katere naj usposobi učitelja njegova izobrazba — tedaj iz dela na osnovni šoli med narodom, ali kakor smo jo imenovali nekdanj, na narodni šoli. V naslednjih izvajanjih se nam ni treba posebej ozirati na osnovno šolo mestnega prebivalstva. Po svojem pomenu je manj važna in na učitelja stavi lažje zahteve, kakor narodna šola med kmečkim prebivalstvom in med delavstvom.

Nihče ne bo oporekal, da je mali odstotek meščanstva itak silno protežiran z ozirom na šolstvo, na vzgojne in kulturne naprave, centralizirane v mestih. Tukaj imamo meščanske, strokovne, nadaljevalne, srednje, visoke šole, imamo gledališča, razne prireditve, predavanja, tečaje, knjižnice, krožke itd. Vsega tega kmečko prebivalstvo nima. Jasno je, da se to tako sploh ne da lahko popraviti. Toda kmečko prebivalstvo je tudi z ozirom na šolstvo skoz in skoz zapostavljeno, čeprav je temelj agrarnega naroda, kakor smo mi. Boljši učitelji bežijo z dežele v trge in mesta; za meščanske šole se izbirajo le najboljše kvalificirani. Nasprotno pa se potiskajo na enorazrednice mladi, neizkušeni učitelji, ki delajo brez dobrega vodstva med narodom in so navadno edini kulturni činitelj, odrezan od vsega sveta. Njihovega truda in napora ne prizna nihče, za delo niso primerčno nagrajeni. Kakor kmečko prebivalstvo, tudi delavstvo ni deležno kulturnih dobrin v mestu, že iz gmotnih, socialnih, kulturnih in drugih razlogov.

Nadalje je narodna šola zase celoten organizem in ne le — osnovna — šola, ne le prvi klin na lestvici, ki jo naj prehodi mladina. Strokovne, srednje, in visoke šole niso celotnim plaštem niti namenjene niti dostopne. Radi tega so zahteve na učitelja na narodni šoli v vasi ali v industrijskem centru neprimerno težje nego na osnovni šoli v mestu, njegovo delo veliko važnejše in odgovornejše. Prepričan sem, da bo vsak učitelj, ki se je znal živeti v potrebe svoje okolice na deželi ter je tam res uspešno deloval, z lahkoto spoznal nove naloge na osnovni šoli v mestu ter se prilagodil novemu miljeju. Ako usposobimo vse učiteljstvo za delo med narodom ter mu odpremo oči za konkretne potrebe okolice, ne bo osnovna šola v mestu radi tega trpela, ampak kvečjemu pridobila.

Razen tega prevladuje v mestnih osnovnih šolah še mnogo bolj učenje in snov kakor na narodnih, merilo so jim več ali manj zahteve pri sprejemu na srednje, meščanske in strokovne šole, ker nimajo same v sebi merila, ampak so le klin na lestvici šolstva. Opreti se moramo na narodno šolo tam, kjer ni zgolj pripravljavnica na druge šole, temveč ima samostojne naloge.

Iz teh in sličnih razlogov ne bomo posebej upoštevali osnovne šole kot pripravljavnice za srednje in druge šole, temveč se bomo opirali na narodno šolo kot edino vzgojno in kulturno institucijo širokih mas, kmečkega prebivalstva in industrijskega delavstva. Tukaj je pomen vzgoje veliko očitvidnejši kakor tam, kjer je učenje še vedno prva in glavna naloga.

Pri razglabljanju o učiteljski izobrazbi moramo tedaj izhajati iz dela na narodni šoli — toda ne v današnji okosteneli obliki šole učilnice, temveč iz narodne šole z vsemi težnjami po reformi, ki postaja vedno nujnejša.

To zahtevo nam narekuje dejstvo, da segajo vsi pedagoški zavodi s svojim delom daleč v bodočnost, najsi bodo to že potem učiteljišča, višje pedagoške šole, pedagoške akademije, pedagoške fakultete ali instituti, priključeni univerzi, saj oblikujejo generacijo za generacijo, ki delujejo okroglo trideset let na svojih mestih.

Zato leži v rokah pedagoških zavodov v veliki meri usoda vsega šolstva in baš zato je centralno vprašanje reforme vzgoje in reforme šolstva — vprašanje učiteljske izobrazbe. Današnji učitelj ni samo učitelj v ožjem pomenu besede, on je organizator nove šole, nove vzgoje, ki ne more priti sama od sebe, nego zahteva realizatorjev, stvarnikov novega duha, nove vsebine in nove oblike šole.

Iz tega sledi, da mora biti eden izmed temeljev za izobrazbo učiteljstva narodna šola, ne v svoji preživeli okosteneli obliki učilnice, temveč v vedno živi in gibčni obliki nove šole življenja, ki se poraja pod različnimi imeni v sodobni pedagogiki in že tudi v sodobnem vzgojstvu.

Narodna šola stoji in deluje sredi našega naroda. Ona ima tiho nalogo, da ga dviga kulturno vedno višje in višje, da ga

vodi po novih poteh k vsestranskemu napredku in k boljšemu življenju, da izpopolnjuje domačo vzgojo ter pripravlja doraščajoče generacije za delo in ustvarjanje v družbi, da razvije dremajoče sile v mladini celega naroda.

Tako mora biti drugi temelj učiteljske izobrazbe naš narod s svojo kulturo in s svojim načinom življenja, s svojimi težnjami in potrebami. Ta narod ni več puhla prazna fraza, ki se ji napiva na veselica in v veseli družbi, to je naše kmečko prebivalstvo in naše delavstvo s konkretnimi živlenskimi potrebami, s konkretnimi zahtevami na šolo.

Šola pa ne vzgaja naroda v celoti, temveč se omeji več ali manj na mladino, na otroka. Otrok, ki se nahaja sredi v razvoju, je najbolj sprejemljiv za vnanje vplive in mladina sama hrepeni po duševni hrani, ki da razmaha njenim silam. Tukaj treba polagati temelje za nadaljnjo izobrazbo in ogrodje, po katerem bi se naj oblikoval značaj.

Tretji temelj za učiteljsko izobrazbo mora biti tedaj otrok, ki mu je šola namenjena in ki se nanj nanaša delo učitelja. Ne mogoče tako, kakor je bilo to dosedaj, da se za otroka v pravem pomenu besede ni nihče zmenil, ne za njegovo duševnost ne za njegovo posebno individualnost nego je otrok sedel v šoli, ker je tako veleval zakon o šolski obveznosti. Naučiti se je moral tega, kar je zahtevala cerkev, država, vsakokratni režim od njega in šola je bila le posredovalnica med otrokom in med temi silami. Otrok mora postati središče šole — vsa pozornost se mora posvečati njegovemu razvoju, ki ga naj učitelj vodi ter mu naj donaša snovi za rast.

Temu razmerju učitelja do učenca pravimo vzgoja, učitelj bi naj učenca vzgajal. Ker je vzgoja ena izmed najvažnejših funkcij v človeški družbi, ji moramo posvetiti posebno pozornost. Za učiteljsko izobrazbo pa bo bistvo vzgoje četrti temelj. Tudi iz njega bomo poskušali dobiti določene smernice, kakšna bi naj bila ta izobrazba.

Preden tedaj prestopimo k gradnji učiteljske izobrazbe same, si moramo ogledati vsaj površno te temelje, na katere naj zidamo zgradbo učiteljske izobrazbe. Ker je otrok predmet vzgoje, ker se nanaša nanj vse učiteljevo vplivanje, ker je zanj postavljena in organizirana šola in ker vzgajamo

končno potem njega narod, zato si oglejmo najprej otroka, nato bistvo vzgoje, narodno šolo in potrebe naroda. Šele tako bomo dobili nekaj trdnih smernic za učiteljsko izobrazbo.

Splošno smatramo še danes otroka za odraslega v zmanjšanem razmerju, ki ima za svoje udejstvovanje le manj duševne in telesne sile. Razlika je po mnenju velike večine zgolj kvantitativna. Če že kje tudi kvalitativno razliko dopušča, jo malo kje upošteva. Kričeč primer za to so oficijelna vzgajališča. Dočim pušča dom otroku še kolikor toliko svobode, da se igra po svoje ter zida in podira palače iz blata ali peska, dočim mu torej dovoljuje, da ostaje otrok pri vsem delu in se kot otrok izživlja, ga potiska šola z največjo silo v model odraslega. Nihče ne zameri bubi, ker ni metulj in nihče ne zahteva od nje, da bi morala veselo letati od cvetke do cvetke ter si iskati medu. V naši šoli pa je nekaj navidez nemožnega samo ob sebi razumljivo.

Čeprav še otrok ni prehodil stopnic razvoja, ki vedejo do odraslega človeka, čeprav je struktura njegove duševnosti v bistvu drugačna, zahtevamo v šoli vendar od njega, da misli prav tako kakor odrasli, da razsoja, čustvuje, hoče, si predstavlja in dojema vnani svet kakor on. Dopuščamo do neke mere kvečjemu kvantitativne razlike, kvalitativne v šoli nimajo prostora.

V skladu s tem naziranjem so sestavljene učne knjige in mladinska literatura je pisana bolj za odrasle nego za otroke. Mnogo ljudi sploh ne slutí, da je svet otroka povsem drugačen od sveta odraslih. Če pa že srečamo za to sigurne znake, ne mislimo konsekventno dalje in si nismo na jasnem, kaj bi vse sledilo iz tega za vzgojo, če bi bil vendar otrok nekaj povsem drugega, kakor mi dorasli.

Ogledal sem si pod vodstvom profesorja dr. Simona v Parizu zavod za slepce in najbolj me je seveda zanimala šola za slepo deco. Rad bi bil spoznal način, kako se doprejo vzgojitelji tam do otroške duše, kako pomagajo slepemu otroku, da dojema vnani svet, kakšna vzgojna sredstva uporabljajo in kakšne smotre si stavi vzgoja.

Cela vrsta vprašanj se mi je podila po glavi in malo začudeno sem pogledal, ko nas je pripeljal ravnatelj zavoda

naenkrat v učno sobo, urejeno točno po naši šoli učilnici. Še veliko bolj leseno, kakor naši otroci med poukom, so sedeli slepi revčki po dva in dva v klopih; nagibali so glavice in lovili glasove okrog sebe, da spoznajo spremembo, ki se je izvršila z našim vstopom v sobo. Pisali so najprej kratek sestavek po narekovanju, nato pa so vzeli v roke velike zarjavele knjige. Pričelo se je čitanje potom tipanja. V debele liste so vtisnjeni znaki za črke, ki sestojajo iz določene kombinacije pik. Otroci obtipavajo s prsti črke ter čitajo besedo za besedo, polagoma in z naporom.

Pa kako sem se začudil, ko slišim besede o barvah, o svetlobi, o lepem dnevu... Vprašam učiteljico, kakšno čtivo da se uporablja tukaj za slepo deco in kdo da ga je priredil. Učiteljica pa se pobaha, da imajo s svojimi metodami tako velike uspehe, da posebnih skrajšanih učbenikov sploh ne potrebujejo. Jemljejo lahko snov za normalne osnovne šole.

Nisem mogel verjeti, da je mogoče tako popolno nerazumevanje duševnosti slepca. Toda dvomiti nisem mogel, ker mi je učiteljica prvi odgovor ponovila še z večjo samozavestjo. Niti slutila ni, da nisem občudoval kvantitete snovi in v tem res ogromnih uspehov, ampak da sem se čudil bolj njeni kvaliteti, prikrojeni duševnosti normalnega odraslega človeka.

Slepcu manjka eden izmed glavnih čutov, s katerim dojemamo mi vnanji svet. Zato morajo biti njegove predstave v bistvu drugačne kakor naše in vsa njegova duševnost mora biti drugače oblikovana. Slepec ne pozna vsega tega, kar doznavamo mi z očesom, zato pa ima navadno ostala čutila veliko boljše razvita. Vnanji svet lahko dojema tudi z drugih strani, ki jih mi le malo ali sploh ne poznamo.

Njegova duševnost je drugačna in drugačna so pota, ki vodijo do te duševnosti. Zato bi se morala samo ob sebi umevno razlikovati tudi vzgoja slepcev od normalne vzgoje, ker je drugače obsojena nujno na neuspeh. Vzgojitelji slepih pa bi morali kolikor toliko poznati njihovo duševnost ter dispozicije, ki so v njih in ki so jim v življenju potrebne, saj jih drugače ne morejo razvijati. Če hočemo koga vzgajati, ga moramo poznati, brez tega ni hotene sistematične vzgoje.

Isto kakor z nerazumljenimi slepci v zavodu, je z otrokom. Mi ga ne poznamo in se niti ne potrudimo, da bi ga spoznali. V njegov svet se ne poglobimo in nas ne zanima. Tudi ne zasledujemo njegovega razvoja in ne vemo, kaj bi bilo njegovi rasti prikladno ali neprikladno, kaj koristno in kaj škodljivo. Merimo ga nevede z lastno mero odraslega ter ga presoјamo z našega stališča. In vendar si lastimo pravico do vzgoje! Seveda mora iti taka vzgoja brez sledu mimo njega ali pa ima skrajno slabe posledice. Da pa bomo bolje razumeli, kako napačno je presoјati otroka s stališča odraslega, se pomudimo malo pri otroku.

Najenostavnejše primerjanje novorojenčka z odraslim nam pokaže, da je dete ob rojstvu vse drugo prej nego človek, ponosni vladar narave, ki stavi nepokorne elemente v svojo službo in ustvarja čudeže na zemlji. Vse to, kar dviga človeka nad druga bitja, otroku manjka. Da še več! Novorojenček zaostaja daleč za večino drugih živih bitij ob njihovem rojstvu. Piščanec kmalu po prihodu iz jajca teka in si išče hrane, račica plava, teliček po par urah skače itd. Otrok pa niti ne hodi on niti ne govori, ne sliši, ne vidi, ne reagira na vnanji pojav.

In njegovo telo? Ali ima sploh kaj skupnega z odraslim človekom? Vse proporcije telesa so različne. Različni so posamezni organi, njih sestav in njih funkcije. Kri novorojenčka se razlikuje od krvi odraslega skoraj kakor kri dveh vrst. V telesu novorojenčka je 74,7% vode, pri odraslem le 58,5%. Različna je tudi sestava kosti, različen je puls itd., itd.

Toda eno ima otrok! On se nahaja sredi v razvoju, ki se vrši stalno od spočetja do rojstva in od rojstva do mladeniške dobe, ko doseže višek, polno obliko. Tekom tega razvoja prehodi celo vrsto stopenj in vsaki stopnji telesnega razvoja odgovarja čisto določena struktura duševnosti z določenimi zakoni, ki jih ne moremo spremeniti.

Česar še otrok pri svojem rojstvu nima, mu nadomesti možnost razvoja, ona mu omogoči pot k človeku. Mi pa danes ne pričakujemo od razvoja samo, da otrok doseže po telesnih in duševnih sposobnostih odraslega človeka! Mi bi radi, da ga prekosi in gre dalje — preko njega. »Nicht nur fort sollst du dich pflanzen, sondern hinauf!« (Nietzsche, Zarathustra —

Von Kind und Ehe.) To hrepenenje po novem človeku nemara nikdar ni bilo večje in močnejše kakor danes, ko vsi omagujemo. Tja bi se otrok naj razvil in k temu razvoju bi mu naj pomagala vzgoja.

Pot razvoja začrta otroku v glavnem narava. Ona mu da ob njegovem rojstvu celo vrsto dispozicij, dednih po starših, dedih, pradedih, plemenu, vrsti, ona pa med temi dispozicijami posamezne tudi prav posebno poudari ter potisne v ospredje, posamezne zapostavi. Otrok se razvija v določenem miljeu, določenem po času in prostoru, po socialnih prilikah in po gospodarskem položaju, pod najrazličnejšimi vplivi, ki pospešujejo rast enih dispozicij ter jim dajo gotovo smer, rast drugih dispozicij pa spet ovirajo. Otroka obdajajoča okolica sestoji: a) iz sveta stvari, b) iz vpliva ljudi, ki stremlje za določenimi smotri ali ki se vrši podzavestno.

Kakor so važne naravne dispozicije otroka, ki jih prinese že s seboj na svet, prav tako važen je milje, v katerem te dispozicije rastejo in se razvijajo. Od obdajajoče okolice je v glavnem odvisno, kakšna bo duševnost in kakšen značaj otroka.

Tri činitelje imamo tedaj, ki v glavnem oblikujejo otroka med njegovim razvojem in sicer: 1. Naravne prirojene dispozicije. 2. Svet stvari, ki otroka obdaja. 3. Vpliv ljudi. Rousseau imenuje v *Emilu* vse tri skupaj vzgojo in sicer: vzgojo narave, vzgojo samega sebe ob zakonih vnanjega sveta stvari in vzgojo ljudi. Mi rabimo navadno besedo — »vzgoja« — le za hoteno vzgojo ljudi z določenimi smotri.

Jasno je, da k temu, kar je dala otroku narava, ne more nihče ničesar dodati in da mu normalnim potom tega tudi nihče ne more odvzeti. Prav tako ne moremo spreminjati otroku na ljubo ali iz lastne volje sveta stvari, prirodnih zakonov, naravnih pojavov itd. Z njim moramo kratkomalo računati in dete se mora vanj vživeti. Edino, kar je do neke mere v naši oblasti, je naš vpliv na razvoj otroka, vpliv ljudi in starejše generacije. Ako hočemo tedaj sodelovati pri rasti in oblikovanju duševnosti otroka — kajti govoriti moremo le o sodelovanju — moramo računati i z naravnimi dispozicijami i z zunanjim svetom, ki obdaja otroka. Nezmislno bi bilo, staviti se

proti nečemu v borbo, kar se ne da spremeniti, in v našem slučaju, pri razvoju otroka, bi bilo to skrajno nevarno. Če prirežemo ali dušimo dispozicije otroka, razoblikujemo nujno celo njegovo duševnost in mesto zdravih poganjkov se bo razvil nezdrav plevel. Ako pa ustvarimo umeten milje in odtegnemo otroka trajno vplivom vnanjega sveta, ga lahko napravimo nesposobnega za življenje.

Kar pa človek lahko stori in kar je na današnji kulturni stopnji dolžan storiti, je, da pomaga naravnim dispozicijam otroka do polnega razvoja v naravnem miljeju, ki ga obdaja, da jim streže zavestno ter jih neguje, da jim donša kakor marljiv vrtnar svojim cvetkam koristnih sokov in snovi za potrebni razvoj. Tudi lahko posveča vso svojo pažnjo rasti določenih dispozicij ter jih protežira na račun drugih. Da jim lahko svojo smer, ki jo smatra za boljšo, kakor so jo zavzele dispozicije same. Paziti mora le, da se ne postavi v nasprotje z zahtevami vnanjega sveta stvari in z zahtevami družbe, ker napravi s tem eno bitje več nesposobno za življenje na določeni časovni in prostorni točki ter tako nezadovoljno, razdvojeno, nesrečno. Pri nas vseh se poznajo vprav ti znaki napačne vzgoje, zato pa mi vsi tavamo, iščemo, obupujemo... Ako pa je vzgojitelj res vrtnar, ki vodi in neguje rast naravnih dispozicij otroka v skladu z vnanjim svetom, bo njegovo delo uspešno. Otrok se bo razvil v močno osebnost ter bo hvaležen svojemu vzgojitelju.

Prišli smo tako in se približali skoro nevede bistvu vzgoje, ki pa si jo hočemo ogledati tudi z druge strani, s strani vzgoje same. Mnogo se danes govori o vzgoji, čeprav si o njenem bistvu nismo na jasnem. Ker pa je odvisno od pojmovanja vzgoje pojmovanje vseh vzgojnih problemov sploh, si moramo ogledati vzgojo in njeno bistvo vsaj mimogrede.

Ločimo se tedaj za nekaj trenutkov od otroka in prestopimo k vzgoji sploh. — Kaj je to vzgoja? Kaj je njeno bistvo? Vzemimo nekaj primerov vzgoje, kakor nacionalna, občečloveška, državljanska, socialna, verska, moralna, estetska itd. Pri vsaki izmed omenjenih vrst vzgoje imamo neko aktivno udejstvovanje, neko vplivanje na gojenca, ki se mu približamo, če dostavimo — hoteno smotreno vplivanje. Kaj hoče tedaj

verska vzgoja, ako je njeno vplivanje hoteno? Ona hoče pripraviti gojenca do tega, da bi versko čuvstvoval in versko doživljal. Njen namen pa ni, da bi ga pripravila samo enkrat do verskega doživljanja, ampak da bi ga usposobila za versko doživljanje sploh. Da to doseže, vpliva nanj z raznimi sredstvi in njen končni namen je, razviti v njegovi duševnosti dispozicije, ki so potrebne za versko doživljanje. Če takih dispozicij v gojencu ni, ali če so sredstva vzgoje nezadostna ali celo napačna, je vzgoja brezuspešna.

Dispozicije, ki jih razvije vzgoja ali ki se razvijejo tudi same, ostanejo ter dajo celotni duševnosti določeno obliko, ki se ne da več tako lahko zabrisati. Vzemimo samo boje v duši versko vzgojenega človeka, ki se ga je lotil dvom, ki koleba med vero in nevero. Dolgo časa traja, da druge dispozicije nadkrilijo že razvite, sledu navadno nikdar ne zabrišejo. V čem je sila verske vzgoje? V tem, da razvije že pri otroku dispozicije, ki so podlaga za versko doživljanje, da oblikuje že otroško duševnost ter da celotnemu značaju, celotni osebnosti svoj pečat.

Nacionalna vzgoja razvije s svoje strani zopet v gojencu dispozicije, na podlagi katerih vrednoči najvišje nacionalne vrednote ter jim zapostavlja vse druge. Estetska vzgoja razvija dispozicije, ki so potrebne za doživljanje lepega in grdega. Harmonična vzgoja bi bila taka vzgoja, ki razvija dispozicije, potrebne za vrednočenje glavnih področij vrednot in ki da duševnosti zaokroženo obliko.

Še jasneje vidimo razvijanje dispozicij pri vzgoji, kadar se poslužuje odkrito enega ali več sredstev za dosego svojih smotrov. Če govorimo na primer o vzgoji potom ročnega dela, nam je ročno delo sredstvo, s katerim razvijamo dane dispozicije gojenca ter oblikujemo njegovo duševnost. Isto kar pri ročnem delu, imamo pri posameznih učnih predmetih, pri računanju, risanju, modeliranju, čitanju leposlovnih del, nadalje pri udejstvovanju v socialnih napravah, pri igri itd., le da vsako sredstvo razvija druge dispozicije ali na drug način. Baš v tem tiči vzgojna vrednost poedinih predmetov. Tudi samovzgoja, ki je za razvoj osebnosti brez dvoma največje važnosti, je v svojem jedru le razvijanje dispozicij s pomočjo znanosti, umet-

nosti, sporta itd., le da izbira smotre vzgoji dotičnik sam, ki se razvija, ki raste.

Kdor je sledil dosedanjim izvajanjem, si je moral staviti sledeče vprašanje: Res je, da je vsaka vzgoja razvijanje dispozicij, s tem oblikovanje in determiniranje duševnosti. Toda katere dispozicije naj vzgoja razvija, kako naj oblikuje gojenčevo duševnost?

Govorili smo pri vzgoji o smotrenem vplivanju na duševnost gojenca. To smotreno vplivanje mora stremeti za določenim smotrom, saj bi drugače ne bilo smotreno. Vsaka zavestna in hotena vzgoja ima svoj smoter, ki ga hoče doseči. Pred očmi ji plava vzor za značaj in obliko duševnosti, ki ga hoče pri gojencu realizirati. Vprav ta smoter vzgoje pa narekuje vsakokratni vzgoji, katere dispozicije naj razvije in kako naj poskuša oblikovati gojenčevo duševnost. Bolj ali manj natančno opredeljen smoter ima na primer verska, konfesionalna, nacionalna, estetska vzgoja itd. Od smotra vzgoje je odvisno največ, gotovo več kakor od sredstev in metod, ki se jih poslužuje za dosego postavljenega smotra.

Ni dovolj, da poznamo duševnost otroka in uporabljamo najboljše metode za razvijanje njegovih dispozicij. Glavno je, katere dispozicije izberemo in jih razvijamo. Ako ni smoter postavljen v skladu z interesi otroka, lahko vzgoja mnogo bolj škodi, kakor koristi. Vzgoje se lahko v svoje svrhe poslužuje vsak, kdor ima v rokah moč nad otrokom. Izbira lahko tudi najboljše metode ter tako dospe do svojega smotra. In v resnici se borijo politične stranke, razne zajednice, nositelji posameznih idej itd., da dobijo v svoje roke vzgojo mladih generacij ter ji stavijo v lastnem interesu smotre. Dobro se zavedajo, da pripada bodočnost v veliki meri temu, ki oblikuje mlade generacije.

Prej smo dejali, da mora biti prava vzgoja v popolnem skladu z otrokovo naravo in z vnanjim svetom, ki obdaja otroka. Preden stavi dober vzgojitelj vzgoji otroka katerekoli smotre, ga mora poznati z vsemi dispozicijami, ki so zmožne razvoja. Poznati pa mora tudi vnanji svet, ki otrok v njem živi in ki bo v njem živel, deloval, ustvarjal, ko doraste. V skladu s temi činitelji mora pripraviti otroka za življenje v družbi.

Ni tedaj samo podajanje snovi vzgoja, tudi ni vzgoja samo ročno delo v delavnicah ali v razredu, če ni njih namen in njih uspeh razvijanje določenih dispozicij. Z druge strani pa tudi ni vzgoja, vsaj dobra ne, samovoljno, nasilno oblikovanje duševnosti, kakor to mislijo nekateri šolniki in večkrat tudi starši. Vzgoja je vedno najtesneje spojena z organskim razvojem, ona je samo pomoč naravnim dispozicijam, da se razvijejo iz lastne moči v določenem miljeu. Vzgoja je podpiranje težnje duševnosti, da pride do najpopolnejše oblike, ki se more do nje povzpeti po naravnih dispozicijah v dani okolici. S tem pa je vsaka prava vzgoja nujno že vzgoja osebnosti.

Pomudili smo se malo dalje pri razvoju otroka, pri njegovi duševnosti in pri pojmu vzgoje, ker je to ena stran, ki zahteva popolnega preustroja šole in s tem seveda tudi reformo učiteljske izobrazbe v njenih temeljih. Dokler ne bo otroška duševnost izhodišče vzgoje in dokler ne bo vzgoja oblikovanje osebnosti v našem pomenu besede, tako dolgo bo učitelj v šoli trpel in tako dolgo bo težil po reformi svoje izobrazbe.

Na drugi strani pa smo se dotaknili tudi smotra vzgoje in naloge, ki bi jo naj vršila šola v družbi. Res je, da vpliva sam naravni milje na razvoj tistih dispozicij v duševnosti otroka, ki jih rabi za življenje v določenem miljeu. Vendar pa se vzgojitelj ne more popolnoma odreči vodstvu pri razvoju otroka, ki bi zavisel na ta način od tisočero slučajnosti. Nasprotno bo poskušal sistematično razvijati tiste dispozicije, ki jih utegne rabiti otrok v poznejšem življenju za lasten uspeh v korist družbe, izhajajoč seveda iz njegove duševnosti.

Poznejše življenje otroka je življenje našega naroda, našega kmečkega prebivalstva in našega delavstva. Ako hoče biti tedaj šola vzgojevalnica, ni dovolj, da upošteva otrokov razvoj in njegovo duševnost. Spojena mora biti najtesneje z življenjem konkretnega naroda, stati mora sredi njegovega dela in sredi načina proizvodnje, saj pripravlja zanj mlade generacije. Milje v šoli mora biti sam kos življenja.

Ker pa so življenske prilike od pokrajine do pokrajine, celo od vasi do vasi drugačne, mora ž njimi menjati tudi milje, ki obdaja otroka v šoli. Šola vzgojevalnica ima povsodi nekoliko različne naloge. Da jih lahko izpolnjuje, mora zrasti iz

konkretnih potreb naroda in sicer s sodelovanjem učiteljstva, prebivalstva in otrok. Ne uniformirana enotna šola učilnica za vse dele ene države nemara celo z istimi učnimi knjigami in določeno snovjo, temveč svobodna, individualno iz potreb vzrasla narodna šola, ki bi ji lahko dali tudi značaj produktivne šole. S kako različno duševnostjo, s kako različnim obzorjem in s kakimi interesi stopijo otroci že v šolo! Če vzamemo samo par sosednih vasi, vidimo razlike v značaju in duševnosti prebivalstva, v delu in načinu življenja, ki odločno tirjajo upoštevanja. Z razdaljo pa se razlike večajo. Kakovost tal, podnebje, kulturna višina, način dela, večja mesta v bližini itd., itd., vse to zahteva odločno individualne šole, vzrasle organsko iz življenja prebivalstva, ki bi odgovarjala njegovim potrebam, ki bi bila res vodnica k pravemu napredku.

Naš narod sloni na dveh močnih temeljih, na kmečkem prebivalstvu in na industrijskem delavstvu. Kdor je le malo živel med tem konkretnim narodom ter ž njim čustvoval, ta je moral spoznati, da zavisi ves naš napredek v veliki meri od njegove globlje izobrazbe, od širšega obzorja, od volje, da dvigne in izboljša svoje gospodarstvo, od volje in zmožnosti končno, da odloča sam o svoji usodi ter daje sam smer narodnemu gospodarstvu in političnemu življenju.

Današnji način industrijskega proizvodnje zahteva nevzdržno boljših, duševno gibčnih in samostojnih delavcev, ker le taki inteligentni delavci lahko izdelujejo kvalitativno vredne proizvode. To je uvidela pred vsem Nemčija, čije moč in uspeh v industriji in trgovini zavisi baš od kvalitete dela, od kvalitete proizvodov. Vso važnost polaga na vzgojo inteligentnih kvalificiranih delavcev. Pogoji zato pa je že neka kulturna višina, na kateri se nahajajo celotne širše plasti in delavski sloji, iz katerih ti delavci izhajajo.

Neintelligenten, neizobražen delavec je pač lahko potrpežljiv nosač ali pomožni delavec, ki izvršuje za malenkostno plačo najtežja dela. Za višje organizirane funkcije je nesposoben. To vidimo tudi pri naših večjih podjetjih, ki dobivajo

inteligentne delavce in strokovnjake iz Dunaja, iz Nemčije, iz Češke, ker jih pri nas primanjkuje.

Način proizvodnje zahteva odločno globlje izobrazbe mas in tej zahtevi se ne bo nihče mogel trajno upirati. Triumfirala bo preko vseh ovir, ki se ji danes stavijo večkrat namenoma. Triumfirati mora, če hočemo iti z razvojem. Neprimerno težje naloge pa izvirajo vzgoji iz socialnega položaja, iz trpljenja in izkoriščanja mas, iz dela mater in nedorastle dece, iz nezdravih higijskih razmer v večini tovarn in delavnic, iz položaja vajencev, zanemarjene mladine itd. Največ težkoč v današnjem družabnem redu sploh ne moremo odpraviti in vzgojitelj bo stal obupan pred problemi, ker ne najde rešitve, ker danes ni pomoči zoper zlo. Veliko pa je že, če spozna potrebe in odkrije rane, če ima pogum, da pokaže vzroke bolezni in se hoče proti nji boriti. Tudi šola mora po svoje sodelovati pri vzgoji. Jasno pa je, da je vsaka šola in vsaka vzgoja delavstva, ki ne zraste iz njegovih lastnih potreb in z njegovim sodelovanjem, brez pravega kulturnega pomena.

Isto je pri kmečkem prebivalstvu, ki je za nas morda še važnejše, saj smo agraren narod. Tudi tukaj mora vzrasti šola iz njegovih potreb, ker le tako ga bo lahko vodila k napredku, k boljšemu življenju. Napredek ni le prazna fraza, temveč obstaja v čisto konkretnem izboljšanju gospodarstva, socialnih in zdravstvenih razmer. Šele na tej bazi se lahko zida višja kultura. Vzgoji sami se stavijo številne naloge, ki jih sicer šola sama ne more rešiti, ki pa jih mora reševati v zvezi z drugimi, za to poklicanimi činitelji. V srca prebivalstva bi naj položila stremljenje za izboljšanjem načina gospodarstva in obdelovanja zemlje, za dvignjenjem živinoreje in sadjereje. Zbuditi bi morala razumevanje za pravilno postopanje z novorojenčkom in za vzgojo otroka v predšolski dobi, zmisel za zdrav, prijeten in lep dom, odpor proti alkoholizmu, zmisel za združništvo itd.

Mi vsi govorimo o napredku in o narodu. Naša inteligenca, naše učiteljstvo, naše duhovništvo pa molči, ko dela noseča žena še tik pred porodom na polju od zore do mraka, ko zapre mati novorojenčka tri do pet dni po porodu v zatohlo sobo in opravlja tudi najtežja dela na lastnem polju, na polju boga-

tega posestnika, ne da bi se uprla, ne da bi razmišljala o lastni usodi in o usodi zaprtega deteta. Mi molčimo, ko mora deca v predšolski dobi že ob štirih, ob petih v mrzlo roso z živino na pašo, ko morajo nedoletniki pomagati ves božji dan pri gospodarstvu ter opravljati težka dela.

Vsa inteligenca se je tako zelo oddaljila od naroda, da ne vidi več njegovega trpljenja, ne solz, s katerimi nosi pretežka bremena. Tudi ne vidi prerano uvelih in sključenih mater, v rasti zaostalih in zanemarjenih otrok, izmozganih in izsušenih obrazov očetov. Inteligenca se ne briga za narod v sili, zato narod do take inteligence tudi ne more imeti zaupanja. Tukaj moramo kreniti odločno na novo pot, približati se moramo spet narodu in približati se mu mora pred vsem njegov vzgojitelj-učitelj. Zgraditi mora narodno šolo res za narod, ne za druge zajednice, ki si lastijo pravico in protektorat nad vzgojo. V tej šoli naj dobi mladina iskro hrepenenja po novem življenju, voljo k novemu napredku. Nakazana ji morajo biti pota, po katerih naj hodi v poznejših letih, nakazani smotri, ki so vredni stremljenja.

Ako tako motrimo, vidimo, kako se odpirajo vzgoji naroda široka polja delavnosti, če mu hočemo res pomagati do višje kulturne stopnje, do boljše bodočnosti. Kakor smo že dejali, je šola največkrat edina kulturna institucija, ki bi naj vršila to funkcijo. Predpogoj za njeno kulturno misijo pa je, da vzraste iz potreb naroda samega in da je njeno delo organsko spojeno s temi potrebami. Abstraktna šola učilnica, vsiljena prebivalstvu od zgoraj, ne more vršiti te misije.

Ogledali smo si površno otroka, bistvo vzgoje, narod in šolo, kolikor naj služijo kot temelji nove izobrazbe. Iz vsega dosedanjega razmotrivanja sledi, da bo reforma morala iti globoko, ako hoče zadostiti realnim potrebam. Toda stari način mišljenja in ocenjevanja se je tako zagrizel v naše duše, da bo treba globoke preorijentacije, preden bomo smeli govoriti o resni reformi vsega našega šolstva, o reformi šole učilnice v pravo delovno šolo, ki naj razvija otroka v osebnost. Tej preorijentaciji naj služi tudi reforma učiteljske izobrazbe.

II.

Učiteljska izobrazba v resnici ni nikdar odgovarjala nalogam vzgojiteljskega poklica; vendar pa se prejšnje dobe niso tako jasno zavedale, kako velika razdalja leži med tem, kar je nudila v istini in med tem, kar bi morala nuditi, ako bi hotela zadostiti potrebam vzgojiteljskega poklica.

Šele natančnejša opazovanja in eksaktno proučevanje otroka ter vedno večje zahteve družbe na vzgojo in šolo so rodile spoznanje, da ta razdalja ne sme in ne more več obstajati, ker je prevelika. Odkrita borba za novo vzgojo učiteljstva traja na primer v Nemčiji že nekaj decenijev; v vseh kulturnih državah pa se je vnela s pravo silo šele tik po svetovni vojni.

Svetovna vojna je globoka zarezala v razvoju človeštva, ker pomenja konec brezpogojne vere v tradicionalne vrednote. Človek se je zrevoltiral na vseh področjih proti vsiljivi avtoriteti, proti nedotakljivosti vsega, kar obstaja; zrevoltiral se je proti tistim zastarelim institucijam, ki niso več v skladu s potrebami današnje dobe.

Duh odpora se je oprijel tudi učiteljstva domala vse Evrope; z veliko silo se dviga proti svojemu dosedanemu izobraževališču ter tirja nove in globlje izobrazbe. — Dolgo ga je grizlo težko spoznanje, da njegova izobrazba izdaleka ne odgovarja njegovim potrebam; dolgo je trpelo v šoli učilnici ter kolebalo med paznikom in človekom, dokler se ni povzpelo do zahteve po globlji in širši, po visokošolski izobrazbi.

Pod težo realnosti in pod nujnostjo nove izobrazbe učiteljstva pada predsodek za predsodkom in v poedinih sosednih državah zahteva že triumfira. Tudi pri nas se širi v izvenučiteljskih krogih bolj in bolj spoznanje, da je učiteljišče stvar preteklosti in da se drži le še radi pietete in zakona vztrajnosti. Pogreti moramo dejstvo, da si je zastopnik pedagoške stolice v Ljubljani, dr. Karel Ozvald, že davno osvojil stališče modernega dela učiteljstva ter se priključil zahtevi po novi, širši in globlji izobrazbi na vseučilišču.

Reforma učiteljske izobrazbe ni namreč vprašanje učiteljstva samega, saj sega v vse kotičke našega privatnega in javnega življenja. Zato pa imajo pravzaprav pravico in dolž-

nost sodelovati ne samo pedagogi nego vsi sloji našega naroda.

Reforma učiteljske izobrazbe je centralno vprašanje reforme narodne šole med kmečkim prebivalstvom in delavstvom, osnovne šole v trgih in mestih, a tudi začetek reforme šole sploh. Ako bo imelo učiteljstvo novo izobrazbo, ki bi temeljila na poznanju otroka in ki bi koreninila v življenju naroda, postane šola učilnica nevzdržna. Organiziranje nove oblike šole v skladu z novim duhom in organično z njeno vsebino je istotako več ali manj vprašanje reforme učiteljske izobrazbe. Trdna vez med šolo in narodom zavisi od organiziranja nove šole, od preorijentacije ocenjevanja otroka, tedaj od reforme učiteljske izobrazbe. Tako je odvisen od globoke reforme napredek celotnih plasti našega naroda in tako je tudi jasno, da ona ne more biti več vprašanje učiteljstva samega.

Jeli bo šla reforma res tako globoko, da bi uresničila pričakovanje vseh slojev našega naroda, je drugo vprašanje. Toda enega se mora učiteljstvo zavedati, nikdo mune bo dal nove izobrazbe, kakršne potrebuje za svoje delo, ako si je ne bo priborilo samo. Vsi poizkusi reforme bodo ostali plehki in brez pravega končnega uspeha, ako ne bo sodelovalo pri reformi samo ter jasno izrazilo svoje težnje. Reforma učiteljske izobrazbe je danes naloga učiteljstva samega, ki mora paziti pred vsem, da dobi nova izobrazba potrebno vsebino.

Zakaj oblika novega izobraževanja učiteljskega naraščaja je sekundarnega pomena, glavno je vsebina. Zato se bomo na obliko ozirali le toliko, kolikor ona ovira ali omogočuje pravo izobrazbo. Tudi bomo s tega stališča poskušali osvetliti današnje učiteljišče ter bomo iskali take oblike za novo izobrazbo, kateri lahko damo potrebno vsebino.

Preden pa prestopimo k poskusu, da sami rešimo problem reforme učiteljske izobrazbe, si moramo vsaj površno ogledati učiteljsko izobrazbo z ozirom na njene temelje, nato današnje učiteljišče in sicer njegovo vsebino in obliko, možnosti reforme

učiteljske izobrazbe ter oblike, ki jih zavzema reforma pri drugih narodih.

Učiteljska izobrazba mora sloneti na realnih temeljih, kakor smo jih postavili in orisali v prvem delu. Povzpeli smo se do spoznanj, ki morajo dati smernice vsemu izobraževanju učiteljskega naraščaja. To spoznanje bi lahko formulirali sledeče:

1. Otrok je samosvoje razvijajoče se bitje z lastno duševnostjo, ki se bistveno razlikuje od duševnosti odraslega. To razvijajoče se bitje mora biti baza in izhodišče vzgoje.

2. Vzgoja je le toliko upravičena, kolikor pomaga pri pravilnem razvoju otroka. Njeno bistvo je razvijanje naravnih dispozicij otroka v danem miljeju. Iz tega bistva izvira sam po sebi tudi način vzgojnega dela.

3. Od prave šole pričakujemo, da vzgaja, zato se mora zavedati bistva vzgoje in ga mora v svojem območju realizirati. Ker pa stoji narodna šola sredi med našim narodom, to je med kmečkim prebivalstvom in med delavstvom, mora zrasti iz tal življenja tega naroda samega s konkretnimi potrebami v vsakokratnih razmerah.

4. Ne uniformirana šola učilnica za vse dele države, eventualno z isto učno snovjo nego svobodna, individualna, iz potreb naroda vzrasla narodna šola, ki bi ji lahko dali značaj produktivne šole.

Vsa naša razmotrivanja v prvem delu so se vrtela okrog otroka in okrog naroda. Šola je namenjena narodu in bi morala biti organizirana okrog otroka; bistvo vzgoje sledi iz razumevanja razvoja otroka. Zato se lahko v nadalje opiramo na dva glavna temelja, na otroka in na narod.

Če je središče vzgoje otrok, mora biti središče pedagogike vsestransko proučevanje otroka, saj je pedagogika veda, ki ima za predmet svojega raziskovanja vzgojo. Poklicna izobrazba učitelja mora sloneti na pedagogiki ter mora vsebovati poznanje otroka kot psihofizičnega bitja. Otrok se nahaja v razvoju; stopnja sledi stopnji in vsaki odgovarja posebna struktura otroške duševnosti. Zato mora to poznanje obsegati naravo otroka z razvoja možnimi dispozicijami na vsaki stopnji ter strukturo vsakokratne duševnosti. Obsegati pa

mora tudi zakone duševnega in telesnega razvoja ter okoliščine, pod katerimi poteka ugodno oz. neugodno. Sile, ki pospešujejo ali ovirajo rast otroka, ležijo v njem ali pa tudi izven njega.

Poznanje otroka v razvoju je »*conditio sine qua non*« za vsako udejstvovanje vzgoje. Brez njega je nemogoče pravo pojmovanje vzgoje z vsemi nalogami, ki jo spremljajo. Brez njega tudi ni učiteljske izobrazbe, ki mora omogočiti, da se učitelj v vsakem posameznem slučaju lahko pravilno udejstvuje in zavestno vodi razvoj otroka.

Iz poznanja otroka v razvoju treba izvajati le konsekvентno zaključke za vzgojno udejstvovanje, saj je v razumevanju njegovega razvoja vsebovano tudi domala že pravilno pojmovanje vzgoje. Izobrazba omogoči tako razumevanje bistva vzgoje ter odpre oči za soudejstvovanje pri razvoju otroka; tudi vzbudi v učitelju zavest globoke odgovornosti za svoje vzgojno udejstvovanje napram otroku in družbi.

En pogoj pa je za pravo razumevanje otroškega razvoja in za dobro vzgojo sploh. Učitelj mora biti prepojen z globoko ljubeznijo do razvijajočega se bitja, do njegove rasti, do njegovega nastajanja. Ta ljubezen mora dvigati otroka od oblike do oblike vedno višje, vsaka črtica v njegovo dušo mora stremeti za vse popolnejšo obliko. Ljubezen bo učitelja otroku približala ter mu omogočila vstop v njegov svet, v katerem je edino možna delovna zajednica z otrokom. Seveda mu tega izobrazba ne more dati. Psihološke sposobnosti in ljubezen mora prinesiti že v poklic s seboj. Izobrazba mu oboje le poglobi ter doda znanje. Zato je izbor učiteljskega naraščaja največje važnosti in pri tem izboru bi morali pred vsem upoštevati psihološke sposobnosti. Morda je ta izbor važnejši kakor vsa spričevala, ki dajejo pravico do pedagoškega študija. Gotovo pa je boljša vzgojiteljica manj izobražena otroška vrtnarica z ljubeznijo do otroka kakor znanstvenik, če se ne briga za duševnost otrokovo in če ne občuti ničesar v svoji notranjosti, ko vidi, kako gruča dece raja in se veseli na cvetoči livadi.

Poznanje in razumevanje otroka, njegove duševnosti in njegovega razvoja, ter razumevanje vloge vzgoje so obenem

že dani predpogoji za pravilno razumevanje naloge šole z ozirom na otroka, če ne bi upoštevali miljeja, v katerem otrok živi in v katerem bo živel, ko doraste.

Zato je nadaljnja zahteva na izobrazbo učiteljstva, da ga ona približa narodu. Usposobi ga naj za razumevanje najvitalnejših problemov kmečkega prebivalstva in industrijskega delavstva, čigar deco ima v šoli z nalogo, da jo vzgaja. Ti problemi izvirajo iz realnih potreb prebivalstva, ki tvorijo važen del otroškega miljeja in ki bodo tvorile njegov milje, ko doraste. — Zmisel za potrebe naroda mora prinesiti učitelj istotako že s seboj v poklic. Izobrazba le ojači voljo, da pomaga konkretnemu narodu v njegovi socialni, gospodarski in duhovni stiski; razširi mu pogled na celoto problemov ter ga opozori na najvažnejše. Kakor ni vzgojitelj brez poznanja in ljubezni do otroka, tako ga tudi ni brez ljubezni do tistega dela naroda, ki ga naj vzgaja in duševno vodi. Tudi s to zahtevo moramo računati že pri izboru.

Ni treba še posebej omenjati, da mora učitelj poznati strukturo današnje družbe, vsaj v glavnih potezah njen razvoj do danes in smer, v kateri se mora razvijati po vsej verjetnosti naprej do popolnejše oblike. Stvarno, objektivno promatranje fenomenov, iz katerih lahko sklepamo v bodočnost, je zlasti v povojni krizi važno in za vzgojitelja naroda neobhodno potrebno. Le tako bo lahko dal delu med narodom globlji zmisel, le tako ga bo lahko vodil k napredku. Njegovo prizadevanje pa ne bo brezmiselno tavanje med problemi, ki jih ne pozna.

Razen poznanja otroka, vzgoje, šole, naroda in družbe, razen zahtevane preorijentacije v našem zmislu pa izvira iz vzgoje same za vzgojitelja še ena, gotovo najtežja zahteva, ki jo moramo postaviti na učiteljsko izobrazbo. — Kdor hoče vzgajati, mora biti sam vzgojen. Kdor hoče izobraževati, mora biti sam izobražen. Kdor hoče oblikovati osebnosti, mora biti sam osebnost. — Videli bomo pozneje, da bo ta zahteva delala večje težkoče, kakor vse druge.

V skladu s to zahtevo bi morali namreč biti zavodi, ki prevzamejo vzgojo in izobraževanje učiteljstva, sami pedagoško polnovredni. Kakor smo zahtevali za vzgojo sploh, morajo tudi ti zavodi upoštevati duševnost in razvoj dijakov.

pospeševati morajo njihov razvoj ter nuditi tisto snov, ki je v resnici za njihovo rast potrebna. Smoter mora biti osebnost, sredstva za doseg končnega smotra diferirajo nujno od ene starostne stopnje do druge, od individuja do individuja.

Naša zahteva nasprotuje vsemu dosedanjemu delu na srednjih šolah, ker živimo še vedno v iluziji, da je edino osrečujoča in pravilna le znanstvena izobrazba. Te iluzije se je oklenilo kot rešilne bilke iz svoje stiske krčevito tudi vse učiteljstvo pri zahtevani reformi svoje izobrazbe. Vedno zopet in zopet se ponavlja zahteva po znanstvenem delu, po znanstveni izobrazbi, kakor da razen področja intelektualnih vrednot ne bi bilo ničesar več.

Potom znanstvenega dela se lahko razvijejo v osebnosti le teoretične narave, vse druge ob abstraktni duševni hrani ne morejo rasti. In še ta duševna hrana se na tak način vsiljuje dijaštvu, da velikokrat ubije tudi teoretične narave.

Konstatirati pa moramo, da so vprav tooretične narave s tendenco po abstrahiranju konkretnega sveta za vzgojitelja manj prikladne, kakor na pr. socialne, gospodarske, umetniške. Zato prihajajo za vzgojo in oblikovanje vzgojiteljeve osebnosti tudi druga področja vrednot v poštev in enostranska znanstvena izobrazba je prej škodljiva ko koristna. Kar rabi bodoči vzgojitelj za rast svoje osebnosti, to bi mu morala dati šola.

To so glavne zahteve na izobrazbo učiteljstva. Kakor izvirajo iz naših temeljev, so v svojem jedru rodile tudi težnjo učiteljstva po novi izobrazbi. Še bolj bo nam razumljiva težnja učiteljstva, če si površno ogledamo učiteljišče, kakor ga najdemo v nekoliko spremenjenih oblikah domala v vseh državah Evrope.

Učiteljišče ni bilo nikdar pedagoško polnovreden zavod, ki bi vzgajal osebnosti, kakor smo to zahtevali od vsake prave vzgoje. Nikjer ni snov prevladovala tako, kakor baš na učiteljišču. Učiteljiščniki navadno niso prišli do oddiha, da bi to snov prebavili, ampak so jo memorirali od ure do ure. Poedini predmeti se niso podredili enotnemu načrtu vzgajanja, temveč so imeli več ali manj nalogo, da dajo bodočemu učitelju vse potrebno znanje, ki bi ga utegnil kedaj rabiti v šoli.

Nujna posledica je bila, da učiteljišče razvoja mladine ni moglo podpirati, ampak ga je s svojo snovjo prej oviralo, da je samostojne klice v mladih bitjih zatrla, mesto da bi jih negovalo, da je osebnosti ubijalo, mesto da bi jih oblikovalo. Vse, kar je imel učenec samosvojega, je moralo na ljubo snovi in učenju na pamet zamreti. Humanistična gimnazija daje na pr. vsaj teoretično nadarjenim formalno izobrazbo ter pomaga s kolikortoliko samostojnim, čeprav vsiljenim delom razvijati duševne sile učenca v določeno smer. Učiteljišče tudi tega ni moglo, ker ji je bila snov suverena gospodarica. Bistva vzgoje se ni zavedalo, zato tudi vzgajati ni moglo. Iz njegovega tesnega objema so se rešili le tisti, ki so se razvijali vključno njemu in poleg njega, ki jih ni prisecal preozek okvir, ampak so segali iz učiteljišča ven v življenje.

Dočim pa je ta zahteva najtežja in je šola učilnica sploh vršiti ne more, bi lahko učiteljišče tudi v današnji obliki učitelja vsaj se z n a n i l o z o t r o k o m. To je tako skromna zahteva, da o njej na videz sploh ne bi trebalo govoriti. A vendar vidimo, da je učiteljišče ni nikjer vršilo. Naj navedem samo obtožbo vsem znanega švicarskega pedagoga Claparèda, ki pravi v svoji knjigi »La psychologie de l'enfant« sledeče:

»Resnica, da mora sloneti vsa pedagogika na poznanju otroka, kakor sloni vrtnarstvo na poznanju rastlin, je na videz elementarna. In vendar je večina pedagogov in skoro vse šolske avtoritete sploh ne uvidijo. Naj zadostuje za dokaz dejstvo, da v večini učiteljišč ni nobenega predavanja o otroški psihologiji. Država postavi mlade ljudi v starosti osemnajstih do devetnajstih let, ki izidejo iz teh zavodov, v osnovne in srednje šole z nalogo, da naj razvijajo razum, oblikujejo značaje, zatirajo instinkte. Nikdo pa jih ni učil, kaj je to razum, značaj, instinkt, kateri so zakoni teh fenomenov, zakoni, ki bi jih morali vsaj v velikih potezah poznati, da jim podredijo učne metode. Dvomim, da ne bi bilo v vrtnarskih šolah vsaj nekaj ur posvečenih botaniki in poznanju rastlin. Ljudje so v resnici v vseh časih posvečali več pažnje negi cvetic in sadja, kakor pa vzgoji otrok. Tudi so se pečali bolj z rejo živine.« Tako Claparède! Sodim, da ni treba ničesar dodati, ker je slika popolna.

Učiteljišče ni seznanjalo učiteljskega naraščaja z otrokom v razvoju, ker ga je smatralo za odraslega v manjših dimenzijah. Zato je preneslo vse zakone razvite duševnosti na razvijajočo se duševnost otroka, saj je šlo slepo mimo njegovega razvoja.

Samo ni poznalo vzgoje, zato tudi učiteljskega naraščaja ni moglo pripraviti na vzgojni poklic. Kolikor pa je seznanjalo naraščaj z učnimi metodami, so bile brez prave vrednosti, ker niso upoštevale ne individualnosti učitelja, ne duševne strukture in individualnosti otroka.

Končno pa učiteljišče ni kazalo nikakega razumevanja za težnje naroda ter ni usposabljal učitelja za težko delo med kmečkim prebivalstvom in industrijskim delavstvom. Vadnica, priključena učiteljišču, je pač vse kaj drugega, kakor kaka enorazrednica, na primer nad Prevaljami. Delo učitelja pa niti ne sme obtičati med štirimi stenami učilnice nego mora segati v živo življenje.

Učiteljišče ni upoštevalo otroške duševnosti, ne potreb učiteljstva med narodom. Zato pa učiteljskega naraščaja tudi ni moglo pripravljati za ustvarjanje nove šole. Šola učilnica je ostala narodu tuja in tuj mu je ostal učitelj, kakor je bil narod tuj učiteljišču.

Razen tega pa je imelo učiteljišče tudi v svojem ustroju več nepopravljivih napak.

1. Zahtevalo je od učiteljskega naraščaja, da se odloči pre zgodaj za svoj poklic. Mladostnik s petnajstimi leti še ne more vedeti, ali ima dovolj psiholoških in drugih sposobnosti, ki so potrebne za poklic vzgojitelja. Pri drugih duševnih poklicih ima dijak približno do dvajsetega leta čas za odločitev. Vzgojitelj pa, ki bi moral stati vsaj na isti višini kakor katerikoli duševni delavec, se naj odloči za svoj poklic kakor vsak obrtniški vajenec s petnajstimi leti. Kdor le malo pozna znanstveno pedagogiko in filozofijo, ta mora priznati, da je mladostnik s petnajstimi leti absolutno nesposoben za pravi pedagoški študij.

2. Ko se je mladostnik enkrat odločil za učiteljski poklic, ni bilo več nobenega nazaj. Tudi če je spoznal, da ni sposoben za vzgojitelja, je moral vztrajati. Učiteljišče je bilo namreč od

ostalega šolstva popolnoma odrezano, noben prehod ni držal na druge srednje šole. Matura na učiteljišču ni dala pravice za visokošolski študij. Zato je učiteljiščnik moral ostati v poklicu, ki si ga je izbral prezgodaj.

3. Na učiteljišču sta bili splošna in poklicna izobrazba tesno med seboj spojeni in sicer tako nesrečno, da učiteljiščnik tam ni prišel niti do prave splošne niti do dobre poklicne izobrazbe. Sicer pa za resen pedagoški študij tudi zrel ni bil.

4. Učiteljišče je hotelo podati svojim gojencem vso snov, ki bi jo utegnili kedaj rabiti v svojem poklicu. Radi množine snovi je ostalo njegovo delo nujno na površju, mesto da bi šlo v globino. Kjer je podajanje snovi samo na sebi smoter, tam ne moremo govoriti o formalni izobrazbi, še manj pa seveda o razvoju osebnosti. — Učiteljišče je smatralo z maturo vzgojno delo za končano, ker je podalo vso predpisano snov. Zato pa tudi ni vzbudilo v mladem učitelju potrebe po nadaljevanju izobraževanja samega sebe potom samovzgoje. Prava izobrazba ni nikdar dovršena, ampak sposobna za vedno novo rast.

Pod vplivom učiteljišča je tudi mladi učitelj, ki se ni slučajno razvijal sam poleg šole, smatral z maturo svojo izobrazbo za dovršeno. Zato pa ni mogel v pravem pomenu besede ne z deco delati, ne ž njo rasti. Tudi ni bil več sprejemljiv za vplive od zunaj, ki bi izvirali na primer iz potreb naroda. Takrat, ko bi se moral v dotiku z narodom najlepše razvijati, je bil njegov razvoj že zaključen. Zato je tak učitelj ostal brez pomena za deco in brez pomena za narod. Le kdor sam živi, lahko budi življenje, le kdor sam raste, lahko pomaga tuji rasti, tujemu razvoju.

Razen teh glavnih napak in nedostatkov je še več drugih. Radi ustroja učiteljišča je bil pravi izbor za učiteljski poklic sploh nemogoč in radi tega je trpel ne samo učiteljski poklic nego ves narod. A tudi v današnji obliki bi morale učiteljišče bolj izbirati svoj material zlasti z ozirom na psihološke sposobnosti posameznika. Istotako ni posvečalo prave pozornosti problemu, kako dobiti učiteljski naraščaj naravnost iz vrst kmečkega prebivalstva in industrijskega delavstva.

Sedaj nam je pač jasno, zakaj da dosedanja učiteljska izobrazba ne odgovarja več potrebam učiteljskega poklica. Razumljiv pa nam je tudi odpor učiteljstva samega proti učiteljišču. Dosedanja razmotrivanja in navedeni razlogi zadostujejo za utemeljitev dalekosežne reforme, ki spremeni v temeljih izobraževanje učiteljskega naraščaja ter odpre vsemu učiteljstvu pot do nove izobrazbe.

Ta reforma učiteljske izobrazbe bi lahko zavzela sledeče oblike: 1. Reforma starega učiteljišča s priključitvijo petega in šestega letnika pod imenom učiteljske akademije. 2. Prenos učiteljskega izobraževanja na druge že obstoječe zavode. 3. Ustvaritev novih institucij v ta namen.

Prvo možnost lahko kratkomalo odklonimo, ker še tako temeljita reforma ne more odpraviti njegovih bistvenih napak, kakor so to: Prezgodnja odločitev za vzgojiteljski poklic, pomanjkanje prehodov na druge srednje šole, neznalost za rešen pedagoški študij, nemožnost pravega izbora, spojitev splošne in poklicne izobrazbe itd. Če pa bi hotelo odpraviti tudi te napake, bi izgubilo eo ipso svoj specialni značaj kot učiteljišče.

Ako izpolnimo na primer zahtevo, da se naj strokovni študij začne šele z zadostno zrelostjo slušateljev, da se tedaj naj loči kakor pri (drugem) visokošolskem študiju poklicna izobrazba od splošne, nam ostane učiteljišče le še kot splošen izobraževalni tip srednje šole. Mladostnik pa ne sme nadalje biti nikakor prisiljen, da se odloči prezgodaj za svoj poklic ali da postane proti svoji volji učitelj, tudi če ne čuti v sebi vzgojiteljskega poklica. Zato bi moral biti ta tip srednje šole enako vreden vsem drugim srednjim šolam ter ž njimi spojen z možnostjo prehodov. Matura bi morala biti enako vredna ter dati pravico do vseučilišnega študija. Razen tega mora biti dostop k vzgojiteljskemu poklicu omogočen tudi abiturijentom vseh drugih srednjih šol, ki čutijo zanj sposobnosti, tedaj dostop v peti in šesti letnik tako zvanega učiteljišča.

Tako je nujna vsaka temeljita reforma učiteljišča, ki bi hotela odpraviti najbolj kričeče nedostatke, črtanje karakterističnih znakov današnjega učiteljišča in ustvaritev novega tipa srednje šole, ki bi pač moral biti namenjen v prvi vrsti

socialnim in gospodarskim naravam. K temu tipu srednje šole, ki nikakor ne bi smel biti rezerviran edino le učiteljskemu naraščaju, bi bila peti in šesti letnik le umetno prilepljena in ne organično spojena.

Ako hočemo tedaj reformirati v resnici učiteljsko izobrazbo, ne bomo mogli obstati pri reformi učiteljišča, ker se ono ne da do temeljev reformirati. Preostaneta nam le še druga in tretja možnost, prenos učiteljske izobrazbe na že obstoječe zavode ali ustvaritev novih institucij.

Iz vseh naših zahtev na učiteljsko izobrazbo je razvidno, da niti eden izmed obstoječih zavodov ali šol ne more prevzeti celotnega izobraževanja učiteljskega naraščaja, ker take institucije ni. Neglede na zahtevo, da bi morala biti pedagoško polnovredna, saj bomo morali vprav pri tej bistveni točki popustiti, bi morala seznaniti učitelja s problemi in mu nuditi izobrazbo, ki je ne nudi dosedaj noben zavod, niti obstoječe srednje šole niti univerza in njej enakovredne visoke šole.

Na drugi strani pa je jasno, da ne smemo ustvarjati za celotno izobraževanje učiteljskega naraščaja popolnoma novih zavodov. S tem bi delali sami iste napake, ki smo jih ravno kar očitali učiteljišču. Odrezali bi namreč te zavode ž njihovim specijelnim programom in delom od ostalih šol, prisilili bi učiteljišnika, da se odloči za svoj poklic prezgodaj, spojili eventualno splošno izobrazbo s poklicno.

Iz tega labirinta težav vede kombinacija med drugo in tretjo možnostjo. Splošno izobraževanje učiteljskega naraščaja moramo prepustiti splošno izobraževalnim srednjim šolam, kakor to delamo pri vseh drugih duševnih poklicih; tukaj dobi učiteljski naraščaj potrebno predizobrazbo za pedagoški študij. Poklicno izobraževanje pa prevzamejo posebni inštituti, ki so po možnosti spojeni z univerzo ali s kako visoko šolo ter imajo visokošolski značaj.

Marsikomu se ta rešitev problema ne bo zdela zadostna in jaz sam je ne smatram za idealno. Glavni očitki bodo leteli proti današnji splošno izobraževalni srednji šoli, ki bodo imeli deloma trdno podlago, deloma pa bodo izvirali iz nepoznanja njenega dela.

Vsi tipi splošno izobraževalne srednje šole so danes zelo enostranski, okosteneli in niti najmanj ne odgovarjajo zahtevam prave vzgoje in oblikovanja osebnosti. Njihov smoter ni vzgoja in razvijanje posameznih dijakov v osebnosti, temveč priprava na znanstveni študij; merilo ji niso dijaki nego zahteve univerze in visokih šol. Splošna izobraževalna srednja šola, kakor obstaja v obliki humanistične gimnazije, realne gimnazije in realke, sloni izključno na področju intelektualnih vrednot ter ima za druga področja le malo zmisla. Kakor smo pravkar omenili, je njena naloga, da pripravlja potom razvijanja intelektualnih sposobnosti na znanstveno delo na univerzi in drugih visokih šolah. Vsi učenci, ki niso nadarjeni v smeri njenega dela, morajo do osmega razreda odpasti. Interesi učencev se morajo ukloniti interesom srednje šole oziroma univerze. Tudi strokovne srednje šole ne vzgajajo osebnosti ter so na drugi strani prav tako tesnosrčne, kakor splošno izobraževalne. Način dela je sicer nekoliko drugačen in snov, katero podajajo, je druga. Učenec pa se mora tudi ukloniti sistemu ter mora zadušiti lastne notranje sile na ljubo snovi.

Tako vidimo, da današnja srednja šola res ne odgovarja zahtevam, ki bi jih morali staviti nanjo z ozirom na vzgojo učiteljskega naraščaja, kakor tudi ne odgovarja zahtevam drugih poklicev. Nujno potreben bi bil nov tip srednje šole, ki bi slonel na narodovi kulturi ter bil najtesneje spojen z živim življenjem; imet bi moral značaj delovne ali produktivne šole ter dati možnost razvoja osebnostim različnih tipov. Ta tip srednje šole pa ne bi bil namenjen izključno učiteljskemu naraščaju, temveč naraščaju praktičnih poklicev med narodom, kakor na pr. zdravniku, živinozdravniku, šumarju, agronomu ter poklicem, za katere zadostuje danes matura na srednji šoli.

Naša naloga pa ni, da bi razmotrivali tukaj o novem tipu srednje šole, ki se naj ustvari in ki bi moral biti prikladnejši za izobraževanje učiteljskega naraščaja, kakor so dosedanji. Če danes tudi ne moremo biti povsem zadovoljni s srednjo šolo, kakor je, ji moramo vendar prepustiti splošno izobraže-

vanje učiteljskega naraščaja, ker se s tem izognemo glavnim napakam dosedanjega izobraževanja: 1. Naraščaj dobi zadostno predizobrazbo za pedagoški študij, ki ga začne s potrebno zrelostjo. 2. Omogočen je izbor za učiteljski poklic; pedagoškemu študiju se lahko posvetijo abiturijenti vseh srednjih šol, ki čutijo potrebne sposobnosti v sebi. Sama po sebi odpade prezgodnja odločitev za poklic in nihče ni prisiljen, da ostane pri prvotni nameri, če ne čuti v sebi sposobnosti za vzgojitelja. 3. Splošna in poklicna izobrazba se ločita.

Glavna prednost predvidene reforme pa je v tem, da lahko damo pedagoškim institutom potrebno vsebino. Odločno odklanjamo prenos strokovne izobrazbe učiteljskega naraščaja na filozofsko fakulteto ali na druge že obstoječe dele univerze, ki nikakor ne morejo prevzeti strokovno izobraževanje učitelja na narodni šoli med kmečkim prebivalstvom in industrijskim delavstvom. Mogoče, da bi meščanskošolski učitelj ali učitelj na osnovni šoli v mestu že izhajal z enostransko znanstveno izobrazbo. Učitelj med narodom ne bi vedel, kaj početi ž njo.

Če se hoče učitelj pripraviti za svoj poklic ter si pridobiti potrebne izobrazbe za svoje delo, je ne bo iskal ne na filozofski ne na drugih obstoječih fakultetah, ki imajo druge določene delokroge. Učitelj potrebuje svoje posebne strokovne izobrazbe. V prvem delu smo govorili o vsebini te izobrazbe in o temeljih, na katerih jo hočemo zgraditi. Sedaj potrebujemo še zavodov, ki ne bi naše vsebine utesnjevali.

Jaz si predstavljam te institute kot popolnoma novo tvorbo, ki bi lahko zrastle z današnjih učiteljskih, ki pa ž njimi ne bi imela ničesar skupnega, ne po vsebini ne po obliki. Študij bi imel visokošolski značaj ter bi slonel na pedagogiki, sociologiji in filozofiji. Zadnji dve vedi prihajata le toliko v poštev, kolikor sta potrebni za razumevanje pedagoških problemov. Pedagogika sama ne sme biti abstraktno teoretiziranje nego mora imeti za središče raziskovanja otroka in mladostnika. Delo bi se koncentriralo v seminarjih in priključenih šolah; skupna predavanja bi razvijala pred slušatelji probleme iz raznih disciplin in pomožnih ved pedagogike; v seminarju in v priključenih šolah pa bi tvorila učitelj in slušatelji delovno

zajednico, skupaj bi raziskovali in znanstveno proučavali posamezna vprašanja.

Samo na eno bi morali paziti pri ustvarjanju pedagoških zavodov za izobraževanje učiteljskega naraščaja. Da bi res ostali pedagoški zavodi in da se ne bi pretvorili v institucijo z navidezno znanstvenim značajem, kjer dominirajo vsi drugi predmeti bolj, kakor pedagogika. Po tej poti pedagoški zavodi ne bi smeli hoditi in proti temu bi se moralo učiteljstvo že vnaprej zavarovati. Nuditi morajo v resnici tisto izobrazbo, ki jo učiteljstvo potrebuje za svoje delo v šoli med narodom in to delo mora biti merilo. S surogati se učitelj ne more zadovoljiti. Predaleč bi nas zavedla naša razmotrivanja, ako bi se hoteli spuščati v podrobnosti.

Tako bi naša rešitev kolikor toliko odgovarjala našim zahtevam. Prave težkoče ne bi bilo, da damo učiteljski izobrazbi tisto vsebino, ki izvira iz naših izvajanj in ki je nujno potrebna, če hočemo zadostiti težnji učiteljstva po novi izobrazbi. Otroka in mladostnika lahko postavimo v središče študija in proučevanja ter grupiramo okrog tega jedra druge pedagoške in filozofske discipline. Poiščemo lahko vez z narodom ter damo slušateljem dovolj trdno podlago in široko obzorje za razumevanje konkretnih potreb naroda. Učiteljski naraščaj lahko seznanimo z modernimi pedagoškimi idejami ter z vzgojnim delom doma in pri drugih narodih. Inštitutom priključimo vzorne šole, kjer delujejo naboljši učitelji; tudi bi lahko organizirali v vezi s temi poizkusne razrede in poizkusne šole, ker preizkušajo reformatorji svoje ideje.

Šele v teh pedagoških zavodih dobi pedagoški in psihološki študij pravi pomen, ker so slušatelji zanj v resnici zreli, ker imajo potrebno predizobrazbo in pridejo že s trdnim namenom, da si pridobijo potrebno strokovno izobrazbo za poklic vzgojitelja med narodom. Študij bi trajal dve leti. Razume se, da bi imeli dostop tudi absolventi današnjih učiteljišč in že delujoči učitelji, dokler se učiteljišča ne bi popolnoma opustila.

Na drugi strani pa ta rešitev nikakor ni posebna obremenitev ne države ne staršev. Danes traja študij na učiteljišču po končani nižji srednji ali meščanski šoli štiri leta, kakor na

vseh drugih srednjih šolah. Vsi predlogi in načrti za novi zakon pa predvidevajo še peti ali celo šesti letnik na učiteljskišči. Študij bi trajal tedaj tako dolgo, kakor na srednji šoli in na eno- ali dveletnih pedagoških zavodih, le da ne bi šel tako v globino in ne bi nudil istih ugodnosti. Tudi imamo že poslopja učiteljskišč, ki bi se za enkrat moralo nekoliko preurediti, da bi lahko služila zavodom v njihove svrhe. Odpadli pa bi stroški za vzdrževanje današnjih učiteljskišč, kar pomeni precejšnje vsote. Niti ni tako važno, ako stojijo ti pedagoški zavodi v tesni vezi z današno univerzo. Škodilo nikakor ne bi, ker bi dobri profesorji za pedagogiko in filozofijo delovali lahko tudi na ped. zavodih.

Še enega vprašanja se moramo dotakniti. Spočetka zlasti ne bi bilo dovolj učnih moči za te zavode, zlasti ne dovolj strokovno izobraženih. Zato bi morali nastaviti za enkrat najboljše učitelje in srednješolske profesorje bodisi kot profesorje bodisi kot honorarne nastavljenke, seveda take, ki so se bavili s pedagogiko in ki poznajo vzgojo iz lastne prakse. Počasi pa bi že zrastel potreben naraščaj za profesorje, ki bi imeli značaj visokošolskih profesorjev.

Tako nekako bi se dal rešiti problem reforme učiteljske izobrazbe, če povdarjamo pred vsem njeno vsebino. Slično rešitev predvidevajo v tej ali oni obliki tudi načrti za reformo učiteljske izobrazbe v drugih državah, ki so deloma že realizirani, deloma so blizu realizacije. Naj jih navedem samo nekaj.

Na Državni šolski konferenci v Nemčiji leta 1920. je IX. delovni odsek, ki mu je bilo poverjeno vprašanje učiteljske izobrazbe, došel med drugim do sledečih sklepov:

Člen 2. Vse vrste učiteljev dobivajo v skladu s členom 143., odst. 2. ustave temeljno predizobrazbo skupno z naraščajem drugih znanstvenih, umetniških in tehniških poklicev, na šolah, ki nudijo splošno izobrazbo in ki vodijo na univerzo, ali pa na umetniških, tehniških, obrtnih, trgovskih in poljedeljskih poklicnih šolah, kolikor se ne more dokazati najmanje enakovredna predizobrazba, pridobljena na drug način.

Člen 3. Poklicno izobraževanje vseh vrst učiteljev se vrši na visoki šoli in traja za osnovnošolskega učitelja najmanj tri leta.

Člen 5. V svrhu pedagoške izobrazbe učiteljev se ustvarijo na visokih šolah razmeroma samostojni pedagoški instituti, poleg katerih se smejo po potrebi in v poizkusne svrhe dopustiti posebne pedagoške poklicne šole s polnovrednim visokošolskim ustrojem; nadalje lahko prevzamejo pedagoško izobrazbo učiteljev v danem slučaju tudi filozofske fakultete ali splošno izobraževalni oddelki tehniških visokih šol. Nasprotno pa se odklanja ureditev posebnih vzgojno znanstvenih fakultet na univerzah kakor tudi možnost, da prevzamejo poklicno izobraževanje ljudskošolskega učiteljstva izključno njim namenjene pedagoške akademije.

Člen 10. Obstoječa učiteljišča se morajo od pomladi 1921. opustiti ali postopoma opuščati, vendar tako, da se to dovrši najpozneje do konca 1927. leta.

Meni se zdi, da se je nemško učiteljstvo oziralo bolj na vnano obliko učiteljske izobrazbe kakor pa na njeno vsebino; tudi ga je mamil preveč blesk znanstvene izobrazbe ter sijaj vseučilišnega študija, ki mu je zapostavilo konkretne potrebe vzgojiteljskega poklica. Le tako si lahko razlagam, da je položilo vso težo na vseučiliščno izobrazbo ter spregledalo lastne potrebe, ki so vodile težnjo po reformi. Niti Spranger niti Kerschensteiner niso uspeli, da dajo reformi nekoliko drugo smer, drug duh in da postavijo na mesto vseučilišča potrebo novih posebnih zavodov.

Iz Češko-Slovaške poroča »Pedagoški institut Jana Amosa Komenskega« sledeče:

»Načrt za učiteljsko izobraževanje bo letos v najbližnji dobi izdelan. Pošljemo Vam ga takoj, ko izide. Dosedaj je izšla samo strokovna razprava v »Ministerskem Vestniku«, njena vsebina je sledeča:

1. Vsak učitelj absolvira celotno osemrazredno srednjo šolo.

2. Po maturi vstopi v enoletno pedagoško akademijo, kjer si pridobi teoretično pedagoško izobrazbo in praktično pripravo.

3. Pedagoške akademije imajo visokošolski značaj in na njih delujejo po možnosti redno habilitirani profesorji, ki imajo značaj in plačo vseučiliščnih profesorjev.

4. Na koncu drugega tečaja se podvržejo dijaki posebnim izpitom, ki jih upravičijo za nastop učiteljske službe. Po dveh letih praktičnega dela se vrše praktični izpiti.

5. Meščanskošolski učitelji dopolnijo svojo izobrazbo z daljšim dvotečajnim študijem na univerzi ali na tehniki.

Načrt zakona je v tej obliki sprejelo ljudskošolsko učiteljstvo kot prvi korak k realizaciji njegovih zahtev in zato se ž njim strinja, čeprav se zaveda, da dvotečajne akademije ne morejo zadostovati za praktično pripravo. Zakon o učiteljski izobrazbi bo najbrž v zimskem zasedanju letošnjega leta predložen parlamentu skupno z zakonom o srednjih šolah.«

Proesor dr. Adolphe Ferrière, ravnatelj mednarodne pisarne »Des Ecoles nouvelles«, piše iz Ženeve: »Meni ni znano ničesar o izobraževanju učiteljskega naraščaja, kar bi bilo že v skladu z aktivno šolo. Reforma je še preveč nova, da bi se lahko povzpela do legislacije. Program pedagoškega oddelka na srednji šoli v Ženevi je še zelo zaostal, istotako program učiteljišča v Lausanne. Po mojem mnenju bi trebalo izbrati že v srednji šoli učence, ki kažejo izrazito nadarjenost za pedagogiko, ter jim dati možnost, da se uveljavijo pri svojih tovariših kot voditelji in učitelji. Po končani srednji šoli sledi dveletni vseučiliščni študij, podoben delu v zavodu J. J. Rousseau (Ženeva); za vsebino bi imel psihologijo otroka in njeno uporabo v pedagogiki.«

Iz Francije mi piše glavni tajnik in vodja najmodernejše francoske pedagoške struje »L' éducation nouvelle«, Roger Cousinet, o svojih nazorih o učiteljski izobrazbi; peča se zlasti z njeno vsebino in ne posveča posebne pažnje njeni obliki. Ker gre nekako v isti smeri kakor naša izvajanja, ne bom posebej navajal njegovega mnenja.

Vidimo tedaj, da gredo stremljenja za reformo učiteljske izobrazbe tudi v drugih kulturnih državah v isto smer. Povsodi srečavamo zahtevo, da naj prevzamejo srednje šole splošno izobraževanje učiteljstva, poklicna pa naj dobi v tej ali oni obliki visokošolski značaj. V Nemčiji je divjal oster boj radi vprašanja, ali naj prevzamejo poklicno izobrazbo vseučilišča s posebnimi inštituti, pedagoške fakultete, posebne ped. visoke

šole ali ped. akademije. Kakor smo videli, je zmagalo vseučilišče, spojeno s pedagoškimi inštituti.

V tej zvezi bi se morali tudi mi dotakniti istega problema, to je razmerja naših pedagoških zavodov do univerze in do obstoječih visokih šol. Ker pa je nam šlo v glavnem za vsebino nove učiteljske izobrazbe in smo se z obliko pečali le toliko, kolikor omogoča to vsebina, ga lahko tukaj preskočimo.

Drugo vprašanje, ki bi se ga morali vsaj dotakniti, bi bilo enaka ali diferencirana vzgoja moškega in ženskega učiteljskega naraščaja. Ker pa to vprašanje še sploh ni obdelano, bi ga trebalo obravnavati v vezi z žensko vzgojo sploh. Iz vseh naših razmotrivanj pa sledi, če napravimo korak dalje, da odgovarja današnji način vzgajanje z današnjimi šolami še veliko manje ženskemu kakor moškemu spolu. Ne samo da ima ženska v življenju druge naloge, tudi celotna njena duševnost je različna od duševnosti moškega. Kakor se ne brigamo za duševnost otroka sploh, tako se brigamo pri vzgoji še manj za duševnost dekleta, ženske. Vprašanje ženske vzgoje je še tako malo obdelano, da se moramo vprav čuditi. In vendar je mati mnogo važnejša vzgojiteljica kakor vsi učitelji in profesorji, ki dobijo otroka že oblikovanega v svoje roke in ki le še lahko malo dodevajo temu, kar je dala že mati. Preskočiti pa moramo tudi to važno vprašanje ter se zadovoljiti s površno zarisanim okvirom učiteljske izobrazbe.

Če posnamemo sedaj h koncu nekaj glavnih misli, bi lahko v kratkem dejali: Pri reformiranju izobraževanja učiteljskega naraščaja se moramo ozirati pred vsem na vsebino učiteljske izobrazbe. Baš vsebina dosedanje izobrazbe tirja veliko bolj globoke reforme kakor sama oblika učiteljišč. Da pa lahko damo pedagoškim zavodom pod katerimkoli imenom novo vsebino, moramo dvigniti njihov nivo na višino drugih visokih šol. Brez te višine si vsaj jaz ne morem predstavljati realizacije naše vsebine. Nadalje moramo omogočiti izbor učiteljskega naraščaja v dobi zadostne zrelosti. Vprav izbor učiteljskega naraščaja je največje važnosti za uspešno delo pedagoških zavodov, za reformo narodne šole in za napredek celotnih plasti našega naroda. Vršni se med abiturijenti vseh vrst srednjih šol ter se naslanjaj na psihološke sposobnosti,

na poznanje ljudstva in na voljo, delovati kulturno med narodom. Srednja šola je s tem le potrebna stopnja pred začetkom poklicnega izobraževanja učiteljskega naraščaja, ki se mora poglobiti in razširiti. Vsi očitki, ki bi leteli na račun srednje šole, so neutemeljeni, saj srednja šola ne nudi poklicne izobrazbe, temveč le pripravlja nanjo. Mesto današnje oblike učiteljišč si moramo ustvariti posebne pedagoške zavode z novo vsebino in novim duhom.

Ako se ta reforma izvrši, lahko gledamo mirno v bodočnost. S pedagoških zavodov bi se širilo novo spoznanje, iz njih bi izhajale nove generacije z razumevanjem za otroka in prežete ljubezni do izmučenih, izmozganih mas našega naroda. Otroci bi dobili prave vzgojitelje, narod bi dobil svoje voditelje, ki bi ga vodili k novi zarji, novemu življenju naproti.



Obl. kmet. referent ing. Jos. Zidanšek v Mariboru:

Stanje kmetijskega nadaljevalnega šolstva.

Dejstvo je, da je v naši mladi državi vse v nastanku in da je na polju praktične unifikacije marsikdo izgubil pravo orijentacijo. A nikakor ne smemo omagati in opešati, nasprotno vsak po svoji moči naj dela naprej dosledno in vztrajno tisto podrobno delo, ki ga najbolj razume. — Dosledno delo je še vedno rodilo dobrih uspehov. Današnji čas ne sodi samo po dobri volji delavca nego veliko bolj po doseženih uspehih!

Najbolj je potreben vodstva in vzgoje kmetijski stan. Najjačji po svojem staležu, je ta stan najmanje pripravljen za praktično življenje in najmanje organiziran. Mnogo, mnogo se je grešilo in se greši še danes na račun kmečke izobrazbe. Zatorej je izvanredno potrebno in gotovo tudi že zadnji čas, da skušamo najti sedanjemu razvoju šolstva primernih smeric za kmetijski pouk, a posebej še za kmetijsko nadaljevalni pouk.

Radi majhnega števila kmetijskih strokovnih šol v naši državi ne more vsak kmečki fant — bodoči gospodar obiskovati kmetijske šole. Ostane torej veliko število gospodarjev brez strokovnega pouka. Tu treba, da pomaga kmetijsko nadaljevalni pouk vsaj toliko, da bo prihodnji kmet lahko s pridom čital strokovne liste in mogel slediti pouku potovalnega učitelja.

Oglejmo si malo samo svoje sosede na severu in jugu! Po podatkih g. svetnika Rohrmann imajo na nemškem Štajerskem danes 57 kmetijsko nadaljevalnih tečajev. Istotako se izredno intenzivno dela na tem polju v Italiji in obstaja v prejšnjem Primorju cela mreža takih tečajev. Obe pokrajini sta mnogo manj agrarnega značaja kot je naša država, vendar se je potreba kmetijsko nadaljevalnega pouka takoj uvidela.

Uvidevnosti sicer pri nas ne manjka, so pa, lahko bi rekli, nekatere porodne bolečine, s katerimi se moramo boriti. Glavna napaka leži v nestalnosti državnega proračuna. Nikdar ne veš, koliko časa bo proračun v tej obliki držal. Zato se vsakdo boji začeti kako večjo akcijo, ko ti na sredi pota lahko zmanjka sredstev, a ljudje, ki ne poznajo pomena besede budžet, mislijo, da je vzrok zastoja kje drugje. Drugi vzrok leži v nekaki nervoznosti našega vrlega učiteljstva, ki je nastopila po prevratu radi borbe za stanovske zadeve in materijelno plat življenja, priprava za nov šolski zakon in radi različnih novih nalog, pred katere je bilo postavljeno čez noč. A tudi tukaj se že dani. Najboljši dokaz je to, da je pri lanskih jesenskih sadnih razstavah delovalo učiteljstvo s hvalevredno požrtvovalnostjo.

To je znamenje, da je prišel tisti čas umirjenja, ko se bo požrtvovalni del učiteljstva zopet z veseljem posvetil delu za selo, kamor gotovo v prvi vrsti spada kmetijsko nadaljevalni pouk.

Kmetijsko-nadaljevalni tečaji? Nekam zelo oddaljeno in tuje zvene na naše uho! Lahko, ko v mariborski oblasti naštejemo na prste ene roke vse tiste gospode učitelje, ki so s takimi tečaji začeli. In vendar so se vršile priprave. Omenim samo pred vojno pettedenski nadaljevalni tečaj za osnovnošolske učitelje od 25. avgusta do 28. septembra 1912. na kmetijski šoli v Št. Jurju ob juž. žel. z 20 udeleženci. Enak tečaj se je ob istem času vršil na Grmu. Po prevratu se je vršil tečaj na Grmu, kamor so bili sprejeti tudi učitelji iz mariborske oblasti. Drugi nameravani tečaj v Št. Jurju ob juž. žel. se radi boleznimi ni mogel vršiti. — Po Rohrmanovih podatkih je doslej že do 100 učiteljev absolviralo take pripravljalne tečaje za kmetijski pouk na osnovnih šolah in za vodstvo kmetijsko nadaljevalnih šol.

Ali je nedelavnosti v tem pogledu kriva nepoučenost interesiranih krogov? Dvomim. Kajti »Učiteljski Tovariš« št. 7. z dne 16. februarja 1922. je prinesel prilogo o ustanavljanju in organizaciji kmetijsko-nadaljevalnih šol.

V tej prilogi so najprej navodila za ustanavljanje, potem načrt zakona o snovanju in uredbi, nadalje pravilnik in učni

načrt za kmetijsko nadaljevalne šole, razen tega tudi učni načrt za gospodinjstvo-nadaljevalne tečaje na ljudskih šolah. Opozarjam vse zanimance, da si ta navodila pazljivo prečitajo in videli bodo, da ni v njih nič neizvedljivega.

Po tem načrtu, ki je dosedaj veljaven za Slovenijo, je pouk v kmetijsko-nadaljevalnih tečajih dveleten in se vrši redno v zimskem času po 6 ur na teden. Ustanovitev dovoljuje oblastna kmetijska uprava ali po sedanjem kmetijski oddelek pri Velikem županu. Nadzorstvo glede administrativnih in splošno izobraževalnih predmetov pripada pristojnemu okr. šolskemu nadzorniku, nadzorstvo glede pouka o kmetijsko-prirodoslovnih predmetih pa v to določenemu strokovnemu nadzorniku za kmetijski pouk.

Omeniti hočem, da propagira zadnji čas g. Jov. P. Jovanović¹ nov način kmetijsko- in gospodinjstvo-nadaljevalnih šol in sicer na podlagi štiriletnje šolske obveznosti, kakor je uvedena v Srbiji. Njegova zamisel je sledeča: Po završeni osnovni šoli sledi nadaljevalni pouk, ki ga vrši učiteljstvo osnovnih šol v prostorih osnovne šole. Ta pouk traja tri leta in se vrši le ob sobotah. Ta dan odpade pouk v osnovni šoli. Zaključek nadaljevalnega pouka tvori sreska kmetijska odnosno gospodinjstva šola, ki se naj ustanovi v vsakem srezu.

Zaenkrat prihaja za Slovenijo le prvi, od naših prvih strokovnjakov in pedagogov pripravljeni in že preizkušeni način kmetijsko nadaljevalnih tečajev v pošteveh.

Kje se naj ustanavljajo kmetijsko-nadaljevalni tečaji? Le v krajih, kjer se potegujejo krajevni činitelji zanje, zlasti kmetijske strokovne organizacije. Seveda pa vsi vemo, da je pri naši konzervativnosti včasih potreba le malo pouka in razjasnjenja, da se zanimanje za kako stvar vzbudi.

Zanimanje za kmetijsko-nadaljevalni pouk raste neprestano. Omenjam našega nestorja, g. svetnika Rohrmanna, ki neprestano bodri k večji delavnosti na tem poulju, omenjam zgoraj citiranega Jos. P. Jovanovića, bivšega načelnika nastavnega odelenja v kmetijskem ministrstvu, ki je začel iskati novih poti. Omeniti moram pa tudi sklep kmetijske ankete za

¹ Jov. P. Jovanović »Obrazovanje poljoprivredne mladeži« v 9. številu Glasnika Min. Poljoprivrede i Voda.

mariborsko oblast z dne 23. januarja t. l., ki izraža sledečo željo: »Ustanovijo naj se na ljudskih šolah kmetijsko-nadaljevalni tečaji, ki bi trajali po 5 mesecev skozi 2 leti in bi bil pouk obvezen za vso kmetijsko mladino.«

Ali ni to povoda dovolj, da vzamemo zadevo v resen pretres?

Ali so dani vsi predpogoji? Po mojem mišljenju malokje tako ugodni, kakor baš v obeh slov. oblastih. Evo jih:

1. Pretežno kmetijski značaj prebivalstva;
2. za kmetijstvo vneti okrajni zastopi in dobre kmetijske podružnice;
3. skrbno učiteljstvo, ki ima srce za kmetško mladino; nekaj učiteljstva je že formalno kvalificiranega za vodstvo kmetijsko-nadaljevalnih tečajev;
4. tri kmetijske šole, na katerih bi se do reforme učiteljišč lahko vršili pripravljalni tečaji.

Zakaj torej roke križem držati. Dosti je bilo časa za premislek. Sicer pravijo, da se vsaka dobro premišljena stvar končno dobro obnese — vendar pa mislim, da je 7 let po prevratu bilo časa za razmišljanje dovolj.

Važno je pri vsej stvari vprašanje kredita. Proračun za leto 1925. vsebuje v part. 1660 poz. 14. sledeči dve postavki — za obe slovenske oblasti enako:

a) poljoprivredni nastavni kurzevi za stručno izobrazbo školskih učitelja Din 7.500.—;

b) troškovi za nastavne poljoprivredne kurzeve na narodnim šolama Din 6.250.—.

To sicer ni veliko, vendar pa, če se bo svota v novem proračunu v zmislu predlogov povečala, zadostuje za skromen začetek. Vsaj toliko je, da se lahko v vsakem srezu v kraju z najpovoljnejšimi razmerami poskusi z enim tečajem.

H koncu povdarjam, da so vsa prizadevanja za ustanovitev kmet. nadaljevalnih tečajev na žalost nekako ostala briga pokrajinske uprave ali sedaj Velikih županov. Svoj čas se je predložil načrt za ustanovitev kmet. nadaljevalnih tečajev pri kmetijskem ministrstvu, kjer je pa vsa stvar obležala in zastala. To je velika škoda in morda največji vzrok, zakaj ne pridemo v zadevi dalje. Zadnji čas je bilo čitati v listih, da se

tečaji za učitelje vrše na kmet. šoli v Adi in Šabcu. Prosvetni minister povrne potne stroške, minister za kmetijstvo pa da na razpolago predavatelje (honorar za predavatelje). To je bil prvi glas, da se je vendar pričelo neko gibanje za priprave v pristojnih ministrstvih.

V zmislu prednjih izvajanj prihajam do sledečih zaključkov:

V Sloveniji je za sedaj na podlagi budžetnih sredstev kmetijsko-nadaljevalni pouk mogoče organizirati v sledečem obsegu:

1. V vsakem srezu naj se vrši po en kmetijsko-nadaljevalni tečaj in sicer tamkaj, kjer se zato zanimajo krajevni činitelji in kmetijske organizacije.

2. Sreski šolski nadzorniki naj v sporazumu z državnim ekonomom predlagajo za vsak srez vsaj enega izkušenega učitelja, ki je voljan in zmožen voditi kmetijsko-nadaljevalni tečaj.

3. Kjer so dani vsi ti pogoji, naj se nemudoma skličejo sestanki staršev, pri katerih se naj zadeva vsestransko pojasni in razloži. Če se doseže zadovoljiv sporazum, naj se postopa dalje v zmislu priloge »Učit. Tovariša« z dne 16. febr. 1922. ter vloži prošnja na Vel. župana, kmet. oddelek, za ustanovitve kmetijsko-nadaljevalnega tečaja.

To je za sedaj pri dobri volji vseh zanimancev izvedljivo.

Prihodnost nam pa mora prinesiti več razmaha na tem polju. Zato bi trebalo, da se načrt zakona o kmetijsko-nadaljevalnem pouku uzakoni in da se izdatno poveča kredit za ustanavljanje in obdržavanje kmetijsko-nadaljevalnih tečajev.



M. Presl, Ljubljana:

Nekaj misli o reformi obrtnega nadaljevalnega šolstva.

Eno najbolj razveseljivih dejstev, ki nam priča o skorajšnjem začetku popolne konsolidacije političnih, pred vsem pa gospodarskih razmer v naši novi državi, je gotovo to, da so se načela v zadnjem času energično in smotreno tudi vprašanja, za katera ni bilo dolga leta mogoče vzbuditi prepotrebne razumevanja.

V mislih imam naše obrtništvo. Najsevernejši del naše države, to je Slovenija, ne more preživljati s svojimi poljskimi pridelki prebivalstva in baš to je razlog, da se je pri nas že davno razvila obrt in domača industrija.

Negovati in podpirati to, kar je rodila prirodna potreba, mora biti za vsakega razumnega narodnega gospodarja eno najvažnejših načel.

S pazljivim očesom mora narodni gospodar opazovati tak naravni razvoj in mu mora dati prave smernice. Na eni strani mora zabraniti prebujen razvoj v eno smer, na drugi strani paziti, da ne hira v drugi smeri.

Suha statistična števila govorijo tu za strokovnjaka živ jezik.

Obrtnikov imamo v Sloveniji nad 20.000. Obrtniških vajencev gotovo nad 10.000. Število naraščaja, ki se posveti obrtniškemu stanu vsako leto na novo znaša 3—4000.

Kako se bo vsem tem ljudem dala eksistenčna zmožnost, je najvažnejše vprašanje. Brezdvomno je, da bodo v hudem konkurenčnem boju, ki mora biti naravna posledica tega velikega števila obrtniškega naraščaja, omagali vsi oni, ki ne bodo kvalitativno na višku. Razen najboljših strokovnih zmožnosti, si bo vsak posameznik moral pridobiti še

določeno stopinjo teoretičnega znanja, da bo lahko vršil točno pismeno poslovanje s trgovci in odjemalci. Znati bo moral brezhibno izračunati tvorno in prodajno ceno svojim izdelkom. Poznati bo moral točno svoje dohodke in izdatke, kar je le mogoče, ako ima temeljne pojme o trgovskem poslovanju. Vse to pa nudi obrtniku lahko le šola.

Obrtno in strokovno šolstvo je v naši državi še vseskozi pomanjkljivo, vendar smo pa v zadnjih letih tudi na tem polju precej napredovali.

Obstoječa obrtna in strokovna učilišča delimo v tri skupine.

1. Taka, ki imajo nalogo, da izobrazijo naraščaj v določeni stroki ali obrti.

2. Ona, ki naj dajo pomočniku obrtniku nadaljnjo teoretično in strokovno naobrazbo.

3. Šole, ki naj nudijo obrtniškem vajencu potrebno predizobrazbo.

V sledečem hočem razpravljati le o tretji skupini, ki je znana pod imenom občja in strokovna obrtna nadaljevalna šola. Kakor pove že samo ime, delimo te obrtne nadaljevalne šole v obče obrtne nadaljevalne šole in strokovne obrtne nadaljevalne šole.

Prve posečajo vsi vajenci enega šolskega okraja. Druge pa služijo nadaljnji izobrazbi vajencev ene in iste obrti ali vsaj sorodnih obrti. V šolskem letu 1924./25. je bilo v Sloveniji 56 občil obrtnih nadaljevalnih šol in 10 strok. obrt. nad. šol s skupnim številom 6900 učencev. Po zadnjih statističnih podatkih pa je v Sloveniji nad 10.000 obrtniških vajencev, iz česar sledi, da je število obstoječih obrt. nad. šol še daleko premajhno. V celi vrsti okrajev z jako dobro razvitimi obrtni ni še obrt. nad. šol.

Najnujnejše se mi zdi radi tega, da izposlujejo omenjeni kraji v najkrajšem času ustanovitev takih šol.

Da je pa nujna potreba organizacije obrtnega šolstva preustrojiti in reformirati, je tudi gotova stvar.

V kakem zmislu naj se to izvrši, pa naj služijo merodajnim krogom sledeče vrstice.

V vseh anketah, ki so se do sedaj vršile, vključno anketo o priliki vajeniške razstave dne 26. V. 1925., se je ugotovilo, da je prvi in glavni pogoj za široko zasnovo tega šolstva potreben izdaten državni kredit.

Po ugotovitvi tega dejstva, od katerega zavisi ves nadaljnji razvoj obrtnega šolstva, preidemo lahko k organizaciji tega šolstva.

Izkušnje, ki so jih pridobile po dolgoletnem eksperimentiranju druge evropske države na polju obrtnega nadaljevalnega šolstva so ugotovile, da je tisti tip najboljši, ki ga poznamo pod imenom strok. obrt. nad. šole. Kakor že gori omenjeno, so v teh šolah združeni vajenci le ene obrti ali le dveh, kvečjemu treh sorodnih obrti. Pouk se vrši v najtesnejši zvezi s potrebami dotične obrti, tako da odgovarjajo vsi predmeti in vse naloge le specijalni učenčevi stroki.

Jedro reforme obrtno-nadaljevalnih šol leži torej v tem, da se preobrazi 56 obstoječih občin obrtno-nadaljevalnih šol v strokovne obrtne nadaljevalne šole. Ako se to posreči, smatramo lahko najtežji del reforme kot dovršen.

Na vseh anketah v raznih državah, kolikor mi je potek znan, se je ugotovilo, da ne zadostuje za vzgojo dobrega in solidnega obrtništva samo splošna izobrazba. Vse tozadevne komisije so se odločno izrekle za to, da je treba vajencem v prvi vrsti omogočiti, da izpopolnijo svoje strokovno znanje. Ta smoter je mogoče doseči le z ustanovitvijo popolnoma specijaliziranih strok. obrt. nad. šol.

Pri nas se nudi danes komaj eni desetini obrtnega naraščaja strokovna naobrazba. Vsi drugi vajenci so primorani posecati obče obrt. nad. šole, ki so le tedaj vsaj deloma nadomestilo za strokovno naobrazbo, ako je dana možnost, da se vrši pouk za ta surogat točno po določenem novem učnem načrtu.

Žal je realizacija omenjenih zahtev pri nas posebno za podeželske šole skoraj neizvedljiva. Zboljšanje vsaj za vajence nekaterih sezonskih obrti (slikarske, zidarske, kamnoseške, tesarske itd.) bi se z lahkoto doseglo z vpeljavo celodnevnega pouka v času izven sezone. Drugo kardinalno vprašanje, katerega omenim tudi le radi popolnosti, ker je njegova realiza-

cija pri današnjih razmerah še nemogoča, ki ga pa ne smemo izpustiti iz vidika, je: zgraditev lastnih poslopij za nastanitev obrt. nad. šol vsaj v največjih mestih. V lastnih poslopijih ali zgradbah nastanjene šole bi morale biti opremljene v vsemi najmodernejšimi učili in učnimi pripomočki, priklopljene bi morale biti vzorne delavnice itd.

Ako pomislimo, da je vsak vajenec, ki zapusti obrt. nad. šolo, sam sebi prepuščen in da nima kot pomočnik nobene priložnosti več, da bi izpopolnil svoje strokovno znanje, ki ga mora črpati le iz tega, kar se je pri dobrem ali slabem mojstru naučil, je vsakomur jasno, da mora v razvoju obrtništva nastati zastoj. Zastoj pa pomeni nazadovanje. Velika industrija si prisvoji namreč po svojih inženirjih in kemikih kaj hitro lahko vse nove pridobitve in pripomočke, ko je obrtnik v tem oziru brez moči in priložnosti.

On nima ne sredstev ne časa za eksperimentiranje, podati bi se mu torej morale vse nove izkušnje in pridobitve v najkrajšem času v najbolj hitro prebavljivi obliki.

Vse omenjeno bi se pa lahko zgodilo le, ako bi imeli posebne zgradbe, kjer bi se prirejali tečaji in vršila predavanja, ki bi jih lahko posečali pomočniki in mojstri.

To bi bile smernice za najširšo reformo, pri tem pa ne smemo pozabiti, da moramo skrbeti danes vsaj za izpopolnitev obstoječih institucij, kolikor nam to dopuščajo denarna in druga sredstva.

V naslednjem hočem naštetii le glavne misli v kratkih razpredeljenih točkah.

Pred vsem je potrebno da se:

1. otvorijo na srednji tehnični šoli v Ljubljani zopet v polnem obsegu učiteljski tečaji za obrtne nadaljevalne šole;
2. da se na novo vpeljejo tečaji za izobrazbo strokovnih učiteljev za posamezne obrti, ki bi vršili ev. službo kot potovalni učitelji;
3. da se ustanovi fond za izdajo učnih knjig in drugih učnih pripomočkov;
4. da se omogoči poslovanje nadzorniku, čigar glavna naloga ni nadzorovanje učiteljstva, ampak 1. podajanje navo-

dil glede pouka, ki se mora vršiti točno po načrtih, 2. pojasnil glede uradovanja.

To bi bile glavne točke notranje organizacije. Druge važne točke, ki so se tudi vedno navajale na anketah, se tičejo vnanje organizacije.

I. Kot prvo točko je treba tu naglašati potrebo zakona za celo državo, ki bi enotno uredil razmerje mojstra do vajenca, dolžnosti in pravice vajenca, šolsko obveznost za obisk obrt. nad. šol do 18. leta, pomočniške in mojstrske izpite itd. Noben vajenec se ne sme pripustiti k pomočniškemu izpitu, ako ne dokaže, da je izvršil z uspehom obrt. nad. šolo. Vodje obrt. nad. šol naj se pritegnejo k izpraševalni komisiji za pomočnike itd.

II. Vpostaviti se morajo obrt. nad. šole povsod, kjer je najmanj 20 vajencev. Strok obrt. nad. šole se morajo ustanoviti tam, kjer je najmanj 15 vajencev ene stroke oziroma dveh sorodnih strok.

III. Ureditev uprave.

IV. Določitev kompetence za obrt. nad. šole.

V. a) Zvišanje postavk v proračunu na vsoto, ki bo omogočala subvencioniranje obrt. nad. šol z dvema tretjinama odobrenega proračuna.

b) Postavka v proračunu za strokovne tečaje za učitelje in učne moči iz obrtniških krogov.

c) Postavka za honoriranje, za pisarno, potovalne stroške in dijete nadzornika.

č) Postavka za stroške, za učne pripomočke itd.

d) Postavka za nekatere stalne strokovne (ev. potovalne) učitelje vsaj za strokovne obrt. nad. šole.

H koncu hočem še pripomniti, da sem se z veseljem kakor vedno tudi tokrat odzval pozivu, naj spišem o obrtnem šolstvu kratek članek, da sem pa tudi namenoma zaenkrat opustil vsako najmanjšo kritiko nekaterih faktorjev, ki so dosedaj bolj ovirali, kakor pospeševali razvoj obrtnega šolstva.

Upam, da bodo merodajni krogi začeli razmišljati in iskati poti in sredstev, kako naj se pomaga stanu, ki ni samo za Slovenijo nego za celo državo življenskega pomena.

Josip Gogala, Ljubljana:

Reforma trgovske nadaljevalne šole.

Temeljni kamen trgovskim nadaljevalnim šolam je bil položen z izdajo obrtnega reda dne 20. decembra 1859., kateri nalaga gospodarjem dolžnost, da se morajo brigati za izobrazbo vajencev in da jim morajo dati na razpolago potreben čas za obisk šole. Vendar pa niti obrtni red niti kasnejši zakon z dne 15. marca 1883. ne predpisujeta dolžnosti, da morajo vajenci obiskovati trgovsko nadaljevalno šolo, dasi oba določata, da morajo biti trgovci člani zadrug in da je naloga zadruge, skrbeti za ustanovitev šol, v katerih bode vajencem omogočeno nadaljevati svoje študije in se teoretično strokovno izobraziti. Gospodarji-trgovci tudi niso bili naklonjeni nameri zakonodajalca in so se z vsemi silami upirali zahtevi, da morajo dati vajencem na razpolago čas za šolski obisk. Gospodarji so zahtevali in tudi danes nekateri še zahtevajo, da morajo vajenci vršiti vsa hišna dela. Vajenec mora biti hlapec, dekla, pestunja, vse, kar zahteva gospodarjevo gospodinjstvo. Šele v drugi vrsti so se gospodarji več ali manj brigali, da se vajenec obrti izuči. Ker je bil vajenec s takim delom ves dan zaposlen, ni preostajalo časa, da bi hodil v šolo in zato se je gospodar branil obveznosti; da bi moral pošiljati vajenca v šolo. V tem času se je pouk vršil večinoma ob nedeljah in v poznih večernih urah, da so vajenci zamudili čim manj časa in da so mogli vkljub temu prisostvovati pouku. Razumljivo je, da pouk v poznih večernih urah ni veliko vreden, zlasti če upoštevamo, da prihajajo vajenci popolnoma izmučeni v šolo in da težko premagujejo spanec.

Učna oblast se je zavedala, da nadaljevalni pouk ni dobro organiziran. Obisk je bil zelo nereden, pazljivost je bila majhna. Zato je kljub protestu gospodarjev izdalo dne 23. februarja 1897. zakon, ki v svojem členu 99. b določa, da morajo vajenci

obiskovati obrtne nadaljevalne šole ali, kjer je to mogoče, posebne trgovske nadaljevalne šole. S tem se je razvoj trgovskega nadaljevalnega šolstva preokrenil. Otvoritve novih obrtnih in trgovskih nadaljevalnih šol so sledile druga drugi. Gospodar se ni mogel več upirati dolžnosti, pošiljati vajence v šolo, in šolski pouk se je polagoma reorganiziral tako, da se je vršil ali ob dopoldanskih urah ali pa ob zgodnjih popoldanskih. To je velika pridobitev, katero z veseljem zaznamujemo na polju trgovskega nadaljevalnega šolstva, ki je imela za posledico mahoma dosti boljši uspeh.

Za trgovske nadaljevalne šole je bil izdan zajedno z naredbo z dne 24. februarja 1883. normalen pravilnik. Na njegovi podlagi so bile osnovane vse sedaj obstoječe trgovske nadaljevalne šole v ljubljanski in mariborski oblasti, za katere je še danes veljaven, čeprav je potreben raznih izprememb ter dodatkov. Najaktualnejše in najvažnejše spremembe bi bile sledeče:

I. V pravilniku ni omenjeno ničesar, kje naj se ustanove trgovske nadaljevalne šole, a praksa je pokazala, da so bile ustanovljene le v večjih mestih, medtem ko morajo trgovski vajenci v okolici mest, v trgih in manjših krajih obiskovati obrtne nadaljevalne šole. Ta uredba je povsem zgrešena, ker obrtne nadaljevalne šole pač ustrezajo potrebam obrtnika, ne nudijo pa trgovskemu vajencu, kar je zanj potrebno. Trgovski vajenec se na eni strani dolgočasi pri marsikaterem predmetu obrtne nadaljevalne šole, na drugi strani pa zastonj pričakuje, da ga bo šola dovolj poučila v trgovskih disciplinah. Zato bi bilo potrebno, da bi pravilnik nalagal trgovskim gremijem dolžnost, da morajo otvoriti v vsakem kraju, kjer je všteti bližnja okolico vsaj 10 trgovskih vajencev, posebno trgovsko nadaljevalno šolo.

II. Skoro v vsakem kraju, kjer obstoje trgovske nadaljevalne šole, se prične šolsko leto ob drugačnem terminu ter se tudi različno zaključuje. Pravilnik bi moral obsegati natančno določbo radi pričetka in zaključka šolskega leta. Ker traja šolsko leto na trgovskih nadaljevalnih šolah devet mesecev, bi moral pravilnik vsebovati določbo, da se šolsko leto prične 1. oktobra in konča 28. junija.

III. Ker so bile trgovske nadaljevalne šole otvorene le v večjih mestih, kjer je število trgovskih vajencev veliko, so bile organizirane kot trirazredne. Take šole imamo sedaj v Ljubljani, Kranju, Celju, Mariboru in Ptuju, kjer naj tudi nadalje ostane dosedanja organizacija pouka. V krajih pa, kjer je število vajencev manjše, naj bi se organizirale dvorazredne trgovske nadaljevalne šole in te zopet v dveh oblikah:

a) Kjer je trgovskih vajencev do 15, naj bo letno otvoren le po en razred. Ob otvoritvi šole vstopijo vsi trgovski vajenci dotičnega kraja in okolice v prvi razred in usposobljeni nadaljujejo študije v naslednjem letu v drugem razredu. Ker bi moral biti učni načrt za te šole prirojen za dve šolski leti, bi na ta način predelali absolventi drugega razreda celotno učno snov. V tretjem letu bi se otvoril zopet prvi razred in vsak trgovski vajenec bi imel priliko absolvirati šolo tekom svoje učne dobe.

b) V krajih z več kot 15 pa manj kot 30 vajenci naj bi se vršil pouk po istem učnem načrtu, prirojenem za dve šolski leti, vendar pa s to razliko, da se otvorita vsako leto prvi in drugi razred, ker bi bilo sicer v enem razredu število vajencev preveliko in bi radi pičlo odmerjenega časa ne bilo mogoče dokončati snovi, ker bi se učitelji z izpraševanjem preveč zamudili. Brez ponavljanja v obliki izpraševanja je pa pouk le malo uspešen, ker se snov ne poglobi. Tudi se pri velikem številu vajencev ni mogoče pečati individualno s posameznikom, kar je na strokovnih šolah nujno potrebno.

IV. Trgovski gremiji bi morali skrbeti za to, da bomo dobili dobro poraben trgovski naraščaj. Naj se ne bi ponavljala sedanja praksa, da gre za trgovskega vajenca tisti, ki v šoli nikamor ne more. Zato bi morali naložiti gremiji potom pravilnika svojim članom dolžnost, da smejo sprejemati kot vajence le take, ki dokažejo neko najmanjšo predpisano predizobrazbo. V takih krajih, kjer je naraščaja dovolj, bi se morala postaviti minimalna zahteva: dovršeni VI. razred osnovne ali II. razred meščanske ali II. razred srednje šole. Kjer pa radi lokalnih razmer ni mogoče postaviti te zahteve, bi se moralo postopati odgovarjajoče lokalnim odnošajem, vendar bi pa moral veljati kot minimum absolvirani IV. razred osnovne

šole. Vajenci s tako predizobrazbo bodo lahko sledili pouku in bo mogoče dosegati mnogo ugodnejše uspehe kakor sedaj, ko sprejemajo trgovci v uk vajence z najrazličnejšo predizobrazbo — dva ali en razred osnovne šole, kateri so poednim trgovcem ljubši, ker take vajence lahko izrabljajo in porabljajo za vsa mogoča hišna dela.

V. Trgovski gremiji bi morali vplivati na svoje člane, da dajo vajencem potreben čas na razpolago, da morejo redno in pravočasno prihajati v šolo in da se za šolo tudi primerno pripravijo. V nekaterih krajih pridejo vajenci raztrgani, zamazani in neumiti k pouku. To bi moralo prenehati in trgovski gremiji bi morali skrbeti za to, da trgovci-šefi ne izkoriščajo samo svojih vajencev, temveč da-jih tudi vzgajajo. Po pravilniku bi morala biti določena denarna kazen za tistega, ki bi se zgornjega ne držal.

VI. Za vse trgovske nadaljevalne šole naj bi se določilo, da se izdajajo izpričevala samo koncem vsakega leta, med letom naj se pa izvrši dvakrat klasifikacija in sicer 31. decembra in 31. marca, ter naj se zabeležijo uspehi v kontrolne knjižice, ki naj se temu primerno preurede.

VII. Za trgovske nadaljevalne šole je bil predpisan z naredbom z dne 24. decembra 1910. učni red, ki upošteva samo trirazredne šole. Razdelitev predmetov je sledeča:

a) Obvezni predmeti:	I.	II.	III.
učni jezik	3	0	0
računstvo	2	2	2
trgovinstvo	0	2	0
knjigovodstvo	0	1	2
korespondenca	0	1	2
zemljepisje in javna uprava	1	1	2
lepopisje	2	1	0
	8	8	8

b) Neobvezni predmeti:			
tuj jezik	0	2	2
stenografija	0	2	2
strojepisje	0	0	2
blagoznanstvo	0	0	2

Nekatere danes obstoječe trgovske nadaljevalne šole se drže zgornjega učnega načrta natančno. Druge so ga prikrojile po svoje, tretje imajo le po šest tedenskih ur, druge po štiri itd. Skoro vsaka izmed trgovskih nadaljevalnih šol ima glede učnega načrta kaj posebnega. Razumljivo je, da to ni v redu in da je nujno potrebno uvesti enoten učni načrt za vse trgovske nadaljevalne šole v ljubljanski in mariborski oblasti. Podroben učni načrt za trirazredne in dvorazredne trgovske nadaljevalne šole sem že predložil obema gospodoma velikima županoma s prošnjo, da ga čimprej uveljavita. Na trirazrednih trgovskih nadaljevalnih šolah naj bi se uvedla naslednja razdelitev predmetov:

a) Obvezni predmeti:	I.	II.	III.
slovenščina	1	1	1
srbohrvaščina	1	1	1
računstvo	2	2	2
trgovinstvo	0	1	0
korespondenca	1	1	1
knjigovodstvo	1	1	1
blagoznanstvo	0	0	1
zemljepisje	1	1	0
lepopisje	1	0	0
	8	8	8

b) neobvezni predmeti:

stenografija	2	2	0
strojepisje	0	0	2

Za dvorazredne trgovske nadaljevalne šole naj bi se uveljavila naslednja razdelitev predmetov.

a) Obvezni:	I.	II.
slovenščina	1	1
računstvo	2	2
trgovinstvo	1	0
knjigovodstvo	1	2
korespondenca	1	2
zemljepisje	1	1
lepopisje	1	0
	8	8

b) neobvezni:

srbohrvaščina	1	1
stenografija	1	1
strojepisje	0	1

Ako bi trgovski gremij kakega okraja smatral za potrebno in koristno, da se slovenski jezik zamenja z nemškim jezikom ali da se nemški jezik vpelje kot neobvezni predmet, naj bi se takim predlogom ne ugovarjalo. Sicer bi bilo pa potrebno, da se v ostalem vrši pouk na vseh trgovskih nadaljevalnih šolah po zgornjih učnih načrtih. Najvažnejša razlika med prejšnjim in nanovo predlaganim učnim načrtom obstaja v tem, da sem postavil korespondenco in knjigovodstvo že v prvi razred. Dosedaj je prevladalo mnenje, da naj se začne s strogo trgovskimi predmeti šele v drugem razredu, to pa zlasti radi tega, da je bilo mogoče sprejeti vajenca naravnost v drugi razred, če je dokazal, da ima višjo predizobrazbo, kakor se splošno zahteva. Ker se je ugodnost takojšnjega vstopa v drugi razred priznavala že takim, ki so dovršili prvi meščanski ali prvi srednješolski razred, po mišljeni reformi se pa za vstop v uk zahteva absolvirani drugi razred meščanske ali srednje šole, odpade ta pomislek. Na drugi strani je pa velike važnosti, da se prične s trgovskimi predmeti že v prvem razredu, ker je snov zelo obširna, ker zlasti pouk v knjigovodstvu zahteva veliko časa in ker se pri pouku v knjigovodstvu ne smemo zadovoljiti s tem, da predelamo enostavni način knjigovodstva, temveč moramo stremeti za tem, da se vsakdo dobro nauči dvostavnega načina knjigovodstva, katerega naj kot poznejši trgovec uporablja v svojem podjetju.

VIII. Trgovske nadaljevalne šole pa niso potrebne reforme le z ozirom na pravilnik in učni načrt, temveč tudi glede na učiteljstvo, ker marsikje poučujejo učitelji, ki sami niso nikdar sistematično predelali učne snovi in je ne obvladajo. Razumljivo je, da pri tej okolnosti ne morejo biti uspehi zadovoljivi. Zato bi bilo potrebno, da bi pravilnik trgovskih nadaljevalnih šol obsegal določbo, da smejo poučevati le usposobljeni učitelji, to je taki, ki so s povoljnim uspehom dovršili tečaj za učitelje na trgovskih nadaljevalnih šolah. Seveda mora na

drugi strani dati učna oblast priliko, da se učiteljstvo more udeležiti takega tečaja.

Ako se izvrši vse troje: reforma pravilnika, učnega načrta in učiteljstva, bodo trgovske nadaljevalne šole lepo vršile svojo dolžnost in vzgajale tudi teoretično usposobljen trgovski naraščaj.



Literatura¹

k razpravam o reformi našega šolstva.

1. Splošna dela.

1. Barth P.: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1908.
2. Blonskij: Die Arbeitsschule. (Prevod iz ruščine.) Berlin-Fichtenau 1922.
3. Budde: Aktuelle pädagogische Reformfragen. Langensalza.
4. Burger E.: Arbeitspädagogik. Leipzig 1923. W. Engelmann.
5. Dewey: Schule und öffentliches Leben. (Aus dem Engl. v. E. Gurlitt.) Berlin 1905.
6. Fock: Die Einheitsschulbewegung. Berlin 1919.
7. Foerster Fr. W.: Erziehung und Selbsterziehung. Zürich. Schultheß & Comp.
8. Gansberg: Demokratische Pädagogik. Leipzig 1911.
9. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917.
10. Herget: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. Praga 1920. A. Haase.
11. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig-Berlin 1912.
12. Karstädt: Methodische Strömungen der Gegenwart. Langensalza 1920.
13. Lay: Die Tatschule. Eine natur- und kulturgemäße Schulreform. Osterwieck 1921.
14. Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. (Prevod iz italij.) Stuttgart 1913.
15. Natorp: Sozialpädagogik. Stuttgart 1909.
16. Neuendorf: Die Schulgemeinde. Wesen und Aufbau. Leipzig 1921.
17. Die Reichsschulkonferenz 1920. Leipzig 1921. Quelle & Meyer.
18. Spranger: Kultur und Erziehung. Leipzig 1925. Quelle & Meyer.
19. Tews: Ein Volk — eine Schule. Osterwieck 1919.
20. Wyneken: Schule und Jugendkultur. Jena 1919. E. Diederichs Verl.
21. Wyneken: Der Kampf für die Jugend. Jena. E. Diederichs Verl.
22. Weigl: Bildung durch Selbsttun. München 1912.

¹ Vse tu navedene knjige in revije oskrbi Knjigarna Učiteljske tiskarne v Ljubljani, Frančiškanska ulica 6.

23. Washington Booker: Vom Sklaven empor. (Prevod iz angleškega.) Berlin 1912.
24. Binet A.: Les Idées modernes sur les enfants. Paris 1911.
25. Ferrière Ad.: L'Ecole active. Genève & Neuchatel 1922. Forum.
26. Ferrière Ad.: La pratique de l'Ecole active. Genève & Neuchatel 1924. Forum.
27. Rousseau: Emile. Paris. Garnier Frères. (Nemški prevod: Reclams Universalbibl.)
28. Spencer Herb.: Education. London 1919. Williams & Norgatte. (Slov. prevod izda v prihodnjem letu Slov. Šol. Matica.)

2. Reforma osnovne šole.

1. G. Kerschensteiner: Der Begriff der Arbeitsschule. Teubner. Leipzig.
2. E. Heywang: Was ist Arbeitsschule? Beyer u. Söhne. Langensalza 1924.
3. A. Rude: Schulpraxis (odlomek »Der Arbeitsunterricht«). Zickfeldt. Osterwieck.
4. I. Kühnel: Schularbeit und Arbeitsunterricht. A. Huhle. Dresden. 1922.
5. L. Scheuch: Die Demokratisierung unseres Schulwesens. Pädagogisches Jahrbuch 1919. A. Haase, Wien.
6. O. Glöckel: Das Tor der Zukunft. Wien.
7. E. Linde: Die Muttersprache im Elementarunterrichte. Klinkhardt. Leipzig 1922.
8. L. Müller: Einstellung auf Freitätigkeit. J. Klinkhardt. Leipzig 1924.
9. Europäische Unterrichtsreformen seit dem Weltkriege. Izdalo drž. ministrstvo notranjih del v Nemčiji. Quelle in Meyer. Leipzig 1924.
10. Kober: Das österreichische Schulwesen der Gegenwart. F. Hirt. Breslau 1925.
11. I. Pöschl: Der Volksschulunterricht in zeitgemässer Gestaltung. Das zweite Schuljahr. Leykam. Graz 1922.
12. »Načrt preustrojitve šolstva in narodne vzgoje.« Uredništvo »Uč. Tovariša« 1919.
13. »Vestnik ministerstva šolstva a narodni osvety.« Letnik VI., zv. 5. in 6. Izdaja čehoslovaško ministrstvo za šolstvo in narodno kulturo (tudi v nemškem prevodu). Drž. zaloga v Pragi.
14. O. Scheibner: Der Wirkungsbereich des Arbeitsschulgedankens. (»Die Arbeitsschule«. 1912.)
15. O. Scheibner: Der gegenwärtige Stand der Arbeitsschulbewegung. (»Die Arbeitsschule«. 1923.)
16. O. Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung. (V H. Gaudigovi knjigi »Freie geistige Schularbeit«. Leipzig 1922.)

17. O. Scheibner: Die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft. (»Die Arbeitsschule«, 1923.)

18. O. Scheibner: Der arbeitsteilige Klassenunterricht. (»Arbeitsschule«, 1914.)

19. O. Scheibner: Die Vorbereitung des Lehrers auf den arbeitsschulbetonten Unterricht. (»Arbeitsschule«, 1924.)

Pripomba: Vodilni organ za delovnopedagoško teorijo in prakso je revija »Die Arbeitsschule«, ki jo izdaja Oton Scheibner ob sodelovanju A. Fischerja, G. Kerschensteinerja, L. Pallata in R. Seyferta. (Quelle in Meyer, Leipzig.)

Za psihološko utemeljevanje delovnega principa pri pouku priporočam zlasti razprave v reviji »Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik«, izdajata O. Scheibner in Meyer, Leipzig.

3. Reforma meščanske šole.

Literature o meščanski šoli je posebno pri nas še jako malo. Opozarjamo pa na revije:

1. Građanska škola; Maribor. Izdajatelj Drag. Humek. Deška mešč. šola.
2. Škola meštanska; Praga. Izdajatelj Komárek, Praha, Nusle 609.
3. Bürgerschulzeitung; Wien. Bürgerschullehrerverband Österreichs.
4. Schulreform; Wien. Haase-Verlag, Rennweg.
5. Quelle; Wien. Verlag für Jugend und Volk, Burgring 9.

4. Reforma srednje šole.

1. Glasnik Profesorskega Društva, Beograd.
2. Nastavni Vjesnik izdaja »Društvo hrvatskih srednješkolskih profesorov«, Zagreb.
3. Popotnik, pedagoški in znanstveni list, izdaja UJU v Ljubljani.
4. Čas, znanstvena revija »Leonove družbe«, Ljubljana.
5. Jos. Wester; O naši srednji šoli, založila »Ljudska visoka šola« v Ljubljani.
6. Zielinski-Glonar: Antični in moderni svet. Zvezna tiskarna v Ljubljani.
7. W. Jerusalem: Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen. Wien 1912.
8. V. Henry: Einheitsschule und Bildungseinheit. Pädagogische Reihe, München. 1923.
9. E. Witte: Einheitsschule. Philosophische Reihe. München. 1922.
10. W. Rein: Die deutsche Einheitsschule. Jena. 1919.
11. P. Östreich: Die elastische Einheitsschule. Berlin. 1921.

12. R. Stöpel: Die Einheitsschulprobleme. Leipzig. 1920.
13. J. Tews: Die deutsche Einheitsschule. Leipzig. 1920.
14. M. H. Böhm: Der Sinn der humanistischen Bildung. Berlin. 1916.
15. A. Rehm: Die Antike und die deutsche Gegenwart. München. 1923.
16. M. Schneidewin: Das humanistische Gymnasium. München. 1923.
17. F. Köhler: Das Heilige im Ideal der Erziehung. München. 1923.
18. R. Eickhoff: Das Realschulwesen. München. 1923.
19. B. Schmid: Vom Geiste des naturwissenschaftlichen Unterrichts. München. 1923.
20. E. Vowinkel: Pädagogische Typenlehre. München. 1923.
21. P. Östreich: Die Schule zur Volkskultur. München. 1923.
22. E. Grisebach: Probleme der wirklichen Bildung. München. 1923.
23. J. Volkelt: Religion und Schule. Leipzig. 1919.
24. R. Lehmann: Die Pädagogische Bewegung der Gegenwart. München. 1923.

5. Reforma učiteljske izobrazbe.

1. Arndt L.: Die Lehrerbildungsfrage; Päd. Magazin, Heft 744. Langensalza.
2. Caver Paul: Ketzereien über Lehrerbildung. 1920. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.
3. Claparède: Psychologie de l'Enfant, 8 éd. 1920. Genève. Librairie Kundig.
4. Ferrière Ad.: Transformons l'Ecole. 1920. Bâle; Azed.
5. Kammel W.: Die Hochschule für Erziehungswissenschaft. XIII./XIV. Jahrbuch des Vereines für christliche Erziehungswissenschaft.
6. Kutzner O.: Die Pädagogische Fakultät. 1920. Osterwieck-Harz; A. W. Zickfeldt.
7. Muthesius K.: Die Einheit des deutschen Lehrerstandes. Berlin; Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
8. Muthesius K.: Grundsätzliches zur Volksschullehrerbildung. Leipzig und Berlin; B. G. Teubner.
9. Oppenheim N.: Die Entwicklung des Kindes. 1905. Leipzig; Wunderlich.
10. Ozvald K.: Načelne misli glede izobrazbe osnovnošolskih učiteljev. Ped. Zbornik, XXI. zv.
11. Radovanović I.: Unifikacija i reforma osnovne nastave.
12. Ratković Stjepan: Novo uređenje učiteljskih škola. Zagreb; C. Albrecht.
13. Schneider A.: Zur Hochschulbildung der Volksschullehrer. Kempten & München. Kölsche Buchhandlung.
14. Spranger Ed.: Gedanken über Lehrerbildung. 1920. Leipzig; Quelle & Meyer.

15. Stölzle R.: Universität & Lehrerbildung. Langensalza; Pädag. Magazin, Heft 4.

16. Tews I.: Ein einheitlicher Lehrerstand. 1920. Osterwieck-Harz, Zickfeldt.

17. Turić J.: Nacrt osnove »Visoke« škole za razvitak naše pedagogike i za odgoj pedagoga.

18. Turić J.: Osnova zakona za odgoj i obrazovanja sve mladeži. 1924. Sarajevo; Štamparski zavod D. D.

19. Tohrmann: Die Lehrerbildung. Leipzig 1925. Quelle & Meyer.



Pedagoško gibanje.

Anton Osterc, Maribor:

Pedagoška konferenca v Heidelbergu.

Letos v dneh od 2.—5. avgusta se je sestal »Mednarodni krožek za obnovo vzgoje« tretjič. Prvič je bilo l. 1921. v Calaisu, ko se je obenem tudi ustanovil, drugič pa l. 1923. v Territetu ob Ženevskem jezeru. Četa smelih ljudi najrazličnejših narodnosti, poklicnih vzgojiteljev in laikov, različnih svetovnih naziranj, ki jih pa spajata dve trdni vezi: vera v prijateljstvo med narodi in neomejeno zaupanje v dobrino otroka. To zaupanje v dobrino otroka stoji v odločnem nasprotstvu s staro pedagogiko, ki temelji na naziranju, da se rodi otrok s samimi negativnimi lastnostmi in da ga mora zato družba potom vzgoje »poboljšati«. Krožek je zapisal na svoj prapor kratko, a vso vzgojo prenavljajoče geslo: »Vzgoja in pouk se ravnajta po otroku!« Vzajemno korakanje pripadnikov vseh narodov sveta ramo ob rami mu daje dovolj moralne opore, da v svoji borbi vztraja. V tej četi ima otrok vseh narodov najvnetejšega zaščitnika.

Navajam podrobna načela, ki je na njih osnovano krožkovo delovanje:

1. Bistveni smoter vzgoje bi moral biti, da spozna otrok premoč duhovnega nad snovnim in da je pripravljen služiti uresničenju tega duhovnega v vsakdanjem življenju. Zato mora stremeti vzgoja za tem, da ohrani v otroku svežo duševno silo in jo poveča.

2. To je posebno važno za vprašanje discipline. Vzgojitelj se mora s spoštovanjem vživeti v individualnost otroka in se zavedati, da se otrokove individualne sile morejo razviti le pod vplivom discipline, ki deluje od znotraj navzven in ki daje otrokovim duševnim silam popolno svobodo v razmahu.

3. Vsa vzgoja v šolah tega novega tipa naj ustreza interesom, ki se porajajo v otrokovi duši. To velja enako za oblikovanje značaja in čustvenosti i za podajanje znanja. Učni načrt naj nudi vsem tem nastajajočim interesom priliko za udejstvovanje, bodisi, da se posamezna delovna področja prilagode intelektualnim ali umetniškim, socialnim ali drugim impulzom, bodisi, da se najde sinteza, morda v obrtni vzgoji, organsko spojeni z ostalim poukom.

4. Šolsko občino kot celoto naj tvorijo in upravljajo otroci in odrasli skupno. Ta samovlada je najboljše sredstvo za samovzgojo; otrok bo uvidel pomen svobodne podreditve celoti, vnjanja avtoriteta, oprta na silo, bo postala nepotrebna.

5. Novi duh v vzgoji se izraža osobito v tem, da ne daje egoističnemu tekmovanju nobene prilike, namesto tega pa dobi otrok zmisel za prostovoljno uvrščanje v službo skupnosti.

6. Iz načela zadružnosti izvaja krožek zahtevo po skupni vzgoji obeh spolov, tako v razredu, kakor izven njega; pri tem pa naj oba spola neovirano razvijata svoje osobine in na podlagi teh drug na drugega vplivata blažilno, dopolnjevalno.

7. Nova vzgoja ne bo oblikovala iz otroka samo koristnega člana občine, naroda, človeštva, temveč bo stvorila iz njega osebnost, ki si je v svesti svojega človeškega dostojanstva, a to isto čišla tudi v vsakem drugem človeku.

Pota za realizacijo teh načel:

1. Ustanavljanje posebnih šol, ki so urejene dosledno po gornjih načelih; razen tega pa treba seveda uvajati ta načela tudi v obstoječe šole, kolikor se da.

2. Vzajemno delo učiteljstva vseh vrst, a tudi med učiteljstvom in starši.

3. Omogočiti medsebojne stike vseh, ki priznavajo zgornja načela, iz vseh držav; to izvršuje krožek potom rednih konferenc vsako drugo leto in potom revij.

Pripomba: Krožek pušča vsaki državi, oz. pokrajini, ki se priključi, prostost, da se prilagodi svojim posebnim razmeram, le da ostane na temelju navedenih načel. Priključena država lahko izdaja lastno glasilo. Član krožka postane vsak, ki prizna njegova načela in se naroči na katerokoli njegovih glasil.

Vzgojna načela, ki jih hoče uveljaviti krožek, niso nova; zastopali so jih veliki pedagogi vseh časov, le da so jih različno izvajali, dotični celotni konstelaciji primerno. Večinoma pa so jih prekrivala stremljenja dotične dobe, ki so brezobzirno žrtvovala otroka vladajoči ideji. Gotovo se moramo zahvaliti današnji breznačelnosti, t. j. pomanjkanju močne, splošne ideje, da je pustila družba otroku priti do sape. S primerno vztrajnostjo se bo dalo otroku priboriti pravico do njegovega lastnega življenja, ali bolje: do življenja po njegovih imanentnih zakonih.

Predavanja na III. konferenci v Heidelbergu so bila sledeča:

Ensor — London: Temelji nove vzgoje.

Buber — Heppenheim: Vzgoja in prostost.

Dr. Kemp — New-York: Vzgoja z ozirom na duševno higijeno.

Douvillard — Geneve: Mladina in Rdeči križ.

Bakule — Praha: Zgodovina moje šole.

Hamaide — Bruxelles: Tipični interesi pri otrocih.

Jacoby — Berlin: Sproščanje ustvarjalne sile pri otroku (glasba kot primer).

Philippi — Haag: Kako se prilagodi šola potrebam otroka.

Bolt — Ammersfoort: Pallas Athene-gibanje v Holandski.

Mannheimer — Göteborg: Risanje in drama.

Fry — Anglija: Smoter Farmhauske šole.

Dr. Schwarzwald — Wien: Beseda in ton v veseli šoli.

Rothe — Wien: Samoniklo ustvarjanje pri risanju.

Mackinder — London: Reforma šol za malo deco.

Keelor — New-York: Šolsko delo z 8-letnimi otroci.

Vedel — Danska: Danske ljudske visoke šole.

Walser — Egipt: Vzgojstvo v Egiptu.

Dr. Kacarov — Sofija: Pedagoške razmere in težnje v Bolgariji.

Ing. Merz — Stuttgart: Kako ohranimo v otroku ustvarjalno silo.

Dr. Saleeby — London: Otroci in solnce.

Dr. Ferriere — Geneve: Psihološki tipi pri otrocih in pri rasah.

Dr. Jung — Zürich: Pomen podzavestnega za individualno vzgojo.

Marcault — Francija: Pomen nove psihologije za vzgojo.

Lamszus — Hamburg: Problemi in problematika novih šolskih poskusov.

Johnson — U. S. A.: Vzgoja je življenje.

Powell — Anglija: Koedukacija v Bedalesu.

Nemes — Budapest: Praktične naloge šole.

Bertier — Francija: Etika voditeljstva.

Ne imelo bi zmisla, podajati vsebino posameznih govorov; radi njihovega velikega števila bi jih moral podati le v lapidarnih izvlečkih, razen tega pa se — saj stoje govorniki na istem principijelnem stališču — posamezna predavanja medsebojno v veliki meri krijejo. Umestnejše bo, da posnamem iz celotne konference glavne misli in ustvarim iz njih — ali vsaj skušam ustvariti — organsko, zmiselno celoto. Radj logične zveze bom morda vpletal misli, ki na konferenci niso bile določno izrečene, vendar si jih lahko občutil kot nekaj podton. Izločiti se data dve kristalizacijski točki: individualna vzgoja in socialna vzgoja. To pa tako, da pada težišče na individualno vzgojo; naravno: človek ima kot socialno bitje le toliko vrednost, kolikor je sam zase oblikovana, utrjena osebnost.

Individualna vzgoja.

Stara vzgoja smatra otroka kot »objekt«, kot pasivno snov, ki jo vzgojitelj lahko po lastni volji oblikuje. To naziranje je krivo in je bilo usodno za ves pedagoški razvoj pretekle dobe. Vsak poedini otrok je samoniklo bitje s prirojenimi razvojnimi zakoni in prirojenimi dispozicijami (seveda ne ozko določenimi!) in vsak otrok si gradi svoj svet po svojem lastnem načinu, po lastnem tempu, in vse to iz lastnih notranjih nagibov. Vedoželjnost je vsakemu normalnemu človeku prirojena, vprav ona žene človeštvo k stalnemu napredku. Naša dolžnost je le, dati otroku priliko, da se lahko udejstvuje njegov spoznavalni nagon. Treba samo, da stvorimo krog njega primeren milje ali ga postavimo v primerno situacijo, in otrok si bo izbral to, kar potrebuje za svojo duševno rast; razvijal se bo z lastno močjo. Čim naravnejša je ta situacija, tem plodovitejša je; otrok se mora — in hoče! — uživati v realno življenje.

v njegovo pestrost, a tudi notranjo spojenost, sicer si v življenju ne zna pomagati, ali, po Merzu, »ne zna pravilno reagirati na vnanje impulze«. Današnja šola s svojimi fingiranimi situacijami gre nujno mimo smotra. Z realizacijo tega načela je najtemeljitejši rešen učni problem, od prve otroške dobe do univerze. Ako pa hočemo kot vzgojitelji aktivno vplivati na gojenčev razvoj, moramo dobro poznati i splošne razvojne zakone, ki jim je gojenec podvržen, i individualne osobine posameznega gojenca. Žal je to znanstveno področje danes še več ali manj pusta ledina; največja ovira je pač to, da je težko ločiti primarne pojave od sekundarnih. Vemo pa, da je otrok vezan na fizično življenje, to tem bolj, čim mlajši je. So pedagogi, ki vidijo smoter vzgoje pretežno v negi fizičnega življenja. To je zgrešeno; smoter je in ostane razvito, poglobljeno duševno življenje, a fizično delo je dragoceno sredstvo za njegovo izpopolnjevanje. Bistvenega pomena za vzgojo je naziranje o delu (telesnem kakor duševnem). Stara vzgoja navaja gojenca k delu s pomočjo činiteljev, ki so izven dela: s pretnjami, kaznimi, nagradami, pogosto tudi z namigavanjem o pomenu tega dela za gojenčevo bodočnost. Vsa ta umetna »bódrilna« sredstva nova vzgoja odklanja; ona pusti delati gojenca radi dela samega; seveda je vezana s tem na predpogoj, da nudi gojencu delo, ki ga samo na sebi zanima. To ustreza tudi zahtevam duševne ekonomije; kajti vsakdanje izkustvo dokazuje, da raste otrokova — a tudi odrastlega človeka — sila le pri delu, ki ga opravlja dotičnik z zanimanjem, pri delu, ki se vanj »vživi«. Poudariti je treba, da konvergira to iz psihološke osnove izvirajoče naziranje o delu s sodobnim etičnim naziranjem o delu, ki smatra delo ne kot sredstvo za vzdrževanje eksistence, temveč kot sproščanje življenske energije, kot odpon na nastali napon, torej kot vir užitka, sreče. Danes splošno smatramo delo kot neizbežno zlo, občutimo ga kot breme; zato živimo okrnjeno, monotono življenje; vedno valujoč in poživlajoč ritem življenja z elementoma napon — odpon nam je šel v zgubo. V otrokovi naravi, v teh nedotaknjenih božanskih pratileh, se še jasno izraža. Otroku v svojem delu — igra je njegov način dela! — ne pozna utrujenosti; odtegni mu delo, odtegneš mu zadovoljstvo! Tragika naše dobe je, da starejša generacija z največjo nestrpnostjo zasipava ta dragoceni vrelci v nastajajoči generaciji, z vsiljevanjem dela. Ta posel izvršuje šola s tragikomično vestnostjo. Čas je, da uvidimo: vzgojiteljeva najsvetejša naloga je, da ohrani v otroku njegov pristni nagon k zaposlenju in ustvarjanju ter ga napeljuje — čimbolj neopaženo — v prave struge! Iz tega načela izvira zahteva po individualizaciji vzgoje. Te pa ne smemo razumeti tako, da treba gojenca čim prej špecializirati, t. j. ga uvajati v določeno področje, ki je njemu najbolj prikladno, odpreti mu marveč moramo razgled v celotno kulturo, a to z individualnega otrokovega stališča. S špecializacijo ne pridemo nikdar prepozno, ona krije v sebi vedno nevarnost, da prepreči harmonični razvoj osebnosti. — Glavne zahteve, ki jim mora ustreči šola, da se lahko izvaja individualizacija: v

šoli mora vladati naraven, zaupen ton, tako da se lahko vsak gojenec neovirano izraža, sledeč notranjim impulzom; le tako lahko učitelj pazno sledi interesom vsakega posameznika in pospešuje njegov razvoj; umevno, da so predpogoj za to majhni razredi, oz. skupine. Redno, vsakournno menjavanje »predmetov« popolnoma onemogoča šolsko delo v novem zmislu; navadno preseka delo tam, kjer začenja biti najprivlačnejše. Tako postopanje jemlje delu njegov resni značaj, vodi v polovičarstvo in apatijo. Celotno šolstvo mora biti organski ustrojeno in toliko elastično, da omogoča vsakemu gojencu v vsaki dobi študij, ki ima zanj zanimanje in zmožnost; sedanji sistem, kjer se mora otrok že z 10. letom odločiti za vrsto poklica, in ki onemogočuje poznejše korekture, je nevzdržen.

Socijalna vzgoja.

Z upoštevanjem zgolj individualnega momenta pri vzgoji pripomočemo poedincu do popolnega razvitka njegovih osobin v strnjeno osebnost. Oborožen bi bil za boj za obstanek, morda tudi ukoreninjen v kozmos, torej dvignjen nad časovnost. Rousseau-jev človek! Morda Nietzsche-jev »Übermensch«! Samoten, četudi sredi med družbo. Ne pozna poti k duši svojega bližnjega, a je tudi ne išče. Ne smatra za krivo, če tepta pravice svojega bližnjega; drugi ljudje so mu zgolj darilna jagnjeta, ki jih žrtvuje svojemu bogu. Naravno, da družabno življenje s tako strukturo ne more najti ravnotežja; potrebna je določena notranja spojenost med ljudmi, ki regulira hotenje in dejanje posameznika in ne dopušča, da bi zavzela oblike, ki so na kvar posameznemu članu. Socijalno čustvo! Gotovo, da to posameznika utesnjuje v njegovem individualnem stremljenju, na drugi strani pa je neizpodbitno, da nudi socijalno življenje življenju posameznika povsem nove možnosti za razmah: da mu pestrost in toplino, poglobi ga in ga razširi.

Socijalno čustvo ni človeški naravi tuje. Z ozirom na komplicirano kulturno življenje je potrebno, da se človeku privzgaja. Psihična podlaga temu čustvu je fenomen duševne rezonance, sočustvovanja, in to prinese vsak človek s seboj na svet. Toda pri enostranskem povdarjanju individualnega življenja v razvojni dobi, v zavednem ali nezavednem pospeševanju egoizma v človeku, se ta vir zasuje. V tem socijalno-destruktivnem delu zadeva sedanjost šolo neizmerna krivda: ves njen ustroj je naravnost osredotočen na nego egoizma v gojencu; niti v najskromnejši meri ne nudi gojencu prilike za praktično udejstvovanje v socijalnem zmislu (z lepimi nauki in ginljivimi zgodbami ni dosti pomagano!). Saj šola medsebojno pomoč celo kaznuje. — Organizirati je treba delo v obliki delovnih zajednic, kjer je le mogoče, razviti duh združnosti in zbuditi voljo k medsebojni pomoči. V vsaki družbi nastanejo nasprotstva; toda tisti, ki se zna vživljati v položaj drugih, bo lahko odpuščal; zato je treba vaditi tudi to. Učitelj spuštuj samobitnost vsakega posameznega gojenca, spoštovali jo bodo tudi gojenci med seboj. Odklanjaj vsako nasilje

napram gojencu, odklanjali ga bodo tudi gojenci med seboj. Priznavaj vsakomur njegove pravice, priznaval jih bo tudi on drugim. — Tudi pri socialni vzgoji obstaja možnost pretiravanja: socialni čut se ne sme razviti na račun individualnosti. Pred vsem se pri socialni vzgoji treba čuvati preuranjenja. V svoji prvi dobi je otrok izraziti egoist; to zahteva od njega narava in vzgojitelj mora to upoštevati. Otrok je tu v najbujnejšem telesnem in duševnem porastu; dokler deluje z vso energijo na oblikovanju osnove za lastno osebnost, nima časa — a tudi ne razumevanja — za tuje življenje. Torej treba tudi s socialno vzgojo v ožjem zmislu pričeti šele tedaj, ko se pojavi pri otroku dispozicija za socialno čustvo.

Kaj pa je z drugim pedagoškimi načeli, kakor so: delovna šola, aktivna šola, produktivna šola, šola doživljanja, državljanska vzgoja i. dr.? O vseh teh načelih, ki so svoj čas močno razgibala pedagoško življenje in so še danes zapisana na praporih močnih vzgojiteljskih čet, nisi slišal skorajda besede. So se li morda preživela in jih je krožek zavrgel? Ne, nasprotno! Vsa ta načela izvirajo iz globoke pedagoške intuicije in zato obdrže svojo vrednost za vedno! Izvršili smo danes le sintezo delnih pedagoških stremeljenj. Če postopaš pri vzgoji individualno, t. j. da navežeš na otrokovo spontanost, se bodo razvijali v njem vsi zdravi nagoni, in med temi je nagon k zaposlenju, k delu, k produciranju eden najsilnejših! (Delovna, oz. produktivna šola.) In končno: kar dela otrok spontano, je spojeno z vso njegovo duševnostjo; on to doživlja. (Šola doživljanja.) Istotako je lahko spoznati, da socialna vzgoja vsebuje pojem državljanske vzgoje (seveda le v pacifističnem zmislu). Socialna vzgoja razvija spoštovanje oseb in pravic vsakega človeka, podrejanje lastnih interesov skupnim; državljanska vzgoja je socialna vzgoja s teritorialno določenim delokrogom. Načelo individualne in socialne vzgoje vsebuje torej že samo po sebi rešitev teh delnih načel. — Pač pa se je konferenca mnogo bavila s problemom seksualne vzgoje. Toda lahko si razbral, da je tudi rešitev tega problema v najtesnejši zvezi s problemom individualne in socialne vzgoje. Ozrmo se na ovire seksualne krize. Ljudje s slabotnim organizmom in slabo življenjsko energijo so disponirani za seksualne zablode in seksualno preobčutljivost; nedvomno pa je, da obstoječi šolski »obrat« otroka neizmerno ovira v njegovem zdravem telesnem razvoju, s tem da ga ves čas sili v miren, nenaraven položaj. Gibanje je vendar otroku življenjska potreba! Konstantno zatiranje otrokovih prirodnih nagonov in vklepanje v način življenja, ki mu je neprikladen, pa vpliva tudi neposredno duševnim potom na seksualni nagon. Ono prisili otroka, da se — v nekaki poziciji — zapre vase in si ustvari svet pretirane, bolesterne domišljije, ki vodi istotako v seksualno krizo. Nadaljnji vzrok je nenaravno razmerje med žensko in moškim. Družba — dejanski — ne priznava enakopravnosti, ali bolje: istovrednosti ženske z moškim, a tudi šolska vzgoja je prikočena moškemu. Ženski ne nudi prilike, da spozna svojo specifično vrednost, svoje ženske vrline,

da dobi čut za svoje žensko dostojanstvo: tako daje sama povod, da jo smatra moški za »služečo« bitje. — Individualna vzgoja že sama na sebi, tako rekoč mimogrede rešuje seksualni problem, s tem da navezuje na otrokovo naravo. Daje mu prostost v gibanju, čim največ v čistem zraku — otrok se uči tudi gibaje — ter mu pripomore s tem do zdrave in odporne konstitucije; sledi njegovim impulzom, ki ga ženejo k vednemu zaposlenju in ga ohrani tako v njegovi neumorni aktivnosti. Vsa njegova pozornost je obrnjena navzven, v svet, ne pride do potrebe, da bi postal sam sebi problem. Tako pride brez vseh kriz preko najnevarnejše razvojne dobe. Spoštovanje do bližnjega, priznavanje njegove samobitnosti, na kar navaja socialna vzgoja, nedvomno istotako mnogo doprinese k rešitvi seksualne krize. Toda to medsebojno spoštovanje se razvije gotovo sigurneje, če se mladina obeh spolov spoznava pri delu, kot pa če se — v mestu — srečuje samo na promenadi ali na plesu! Koedukacija je torej nujna vzgojna potreba. Če se doslej kateri tozadevni poskus ni posrečil, je bilo krivo večinoma neprimerno izvajanje.

S tem je prilično orisano teoretsko ogrodje konference. A to ogrodje je imelo tudi meso in kri; dali so mu ga tisti pogumni borci, ki so preko vseh ovir šli k realizaciji teh idej in so na konferenci poročali že o konkretnih uspehih. S tem šele dobe nove ideje svojo pravo prepričevalno silo. Onim, ki so tvegali največ, je bilo plačilo najboljše.

Bakule je zbral kopico zapuščenih, pohabljenih otrok — dečkov in deklic — iz praških predmestij. To mladež, ki je vzrastla brez vsakega pouka, je najprej priklenil nase z glasbo, največ s petjem, nato pa jih polagoma potom ročnega dela najrazličnejših vrst pridobil za resno delo. Vmes med ročnim delom so — če je bila ugodna prilika — razmotrivali o najrazličnejših »znanstvenih« vprašanjih, brez vsake vsiljivosti, ob splošnem zanimanju. Pa to vse brez knjig! Niso čutili potrebe zanje, čeprav so bili vmes tudi 15- do 16-letni! Šele po preteku dobrega leta, kar so bili skupaj, se je nenadno pojavilo zanimanje za pisanje, in to splošno. Na prošnjo jim je pokazal tudi to »umetnost« in v 3 tednih so jo obvladali vsi, nekateri celo v 2. Vrhunec Bakulovega uspeha pa je nedvomno v tem, da je ta pohabljen bitja popolnoma oprostil zavesti, da so manjvredni; tako so n. pr. neko izdatno podporo odklonili, z motivacijo, da se lahko sami vzdržujejo! Danes imajo že lastno poslopje! Te vrste samozavest in neugnan energija se more razviti le pri individualni vzgoji. Topli, zdravi milje te družbe je privabil razne predmestne »tipe«, da se v prostem času pozabavajo s petjem, glasbo, gledališkimi igrami i. dr. Brez dvoma so s tem marsikaterega rešili moralnega propada.

Lamszus je pripovedoval o svoji šoli v Hamburgu. Kos poglobljenega, kondenziranega, a naravnega življenja. Mestna šola sicer, a prosta urnika in pravzaprav tudi — učnega načrta! Učni načrt nastaje sproti, iz vsakokratne situacije. Začrtan je le v najširših obrisih. Pride pa na vrsto vse, a o svojem času, četudi ne pri vseh učencih istočasno in v enaki meri. Delovni princip izvajajo v najširšem obsegu. Učitelj pazno sledi interesom

skupin, a tudi posameznikov. Individualiziran pouk! Pri tem pa skrbe, da se razvija v učencih čut zadružnosti. Danes, po 6 letih dela, je Lamszus bolj prepričan o pravilnosti tega postopka kot prvi dan. V šoli mnogo goje gledališke igre, a igrajo zase, iz lastnega nagiba, v lastno zabavo. Če smatrajo, da bi vprizoritev zanimala tudi druge, povabijo starše in starejše — šoli odrasle — prijatelje kot goste. Sploh so stiki šole z vnanjim življenjem jako ozki. Starši in odrasla mladina so pri večernih pomenkih v šoli redni gostje.

Temperamentna Amerikanka **Mrs. Johnson** je poročala o svoji šoli v Fairhope, Alabama. Vzgaja mladino obeh spolov od 6.—18. leta. Spontaneost otroka upošteva do skrajnih konsekvenc; popolnoma zaupa prirojenemu otrokovemu nagonu za spoznavanjem. »Mi ne učimo računanja, pisanja, temveč mi dajemo mladini priliko za računanje, pisanje.« V njeni šoli ne poznajo ne izpitov, ne izpričeval, ne »repetentov«, ker vedo, da je delo vir zadovoljstva le, če ga opravljajo radi njega samega; edino takrat je tudi plodovito. Vkljub velikim težkočam, ki jih je povzročalo zlasti konzervativno učiteljstvo, je z vso doslednostjo vztrajala pri svojih načelih in jih izvedla do kraja: mnogi njeni učenci so danes že na univerzah in izborno uspevajo. Glede discipline nima učiteljstvo nobenih težkoč, ker pri zainteresiranem delu nastaja disciplina sama od sebe. »Sodišča« so zato nepotrebna, a jih tudi principijelno odklanjajo. Asocijalnih gojencev ne kaznujejo, temveč jim pomagajo, da se vžive v socijalno šolsko edinico. Imponirati pa mora Mrs. Johnson širokogrudni nazor o ljubavnem razmerju mladine obeh spolov. Ona pravi: »V naši šoli doživljamo ljubavne dogodbe med mladino, a tega principijelno ne oviramo. Saj je to naravno! Edino merodajna stvar je pri tem poštenje.«

Powell deluje na podeželskem vzgojevališču v Bedalesu, ki obstaja že od l. 1893. Besede moža, ki je v vzgojnem delu osivel, imajo izredno prepričevalno silo. Največji del svojega govora je posvetil vprašanju koedukacije. Na podlagi svojih dolgoletnih izkustev jo je označil kot »edino pravilni način vzgoje«.

Bertier je vodja podeželskega vzgojevališča »Ecole des Roches«. Čim največje stopnjevanje нравnih sil gojenca mu je prva in glavna naloga; vse posamezno delo gre v to smer. Goje ročno delo, ki z njim lahko komu ali nečemu koristijo; pouk se vrši v obliki delovnih skupin, kjer lahko učenci drug drugemu pomagajo; goje sport, ker se tu razvija viteštvo napram nasprotniku; izven običajnega pouka tvorijo učenci klube v najrazličnejše svrhe. Vsako izmed 5 hiš upravlja voljen odbor, ki so mu ostali tovariši na razpolago, ki pa z njimi ne sme postopati absolutistično. S tem se vadijo gojenci v pravi demokraciji: v služecem vodstvu in svobodnem podrejanju. Vzgojno vpliva na večje gojence in gojenke tudi to, da se lahko udeležujejo kot zaščitniki malih (v internatu je mladina najrazličnejše starosti). Značilno je — in lahko velja kot dokaz za uspešnost Bertierjeve vzgoje — da gojenci ne volijo za voditelje tistih tovarišev,

ki so najinteligentnejši, temveč tiste, ki so najznačajnejši. Globok vtis je napravilo na navzoče, ko se je po Bertierjevem govoru dvignil Švicar dr. Tobler ter izjavil, da dolguje Bertierju globoko zahvalo: izročil mu je v vzgojo svojega 16letnega sina in Bertier mu ga je vrnil kot zrelega moža, dozorelega v umu in značaju.

Ostali poskusi so bili izvedeni v skromnejšem obsegu. Omembe vredna pa sta vsekakor poskusa gospô **Schwarzwald in Nemes**, ki jasno pričata, da se otrok vedno z vnemo loti dela, če vidi pred seboj jasen smoter, ki ga zanima, in pri tem delu vztraja dolgo časa. Od vseh »snovi« privlačuje najbolj realno življenje. S tem, da sta zahteve skrčili na minimum, je vsakemu otroku omogočeno sodelovanje; nezdravo »štreberstvo«, istotako zapostavljanje manj nadarjenih in počasnejših je tako odstranjeno; pri gojencih je razvit čut vzajemnega dela.

V tej zvezi naj omenim še en realiziran primer nove vzgoje: odenwaldsko šolo. Udeleženci konferencé smo imeli srečo, da smo si jo osebno ogledali. Šola je privatna, obsega mladino od 2.—18. leta, dečke in deklice, ki so nastanjeni v 7 poslopjih — idilično ležečih, mičnih vilah. Vodja je **Paul Geheeb**. Pouk se vrši v majhnih skupinah po 12 učencev, da se čim lažje izvaja individualizacija pouka. Na telesno nego polagajo osobito važnost: zračne kopeli, tuš, delo v obširnem vrtu, šport. Gojencem se pa to tudi pozna! Pri posvetovanjih o organizaciji dela imajo besedo vsi gojenci. Življenje v naselbinici je urejeno po »družinah«: krog vzgojitelja se strne 6—8 gojencev, po notranjem nagnjenju, brez ozira na spol; družina stanuje v skupni hiši, po 2 ali 3 v eni sobi, dečki in dekleta sicer ločeno, a njihovemu medsebojnemu občevanju je dana vsa prostost; obiskujejo se lahko kadarkoli. Doslej še ni prišlo niti do najmanjšega nepovoljnega dogodka. Nemalo vzgojno vrednost ima tudi to, da sprejemajo gojence iz vseh delov sveta; letos imajo tudi enega črnca. Odenwaldska šola opravlja s tem — v svojem sicer ozkem delokrogu — dragoceno delo za zbližanje narodov, za svetovni mir.

Izvajanja poročevalcev so dobro podkrepljali razstavljeni izdelki učencev; večinoma so bili to — radi transportnih težkoč — risarski izdelki.

Konference »Mednarodnega kroga za obnovo vzgoje« nimajo običajnega poslovnega značaja. Ljudje, ki jih vidiš tu zbrane, prihajajo naravnost iz borbe za sveto stvar; prihajajo, da se medsebojno potrjujejo v veri. Glasba, ki uvaža vsako predavanje, svečano razpoloženje, ki vlada med njim, moralno jačanje, ki ga občutiš, vse to zapusti v tebi mogočen vtis. To ni zborovanje, to je služba božja! Živa vera, ki se izraža tu, ne potrja samo vernih, ona tudi odganja dvome nevernim ter jim daje moralčno oporo za odločitve. Stari škotski narodni običaj, kjer poda soseda sosedu roke ter tvorijo tako vsi navzoči eno samo sklenjeno verigo, je — ob zvokih škotske narodne pesmi — simbolično zaključil konferenco.

Viktor Rodé, Maribor:

Pedagoški študijski tedni za inozemce v Berlinu.

I.

Centralni institut za vzgojo in pouk v Berlinu je priredil od 17. do 31. avgusta t. l. dva pedagoška tedna, ki naj bi pokazala sedanje stanje nemškega šolstva. Povabilu se je odzvalo 140 učiteljev skoraj vseh evropskih držav (med njimi 4 Jugoslovenci), Amerikanci in en Japonec. V predavalnici se je zbirala kaj pestra družba, ki je z intenzivnim zanimanjem sledila sporedu 14dnevnega dela, ki je obsegal 21 predavanj s temami iz mladinoslovja, vnanjega in notranjega ustroja nemških šol, poklicnih svetovalnic in mladinskega gibanja. Trije celodnevni izleti v bližnjo okolico so bili posvečeni 1. varstvu narave v okviru šole, 2. poizkusni šoli na otoku Scharfenbergu in 3. mladinskemu gibanju. Najlepši del vse prireditve pa so bile hospitacije v posameznih šolah. Centralni institut nam je z dovoljenjem vlade odprl vse šole, da se lahko sami prepričamo o notranjem delu, ki ga vrši nemško osnovnošolsko in srednješolsko učiteljstvo, kar pa naj bi bilo obenem tudi merilo, koliko so teoretična spoznanja prodrla že v prakso. Po zanimanju so tedaj posamezni učitelji lahko hospitalirali v osnovnih, srednjih ali višjih (gimnazija, realka) šolah.

II.

Že v predvojni dobi je čutilo nemško učiteljstvo vseh kategorij pomanjkljivost svoje izobrazbe. Poklicno udejstvovanje je nalagalo učiteljstvu osnovnih šol, da nadoknadi, kar mu je dala šolska izobrazba premalo iz splošne in strokovne izobrazbe; enostranost visokošolskega studija je pri napredujoči pedagoški vedi velevala tudi akademsko izobraženemu učitelju, da se upozna z njo. Iz teh vzrokov je učiteljstvo ustanavljalo razne krožke in delovne zajednice, ki bi naj služile nadaljnjemu izobraževanju posebno na pedagoškem torišču. Pokazalo pa se je, da je v interesu učiteljstva in vse države, da se veliki vzgojni in izobraževalni problemi ne obravnavajo v zaključenih krožkih in z majhnim obzorjem, ker je zdravih in dobrih rešitev pričakovati le tedaj, ako se duševne in materialne sile, združene v ozkih mejah društev, združujejo k skupnemu delu. To pobudo so iz potrebe večjega pospeševanja pedagoške izobrazbe dali nemški pedagogi in so slednjič s podporo države, dežel, mest in učiteljstva ustanovili za vso državo »Centralni institut za vzgojo in pouk«, ki stoji nad

posameznimi interesi in lahko pregleda obseg raznih nalog in s svojimi zbirkami, delavnicami, predavalnicami in razstavami lahko pokaže vsakokratno stanje šolstva, zlasti ker obsega vso vzgojo in pouk od domače hiše, šolskega vrtca do univerze. Institut je bil odprt z razstavo 1915. leta z nalogo: 1. da zbira vse v pedagoško stroko spadajoče gradivo lastnih dežel in inozemstva; 2. da omogoča najširšim slojem dostop k temu gradivu z muzejem, razstavami, predavanji in tečaji; 3. da podpira v svojem področju samostojno izsledovanje z ustanavljanjem študijskih in delavnih prostorov; 4. da daje iz vsega področja udeležencem pojasnila.

Razumljivo je, da je le to privatno centralno mesto vsega pedagoškega ustvarjanja Nemčije moglo prirediti pedagoška tedna za inozemce, ker se tu stikajo vse niti pedagoškega življenja. Centralni institut obsega danes 9 glavnih oddelkov s pododdelki, katerih najvažnejši so: 1. pedagoški oddelek s pedagoško knjižnico, informacijskim oddelkom za mladinoslovje in psihološko zbirko informacijskim mestom za otroško oskrbo. Oddelek izdaja »Pedagoško centralno glasilo« (Pädagogisches Zentralblatt) v založbi Jul. Beltz, Langensalza, ki obravnava vsa važnejša tekoča pedagoška stremjenja, šolsko organizacijo in upravo ter daje pregled ped. slovstva. Daljša poročila prinaša iz omenjenih poglavij letno izhajajoči »Zbornik centr. inst. za vzgojo in pouk«, ki se od 1925. imenuje »Jahrbuch für das deutsche Schulwesen«, (založba E. S. Mittler u. Sohn, Berlin).

2. Razstavni oddelek. Ta je silno zanimiv, ker nudi obiskovalcu razstavo po predmetih razvrščenih, najmodernejših učil in aparatov, ki jih dajejo razne tvrdke institutu brezplačno na razpolago. Oddelek prireja razstave doma in v inozemstvu.

3. Oddelek za inozemstvo, ki je vodil ped. tedna in ki je namenjen vzdrževanju stikov z inozemstvom. (Natančno poročilo o ustroju, prireditvah itd. je v knjigi »Zehn Jahre Zentralinstitut f. Erz. u. Unt.« 1915.—1925.).

III.

O vzgoji mladine so že od davnih dni razmišljali najboljši misleci. Tudi Nemčija je imela v zadnjih stoletjih mnogo mož, ki so s svojim mišljenjem in znanstvenim izsledovanjem na raznih področjih pedagogike posredno ali neposredno vplivali ali vsaj hoteli vplivati na vzgojo in pouk. Imena raznih znamenitih filozofov, psihologov in pedagogov so zaslovela daleč preko državnih mej, saj so nekateri povzročili pravcati prevrat v psihološkem in pedagoškem izsledovanju (Wundt, Meuman itd.), kar priča, da se je tu vršilo živahno pedagoško delo. Zdi se mi pa, da je ta živahnost pač bogato obdarila teorijsko pedagogiko, a da je v prakso prodrlo le bore malo, izvzemši v poizkusne šole. V šolah je vladal slej kot prej Herbart ter njegova naslednika Ziller in Rein. Ako se vprašamo po vzrokih tega dejstva, ga vidimo v strukturi predvojne družbe. Tradicija vladajočega razreda Nemčije — aristokracija, velekapital in militarizem — niso bili baš ugoden predpogoj za razvoj šolstva v naprednem pravcu. Zato se je že

na zunaj kazala ta doba v ustroju raznih tipov šol, ki so bile pretežno dostopne le imovitim slojem ali določenim stanovom, notranje — v intelektualizmu in od zunaj prihajajoči avtoriteti, ki je v kali zadušila vsako iz otroka zraslo spontanost. Zato se je mladina, čuteča nad sabo neprestano trdo pest avtoritete, zbirala že mnogo let pred vojno v mladinskih društvih (Wandervögel), da pohiti vsaj v prostih dnevih v naravo, kjer je ostala pripuščena sama sebi, svojim željam in hrepenenju. (Več o tem F. W. Foerster: Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel!)

Vojna in povojna revolucija je prinesla prevrat v državni obliki, vodila je k demokraciji ter je utirala pot k novemu mišljenju. Ravnatelj ped. oddelka Lampe pravi: »Med vojno je dorasel nov rod, stari pa se je povrnil prerojen z novimi idejami o novem šolstvu v domovino. Kakor se je zdel smoter pouka in vzgoje pred vojno enoten, tako zelo je sedaj divergiralo mnenje o izobrazbi, zahtevah do šole, razsojevanje dosedanjega in želje, ki jih naj uresničita pouk in vzgoja in ki bi odgovarjala duhu časa.« Po prevratu se je zato pričela v Nemčiji živahna razprava o vnanjem in notranjem ustroju šolstva. Državna učiteljska konferenca, ki naj bi sestavila predloge za novi šolski zakon, se je delila v dve glavni struji, konservativnejšo in radikalno. Tradicija in želja po evoluciji v šolstvu je prinesla zmago konservativni struji, četudi le z majhno večino glasov. S tem pa je bila za nedoločen čas odklonjena enotna šola, ideal radikalne struje, o kateri piše Fr. Hilker v knjigi »Nemške poizkusne šole« sledeče: »Struktura današnje družbe in iz potrebe nastala državna oblika zahtevata, neodvisno od ped. razmišljanja, da mladinska vzgojevališča niso več ločena v razredne in stanovske šole, temveč da so v temelju in postopni diferenciaciji medsebojno vezana celota, šola ljudske zajednice, ki je le notranje, to je le po nadarjenosti diferencirana enotna šola. Ni potreba, da bi poleg že enotne osnovne šole nastale višje šole, ki bi bile dostopne le gospodarsko boljše podprtim. Zgraditi je treba šolski sistem, ki vsem nadarjenostim in vsej mladini omogoča popolno dozorenje na različnih, a enakopravnih zavodih.«

Prevrat tedaj Nemčiji še ni prinesel v vnanji organizaciji šolstva, ki bi bilo v skladu s pravico človeka, da se svoji nadarjenosti primerno izobrazí. Prinesel pa ji je z letom 1921. splošno, za vse obvezno 4-razredno osnovno šolo, na katero nastavljajo vse srednje in višje šole ter ostali 4 razredi osnovne šole. Višje šole (gimnazije, realke, liceji itd.) so ostale pri stari organizaciji. Novo pa je, da so bila po preobratu razpuščena učiteljska. Vzgojo učiteljev prevzamejo višje šole. Letos izidejo iz učiteljskih zadnji maturanti, in po maturi — dveletne pedagoške akademije.

Naj pa pri tej priliki omenim takoj, da je v Hamburgu že danes za ljudskošolskega učitelja predpisana visokošolska izobrazba in da je učiteljstvo vse države nezadovoljno z doseženo stopnjo izobrazbe in zahteva tudi še nadalje fakultetni študij. Duh novega časa pa je vendar prinesel nov tip višje šole »nastavno šolo« (Aufbauschule), ki gradi na 7. leto ljudske šole in ima 6 razredov z maturo. Rodilo je novo šolo spoznanje, da

dosedanja šolska organizacija zavira in deloma onemogoča nadarjenim podeželskim malomestnim in predmestnim otrokom obisk višjih šol, in potreba, da inteligenca ne vzraste samo iz velikomestnega miljeja z lastno strukturo, ampak da se preporodi z deco s podeželsko strukturo, ki hrani v sebi bogate in neizčrpane zaklade pristne domače grude. V te šole pa sprejemajo le zelo nadarjene, telesno dobro razvite otroke, ki z osredotočenim delom zmorejo obširno gradivo nastavne šole. Čitatelji si bodo ob primerjanju idealne enotne šole, kot jo predlaga Hilker in dejanske organizacije ustvarili jasno sliko, da je med idejami, ki jih zastopa veliko število naprednih šolnikov, do njih uresničenja dolga — dolga pot, ki ne zavisi samo od učiteljstva, ampak od političnih strank, ki tako zelo različno tolmačijo človeške pravice.

IV.

Vnanja organizacija šolstva ne kaže tedaj zadovoljivega napredka, zato pa je notranji ustroj šolstva v toliko ugodnejšem razvoju. Nova delovna ali produkcijska šola je bila četrto stoletja predmet živahnih diskusij, ker so jo razni vodilni šolniki razlagali po svoje. Nagromadila se je v tem vprašanju velika literatura in stali so si naproti raznovrstni nazori. Nekateri so videli novo šolo realizirano z novim predmetom rokotvornim poukom, drugi zopet s principom samodejavnosti pri pouku, kjer bi naj učenci v svrhu boljše utrditve tudi oblikovali, izrezavali, risali, polagali palčice in še drugo. A tretji zopet so videli delovno šolo uresničeno v aktiviranju otrokovega mišljenja (Gaudig). Tudi danes še naziranja niso edina, vendar se strinjajo v pravcu, da je bistvo delovne šole v tem, da aktivira vse učenčeve produktivne sile, ga navaja k lastnemu opazovanju, mišljenju in ustvarjanju in to z ročno dejavnostjo ali tudi brez nje, dasi je ročna dejavnost — delo — v okviru zgoraj navedenega splošno priznано velike vzgojne vrednosti in ga posamezne poizkusne šole (Heinova vrtnarska delovna šola v Neuköllnu pri Berlinu) smatrajo kot središče vse vzgoje in pouka. Rokotvorje samo pa je dalo šoli vzorno sliko produktivnega pouka. Ustvarjajoča misel da spontano smoter dela, problem, ki mu stvaritelj podredi vse gibe, izbiro snovi, oblikovanje, preizkušanje po načrtu, ko je delo dovršeno, primerjava s smotrom. Izgotovljeni predmet budi v njem prijetna čustva. Ta metodična slika že tudi kaže, da izhaja skoraj vsa iniciativa dela iz učenca, ki mu šola mora pustiti svobodo razvoja. Zato je vpraševalno razvojni metodi vsaj teoretično, a kolikor sem videl na mnogih šolah, tudi v praksi odbila zadnja ura. Saj je pa bil gonilna sila vsega prejšnjega pouka učitelj in učenčeva dejavnost zgolj navidezna, učenčeva miselnost omejena na odgovore. Sedaj je učenec središče vsega dela. On stavlja probleme, izhajajoče iz njegovega interesnega območja, on išče poti v dosego smotra, oblikuje snov, raziskuje gradivo, polaga kamen na kamen, da mu vzraste zgradba, ki jo je ustvaril sam in mu je doživetje, ki mu povzroča veselje nad storjenim delom in uspehom. In učitelj? Ne več pri katedru zvišena oseba nego prijatelj in pomočnik, ki

čaka in v potrebi pomaga pri iskanju. To vse seveda ne izključuje učiteljevih vprašanj in pojasnil, četudi so ta v višjih razredih osnovne šole dostikrat le opozorila na gradivo, ki ga dobi učenec lahko v šolski knjižnici ali pa doma, v naravi ali kjerkoli. Pri težjih vprašanjih prispevajo vsi učenci po zmožnosti k razjasnitvi problema. Vkljub vsemu vendar daje učitelj prostovoljnemu delu učencev trdno oporo, on daje nevidno samo s svojo pričujočnostjo in prijateljstvom, ako hočete, z vdano ljubeznijo mladim prijateljem vso podporo, da v svobodnem izobraževanju in iskanju resnic postanejo osebnosti, ne samo z razvitim intelektom nego s prav tako razvitim čuvstvom in voljo.

Rast k pravi osebnosti pospešuje najbolj družba. V medsebojni pomoči pri skupnem delu in igri, na eno- in večdnevni izletih ne enega, ampak mnogih razredov, pridejo posamezne starostne dobe učencev na svoj račun v socialnem udejstvovanju, v krepitvi volje in čustev, kjer se z ozirom na lastne notranje potrebe in na potrebe bližnjika vzgajajo sami za prave in koristne člane človeške družbe.

A nova vzgoja še ne vidi uresničenih vseh svojih idej v udejstvovanju vzajemnosti v okviru šole nego najema v svoje področje tudi roditelje učencev in tvori tako veliko enoto, obsegajočo učence, učitelje in roditelje pri skupnem vzgojnem delu, kot je to v skupnostni šoli (Gemeinschaftsschule) Jensena v Berlinu, v poizkusnih šolah v Hamburgu in Dresdenu, v višjih šolah v nastavni šoli v Berlinu, ki jo vodi šolski reformator Karsen. Na teh šolah so roditelji često gostje pri pouku, pri raznih prireditvah, n. pr. šolskih igrah, božičnih večerih, odhodnicah, a tudi sodelavci pri raznih delih šole, kot v rokotvornih delavnicah, kjer z učenci in učitelji često pripravljajo nove potrebščine za šolo in zadobivajo pri takem aktivnem sodelovanju najožje stike s šolo, z njenim delom, težkočami in stremljenji. Tako so navezani na šolo in blaginjo svojih otrok in radi doprinašajo po svojih močeh za uresničenje idej, ki jih pri vzajemnem delu spoznavajo za prave. Pravičnejši so v ocenjevanju lastnega otroka, ker ga spoznavajo tudi pri šolskem delu in s tem globlje prodro v spoznavanje otroškega duševnega življenja. To spoznanje samo pa jih varuje napak pri vzgoji, jemlje ost, ki tako rada ostane med domom in šolo in odstranjuje dvojnost življenja v otroški duši. S takim delom pripravlja skupnostna šola novo družbo, kjer so padle kričeče razredne in stanovske razlike in nastaja nova doba enakopravnosti.

Vprav delovni princip v skupnostni šoli in prava samodejavnost v delovni šoli pa sta dokazali, da je delitev pouka v posamezne predmete po določenem urniku in za posamezne otroke ozko začrtani snovi nena ravna. Znano je, da se otrok nauči največ v prvih šestih letih, ko ga uči življenje, ki ga obdaja in se mu počasi razširja obzorje, pričeneši z domačo sobo. Zato je naravno, da šola ne razdeli življenju, kot ga je videl otrok do 6. leta in se učil iz njega, od ure do ure strogo ločene predmete nego da prinese v šolo življenje, ki je sedaj neizčrpen vir otroške vedoželjnosti in otroških vprašanj. Ob tem viru zdaj otroci opazujejo, izprašujejo, pre-

povedujejo, štejejo in računajo, pa tudi oblikujejo, rišejo itd. Zmanjka vprašanj, pohitijo na trg, cesto, gozd ali kam drugam in zopet je polno vprašanj, ki mičejo mlado družino in ji dajejo obilico gradiva za pouk. Vsak izve, kar ga najbolj zanima, a je pri tem deležen dobrot tudi drugih vprašanj in odgovorov. Iz hospitacij lahko poročam, da je življenju pri celokupnem pouku jako živahno, da je vedoželjnost otrok zelo velika, da tekmujejo med seboj, kdo bo na stavljena vprašanja najboljše odgovoril in da je uspeh takega pouka nad vse razveseljiv. Otroci se uče iz življenja za življenje. In na višji stopnji? Ali je morda tam naravnejše, da se v svrhu sistematičnega pouka deli življenje v predmete, da se raztrga nit celotno doživljenega gradiva v manjše enote, ki nimajo skoraj nikakih vezi, samo da se ustreže zvoncu in zapovedani razporeditvi snovi? Gotovo ne! Otroci so zvečer opazovali solnčni zahod. Drugi dan pripovedujejo o opazovanju, o zvezdah, o domačem nebu, o razdaljah in sestavinah nebesnih teles, o pomenu solнца za življenje na zemlji itd., pa tudi o doživljajih v mraku, o življenju doma in na ulici v tem času, o počitku po trudu polnem delu itd. V čitanki imajo o solnčnem zahodu berilce. Knjige so na klopi, v razredu vlada grobna tihota. Vse posluša. Čitanju sledi večerna pesem, za tem morda risanje ali kaj drugega, kar pač vzraste iz takega doživetja. Solnčni zahod in mrak sta nerazdružljiva celota, pri kateri prihajajo na račun vsi predmeti toliko, kolikor jih opravičuje življenje. Iste misli pa bi lahko razpredli o premogovniku, gozdu, prometu, rojstnem kraju, delavnici itd. Celokupni pouk je danes v Nemčiji v najlepšem razmahu. Prvotno je bil namenjen samo za prvi razred, sedaj ga upeljavajo že v prve štiri razrede in si osvaja že tudi višje razrede. Ne raste pa samo v mestih, temveč dobiva tal tudi v podeželskih šolah.

Na višji stopnji, kjer se vrši strokovni pouk, celokupni pouk ni popolnoma izvedljiv. Tu je zato šolska uprava izvedla koncentracijo pouka okoli domorodnih predmetov (Kernfächer), materinščine, zgodovine in zemljepisja, ki jih, združene po možnosti v eni roki, dopolnjujejo vsestransko ostali predmeti. Pri tem jih je vodilo naziranje, da je kultura lastnega naroda koncentracijska točka, ki združuje vse posamezne predmete v življensko enoto.

Celokupnemu pouku v ljudski šoli in koncentracijskemu pouku v srednji šoli je sledila, ako naj bo pouk res doživetje, nujna zahteva po primerni razvrstitvi, skrajšanju in izboru snovi; čemur odgovarja zato vsestransko poglobljanje. Šolske oblasti pa tudi puščajo učencem časa za lastno iniciativo in so zato skrčile število ur tako, da ostanejo popoldnevi prosti. V tem času se zbirajo učenci prostovoljno v delavnih zajednicah in se bavijo s tem, kar je njihovim interesom in nadarjenosti najbližje. (Razni predmeti, rokotvorje, glasba, telovadba, sport itd.)

Tako izobraževanje stavlja seveda na učitelja velike zahteve. Navidezna pasivnost učiteljeva se izživlja v učenčevi aktivnosti, ki jo je treba voditi spretno z vso toleranco in ljubeznijo. Predpogoj uspešnemu delu pa

je seveda natančno poznavanje mladinoslovja, ki šele usposablja učitelja za pravega voditelja mladine.

H koncu še to! Po vsej Nemčiji se vrši živahno šolsko reformno gibanje, ki mu dajejo pobude mnogoštevilne privatne in državne poizkusne šole, šireče z uspehom nove metode, nova spoznanja. Vse najboljše narodove sile, v prvi vrsti učiteljstvo vseh kategorij, iščejo novih poti, da ustvarijo novo in boljše šolstvo in z njim preporodijo narod. Čeprav še niso dosegli vsega, so na najboljšem potu. Vztrajno delo bo rodilo bogate sadove.



Gustav Šilih, Maribor:

Prvi jugoslovenski etiški kongres.

(V Sarajevu od 9. do 11. avgusta 1925.)

I.

Miljenko Vidović, začetnik važnega pokreta, zadobivajočega vedno več važnosti, piše v letošnji 8./9. številki svoje revije »Uzgajatelj« o propasti Evrope ter navaja kot najvažnejši vzrok veliko duhovno krizo, v kateri se nahajamo danes vsi. »... U čitavoj Evropi, negdje jačim a negdje slabijim naletom prohujio je neobuzdano kao nikada do sada neki čudni vihor revolte, koji je prijetio da rastrga sve spone, snošaje i veze čovjeka i kulture. Jer je u metežu i haosu rata i njegovih teških posljedica čovjek osjetio kako se pod njegovim nogama ljulja zemlja kao od potresa, on je na vrata i prozore kušao da iskoči na polje iz stare kulturne zgrade — no kuda? U prazninu... Sva područja društvene djelatnosti bijahu u osnovi podrmata. Išlo se je, ne koracima, već skokovima. Slikarstvo se dodiruje kubizma, književnost zenitizma, socijalni i politički život sad boljševizma (Rusija), sad anarhizma ili despotizma (Bugarska), a sad opet prikrivenog apsolutizma (Italija, Španija). Filozofsko-religijski osjećaji, i oni zahvaćeni tim sveopćim orkanom, kidaju sa prošlošću, tražeći izmirenje u maglovitom misticizmu Istoka... Eto šta danas najviše prijeti Evropi i od čega ona najprije može izginiti: skok u neizvjesnost, u anarhiju, u prazninu. Skok iz stare kulture u novu, koje još nema...«

Vidović prihaja do zaključka, da bi bilo treba vse sile usmeriti v dve točki: preprečiti nov vojni orkan in ustvariti novo kulturo, ki ne bo koreninila v stvarih, denarju, materiji, laži in premami nego v srcu, istini in ljubezni. Le tako bi bilo možno v zadnjem trenutku preprečiti katastrofo, ki se nam bliža vedno bolj in ki grozi pokončati evropsko kulturo. Kot edino sredstvo, ki bi moglo z uspehom zaježiti grozeči hudournik, pa smatra Vidović vzgojo. Vzgoja naj bi vplivala na intelekt in čuvstvo ter dala človeštvu nov rod, ki bo boljši, prosvetljenejši in moralnejši od današnjega.

Toda vse te zahteve so lepe na papirju, njih izvedba pa je združena z največjimi težkočami. Kako ustvariti novo kulturo, kako vzgojiti boljše ljudi? Odkod vzeti gojence, ki bi jih bilo možno vzgojiti, odkod vzgojitelje, ki bi znali vzgajati? V teh vprašanjih leži vsa tragika visokih idealov, ki jih nikdar ni

mogoče uresničiti nego se jim le nekoliko približati. Obenem pa tudi vsa neplodnost vzgojnih reform, ki ne preidejo v prakso ter ne vzbude živega življenja. Vzgoja pa mora računati z uspehi, brez njih postane najlepša teorija brezpomembna. Ako tuintam ta ali oni vzgojitelj vkljub vsem težočam doseže v vzgoji izredne uspehe, je gotovo eden izmed tistih redkih duhov, ki znajo teorijo prevesti v prakso, začrtane reforme izvesti in ustvariti novo, bujno življenje. Zdi se, da pri tem ni najvažnejši činitelj obsežno znanje, natančno poznavanje človeške duše in silna avtoriteta, temveč globoka nesebična ljubezen, ki edina prepričuje. Le tam, kjer se najdejo srca, nastane tudi tista toplota, ki vžge koncem koncev mogočen kres svetega navdušenja, izražajočega se v brezpogojni vdanosti napram voditelju in v prostovoljni podreditvi skupnosti. V duši vsakega poedinca pa se tudi stvorijo prej neznani vrelci energije, s katerimi dosega z lahkoto občudovanja vredne vnanje uspehe. Vzgojitelji te vrste so redki. Njih bajilo je ljubezen. Njihova pot vodi preko čustev do intelekta, znanje pa jim je samo luč, s katero iščejo poti do dobrote in resnične pravnote. Zato ne morejo zgrešiti. Tak vzgojitelj je bil Pestalozzi. Vidovič me v marsičem spominja nanj.

II.

Slično kakor Pestalozzi je bil tudi Vidovič samouk. Življenje mu ni vedno kazalo svojih rožnatih strani nego ga je zgodaj dovedlo v stike z najbednejšimi, s ponižanimi in razžaljenimi. Videl je, kako so ti ljudje otopeli v svojem uboštvu in neznanju, videl je sirove izbruhe najnižjih instinktov, ali odkril je tudi grenko, brezupno hrepenenje po boljšem in lepšem. Spoznal je, da je propada poedinca največkrat krivo pomanjkanje vere v lastno vrednost in v lastno moč, zakaj vera vase je zvezana s pogumom, brez katerega ni uspehov. V srcu se naseli čuvstvo manjvrednosti in zapostavljanja, združeno z besnim, čeprav onemoglim sovraštvom. Tak človek prične načeloma negirati vse vrednote, postane aktiven člen v veliki verigi anarhizma in se veseli, ako more podirati, razdirati in uničevati. Do tega stanja ga niso privedle prirojene dispozicije, čeprav ne smemo podcenjevati njih pomena, nego v prvi vrsti krivični družabni red, pomanjkanje življenskega smotra, nevera vase in v svojo silo ter nezaupanje napram vsemu, kar je v zvezi s tako zvano »boljšo« družbo. Povdariti moramo namreč že na tem mestu nad vse važno resnico, ki je obenem ključ za pravilno socialno pojmovanje: da postane človek dober, mu je treba solnca, mu je treba vere in upanja. Brez solnca ni pravih tal za visoke etiške vzore, brez njega je pravi notranji napredek izključen. Vse to je spoznal Vidovič z instinktom resničnega vzgojitelja, ki pa se je poleg tega z veliko pridnostjo in spretnostjo znal okoristiti z važnimi pridobitvami moderne pedagogike. Njegov glavni smoter nam z izredno jasnostjo kaže geslo njegovega pokreta: »Budi čovjek!« In njegov glavni namen je spašenje in obnavljanje ljudi. V tem znamenju se giblje vse Vidovičevo delo. Njegova

šola ne poučuje posameznih predmetov, ker noče natrpati glav gojencev z nekim določenim znanjem, izražajočim tako zvano splošno izobrazbo, nego jih uporablja za spoznavanje resnice. Radi tega je glavni predmet Vidovičeve šole kulturni nauk: iz njega kot izhodišča se izvrši povsem naravnim potom cepitev v posamezne predmete, kolikor je to potrebno.

Tako je našel Vidović s svojim pedagoškim talentom najprimernejši način koncentracije pouka, ki je danes na osnovni šoli že dosežena v obliki celokupnega pouka, ki ga pa višje organizirane šole iščejo deloma v zemljepisju ali domoznanstvu kot najprimernejših koncentracijskih predmetih, deloma poskušajo to na razne druge načine, nikjer pa s popolnim uspehom. Seveda moramo takoj poudariti, da so Vidovičevi učenci po večini odrasli ljudje, ki delujejo v raznih podrejenih poklicih ter že razpolagajo z veliko množino predstav. V toliko se torej vrši pri njih pouk lažje. Vkljub temu bi vse to bilo premalo, ako bi se v njih ne otvorile notranje, etiške sile, ki jim pomagajo prekoračiti velike ovire. Zato je povsem naravno, da je drugi najvažnejši predmet v Vidovičevi šoli nauk o etiki. Toda etika se ne docira nego doživlja. Ker žive vsi v Vidovičevi šoli kakor v kaki veliki obitelji in ker je glavni smoter zavoda vzgojnega značaja, se s kulturnim naukom pač tolmači življenje in njega manifestacije, toda z etiškim ali moralnim naukom se polaga temelj pravemu pojmovanju življenja. Tako obravnava kulturni nauk mnoga socijalna, vzgojna, kulturna, gospodarska in politična vprašanja, vglabljač se v življenje in svet, etiški pouk pa prehaja k osebnosti učenca, dotikajoč se malenkosti, vsakdanjega življenja, njegovih radosti in boli, vežba voljo, poskuša kultivirati poedinca in skupnost. Živo življenje nudi vedno dovolj primerov, neprisiljeni razgovori prinašajo dovolj snovi, a tudi pametnih misli. Vse izhaja iz učencev samih: Vidovičeva šola ima torej izrazito lice delovne šole. V nji se ne podava gotovo znanje nego si ga morajo učenci prilastiti s skupnim delom. Znanje ni samo sebi svrha nego je v službi življenja in dela. Najvažnejši didaktički princip Vidovičeve šole je zahteva, da postane šolsko delo praktično doživljanje v zmislu jačenja produktivnosti.

Tako vzgaja Vidovičeva šola polagoma nov rod, čigar obeležje je gospodarska in intelektualna produktivnost, materialna in duhovna jakost, moralna sila poedinca in etiška zavest družbe. Mnogokje se povdarjajo vnani uspehi Vidovičeve šole: srednješolska matura po dve-, oz. triletnem študiju. To ni važno in tudi ni namen šole. Važno je, da dviga oslabele in obupane, da pridobiva med široko maso bednih in nizkih novih navdušenih delavcev za pravo narodno in človeško prosveto.¹

¹ Kdor se želi natančneje poučiti o organizaciji in delu zavoda, naj si naroči knjigo: Salih Ljubunčić, Vidovičeva škola; Sarajevo, Aleksandrova 113.

III.

Vidovičeva šola se je začela razmeroma skromno, toda v nekaj letih je število učencev zelo narastlo; prihajali so zlasti iz vrst delavcev in nižjih uradnikov. A tudi provinca se je oglašala vedno pogostejše in pogostejše, skratka: začel se je resničen pokret, ki se je vedno bolj širil. Treba je bilo misliti na glasilo, ki bi vezalo prijatelje in somišljenike in spremenilo lokalno delovanje v narodno-socijalno delo. Leta 1923, dne 1. novembra je izšla prva številka »Uzgajatelja«. Njegova posebnost je v tem, da ni izrazita pedagoška revija nego je namenjena vsem, strokovnjakom in lajkom, šolanim in nešolanim. Tako šteje tudi med svoje sotrudnike najrazličnejše stanovce od preprostega delavca do vseučilišnega profesorja. S tem je dosegel list izredno razširjenje. Danes je »Uzgajatelj« krasna revija, ki ima sicer nekoliko pestro, ne vedno docela kritično sortirano vsebino, ki pa je vendar dokaz neumornega in smotrenega dela.

Širjenju pokreta služi tudi Vidovičeva dopisna šola. O nje uspehih danes še ni možno govoriti, temveč je treba počakati, kako se bo obnesla.

Pravi glasnik vsega gibanja pa je bil etiški kongres v Sarajevu, ki se je vršil v »Narodnem gledališču« od 9. do 11. avgusta 1925. Posetili so ga delegati iz vseh jugoslovenskih pokrajin, kar priča, da je pokret segel že jako široko. V velikem številu se je udeležilo kongresa oz. posameznih predavanj tudi sarajevsko občinstvo v kljub hudi vročini.

Predavanja so bila sledeča:

1. Miljenko Vidović: Evropska kultura, s posebnim ozirom na religijo, šolo in nacijo.
2. Prof. St. Pavičić: Narodna prosveta in morala.
3. Don Fr. Ivanišević: Prosveta v selu in mestu.
4. Dr. St. Župić: Potreba jačjega razvoja socijalne in politične zavesti v našem narodu.
5. Prof. M. Segher: Potreba narodne prosvete.
6. S. Ljubunčić: Reforma šole in kulturni progres.
7. Ing. P. Tumin: Religija kot vzvod morale.
8. Uč. K. Brössler: Vzgoja značaja v šoli in družbi.
9. Jovanka Šiljak: Žena kot družbena delavka.
10. Stj. Iljić: Delo sedanjih in bodočih generacij.

Kongresisti so z velikim zanimanjem sledili izvajanjem posameznih govorikov ter končno soglasno sprejeli sledeče rezolucije:¹

Na svojih sjednicama 9., 10. i 11. avgusta u Sarajevu saslušavši referate mnogih kulturnih radnika iz svih krajeva naše države Prvi Jugoslovenski Kongres za promicanje etičke kulture ustanovio je:

1. da moralna dekadencija društva nije samo posljedica rata, već je u uskoj vezi sa elementima evropske prosvjete i kulture, osobito materijalističkoga nazora na svijet i život;

¹ Citirano po »Uzgajatelju« št. 8./9. I. 1925., str. 293.

2. da je uzgoj u društvu i u školi, razvijajući intelektualne, a zane-marujući čovjekove moralne snage, doprinio širenju materijalističke pošasti i prema tomu opadanju morala;

3. da su mnoge društvene kulturne ustanove, osobito javna štampa, kina i pornografska literatura pospješili moralno rasulo društvene zajednice;

4. da su političko-stranački interesi, služeći se lažnom demokracijom, korumpirali široke mase, rušeći na taj način čovjekovo dostojanstvo i čast;

5. da je u velikom dijelu naše inteligencije prevladala desorijentacija u moralnom pogledu, te da pored intelektualne spremne pokazuje mnoge znakove neobrazovanosti i slabe etičke svijesti.

Da se predusretne posljedicama, koje neminovno pridolaze iz takvog moralnog rasula i koje su u stanju ugroziti život i najjačim narodima, Kongres je zaključio:

Čim prije organizovati etičko društvo za sve krajeve naše države, koje će uzgojnim, kulturnim i prosvjetnim sredstvima na svim poljima suzbijati pošast nemorala i raditi na probuđenju etičkih snaga našega naroda, kako bi se djelo narodnog preporoda čim prije ostvarilo.

Učesnici ovoga kongresa prihvataju odluku, da će svim raspoloživim sredstvima etički djelovati na svoju okolinu, te u duhu rada ovog prvog kongresa spremati na svim društvenim poljima tlo za uspjeh duhovnog i moralnog popravka našega naroda.

Kongres je na koncu čvrsto uvjeren, da će dobro pobijediti zlo, ljubav mržnju, a moral zla svojstva čovjekova, jer je naš narod sklon etičkom životu, samo treba ove narodne prirodne sklonosti podesnim uzgojnim i kulturnim radom privesti punome razvoju.

Ujedno kongres izražava nadu, da će ga u ovom velikom preporodnom radu za dobro našega naroda i Otadžbine poduprijeti ne samo privatne kulturne ustanove, nego i zvanični mjerodavni krugovi.



Anton Osterc, Maribor:

Pedagoški teden v Mariboru.

(Od 11. do 16. maja 1925.)

»Šola je in ostane politikum!« Ta izrek dobiva danes, žal, mnogo več priznanja kot pred 2 stoletjima, ko je nastal. Vsaka politična stranka hoče vcepiti ideologijo, na kateri sama temelji, tudi nastajajoči generaciji, da s tem zagotovi eksistenco ideologiji in — sebi. Pri tem se seveda ne ozira na naravo otroka in njegove resnične potrebe, ne priznava otroku pravic do lastnega, njemu primernega življenja, in do svobodne odločitve za to ali ono ideologijo, ko je dosegel za to potrebno zrelost. Ne briga je to, da razdere otroku harmonijo njegovega notranjega življenja, kar ima v poznejši dobi lahko za posledico težke duševne krize. V tem so si enake vse stranke, pa najsi bo njihova ideologija gospodarskega, socialnega ali verskega značaja. Kdo naj ščiti otroka pred to zlorabo? Starši odpovedo, ker so sami polni predsodkov ali so pa brezbrizni. V to je poklican edino učitelj; njegova dolžnost je, ščititi svoboden razvoj mladine, da v miru dozoreva v osebnosti, ki se zavestno, a zato z vso dušo odločijo za ideologijo, ki jo smatrajo za pravo. Pred javnostjo je treba vedno in vedno poudarjati avtonomijo mladine in skrbeti, da šola to avtonomijo ščiti.

Drugi važni razlog, da stopi vzgojitelj pred javnost, je slabo stanje vzgoje v družini. Starši greše v vzgoji nešteto krat na dan z navideznimi malenkostmi, da se tega niti najmanj ne zavedajo. Kar čudijo se, odkod otrokova lažnivost, nepokornost! Bili bi gotovo hvaležni tistemu, ki bi jim pomagal z nasvetom.

Končno zahteva tudi soglasno sodelovanje med šolo in domom, da stopi učitelj izven svojega ožjega delokroga. Učenec ne sme živeti v dveh nasprotujočih si svetovih. Prepogosto doživljamo, da starši napačno razumevajo šolsko delo, a šola zopet ne upošteva dovolj domačih razmer. Dom podpiraj šolo, a šola podpiraj dom!

Razlogov torej dovolj za delovanje učitelja izven šole, med narodom. In to razlogov izključno vzgojne narave. Danes se čuti učitelj moralno primoranega, da deluje med ljudstvom gospodarski, često tudi politično. Toda to ni njegova prava naloga. Želimo si dobe, ko bo za gospodarsko povzdigo dovolj šolanih strokovnjakov na razpolago in ko bo ljudstvo politično toliko zrelo, da bo znalo samo spoznavati in zastopati svoje interese. Učitelj se bo tedaj posvečal izključno vzgoji!

To vnanje delo je vzel »Ped. did. krožek« v Mariboru zavestno v svoj program. Doslej še v tej smeri ni nastopal aktivno. Preživljal je — in še preživlja — prvo fazo svojega razvoja: zasleduje pedagoško gibanje po svetu, zbira pedagoške ugotovitve ter išče podlage, ki se naj nanjo zgradi pedagoško delo pri nas. V sedanji dobi, dobi vrenja in ekstremov, ki se dozdevno ne dajo spraviti medsebojno v sklad, je to težka naloga, potrebna počasnega, previdnega reševanja.

Ko se je letos ustvarjal novi šolski zakon, je pokazala širša javnost napram tej važni zadevi popolno brezbriznost. To je dalo krožku povod, da je nastopil. Ne seveda v mnenju, da si niso bili v svesti svoje naloge tisti, ki so ustvarjali zakon in da bi trebalo izvajati nanje pritisk, pač pa so se zavedali, da potrebuje zakonodajalec podpore v široki javnosti, ako hoče izvesti večje reforme; brez tega gradi v zrak. Krožek sicer ni pričakoval, da bo s tem nastopom vplival na tokratno redakcijo zakona, a predmet je bil aktualen in s tem dana ugodna prilika, da občinstvo zainteresira zanj. Bo pa morda koristilo — v bodočnosti! Upošteva dane razmere, se krožek v svojih zahtevah ni postavil na ekstremno stališče: stopljenje vzporednih šolskih tipov, odprava spričeval, odprava urnika v osnovni šoli itd., temveč je ostal v splošnem na stališču obstoječe šolske organizacije. Govoril je pred vsem za reformo pouka, sploh notranjega življenja v šoli. S to reformo, na videz malenkostno, bi bil storjen odločilen korak: izhodišče, ki je bilo doslej v snovi, bi se premaknilo na učenca; vse ostale točke reforme bi sledile potem same ob sebi; šola bi si sama ustvarjala primerne oblike.

Predsednik »Pedag. didakt. krožka«, G. Šilih, je uvedel občinstvo v pedagoški teden s splošno orientacijo v sodobni pedagoški situaciji. Obstoječe društvo se nahaja v kulturni krizi, ki se nujno odraža tudi v današnji šoli. Naravno, da išče vzgojitelj, ki občuti to krizo, izhoda; toda pod vplivom razmer — in često svoje impulzivne narave — sežejo reformatorji predaleč. Zato vidimo mnogo hlantanja in pretiravanja. Največjo življensko moč so doslej pokazala gesla: šola delavnica; domorodnost; združnost (Gemeinschaft). Te ideje so sicer stare, a podprte z izsledki psihologije, osobito pa pedologije (mladinoslovja), so dobile novo življensko silo. Najbolj zaposluje pedagoški svet vprašanje delovne šole; tu obstajata dve nasprotni skupini, ki obe z enako vztrajnostjo branita svoj stališči. Prvi smatrajo, da mora imeti delo vedno nek praktičen — gospodarski oz. socialni — pomen; drugi pa zanikajo upravičenost te zahteve ter smatrajo, da mora biti delo zgolj subjektivna ekspresija. Nesporno pa je danes, da treba uvesti delo v šolo kot predmet (rokotvorni pouk, združen čim najtesneje z ostalimi šolskimi predmeti) in delo kot metodo (delovni princip, za ves šolski pouk, v nasprotju s prejšnjo pasivnostjo učenca). — Važnost novih vzgojnih stremeljenj se izraža najbolj v dejstvu, da so svetovnega značaja. Z ozirom na njihovo realizacijo razporeja govornik države v sledečo vrsto: Francija, Italija, Španija, Čehoslovaška, Švica, Severne države, Avstrija, Nemčija, Rusija.

Obl. šol. nadz. **Senkovič** je uvodoma poudarjal vzgojno vrednost družine. Od dne do dne pa narašča potreba, da mora družba podpirati — ali celo nadomeščati — družino v njenem vzgojnem delu (varstvo mater pri nošenju in dojenju, varstvo dojenčkov do 4. leta, otroški vrtci, vzgojevališča). V glavnem delu svojega govora je seznanjal predavatelj-starše z notranjim šolskim delom. Podal jim je sliko življenja v delovni šoli in poudarjal njen pomen. Pripovedoval je o domorodnem pouku, o celokupnem pouku, o socialni vzgoji, o telesni vzgoji, o estetski vzgoji. — Ta pojasnila morajo starši slišati, saj jim sicer ni zameriti, če godrnjajo čez pogoste »sprehode« razredov (t. j. ekskurzije), ali če trde, da se otrok danes v šoli »premalo uči« (vajeni so stare šole, kjer je zavzemal »dril« prvo mesto, a današnja šola ne polaga važnosti na množino, temveč na kakovost znanja), ali če jim šola preveč »veseljači« in »se igračka«, ali če godrnjajo čez nove izdatke za šolo. Povsod, kjer nastaja nova šola, je potrebno to informativno delo med starši. — G. predavatelj je porabil priložnost tudi v to, da je razvil podroben načrt o »krajevnih vzgojnih svetih« ali »šolskih odborih« ter o »roditeljskih organizacijah«.

Prof. **Favai** je govoril o reformi srednje šole. Ugotovil je, da se mora iz sedanje svetovne krize nujno sklepati, da šolska vzgoja izobraženstva ni bila pravilna. Kot klasični filolog in poznavatelj humanistične gimnazije je izjavil, da obstoječa »humanistična« vzgoja ne vzgaja dosledno tudi k »humanosti«; potrebna je revizija teksta v knjigah. Realke so ustrojene preveč enostransko tehnično; harmonično oblikovanje značaja tu ne more priti na svoj račun. Upoštevati je treba, da srednje šole niso »poklicne« šole. Ni pa pomagano z različnimi korekturami učnega načrta, če ne zaveje v srednjih šolah nov, resnično demokratičen duh; v ta namen je neobhodno potrebna uvedba fizičnega dela tudi v srednje šole. S prostostjo je treba dati učencem priložnost, da se navadi na samo-disciplino in samo-odgovornost. Gojiti je treba medsebojno zaupanje in iskrenost (zato tudi obvezno izvrševanje verskih vaj ni na mestu; religioznemu življenju samemu več škoduje kot koristi). Šola mora delovati dosledno v zmislu pacifizma. G. predavatelj je navajal kot vzor avstrijska vzgajališča »Bun-deserziehungsanstalten«.

Navidežno radikalne so bile zahteve dr. **Žgeča**, ki je predaval o izobrazbi učiteljstva. Toda le navidežno; kajti jasno je, da je predpogoj uspešnega vzgojno-reformnega dela temeljita strokovna — pedagoška in psihološka — izobrazba učiteljstva. Pa najsi bo to reformno delo tudi v tako skromnem obsegu, kot ga smemo in moramo danes zahtevati! Učitelj mora biti dovršena osebnost, ki lahko samostojno presoja vzgojno situacijo in zna svoje delovanje prilagoditi vsakokratnim razmeram. Učiteljska tej zahtevi ne morejo ustreči, že zato ne, ker zaključijo izobraževanje v prezgodnji dobi. G. predavatelj se zato priključuje zahtevi, da obiskuj bodoči učitelj eno izmed srednjih šol, svojo strokovno izobrazbo pa črpaj na pedagoškem inštitutu, ki bodi v zvezi z univerzo. Še eno veliko prednost bi imela ta

uvedba: omogočila bi pozno, a zato sigurno izbiro poklica; tako bi bilo upati, da bi se učiteljskemu poklicu posvetil le tisti, ki je v sebi dodobra spoznal zmožnost zanj. Nemčija je n. pr. že z zakonom uredila učiteljsko izobrazbo v navedenem zmislu in bodo učiteljišča z l. 1927. ukinjena.

Prof. **Fink** je govoril o postanku meščanske šole in o njenem pomenu, ki je pred vsem v tem, da hoče dvigniti duševni nivo široke mase, ne glede na to, da usposablja tudi za vstop v razne strokovne šole. G. predavatelj izraža željo, da priključi meščanski šoli 5. šolsko leto; eno leto zrelejši — v tej dobi znači to veliko razliko! — učenec pridobi na šoli mnogo več. V interesu šole same je, da je izborna, ne obvezna.

Ravn. **Humek** je naglašal uvodoma potrebo strokovnega šolstva v obče; vedno hujša svetovna gospodarska konkurenca sili vsak narod, da se usposablja za ta boj. Podrobneje je razglabljal o obrtnem nadaljevalnem šolstvu; vsak obrtni vajenec bi naj dobil temeljito teoretično izobrazbo. Iz te zahteve pa nastaja nova zahteva: temeljita izobrazba učiteljstva na obrtno-nadaljevalnih šolah! Načelne važnosti je tudi razmerje med mojstrom in vajencem. Vajenec naj ne bo predmet izkoriščanja (zato se tudi šolski pouk ne sme prelagati v večerni čas in istotako ne gre jemati vajencu njegove proste nedelje. Delavnica naj deluje na vajenca tudi vzgojevalno! Te besede, govorjene mojstrom, so bile pač nujna potreba.

Predavanja so bila dobro obiskovana. Občinstvo je dobilo vpogled v lep kos šolskih vprašanj. Če je to pritegnilo šolo bližje njegovim interesom in vzbudilo v njem pripravljenost, da podpira nova šolska stremljenja, je dosegel krožek zaželeni smoter. Slične tedne namerava prirejati krožek vsako leto, z najraznoličnejšo vsebino.¹



¹ Meseca aprila l. 1926. se vrši II. pedagoški teden, ki bo razpravljal o »Duševnem in telesnem razvoju našega otroka«.

Literatura¹

k poročilom o pedagoškem gibanju.

1. Revije »Mednarodnega kroga za obnovo vzgoje«:
The New Era — London W. C. 1, Tavistock Square.
Pour l'ère nouvelle — Genève, Florissant 45.
Das werdende Zeitalter — Berlin W. 8, Behrenstraße 26 a.
Svobodno vaspitanje — Sofia, univ. prof. dr. D. Kacarov.
2. Jensen-Lamszus: Schulkaserne oder Gemeinschaftsschule? Berlin 1923. Freiheit.
3. Popp W.: Unterrichtsreform. Langensalza 1922. Beyer.
4. Östreich P.: Strafanstalt oder Lebensschule. Karlsruhe 1924. Braun.
5. Otto B.: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule.
6. Albert W.: Die Wurzel der pädagogischen Krisis. Nürnberg. Korn.
7. Kühnel J.: Die alte Schule. Leipzig 1924. Klinkhardt.
8. Albert W.: Pädagogischer Neubau. Nürnberg 1924. Korn.
9. Karsen Fr.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart. Leipzig 1923. Dürr.
10. Karsen Fr.: Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza 1925. Beltz.
11. Deiters H.: Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig. Quelle & Meyer.
12. Lande: Die Aufbauschule. Berlin 1925. Weidemann.
13. Hilker Fr.: Deutsche Schulversuche. Leipzig. Schwetschke & Sohn.
14. Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung & Unterricht. Berlin.
15. Edert: Die elastische Einheitsschule. Leipzig. B. G. Teubner.
16. Ljubunčić: Vidovičeva škola. Sarajevo 1925.
17. Uzgajatelj. Izdajatelj M. Vidović, Sarajevo.

¹ Vse tu navedene knjige in revije oskrbi Knjigarna Učiteljske tiskarne v Ljubljani, Frančiškanska ulica 6.



