

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

1927/28.

10.

VSEBINA:

RAZPRAVE

1. Anton Osterc: Trnjeva pot „nove“ šole. 258
2. Ljudevit Stiasny: Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog. (Konec.) . 262
3. Dr. Franjo Čibej: Nekaj o zgodovini mladinske psihologije. . . . 270

IZ ŠOLSKEGA DELA

1. H. Š.: Iz popotne torbe. (Konec.) 278
2. Eliza Kukovec: Povest v šoli. (Konec.) 280

UČITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE

1. P. Flerè: Končna izjava. 283

RAZGLED

- A. **Slovstvo:** Ocene in prikazi: O. Kupky, Jugendlichen - Psychologie. (Čibej.) — E. Kriek, Bildungssysteme der Kulturvölker. (Čibej.) — A. Messer, Geschichte der Pädagogik. (Čibej.) — F. Giese, Die Frau als Atmosphärenwert. (Čibej.) — R. Urbantschitsch, Psychoanalyse. — Das Problem der Seele. Selbsterkenntnis mit Hilfe der Psychoanalyse. (Čibej.) — A. Busemann, Pädagogische Milieukunde. (Čibej.) — W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. (Čibej.) — R. Gaupp, Psychologie des Kindes. (Čibej.) . 284
- B. **Časopisni vpogled:** Bibliografija važnejših časopisnih člankov v maju 1928. — „Prosvetni Glasnik“ 1927. (F.) 287
- C. **To in ono:** Učiteljska izobrazba v Avstriji. (A. Osterc.) — Vrstno računalno na berlinski pedagoški razstavi. (P. Flerè.) — Dr. Fr. Derganc: Filozofski slovar. (Nadaljevanje in zaključek.) 288

Glavni in odgovorni urednik: A. Skulj v Ljubljani. — Izdajatelj
Udruženje jugoslovenskega učiteljstva (UJU), odgovoren A. Skulj
v Ljubljani. Tiska Učiteljska tiskarna v Ljubljani.
Predstavnik: Franc Štrukelj v Ljubljani.

UČITELJSKA TISKARNA

V LJUBLJANI, FRANČIŠKANSKA ULICA 6



Je najmoderneje urejena in izvršuje vsa tiskarska dela od najpreprostejših do najmodernejših

Tiska šolske, mladinske, leposlovne in znanstvene knjige; ilustrirane knjige v eno- ali večbarvnem tisku; brošure in knjige v vseh nakladah; časopise, revije in mladinske liste.

Okusna oprema ilustriranih katalogov, cenikov in reklamnih listov. Lastna tvornica šol. zvezkov. Založba in uprava Sokoliča in Naše radosti.

UČITELJSKA KNJIGARNA V LJUBLJANI

prodaja slovenske znanstvene, strokovne, leposlovne, pripovedne in mladinske knjige kakor tudi knjige za osnovne, srednje in obrtne šole ter ima v zalogi vsakovrsten papir, pisalni, risalni in šolski pribor in učila kakor tudi umetne in pokrajinske razglednice v največji izbiri.

„Popotnik“ izhaja v zvezkih 15. dné vsakega meseca in stane na leto 50 Din, polletno 25 Din, četrletno 12'50 Din; posamezni zvezki stanejo 5 Din

Naročnino in reklamacije sprejema upravništvo listov UJU, poverjenišтво Ljubljana, Frančiškanska ulica 6.

Rokopisi naj se pošiljajo na naslov: Pavel Fleré, Beograd, Nebojšina br. 24.

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

JUNIJ 1928.

ŠTEV. 10.



ANTON OSTERC:

Trnjeva pot „nove“ šole.¹

(Odgovor na članek »Nova« šola od prof. dr. Ozvalda.)

Ker prihaja omenjeni članek iz pedagoške stolice, bi utegnil vplivati na naše šolsko življenje. In to — kakor hočem pokazati — kvarno vplivati. Zato mi bodi dovoljeno, da nanj odgovorim.

Prvo, kar človeka neprijetno dirne pri čitanju tega članka, je žaljivi ton. Za principijelne razprave, kakršne bi naj bila ta, to gotovo ni primerna oblika. Podkrepljanje trditev z ironiziranjem sicer jako poceni prinese aplauz mase, a pozitivne koristi to ne prinaša.

Prehajam k vsebini članka. Osnovni ton je pridiganje pasivnosti. Da navedem samo nekaj očitnejših mest: »... zato je resnična reforma vzgojstva ... danes nemogoča« (str. 174).² »Ni dvoma, da prej ali slej, ob svojem času pedagoški genij, skoraj bi rekel pedagoški Mesija kulturnemu človeštvu prinese šolo, ki...« (174). »In tako nam torej danes ne more biti druga naloga, nego se čim vestneje pripravljati na prihod nove šole«, (175) »A za največ uspeha pri delu bi ob sedanjih razmerah tudi tukaj utegnila jamčiti samopomoč« (175). Da bi ta pridiga pasivnosti ne zgrešila učinka, jo podkreplja še zadnji odstavek članka.

S takim stališčem se pač ne more zadovoljiti oni, ki »ima poglobljen stik z življenjem in intenzivno razmišlja o tajinstveni dinamiki« (145): oni, ki resnično občuti, da je šola »instrument kulturnega življenja ter se spreminja ž njim vred« (173). Kdo pa oblikuje življenje, če ne človeštvo, t. j. vsak poedini nekaj? Ali naj ravno vzgojitelj prekriža roke, klone glavo in resignirano čaka, kaj pride »čezenj«? Vendar sme zase reklamirati vsaj toliko vpliva, kakor politik, žurnalist! Seveda si ni treba

¹ Za ta članek, posebno pa še za njegov ton odgovarja g. A. Osterc sam. — P. Flerè, t. č. urednik »Popotnika«.

² Razprto tiskane besede v dr. Ozvaldovih izrekih povdarjam jaz.

domišljati, da ravno on in samo on oblikuje življenje. G. prof. dr. Ozvald govori o gospodarski in kulturni krizi sedanje dobe, v zvezi s tem o krizi vzgojstva, ter smatra, da bo obnova vzgojstva možna šele tedaj, ko pride do stabilizacije kulturnega in gospodarskega življenja. Ne glede na problematični pojem »stabilnosti« za bodoče življenje moramo to stališče odklanjati. Mi smatramo vsako, tudi sedanjo dobo za polnovredno, kot s a m o v s e b i u r a v n o t e ž e n o. Res propadajo stari cilji in norme; a življenje ne prihaja s tem iz ravnotežja. Premika se samo težišče; in sicer o d n o r m k i n d i v i d u u. Temu gibanju sledi tudi šola kot živ organizem. Ta »novi« pulz življenja je jasno občutil že Rousseau; tako moramo razumeti tudi vzklík »otrokovo stoletje« Elene Key. Ti prej osamljeni klici najdejo danes že vsesplošno rezonanco. S tem se moramo sprijazniti. Ravno kriza etičnih, religioznih, umetniških i. dr. norm priča, da so te tvorbe — glede oblike — le časovne objektivacije nečesa globljega, stalnega. To globlje, stalno, to je človeška duša z njenimi pra-silami: etičnimi, religioznimi, intelektualnimi itd. Če so torej propadli stari cilji in norme, nas to ne plaši in ne vede v resignacijo. Težišče našega vzgojnega dela prenesemo od ciljev k viru: opazujemo otroka in proučujemo; negujemo vse sile, ki jih je vdahnil vanj Stvarnik, in odstranjamo ovire svobodnega razvoja. Edina omejitev te svobode je: respektiranje pravic bližnjega. Pri človeku s tako samoniklo organsko rastjo šele bo mogoče to, kar želi tudi g. prof. dr. Ozvald (149): da bodo dorastli zahtevam nove dobe, ki o njej ne vemo, kakšna bo. Kakor tudi modri Plato ni mogel slutiti miselnosti srednjega veka, še manj novega. Vemo samo to, da je tempo razvoja vedno hitrejši. Morda si bo ta novi rod polagoma ustvaril norme, kakor pričakuje to g. pisec; a te bodo gotovo imele zopet sveže korenine v duši in normativno moč.

F o r m u l a j e t o r e j ž e t u i n j i n i t r e b a v e č M e s i j e. Rodila se je v legijah onih, ki »imajo poglobljeni stik z življenjem in intenzivno razmišljajo o tajinstveni dinamiki«. Na nas je, da ji damo kri in meso, da jo začnemo praktično izvajati. Seveda ne bomo preko noči ustvarili popolne nove šole; a treba čim prej začeti s smotrenim delom; izvajali jo bomo, v kolikor bodo dopuščale razmere. Da bi bil izjalovljeni poizkus v Avstriji »glasen memento« za reformatorične poskuse v sedanji dobi (174), je popolnoma samovoljna konstrukcija. Pri natančnejšem študiju se g. profesor lahko pouči o tem, da je krivo temu neuspehu učiteljs t v o (vseh vrst), ki ni znalo novi obliki dati prave vsebine, nikakor pa »sedanji duh časa«.

Konkretno delo, ki kliče neodložljivo k izvršitvi, je ogromno. Raziskati treba smeri in kategorije otrokovega zanimanja na različnih stopnjah, istotako način dela, stanje socialnega čustva, avtoritete, zakone individualnega razvoja i. dr. Na podlagi teh dejstev bo trebalo revidirati učni

načrt, učni postopek, sploh življenje v šoli. Prav gotovo se bodo dala pri tem izkoristiti tudi mnogotera izkustva »stare« šole. Za vse to delo pa treba tisoče glav in rok. In v to je v prvi vrsti poklican in upravičen učitelj. Zato, ker dnevno prihaja z otrokom v dotiko in že itak njegov poklic zahteva, da se vživlja v otrokovo dušo in jo pozna. Sploh ne vem, kdo drugi bi imel lepšo priliko za to! Sicer pa gre itak v prvi vrsti za neposredno razumevanje in upoštevanje otroka, in šele v drugi vrsti za znanstveno proučevanje. Ali pa naj tudi to mesto nas opravi — Mesija? — To proučevanje ne krije v sebi absolutno nobene nevarnosti, če je le pedagoška usmerjenost prava; saj menda vendar nihče ne misli operirati s špiritizmom in hipnozo! »Meje« postanejo pri delu same po sebi jasne, a šele pri delu! S samim »razmišljanjem o možnostih in mejah« (145) ne pridemo daleč. — V nezaupanju napram učitelju spominja g. pisec zelo na čase Marije Terezije, ko so učitelju dajali od zgoraj čisto podrobne predpise za vsako malenkost, češ, da ni sposoben, da bi po svoji glavi pravo zadel. Ne, g. profesor, pravice do dela, tudi znanstvenega, si učitelji ne moremo pustiti odrekati, četudi smo s a m o učitelji! Sicer pa, ker g. prof. dr. Ozvald toliko podčrtuje pomen »veščakov« in hoče rezervirati pravico do dela samo zanje (celo »poprečniki« so mu nepoklicani, glej str. 173), ga vprašam tole: Na podlagi česa se izdajajo legitimacije za »veščaka« na področju, kjer resnice niso »vérités de raison«? (145)

Te temeljne preorijentacije vzgojstva od filozofije k psihologiji g. prof. dr. Ozvald ne vidi. Temu se čudim tembolj, ker je to danes svetovno gibanje. Naj omenim tu dve veliki udruženji: »Die internationale Vereinigung für Erneuerung der Erziehung« in »The Progressive Education Association« ter celo vrsto novih šol, ki temelje na teh principih. Kdor to ve, ne bo govoril o »četi«, tudi ne o Mariboru kot »žarišču«, a ga delo Pedagoške centrale tudi ne bo vznemirjalo. Mladi in »mladi« si ne morejo pustiti kratiti pravice, da s svoje strani pomagajo delati na obnovi življenja. Kdor pa — kot star ali »star« — raje resignirano in pobožno čaka Mesije, slobodno mu. Za svoj elan nihče ni odgovoren.

Razen te pasivnostne note ima članek še druge vrste značilnosti. Na str. 146 čitamo: »Kdo ima torej prav? Ali bodra četa strelcev, ki samozavestno in včasih malce žlobudravo... Ali vrsta mož, ki se na tihem zatapljajo v knjigo življenja (A. Fischer, Kerschensteiner,¹ Litt, Spranger...). »Z isto pravico bi se lahko vprašali: »Kdo ima prav: ali rudar, ki gre v rov in vsako minuto tvega življenje, ali pa podjetnik, ki sedi v svoji sobi v mehkem fotelju? Ali: »Kdo je pametnejši: ali vojak, ki gre sovraž-

¹ Kerschensteinerja izvzemam iz te skupine, ker je bil svoj čas tudi »Stürmer« in je še celo danes borbena razpoložen.

niku pred puške, ali general, ki sedi v ozadju na varnem?« A kakšen smisel ima to vprašanje? Seveda ima general bolj prav kot vojak, in podjetnik bolj kot rudar. V tem popolnoma soglašam z Vami, g. profesor; a na zeleni veji s tem nisva, kakor vidite. Ker kljub najini ugotovitvi ne bodo vsi generali ali podjetniki. A v tem kompleksu je možno še drugo vprašanje, ki je mnogo koristnejše: »Čegavo delo se moralno više ceni: ali rudarjevo ali podjetnikovo? vojakovo ali generalovo?« Prenešeno na naše polje: »Ali delo onega, ki za načela živi, trpi in mre, ali onega, ki hladno registrira uspehe in neuspehe drugih in na tej podlagi ustvarja svoje sinteze?« A tega vprašanja si g. prof. dr. Ozvald ne stavi. Za ljudi, ki žrtvujejo čas, denar in zdravje za šolo, nima on kot »pedagog« drugih izrazov kot »žlobudravci«, »barikadniki«, »demagogi«. O demagogiji imava, g. profesor, zelo različne pojme! — Jedro sedanje situacije bi zadel teza z antitezo: »Kdo ima prav; ali oni, ki čutijo v sebi pulz nove dobe in ga hočejo prenesti v svoje vzgojno delo, ali oni, ki se — pogosto iz komodnosti — zabubljajo v staro ideologijo ciljev in norm, ki leže večinoma vsi izven otroka?« Toda tega vprašanja si g. prof. dr. Ozvald ne stavi. Morda vendar ne zato, ker bi — izostal aplauz?

Čisto isto neumestno ironiziranje se očituje pri presoji eksperimentalne psihologije. To, kar je bilo za mnoge življensko delo, označuje g. prof. dr. Ozvald kot »tamtam« (146). Neupoštevaje, da se je iz teh v mnogem res zmotnih začetkov razvila na eni strani mogočna stavba psihotehnike, na drugi, kot nova veja, testi. To je nastalo kljub temu, da so to geslo »izklicevali poklicani in nepoklicani ljudje« in »da so se zanj največ navduševali tisti, ki so o njej najmanj razumeli« (146). Vsem onim, ki so se žrtvovali pri oblikovanju te zgradbe (da so streljali tudi preko cilja, je naravno; kjer se dela z navdušenjem, se to vedno dogaja; a tudi pogreške pripomorejo k pozitivnim spoznanjem), vsem tem privošči g. prof. dr. Ozvald kot »pedagog« samo »hladen curek na prerazgrete glave« (146). Danes, ko smo se — deloma na njihovih ramah — povzpeli više, se sicer lahko smejimo njihovim zmotam; a o »e d l e Geisterschaft« (148) to ne priča.

Naravnost mučna pa je neorijentiranost, ki jo očituje g. pisec pri presoji delovne šole. Potem, ko »nekoliko globlje naperi pogled v idejni votek delovne šole« (147), odkrije, da je neposredni motiv zanj v spremenjenih g o s p o d a r s k i h razmerah. Češ, da »sodobno življenje ... čedalje bolj neizprošno zahteva od slehernika brez izjeme, da — d e l a j« (147). Pri takem »globokem« pojmovanju se res ni čuditi, če dobi delovna šola »sedemkrat sedem pomenov« (148). Če bi bilo tako, bi morala delovna šola fungirati kot dresura za razne poklice; začeli bi s tem že v prvem razredu osnovne šole, s 14. letom bi morda otroka že lahko odpustili kot dovršenega mojstra. A te dedukcije bi se menda g. profesor sam ustrašil.

Govori tudi o nezadovoljnosti s staro šolo kot gonilno silo (148). Ta nezadovoljnost je vendar lahko gonilna sila samo v toliko, v kolikor je izraz neke pozitivne ideje ali principa. A za to se g. profesor dr. Ozvald niti ne vpraša; postavi simptom kratkomalo za motiv.

Delovna šola je v jedru produkt one splošne preorientacije, ki je g. prof. dr. Ozvald ne vidi: od ciljev in norm k subjektu, k individuu. Delovna šola hoče dati delu njegov bistveni pomen: delo kot formula življenja, kot objektivacija notranjih sil. Dela ne smatra zgolj kot sredstvo za združevanje eksistence, kot nepotrebnega zla. Gre torej za tole temeljno prevrednotenje dela: Delo kot pravica, ne kot dolžnost; delo kot delo (užitek), ne kot robot. Konkretno učiteljevo delo v tem smislu: Otrok je spojen z delom (v predšolski dobi ga imenujemo »igra«) v harmonično celoto; vanj položi ves svoj »jaz«. To harmonično delovno obliko mora kultivirati šola s tem, da pusti čisto polagoma posegati v proces smoter in tako prevede »igro« v »delo«, ne da bi razdrila ono harmonično enoto. Vsekakor se mora človek zavedati tudi dolžnosti; a je bistvena razlika, če se mu ta dolžnost natakne kot jarem na vrat, ali pa ji pride nasproti notranja pripravljenost! — Ali morda naj tudi to opravlja mesto nas — Mesija? Taka delovna šola pa je skoroda »bajni recept proti vsem nedostatom«, g. profesor! (147); saj vsebuje rešitev večine delnih vzgojnih vprašanj. »Šola doživljajnica« je najčistejša oblika delovne šole v gornjem smislu, ker se principijelno čuva vsiljevanja vseh smotrov, temveč jih pusti nastajati spontano: zato se zaman trudim, da bi doumel, zakaj jo g. pisec označuje kot »pregrešek zoper temeljna poglavja pedagoške psihologije« (147). Da je danes nemogoča, to je seveda jasno. A njena pravica ne zastari in se bo uveljavljala z razvojem kulturnega življenja.

Ideja delovne šole se ne more kompromitirati (147), kljub morebitnim pogreškom. Je pregloboko zasidrana! Kompromitira se lahko le pri onem, ki obvisi na zunanjih simptomih, ki mu celo zadostujejo razne slučajne izjave »očividcev«, da si ustvari promptno sodbo (148). G. prof. dr. Ozvald čuti potrebo, da ugotovi, da delovna šola v smislu ročnega dela »ne more biti pedagoški monopol« (148). To je popolnoma prav; a to odkritje že davno ne potrebuje več svojega Kolumba (da se izrazim z besedami g. pisca). »Pogled v idejni votek delovne šole« treba uperiti še globlje, g. profesor! Takrat šele Vam bo tudi jasno, kar ste napisali na str. 148: »nove metode in metodice niso nova šola«; in na str. 173: »Kakih malenkostnih, četudi morda fletkano izgledajočih krparij ali pa raznih kapric »sentimentalne« pedagogike bi se na noben način ne smelo izklicevati za novo šolo«. Tedaj boste uvideli tudi, da aktivnost ni samo »metodični princip« (147, 149)!

Kako površno shvača g. prof. dr. Ozvald vzgojna vprašanja, se vidi tudi iz stavka: »...sodobnost niti ne premore zadovoljivega odgovora na fundamentalno vprašanje: kaj je v svojem jedru učiteljski poklic?« (174). Kakor bi to bilo neko izolirano vprašanje, ki se da rešiti kar tako samo zase! Kakor bi ne spadalo to v celotni kompleks vzgojstva in se da definitivno rešiti šele, ko so rešena že tudi druga delna vprašanja.

H koncu še nekaj o »tezah«. Nedvomno bi razprava o njih prinesla marsikatero korist, četudi bi bili zaključki v marsičem drugačni kot smatra g. prof. dr. Ozvald. A da li zadevajo te teze ono, kar danes učitelja najbolj žuli? O tem dvomim. Po večini apelirajo na pasivno razmišljanje in ne tvorijo nobenega mostu h konkretnemu delu. A življenje med tem buta ob stebre, ki na njih sedimo in »razmišljamo«, ter jih maje.

Od pedagoške stolice smo upravičeni pričakovati dobrohotnega razumevanja, ki se po njem vedno odlikuje »der Wissende«. In preko tega sinteze celotnega vzgojstvenega gibanja pri nas. Eventuelno tudi pobud. Mesto tega pa ta »poslanica«, z visoko učeniško pozo sicer, a polna notranjih protislovij, neumestnih ironiziranj, sploh destruktivnosti. Če bo imel ta članek uspeh, se bo slovensko učiteljstvo zgrozilo pred »sisifovim delom« v pedagogiki in pred lastno »nepoklicanostjo«. Sklep bo lahek: Če nam itak nekoč Mesija vse prinese, čemu neuspešen trud? Čemu riskirati polena pod noge od »poklicane strani«? In hodilo bo raje gledat za »znamenji na pedagoškem nebu« ter pobožno čakalo Mesijo — »elegije proroka Jesaja pojoč«.

Tudi uspeh! Ali ga boste zelo veseli, gospod profesor?

LJUDEVIT STIASNY:

Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog.

(Konec.)

Ker je bil Tolstoj nasprotnik vsega shematičnega, šablonskega, nena-ravnega in prisiljenega, je razumljivo, da je posebno zavračal formalne stopnje. O tem nas pouči dr. G. Prox: »Kakor Herbartova je tudi Tolstega pedagogika usmerjena na upoštevanje učenčeve individualnosti. Tudi pomen, ki se prideva interesu, tvori skupno osnovno črto obojih pedagogik. A za Herbarta je interes smoter, ki naj ga vzgoja dosega, pri tem ko je za Tolstega prirodni pogoj izobrazbe, ki naj se ne izživa umetno. V metodiškem pogledu je Tolstojeva pedagogika v najostrejšem nasprotju z ono, ki so jo Herbartovi pedagogiki nadeli nekateri nasledniki. Herbart-Ziller-

jeva šola je razvila v podrobnosti izdelan sistem učne tehnike in metode, ki je objela končno vse šolsko življenje in zbasala v vedno iste šablone splošno veljavne metode i učitelje, otroke in učno snov. — Pedagoško življenje sedanjosti pa se trudi, da se vrne k Rousseau-u, kakor tudi k globlje spoznanemu Pestalozziju in Fröblu, k Schleiermacherju in Fichte-u.«¹

Skoraj 40 let po prvi izdaji Tolstega pedagoškega časopisa *Jasna Poljana* so sprejeli v Ljubljani in v Mariboru Herbart-Zillerjeve formalne stopnje. Da bi seznanili učitelje z novimi metodami, prirejevali smo hospitacije, ki so bile dobro obiskane. Posebno so nam v krškem okraju ugajali nastopi mladega učitelja iz računskega pouka. Kako sem se pa začudil prihodnjo jesen, ko mi potoži nadučitelj iste šole, da uspehi mladega učitelja niso tako primerni, kakor je pričakoval z ozirom na njegove izborni uspele učne nastope. Posvetovala sva se o tem z nadučiteljem ter dognala, da je mladi učitelj večinoma vsako uro oziroma za vsako najmanjšo stvar upošteval formalne stopnje, da je torej preveč govoril in premalo utrjeval oziroma premalo vadal svoje učence. Tako sem v prvič ugotovil neugodne posledice spričo formalističnih navlak. Treba je bilo torej učitelje opozoriti, da formalnih stopenj ne razumeva kot tesno in neodnoljivo šablono, ki bi se morala vselej in povsod tudi pri najmanjši stvari enako natančno izvrševati, temveč v prvi vrsti le pri važnejših obravnavah.

Pretirani uporabi formalnih stopenj pa je zgradil pot Viktor Bežek. Nastopil je tudi v »Popotniku« proti formalnim stopnjam,² ki jih je pogumno zagovarjal Franc Hubad.³ Nastala je v Popotniku dolgotrajna in deloma zelo ostra polemika, v kateri sta oba nasprotnika pokazala, da dobro obvladata vse ukoslovno slovstvo. V uteho pa bi bilo Viktorju Bežeku, ako bi poznal pedagogiko Leva Tolstega in bi vedel, da je ta Herbart-Zillerjevemu sistemu popolnoma nasprotna.

Dr. Janko Bezjak pa v svoji zgodovini pedagogike obžaluje, da je Viktor Bežek nastopil proti formalnim stopnjam. Piše namreč: »Odkrito rečeno, se je Bežek tu zaletel: po tej ali oni poti prideš do pravega smotra, razlika je le ta, da je peterostopna razdelitev učne enote natančnejša in radi tega baš za začetnike pripravnejša od trisstopne. Seveda zahtevamo, da se ne sme rabiti šablonski, taki rabi se upravičeno upira.«⁴

Dandanes pa tudi v Nemčiji delovna šola vedno bolj izpodkopuje tal formalnim stopnjam. V šoli bodočnosti bodo torej najbrže tudi v tem oziru obveljala načela Tolstega.

¹ Dr. G. Prox: Tolstoj als Pädagoge u. seine Bildungsphilosophie.

² Viktor Bežek: O formalnih in didaktičnih stopnjah in pa o razvijajoči-upodablja-joči metodi. »Popotnik« 1903.

³ Franc Hubad: Kranjski pristaši formalnih stopenj in njih kritik. »Popotnik« 1903.

⁴ Dr. Janko Bezjak: Občna zgodovina vzgoje in pouka.

Herbart je bil izšolan za profesorja, a Ziller pa za zdravnika. Dasi torej nista poznala osnovne šole in sta sestavljala formalne stopnje pri zeleni mizi, zaslovela sta svoj čas v Nemčiji, zato jih povečuje tudi naša pedagoška povestnica.¹ Nasprotno pa ista povestnica niti ne omenja Leva Nikolajeviča Tolstega, dasi je bil dejanski reformator in je bilo njegovo požrtvovalno delovanje posebno ruskim šolam v veliko korist in probudo; a če ne bi napravil nič drugega, kot da je sestavil svoje čitanke za osnovne šole, bi zaslužil častno mesto v zgodovini pedagogike. Izšle so tri take knjige, ki so zaslovene tudi v zapadnih državah, na Ruskem pa so se kmalu tako zelo priljubile in razširile, da kmalu ni bilo hiše, kjer bi jih ne bilo. Do leta 1908. so doživele že 25 izdaj večinoma z nad 100.000 natisi.

S sestavo tega berila se je pečal Tolstoj štiri leta, namreč od 1868. do 1872. Pregledal je zbirko ameriških beril, z nemškimi se je seznanil že v Nemčiji, a trudil se je sestaviti izvirno delo. Sestavljal je tudi izvirne povesti in uporabil v to čestokrat dogodke iz lastnega življenja. Sam je bil s svojimi knjigami zelo zadovoljen, a bile so res tako izborne, da je lahko izjavil: »Prepričan sem, da sem si postavil s tem berilom spominek.«²

Kako izborna so ta berila, pripozna tudi Nemec dr. G. Prox, ki piše:

»Razumljivo je, da se tudi v teh delih ne zatajuje pesnik. Kakor se je trudil Tolstoj, da ostane pravičen zahtevam o govornici in narodni umetnosti, se dobro kaže v pripovedih v njegovem berilu. Te se odlikujejo po jasnosti in preprostosti jezika, po prijetnem slogu, pravtako pa tudi po neizumetničenosti, prirodnosti prilagoditvi otroškemu mišljenju, po preprosti zgraditvi dejanja, po bogatem poživljanju vsestranskega interesa in po umetniški, vsak preprosti duh mikajoči napetosti. V svojih povestih in v vseh podavanjih svojega berila zasleduje Tolstoj pedagoške namene. A to ne moti in ni neprijetno, ker ni nikjer kakega tona moralne pridige. Zdi se, kakor da ne stoji zadaj pedagog, iz teh preprosti povesti in zgodb čuješ le pesnika, ki oblikuje umetnost po lastnih zakonih in potrebah.«³

Tolstoj je našel staromodne načrte, sloneče na učenju slovnice z uporabo definicij. Tolstoj se je vendar prepričal, da se ne zanimajo učenci za tak pouk. Po njegovem psihološkem prevdanku so tudi pravila za učenje obzorje pretežavna. »Učenje slovniških pravil ima namen, da govorimo jezik pravilno, a očitno je mogoče govoriti pravilno, ne da znaš pravil.«⁴

¹ Dr. Janko Bezjak: Občna zgodovina vzgoje in pouka.

² Birnkov P.: Lev Tolstoj's Biographie und Memoiren.

³ Dr. Prox Gerhard: Tolstoj als Pädagoge und seine Bildungsphilosophie.

⁴ Lev Tolstoj: Pädagogische Schriften, Izdal Löwenfeld.

Še pred 25 leti so pisali učenci naših osnovnih šol kaj malo spisovnih nalog, temveč večinoma le slovniške, ker je takrat slovnica gospodovala na naših šolah. Na najvišji stopnji pa je bila slovnica po letu 1890., ko smo prav vse leto v IV. razredu urili svoje učence v analizi in uporabljali pri tem celo latinska imena. To pretiravanje slovniškega pouka nas je končno dovedlo do prepričanja, da moramo skrajšati slovniški pouk, ker osnovne šole niso pripravljavnice za srednje šole, temveč vzgojevalnice naših učencev za vsakdanje življenje. Sčasoma smo torej prišli na pot, po kateri je korakal Tolstoj že po l. 1860.

Tolstoj se je prepričal, da je najboljši način priučanja jezika vežbanje v pismenih sestavkih. V prvem razredu so učenci zapisovali, kar so slišali od učitelja. V drugem razredu so poskušali z opisi kakor opis »hiše, gozda, pšenice itd.«. Na začudenje učiteljev so pa učenci neradi izdelovali take naloge, in če so jim tudi pomagali, so napravili vsakovrstnih pravopisnih, slovniških in stvarnih pogreškov. Nato je Tolstoj premenil svojo metodo ter pripovedoval učencem o kakem dogodku. To jih je naenkrat razveselilo in zdelo se jim je mnogo lažje pripovedovati o dogodku, katerega so se spominjali, kakor opisovati prešiča, vrč ali mizo. Z veseljem so opisovali svoje lastne misli in tako je postala oblika njihova individualna last.

Kot zgled za to trditev je objavil Tolstoj v svojem pedagoškem časopisu dve spisovni nalogi Vazilija Morosova. Prva naloga se mu je naročila, a drugo je prostovoljno izbral.

Zito.

Zito raste iz zemlje. Začetkoma je žito zeleno. Ako je pa veliko, zraste iz njega klasje, in žene ga požanjejo. Dobi se pa tudi žito, ki je kakor trava in živina ga rada je.

O Tuli pa je zapisal sledečo nalogo, ne da bi mu kdo kaj popravil.

Tula.

»Ko sem bil še majhen, pet let star; čul sem, da ljudje hodijo v neko Tulo in jaz sam nisem vedel, kaj je »Tula«. Vprašal sem očeta. Oče! v kakšno Tulo se vozite; je li lepa? Oče, odgovori: zelo lepa. Potem rečem jaz, oče! vzami me seboj, hočem si Tulo ogledati, oče reče, dobro, ko pride nedelja, te vzamem seboj. Veselil sem se zelo in začel sem po klopi teči in skakati. Po treh dneh pride nedelja. Ko sem zjutraj ravno vstal, je napregal oče na dvorišču že konje, oblekel sem hitro obleko in čevlje. Komaj sem bil oblečen in sem stopil na dvorišče, je oče že konje upregel. Vsedel sem se na sanjke in se odpeljal. Vozili in vozili smo se da smo prevozili 14 verst. Videl sem visoko cerkev in sem zakričal: Oče poglej visoko cerkev. Oče reče: je še manjša cerkev, ki je lepša, in prosil sem ga: oče pojdiva tje, hočem k Bogu moliti. Oče je šel z menoj. Ko sva prišla, slišal sem naenkrat močno zvonjenje in ustrašil sem se in vprašal očeta: kaj je to? ali udarjajo na boben. Oče reče: ne, takoj pričenja maša. Nato sva šla v cerkev, da bi molila. Ko sva zmolila, sva šla na trg. Jaz pa hodim in se spotakujem vedno, ker gledam na vse strani. Prišla sva na bazar: videl sem, da prodajajo preste in hotel sem nekatere vzeti, ne da bi plačal z denarjem Toda oče mi reče: ne jemlji, drugače ti vzamejo čepico. Jaz pa rečem zakaj mi jo bodo vzeli, a oče reče, ne vzami

nič brez denarja, jaz rečem daj mi groš, hočem si kupiti presto. Oče mi da denar in kupil sem tri preste, pojem jih in rečem: oče preste so lepe! Ko smo vse nakupili, šli smo h konjem, napojili jih in jim dali sena, ko so pojedli, napregli smo jih in peljali smo se domov; prišel sem v kočo, se slekel in začel vsem pripovedovati, kako je bilo v Tuli in kako sva bila v cerkvi in sva molila k Bogu. Potem sem zaspal in videl sem v sanjah, da se pelje oče zopet v Tulo. Takoj sem se zbudil, videl sem da vsi spijo, vlegel sem se in zaspal.¹

Težko je soditi, da je pisec prvega in drugega zapiska isti učenec in to skoraj v istem času.²

Nekateri učenci — kakor Vazilij Morosov — so v spisju tako napredovali, da je Tolstoj objavil nekatere naloge v svojem pedagoškem časopisu. Več kot 40 let pozneje smo se šele ojunčili in pričeli s prostimi spisovnimi nalogami tudi v naših šolah. Boljši učitelji pa so kmalu uvideli, da so največja ovira spisnemu pouku formulirani stavki. Prostost govora je najboljša podlaga uspešnemu jezikovnemu pouku torej tudi prostim spisnim nalogam.³

V šoli Tolstega se učenci niso posebno zanimali za to, da se zemlja vrti okrog svoje osi in da se suče okrog solnca. Ko je začel Tolstoj učiti na katerih kontinentih so različne tuje države, niso vedeli učenci, čemu bi jim bilo to znanje. Opustil je torej staro metodo, ki je pričela z zemeljsko oblo in je šele čez dolgo, dolgo časa dovedla učenca do njegove države, do njegove domačije pa redkokdaj. Tolstoj se je kmalu prepričal, da je potrebno, da zemljepisni pouk izhaja iz naziranja ter da se naslanja na gojenčevo okolico in izkušnjo.

V zadnjih letih posebno »delovna šola« nastavlja ves pouk na domačijo. To postopanje se posebno priporoča za podeželske šole, ker je kmetškemu otroku domača gruda sveta. »Ljubezen do rodbine«, piše Fr. Fink, »do doma je podlaga za ljubezen do domovja, do domovine in očetnjave. V ljubezni do doma so kali ljubezni do države. Ker takšne kali v duši otroka že nahajamo, zato je zanimanje za domovje lažje zbuditi v kmetškem otroku, ko v mestnem, saj je utemeljeno že v njegovi naravi. Če je učitelj le količkaj spreten, more uspešno zanetiti plamen domovinske ljubezni v srcih svoje dece, tisti plamen, ki se prelevi v sveti ogenj, razsvetljujoč dom na znotraj in pomagajoč v nevarnosti braniti domovino in očetnjavo.¹

Iz domačega kraja je pa vodil Tolstoj svoje učence v tuje kraje na podlagi potepisov. Uporabljal je torej za zemljepisni pouk metodo, ki jo je izvedel za nemške šole Tischendorf.

¹ Lev Tolstoj: Pädagogische Schriften. Izdal Löwenfeld.

² Vazilij Morosov je bil takrat 10 let star in obiskoval je tretje leto osnovno šolo.

³ Prim. o tem P. Flereta spis »Analiza šolskih spisovnic« v »Popotniku« 1915. in 1916.

¹ Fr. Fink: Psihologija kmetškega otroka. »Slovenski učitelj«, 1926.

Da se more poučevati zgodovina s pridom, moramo v otrocih prej zgodovinsko zanimanje zbuditi. Po prepričanju in izkušnjah Tolstega nastane klica zgodovinskega zanimanja na podlagi znanja moderne zgodovine.

V zgodovinskem pouku smo pričeli pred leti tudi v naših osnovnih šolah s starim vekom, ki se je obravnaval tako obširno, da do moderne zgodovine večinoma nismo prišli. V zadnjih letih pa se tudi pri nas priporoča, naj se prične zgodovinski pouk s sedanjostjo.

Tolstoj je poučeval svoje učence tudi v risanju in sicer so risali učenci na tablice brez pik in pozneje v prazne risanke. Kakšno razburjenje je nastalo med učitelji pred 20. leti, ko je došel ukaz, da se mora risati na prazen papir. V pomirjenje učiteljstva bi bilo, ko bi vedeli, da so že učenci v šoli v Jasni Poljani risali na prazen papir.

Tolstoj pripoveduje, da so njegovi učenci ostali včasih dolgo časa zvečer v šoli, ker so se zamudili z mizarstvom, torej so se že učenci v šoli Tolstega vadili v deških ročnih delih.

Kako izvirno je pričel Tolstoj s poljedelskim poukom, pripoveduje nam Vazilij Morosov: »Bilo je v postu. Proti poldne je ogrevalo solnce že močno. Sprehajali smo se z Levom Nikolajevičem. Na potu so ležale konjske fige. Govorili smo z Levom Nikolajevičem o tem in onem, o vsem na svetu. Dobro volje smo bili in se smejali; kar smo se mogli. Naenkrat se obrne Lev Nikolajevič in pravi: »Poglejte tukaj dve kopici konjskih fig, to je koristna stvar, je gotov denar!« — Zopet smo se začeli smejati: »Otroci, brskajmo v gnoju, morda leži tukaj zakopan zaklad«. — Toda Lev Nikolajevič je začel resno govoriti in je rekel: »Te kopice so že same na sebi zaklad. Ako bi jih nabirali, bi s temi kopicami lahko nasitili mnogo ljudi«. — Ponovno smejanje. — »Z gnojem ljudi nasititi!« — Toda Lev Nikolajevič reče: »Ne šalim se. Poslušajte: Ali hočete nabirati gnoj? Za vsak voziček gnoja vam plačam 15 kopejk«. — Z velikim veseljem smo pritrdili, da bi dobili za vsak voz gnoja 15 kopejk. — »Lev Nikolajevič, kam bode te pa spravili gnoj?« — »Pognojil bom s tem desjatino polja. Pognojena zemlja bo rodila več kakor zemlja, ki ni pognojena.« — Zaslужek je bil za nas otroke dober in začeli smo z metlo in lopato snažiti ceste in nabirati gnoj. Kakor hitro je nabral kdo voziček gnoja, tekel je k Levu Nikolajeviču in mu rekel: »Imam že voziček gnoja«. — Lev Nikolajevič je poslal svoje delavce, da so pripeljali gnoj ter nam obenem izplačal 15 kopejk in je rekel: »Nekaj dobrega smo si izmislili, drugače bi ostal gnoj brez koristi na cesti.« — Nabral sem tri vozičke gnoja, tako da sem dobil za delo 45 kopejk. Moji tovariši niso nabrali manj kakor jaz. — Pomlad je došla v tem letu zgodaj, sneg je kmalu skopnel. Pri nas v vasi so začeli popravljati poljska orodja in se pripravljati na setev. —

Naše učenje se je bližalo zaključku, ker smo potem morali pomagati našim očetom pri delu. Nekoč je rekel Lev Nikolajevič nam učencem prvega razreda:¹ »Ali hočete samostojno zase delati? Dam vam desjatino zemlje, to morete med seboj razdeliti in vsak naj potem obdela svoj del. Kdor ima seme, naj ga prinese, drugi ga dobijo pri meni«. — »Ali čegava bo žetev, Lev Nikolajevič?« — Lev Nikolajevič se je zasmel in je rekel: »Kdor bo delal, naj ima tudi užitek«. — Od nas je privolilo osem učencev, drugi pa so se morali temu odpovedati, ker bi ne bili gotovi z delom doma in z obdelavo dela, ki bi ga dobili od Leva Nikolajeviča. — Pri razdelitvi polja je bil navzoč sam Lev Nikolajevič in ga dodelil vsakemu enako. Začeli smo obdelovati zemljo. Vsi smo imeli semena. Ta je sejal konoplje, ta grah, tretji pšenico. Nekateri so sejali peso, jaz pa repo. Lev Nikolajevič je bil z našim delom zelo zadovoljen in je rekel: »Kakor se seje, tako se žanje. Bog ne ostane nič dolžan, temveč poplača vsakemu njegov trud«. — Vsa žetev je prišla nam v prid.²

Tolstoj je kot psiholog dobro poznal kmetske otroke. V Nemčiji, na Francoskem in v Švici si je pa ogledal le mestne šole. Pedagog Markov, Diesterweg in drugi, s katerimi je stopil Tolstoj v ožji stik oziroma s katerimi je polemiziral, pa so občevali le z mestnimi učenci. Čestokrat je imel Tolstoj prav s svojega stališča, namreč s stališča vzgoje in pouka v podeželskih šolah, a obenem so imeli prav tudi njegovi protivniki s stališča vzgoje in pouka v mestnih šolah. Kar je dobro za pouk in vzgojo v mestnih šolah, ni tudi vedno dobro za pouk v podeželskih šolah.

Rousseau je s svojo zahtevo »povratka k naravi« prvi povzročil zanimanje za podeželskega otroka. Vseeno še več desetletij pozneje pedagogi podeželskega otroka večinoma niso poznali, ker so stanovali v mestih in ker se niso bavili s tem vprašanjem. Živahnije zanimanje za podeželskega otroka se je pojavilo šele po Tolstem vsled izdaje časopisa Jasna Poljana in ker so mnogi pedagogi obiskali Tolstega v Jasni Poljani. Sčasoma so se tudi drugi psihološki raziskovalci začeli zanimati za podeželske otroke, za njihove zmožnosti in vzgojno sposobnost.

Omenil sem že, da je Tolstoj priporočal, naj se zemljepisni pouk naslanja na domovje. Ker pa je okolica podeželskega otroka vsa drugačna kakor v mestih, razvidno je, da mora biti pouk v podeželskih šolah drugačen in drugačen zopet v mestnih šolah. Napačno je torej, da v naših učnih načrtih ni nobene razlike med poukom mestnih in kmetijskih otrok in to tembolj, ker imamo v Jugoslaviji mnogo več podeželskih kakor mestnih šol.

¹ Prvi razred je bil najvišji razred.

² V. Morosov: *Erinnerungen eines Jasnopoljaner Schülers an Lev Tolstoj*. Prevedel L. Berndt.

Fr. Fink piše: »Šele »delovna šola« je odprla pot drugemu presojevanju. Ker nastavlja ves pouk na domovje, na najbližje okolje, zato se mora tudi vse vzgojno in učno delo razvijati drugače pri kmetškem in drugače pri mestnem otroku. Okolje, v katerem se razvijajo njih duševne dejavnosti, je drugačno in drugačni so vnani vplivi na njih duševni razvoj. V teh okoliščinah, v teh različnih potih do duše kmetškega in mestnega otroka leži razlika med duševnostjo enega in drugega. — Moderni pedagogi se jako zanimajo za ta problem. Razni psihološki poskusi, članki v strokovnih časopisih, strokovna predavanja itd. skušajo doprinesti rabni material za šolsko delo; v inozemstvu so začeli sestavljati i učne načrte posebej za kmetške in posebej za mestne šole. Pri nas še o tem stremljenju nismo dosti razmišljali in vendar se bomo morali začeti ž njim baviti, če hočemo razviti naše šolstvo vzporedno splošnim pedagoško didaktičnim napredkom drugih držav.«¹

Vedno bolj se zagovarja, naj se otroci na deželi vzgajajo predvsem za kmetški stan. Na učiteljskem tečaju v Mariboru v l. 1926 se je razmotrivalo tudi to vprašanje. Poročevalec dr. Joža Jeraj je poudarjal: »Glavni učni in vzgojni material bo moral ostati za mestne in podeželske šole še naprej isti, vendar pa bo morala biti uporaba učne in vzgojne snovi in naobrazbe otrok kakor tudi specifična učiteljska usposobljenost za podeželske šole precej drugačna. Cilj vzgoje bo, da dobijo otroci veselje do kmetškega dela in stanu. Učitelj jih ne bo samo splošno vzgajal, temveč jim bo kazal na vrednote in lepote kmetškega življenja. Učitelj bo navajal svoje učence povsod in ob vsaki priliki k spoštljivosti do ljudskih samostojnosti, domačnosti in ljubezni do grude. Ako bo znal učitelj mladi rod zopet vpeljati s kmetškim občestvom, ga zopet navezati na zemljo in naravo, bo najbolj oživel v njem domovinski čut in s tem tudi ljubezen do države.«²

Tudi na najvišjem mestu so se začeli zanimati za to vprašanje. Kot državni prosvetni program se je namreč določil: »Zlasti v višjem tečaju naj se upoštevajo potrebe vsakdanjega življenja in okolice. Učiteljišča naj zvišajo učno dobo za eno leto, da bodo lahko dala bodočim učiteljem boljšo splošno strokovno podlago glede kmetijstva, obrti in gospodinjstva, na kar mora vse ljudstvo polagati večjo važnost.«

Ugovor proti uporabi kazni pri vzgoji otrok, disciplina z višjega stališča, delovna šola, podeželska šola, nastanitev pouka na domačiji, na najbližje okolje, potreba zanimivega pouka, oprostitev pouka od preoblike snovi, boj proti formalistični navlaki, prosto spisje, poljedelski pouk, ročna dela, otroške igre kot vzgojno sredstvo, delovna občestva, odprava

¹ Fr. Fink: Psihologija kmetškega otroka.

² Dr. Joža Jeraj: Reforma osnovne šole na stanovskem temelju.

urnikov in načrtov so problemi, ki se razmotrivajo v zadnjih letih pogostoma v pedagoških časopisih. Vse te probleme je pa več ali manj preizkuševal Tolstoj v svoji šoli ter jih pretreseval tudi v svojem pedagoškem časopisu v Jasni Poljani, dasi čestokrat pod drugim imenom.

Kak krik je nastal, ko je Tolstoj pred 60 leti zagovarjal v svojem časopisu svoje nazore o vzgoji in o pouku. Že l. 1896. pa je pisal Anglež Crosby: »Kar nam daje pogum, je prepričanje, da vkljub vsem časnim in lokalnim znakom reakcije odgojni svet vendar splošno plove proti večji prostosti. Šole imajo sedaj brez telesnih kazni večji učinek nego so ga imeli v času leskovke. Počasi spoznavamo, da moramo postaviti disciplino narave namesto one, ki smo si jo sami ustvarili. Otrok naj se ne boji nas, ampak posledic svojih dejanj. — V svetu odgojiteljev dandanes vse vre, zato je verjetno, da se bodo Tolstega trdna prepričanja v njem uveljavila; in če nam kliče, naj napravimo otroka za svojega glavnega učitelja, smo obvezani ga poslušati in upoštevati njegov nasvet.«¹

Moderni pedagogi zagovarjajo šolo bodočnosti, ki naj bi bila delovna šola, ustvarjajoče učenje, samodelavnost in ustvarjajoče veselje, šola dožitkov itd. Naš Ivan Cankar pa si je namesto sedanje puste, srepoglede in od vseh strani zadelane šole želel »enajste šole«, šole dela, zibel življenja, solnca, cvetočih travnikov, belih cest, temnih gajev, otroškega radovanja, šole, ki bi sipala bogastva, lepote, ki jih hranijo domače vsakdanjosti radostnim, smehljajočim obrazom.

V šoli bodočnosti pa je že Anglež H. Crosby zagotovil Levu Nikolajeviču Tolstemu visoko mesto med pionirji bolj proste in bolj prave odgoje.

Dr. FRANJO ČIBEJ:

Nekaj o zgodovini mladinske psihologije.

Predzgodovina moderne otroške in mladinske psihologije dobi čisto drugačno lice, če porabimo bolj strogo merilo in prištejemo vanjo le sistematično postopajočo vedo. O taki panogi moremo govoriti šele zadnjih par desetletij. A mislimo, da smemo vzeti okvir nekoliko bolj na široko; tedaj smemo privzeti v mladinsko psihologijo že tudi prve večje poskuse sistematičnega opazovanja in raziskovanja otroka, ki jih treba zabeležiti že ob prehodu 18. v 19. stoletje. Rousseaujev Emil tvori na tej poti razvoja mladinoslovja prvo markantno točko. A možno je v zgodovini seči še dalj nazaj, če smatramo vsako, kakršnokoli opazovanje otroka za prvi poskus otroške psihologije. Starši, vzgojitelji, posamezni ljubitelji otrok,

¹ H. Crosby: Tolstoj kot učitelj. Poslovenil Ljudevit Furlani.

deloma tudi umetniki so se od nekdanj pečali z otrokom in njegovo duševno telesno rastjo — in tako moremo reči, da je mladinska psihologija toliko stara kot človeštvo samo.

V naslednjem hočemo uporabiti vse tri vidike in zato v glavnem porazdeliti razvoj mladinske psihologije v dve periodi, v predznanstveno dobo in dobo pravega znanstvenega raziskavanja, ki jo bomo potem delili še v nekatere podrobne dele.

a) Predznanstvena perioda.

Od nekdanj so se starši in vzgojitelji ukvarjali z otrokom, skrbeli za njegov telesni in duševni procvit ter z jakim in mnogostranskim interesom zasledovali njegov razvoj. Iz estetičnih, religiozno-magičnih, etičnih in instruktivno-čustvenih razlogov se je obračala pozornost k otroku, opazovanja so se množila in tudi zabeležila ter kulturno fiksirala. Prvi taki početki so stari toliko kot človeška kultura. Že staroegipčanski zdravniki so našli na otroku določene znake, ki so jih smatrali za važne. »Presojanje otroka, dne, ko se rodi: če reče ni, pomeni, da ostane pri življenju, če pa reče mba, pomeni to smrt.« Ta 4000 let stari dokument kaže, kako so že tedaj pazili na prve glasove novorojenčka in jih potem po svoje tolmačili.

Iz starega veka je znamenita slika, ki jo Homer podaja o grškem družinskem življenju. Hektor se poslavlja od žene in otrok, idilično je očrtano ozadje tedanje dobe; vidi se, da je prosti čas nudil dovolj prilike za opazovanje otrok in njihovega početja. Platon stavi v »Zakoni« (7. knjiga) mladinsko psihološko važno vprašanje, če se pri petletnem otroku tekom nadaljnjih 20 let velikost telesa podvoji. Herodot prinaša vprašanje, kaj bi bilo z otrokom, ki bi zrastel izven vsakega socialnega okrožja.

Tudi v izraelitski literaturi se nahajajo razna mesta, ki pričajo o opazovanju otrok in mladine, tudi tu je očitno, kako predvsem prevladujejo estetični in vzgojno-etični momenti. Podobno se dogaja v krščanskem srednjem veku. Kult otroka se osredotočuje v kultu do malega Jezusa, do izraza pride najprej v pesnitvi in slikarstvu. Slikar in pesnik sta vedno upodobljala otroka, po svoje sta opazovala in iz svojega estetično-čustvenega stališča podala sliko o njem. Pozneje šele se je iz te umetniške stopnje razvilo miseln o-znanstveno opazovanje — intelekt je raztrgal kopreno skrivnosti ter z lučjo svojega spoznanja posvetil v poltemo intuicije. »Človek je najprej pesnik preden postane znanstveni raziskovalec« (Wagner I. c 18).

Posamezna objektivna opazovanja so v tem času še redka, a nahajamo jih nekaj pri cerkvenih očetih in skolastikih srednjega veka, dalje pri pravih »pedagogih« tega časa. V Izpovedih sv. Avgušтина, v

Hieronimovem pismu na Leto je precej tozadevnega materiala. Žal zgodovina psihologije za to dobo še ni dovolj raziskana.

V pedagogiki renesanse in novodobnega realizma se začenjajo mladinsko psihološka opazovanja množiti. Duh časa je bil bolj subjektivističen, ni čuda, če se je pozornost nekoliko bolj obrnila v notranjost. O »adolescenci« se je tedaj mnogo pisalo. Ludvig Vives je skušal v svoji knjigi »de disciplinis« svojo pedagogiko poglobiti z upoštevanjem otroške narave in svojevrstnosti, prav tako Komenski; njegovo iskanje naravne in primerne metode ter njegova ureditev šolstva se v veliki meri opirata na poznanje otroka. Četudi porablja bolj zunanje prirodoslovne metode, se je vendarle oziral na bistvene lastnosti učenca. Njegov učni načrt prvič upošteva razne starostne dobe; Komenski loči štiri stopnje vzgojstva, vzgojo v maternem naročju, vzgojo v šoli z maternim jezikom, latinsko šolo, akademijo; te štiri oblike odgovarjajo štirim razvojnim stopnjam: zgodnji otroški dobi, otroški dobi, dobi doraščanja, mladeniški dobi.

Komenskega prišteti že k znanosti, ne gre. Njegova opazovanja so še premalo sistematična, poleg tega pa pri njem prevladuje pedagoški teoretik, ki izhaja iz čisto spekulativnega skonstruiranega sistema in ne računa v zadostni meri s svojevrstno naturo gojenca. Isto moramo ugotoviti o John Loecku; njegov spis »Essay concerning human understanding« je sicer bolj empiričnega značaja, znamenita je zlasti njegova odklonitev prirojenih idej ter slika o otroški psihi, ki da je čista tabula rasa, na katero pišejo izkušnje kot na bel list papirja — a tudi pri njem prevladujejo pedagoški in ne psihološki interesi.

Polagoma se javljajo že bolj čisto psihološki vidiki. Pedagogika začinja poudarjati, da treba pri vsakem pedagoškem aktu najprej poznanja otroške psihe. Pozornost se obrne na otroka, a najprej ne zanima razvoj normalnega in povprečnega otroka; kot pri vsaki stvari potegnejo najprej pozornost nase izredni, nenormalni, čudni slučaji. Začetkom 18. stoletja trčimo na celo vrsto takih študij, ki se tičejo »čudežnih otrok«. V Hamburgu je izšla 1726. knjiga »Merkwürdiges Ehrengedächtnis des weyländ klugen u. gelehrten lübeckischen Kindes Christian Heinrich Heinecken«, 1742. l. v Utrechtu »La vie de Mr. Jean Philippe Baratier, Maître des Arts et membre de la Société Royale de Sciences de Berlin, par Mr. Formey«, nadalje sta izšli knjigi A. G. Kästnerja in A. F. Kirstena, ki pravtako popisujeta razvoj čudežnega otroka.

b) Znanstvena perioda.

K sreči se je sredi 18. stoletja začel množiti mladinsko psihološki material, vedno bolj sistematično so opazovali otroka, vedno bolj je postal merodajen empirični vidik. Zato po pravici lahko govorimo o počet-

kih znanstvene otroške in mladinske psihologije v tej dobi. Seveda, če primerjamo tedanje rezultate in metode z današnjim stanjem mladinske psihologije, se nam zde nezadostni in nepopolni. A kljub temu pomenijo mnogo. Tudi metode psihološkega raziskavanja še niso bogve kaj razvite. O kakem eksaktnem, eksperimentalne metode porablajočem opazovanju tedaj še ni bilo govora; psihologija se je naslanjala na čisto opazovanje individualnih slučajev, ki jih potem po svojih teoretskih pojmih razlagala.

Prvi mejnik v tem napredovanju tvori Rousseaujev Emil. Ni bilo do tedaj pedagoga, ki bi tako poudarjal potrebo, da moramo upoznati otroško naravo. Otroška psihologija daje temelj vsaki pedagoški teoriji. Rousseau sam poudarja, da je otroško naravo marljivo studiral. Danes lahko rečemo, da se je glede telesnega in duševnega razvoja otroka često zmotil, da izhaja njegovo poznanje otroka često iz fantastičnega življenja v otroško psiho, a toliko se zdi, da večina njegovih izsledkov izhaja iz opazovanja in izkustva. Sam se odvrča od čiste spekulacije in deduktivnih metod, poudarja induktivno metodo, opazovanje ne sme biti samo priložnostno, temveč skrbno in premišljeno (knjiga II., III., V.). »Človeka ne poznajo najbolje filozofi, le-ti ga gledajo po predsodkih svoje filozofije« (IV.). Često se zdi skoro, kot da bi že poznal neke vrste eksperiment; pozna tudi težave pri opazovanju otroka in pravi, da bi presoden mož moral napisati navodilo za opazovanje otrok.

Filozofija tedanjega časa ni prišla preko diletantskih označb otroške psihe, preveč je bila zakopana v svoje spekulativne probleme o »bistvu duše« itd. Zdravnikom imamo zahvaliti za točnejše podatke. Na Nemškem je na teh tleh zrastle Tiedemannova knjiga »Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern« 1787, ki je zanesla za dolgo časa v širše kroge zanimanje za otroško psihologijo. Knjiga je izšla 1863. v francoskem jeziku ter vplivala na vso poznejšo literaturo. Tiedemann je opazoval otroški razvoj do četrtega leta, prinesel mnogo novega materiala; le v uporabi metod je nesiguren, snov razvršča nerodno, da je skoro nepregledna.

Tudi iz zdravniških krogov je izšla l. 1799. razprava »Ätiologische Entwicklung der Äußerungen des Sensoriums beim Fötus u. beim jungen Kinde sogleich nach seiner Geburt bis zum 247. Tage«, ki jo je napisal Posewitz.

Filantropinizem je pokazal precej zanimanja za otroško psiho. Trapp, Besadow, Salzmann, Wezel in drugi so skušali zgraditi svojo pedagogiko na poznanju otroka. Tudi Pestalozzijev sistem se močno ozira na svojstvenost in psiho otroka, žal je ostal njegov dnevnik o razvoju in vzgoji sina (od 27. I. do 19. II. 1774) le fragment. Pestalozzijevi spisi so v veliki meri vzbudili čut za otroško psiho, četudi gredo najprej za vzgojnimi cilji. Poleg naštetih so za to dobro važni še ti-le spisi: I. H.

Heusinger: »Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein« (1797), Wezel: »Versuch über die Kenntnis des Menschen« (1784—1785), Trapp: »Versuch einer Pädagogik« (1780).

Doba od 1750 do 1800 je torej bila doba živahnega udejstvovanja na področju mladinske psihologije. Naslednja desetletja do srede 19. stoletja pa kažejo precejšnji zastoj, interes za mladinoslovsko vprašanja popušča, čeprav nahajamo tudi v tem času precej dobrega materiala in upoštevanja empiričnih metod. Vzrok za to nazadovanje leži v glavnem v filozofski smeri tedanje dobe; prevladoval je spekulativen duh, vpliv Kantov in njegovih naslednikov je segel tudi v mladinsko psihologijo in pedagogiko, in če se je začetka zdelo, da bo pedagogika postala empirično fundirana veda, pozneje ni bilo več govora o tem. Skoro pol stoletja je mladinska psihologija bila brez življenja.

Nov sunek je dobila zopet od strani medicine. L. 1851. je izdal dunajski zdravnik E. L ö b i s c h spis: »Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes«, ki skuša podati pregledno sliko in povzeti vse, kar je bilo do tedaj znanega. In kmalu nato (1856) je izšla znamenita knjiga B. S i g i s m u n d o v a »Kind und Welt«, ki je dala pobudo za nadaljne studije. Sigismund je bil zdravnik, oče in vzgojitelj (srednješolski učitelj), opazoval je temeljito prvi dve leti otroškega življenja. Videl je pri tem, da obstojajo med poedinimi otroci velike razlike; hotel je te razlike razložiti, a najprej je hotel zbrati zanesljiv material. Napisal je navodilo za opazovanje otroka, to navodilo poslal več materam, ki naj bi napravile zanesljive biografije otroka, in iz tega obširnega materiala je hotel dobiti vidike za teoretično tolmačenje otroške psihe. Pri tem obširnem delu so ga vodili čisti otroško-psihološki motivi, pedagoška uporaba je bila zanj drugotnega pomena.

Tudi znani pedagog H e r b a r t se je oziral na mlado psiho, v očrtu svojih pedagoških predavanj podaja tudi obris duševnega razvoja otroka.

L. 1859. je objavil znameniti zdravnik K u ß m a u l svoje »Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Kindes«. Knjiga se je mnogo citirala, v njej popisani poskusi so dali pobudo še za druge obširnejše, a to šele čez nekaj desetletij. Zaenkrat sledita dve desetletji precejšnje suše. Šele okrog 1880. se začne nova epoha, šele od tedaj naprej moremo govoriti o otroški in mladinski psihologiji kot samostojni v e d i. Mejnik na tem prehodu tvori P r e y e r j e v a temeljna knjiga »Die Seele des Kindes« (1882).

Otroška psihologija, kakor sploh vsa psihologija, je bila do tedaj panoga, ki je z metodo čistega opazovanja (torej brez eksaktnih metod eksperimenta) ugotovila celo množico p o s a m e z n i h faktov in datov. Njena izvajanja so bila povsem naravoslovnega značaja, v njih je bilo malo spekulacije, ki je je bila polna predznanstvena doba. Raziskovalci

so bili predvsem zdravniki. Novih izsledkov je prinesla ta druga doba precej; duševni razvoj otroka je postal precej razumljiv, očitno je postalo, da segajo individualne difference (razlike med posamezniki) že v najbolj zgodno otroško dobo; jasno je bilo, da moramo vedno izhajati od opazovanja. Omejila se je ta faza le na prva leta otroškega življenja, a lepo je že naglasila vidik r a z v o j a; pozna se ji že vpliv Darwinov. Kljub vsem dobrim stranem in uspehom je ta doba prinesla vendar le še o b r i s e in o d l o m k e mladinske psihologije, le posamezne studije, a nikakor še celotne otroške in mladinske psihologije.

Do te smo prišli šele v zadnjih desetletjih. Šele sedaj so prodrle tudi v psihologiji eksaktnejše metode, predvsem e k s p e r i m e n t. Psihologija se zelo približa f i z i o l o g i j i, sploh n a r a v o s l o v n e m u načinu induktivnega raziskovanja, in šele obširno upoštevanje r a z v o j n e g a principa povzdigne mladinsko psihologijo do prave vede. Zdravniki in fiziologi so sistematično začeli opazovati dejanje in vedenje dojenčka, z njim so eksperimentirali, predvsem da bi spoznali njegove čute in občutne funkcije ter načine kretanja, skušali so dognati, kako se razvijajo posamezne funkcije, kdaj prvič nastopajo, v katerem redu si razvojno slede itd. Tako so polagoma zbrali material, ki ga je poznejša razvojna psihologija porabila za svoje teoretske razlage.

c) Moderna mladinska psihologija.

Ta nova epoha mladinske psihologije se začenja s P r e y e r j e v o knjigo: »Die Seele des Kindes; Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren« (1882). Sicer je bil E. Darwin izdal že 1877. l. poročilo o razvoju svojega sina, a šele Preyerjeva knjiga prinaša prvo s i s t e m a t i č n o sliko o otroku; Preyer je skozi v e s čas opazoval otroka in delal poskuse p o n a č r t u. Zasedoval je razvoj svojega sina od rojstva do konca 3. leta ter o vsem pisal podroben d n e v n i k. V svoji knjigi pa ne prinaša samo vse polno interesantnih podrobnosti, temveč skuša ves psihični razvoj tudi t e o r e t s k o razložiti. Seveda je bila ta teorija nezadostna, Preyer ni podal nobenega novega principa, sploh je bil v filozofskih temeljih šibek. A to je razumljivo iz tedanjega časa, psihologija je hotela porabljati le naravoslovne, eksaktno-eksperimentalne metode (Preyer je izšel iz Wundtovega psihološkega instituta v Leipzigu) ter z njimi rešiti najtežje probleme duhovnega razvoja. Karl Bühler sodi o Preyerju takole: »Ni bil noben psiholog, ki bi utiral nova pota, dal nam ni ne nove metode ne novega zakona o psihičnem dogojanju; a njegova trajna zasluga je, da je v ugodnem trenutku videl novo področje v c e l o t i i n g a v p o d r o b n e m obdelal z naravoslovsko skrbnostjo.« Knjiga je še danes prava zakladnica za mladino-

slovca, prinaša toliko posameznih faktov, ki jih je Preyer nabral s točnim opazovanjem in zanesljivim registriranjem.

Preyerjev vpliv je segel daleč, z njegovo knjigo se začenja razvijati moderna mladinska psihologija po vsem svetu. Najprej v Ameriki, kjer je izdal l. 1895. J. M. Baldwin knjigo: *Mental Development in the Child and the Race* (razvoj duha pri otroku in rasi). Nič več ne raziskuje končnih, danih lastnosti, zanima ga le postanek in razvoj duševnih lastnosti. A Baldwin gre še delj, primerja duhovno psihični razvoj poedinca (ontogenezo) z duhovnim razvojem človeka (filogenezo), prenese Haecklov biogenetični zakon (da je telesna ontogeneza skrajšana ponovitev filogeneze) na duševno genezo. Stanley Hall se ozira bolj na prakso in pozablja predvsem eksperimentalne metode; obdelal le celo vrsto vprašanj iz »eksperimentalne pedagogike« ter že psihologijo starejše mladine (Adolescence). Dalje imenujemo izmed Amerikancev še E. L. Thorndike - a. Njegova psihologija vzgojstva (*Educational Psychology*, 3 vols, 1913/14. Nemška krajša izdaja: *Psychologie der Erziehung*, 1922) spada k najboljšim sodobnim razvojnim psihologijam, upošteva predvsem principielne vidke — a ni prava otroška psihologija v ožjem pomenu besede.

Tudi na Angleškem je mladinska psihologija lepo napredovala, Miss Shinn je izdala 1905.: *Notes on the Development of a child*, že 1896. l. Moore: *The mental Development of a child*, nadalje so pomembni spisi D. R. Majorja, Sullyja, Tracyja in Dearborna, ki prinašajo mnogo novega materiala.

V Franciji je že zgodaj začel Binet s svojimi zelo obširnimi studijami o otroku, 1909 izdal »*Les Idées modernes sur les enfants*«, studiral predvsem razvoj otroške inteligence in s Simonom izdelal znane teste za preizkus stopnje inteligence. Še danes so porabni spisi Perez a: »*Les trois premières années de l'enfant*« (6. izd. 1902), ter *L'enfant de 3 à 7 ans*, 1886. Compayréjeva *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant* (1903) spada že k starejši literaturi, a je še danes dobra po svojem dragocenem materialu.

V Švici se je razvil živahen delokrog mladinske psihologije okrog Claparèda v Ženevi; poleg Claparèda so znani P. Bovet, J. Piaget, A. Descoedres.

Močno se je razmahnila mladinska psihologija v Nemčiji, a bolj v zadnjih letih kot prej, kmalu za Preyerjem. K starejšim spisom spadajo K. Groosovi spisi: *Das Seelenleben des Kindes* (6. izd. 1923), *Die Spiele des Menschen* (1899). Upoštevali bolj izbrana poglavja iz razvojne psihologije. Nova epoha se začenja s temeljnimi raziskavanji zakoncev Stern, ki sta z najtočnejšimi in znanstvenimi sredstvi obdelala nekatera posbna vprašanja, zlasti jezik in izpovedanje otroka, W. Stern je podal

veliko psihografično sliko o otroškem razvoju do 6. leta. (Die Psychologie der frühen Kindheit, 4. izd. 1927.) Meumann je mnogo eksperimentiral z otroci v šolski dobi in raziskal v glavnem funkcije, ki pridejo za šolo vpoštev (spomin, asociacija, pojmovno in mišljensko doživljanje). Njegov metode so danes zastarele, zde se nam zunanje, teoretično so nezadostne; po njegovih stopinjah hodijo danes takozvani psihotehniki, ozir. zastopniki takozvane eksperimentalne pedagogike: Moede, Piorkowski in Giese. Uvajajo psihološke metode v življenje mladine, studirajo sposobnosti za poklic, analizirajo psihične funkcije, ki jih človek uporablja pri fizičnem delu itd. Zlasti Giese skuša združiti razvojno psihološke in eksperimentalno psihološke vidike.

Velik korak naprej v razvojni teoriji psihe pomeni spis K. Bühlerja: Die geistige Entwicklung des Kindes (prvič 1918, 4. izdaja 1924). Je to najbolj moderna, velika razprava, ki obravnava probleme otroške psihologije v tesni zvezi s problemi splošne psihologije; porablja strogo fenomenološko analizo ter rezultate analitične psihologije, ki jo zastopajo danes Husserl, Meinong in pri nas F. Veber.

Poleg teh večjih del so pomembna še druga. K. Koffka, A. Dyroff, R. Gaupp, Jaensch Dix in drugi so se pečali z več ali manj specialnimi vprašanji; zadnja leta je literatura ogromno narastla, delokrog se je razširil; zanimivi so poskusi označiti pubertetno dobo, navažamo predvsem Sprengerjevo: Psychologie des Jugendalters (1924) in W. Hoffmannovo: Die Reifezeit (2. izd. 1926). Razvojno teoretsko markantna je tudi E. Köhlerjeva: Die Persönlichkeit des 3-jährigen Kindes (1926).

Nimamo namena podajati pregled o sodobni literaturi, iz zgodovinskega razvoja smo izluščili le najbolj glavne točke, ki jih moramo imeti pred očmi, če hočemo točno pregledati sedanje stanje mladinske psihologije.

Tudi Slovani smo doprinesli svoj delež k mladinski psihologiji. Na prvem mestu pač treba navesti Ruse. Že prve otroške in mladinske psihologije v Nemčiji in Franciji so močno vplivale na vzhod, še bolj velja to za eksperimentalno pedagogiko. Meumannova predavanja o tej temi so vzbudila dosti interesa, poleg tega so se Rusi zanimali za razvojno psihologijo in psihologijo instinktov. Behterev in Pavlov sta bila poznana že pred vojno, njuna metoda je eksaktna, rezultati so dalekosežni. Zadnja leta se je ruska produkcija na mladinskopsihološkem polju zelo dvignila, obstoja obširna literatura o metodah mladinoslovskega raziskovanja (E. Ribanova, Z. K. Stoliza, Ribnikov, Schubert), dalje literatura o otroški igri, o otroškem stvarjanju. Znana imena so Ribnikov, Artemov, J. M. Solovjev. Studirali so zgodnjo otroško dobo, doprinesli mnogo materiala (dnevnikov) o otroku v šolski

dobi, ozirali so se na okrožje, v katerem živi otrok, raziskali so socialni razvoj mladostnika itd. Poleg naštetih se udeležujejo še N. Sokolov, Rošdestvenski, Smirnov, Kornilov, Oskolkov. (Pregled o tej ruski literaturi prinaša Zeitschrift für päd. Psychologie 1926. Str. 533/534.)

Poljaki v zadnjih letih ne zaostajajo dosti za Rusi, pravtako Čehi. V naši državi se šele zadnja leta mladinoslovje nekoliko intenzivneje goji. 1921. l. je izšla v Beogradu knjiga S. M. J e v r u ć a: Osnovi dečje psihologije i eksperimentalne pedagogije. Dalje je začela izhajati v Beogradu strokovna revija za mladinoslovje. Pri nas Slovencih pa ni bilo o mladinski psihologiji, razen nekaj referatov v revijah, še nič večjega objavljenega. Čakajo nas še velike naloge, zlasti to moramo raziskati, kar je individualno n a š e g a: razvoj našega otroškega jezika, eventualno naše okrožje in njegov vpliv na psiho otroka in mladostnika, našo podeželsko mladino. Pa tudi sicer lahko doprinesemo svoj delež k splošni mladinski in razvojni psihologiji. O vsem tem govoriti ni več naloga zgodovine, to bo stvar bodočnosti in naše znanstvene sposobnosti.

Literatura k zgodovini mladinske psihologije.

A. Fischer, Entwicklung, gegenwärtiger Stand und pädagogische Bedeutung der psychologischen Jugendforschung. Str. 150. 1926 v zbirki »Jugendkunde und Schule«.

J. Wagner, Pädagogische Jugendkunde. Frankfurt a. M. 1923.

V teh dveh delih se navaja podrobna literatura.

IZ ŠOLSKEGA DELA

H. Š.:

Iz popotne torbe.

(Konec.)

Vzgoja šoli odrasle mladine. Kar odkrito priznajmo, da nimamo prav nobenega vpliva na mladino, kakor hitro zapusti šolo. Za nas je vseeno, za mladino in narod je škoda. Ne mislim tu na politični vpliv; ne, nisem politik in me politika, kakršna se dandanes razširja, ni prav nič simpatična. Mislim le na prosvetni in vzgojni vpliv.

Mladina je prepuščena na kmetih samemu sebi ali duhovniku, ki jo pa žal skoraj izključno vprega v politični jarem. Dober blag duhovnik, ki ne zlorablja cerkve in svoje službe v politične namene, je neprecenljiva dobrota za vso faro in mora takemu duhovniku učiteljstvo vselej in povsod izkazovati vso čast in spoštovanje. A tudi z duhovniki-politiki skušajmo živeti v miru božjem, če je le mogoče. Boljše marsikaj potrpeti, ko živeti v prepiru. — Čudim se, da duhovska oblast sama ne poseže

vmes, kadar katehet že v osnovni šoli govori o političnih časopisih, priporoča svoje, graja druge itd., mesto, da bi učil krščanski nauk.

Nekoč sem svetoval, naj v kraju ne ustanavljajo ne sokolskega ne orlovskega naraščaja; zameril sem se na obe strani. Seveda, kjer je že eden, je skoraj posledica, da se rodi še drugi. Še danes sem istega mnenja. Otroci naj telovadijo v šoli, saj je sedaj uvedena telovadba tudi za deklice. Ako si drugega mnenja, ne lopni kar z loparjem po meni, povej svoje mnenje tako mirno, kakor sem ga povedal jaz.

Vpliv na šoliodraslo mladino bi naj imeli v kmetijskih in obrtnih nadaljevalnih šolah. Do danes še ni prave zakonske podlage za kmetijske nadaljevalne šole. Dokler ni obvezen pouk in obvezno vzdrževanje šole, visi vse v zraku brez trdne podlage in je le v zelo redkih slučajih mogoč delni uspeh.

Žalostno poglavje. Najžalostnejše, najneprijetnejše delo pri šolski oblasti so medsebojne tožbe učiteljstva. Kar sem jih videl in obravnaval, sta imela vedno oba prepirajoča nevoljo, jezo in škodo. Medsebojni prepiri jemljejo učiteljstvu ugled v najvišji meri, izpodkopavajo zdravje, ko mu vzamejo notranji mir, prepotreben počitek, zbujaajo nezaupnost in nervoznost ter kopljejo jamo za prerani grob. Napram ženskam moramo biti že toliko vljudni, da pozdravljamo vedno naprej, ne glede na starost in službeni naslov. Prijaznemu pozdravu bi moral vedno slediti prijazni odzdrav. Na kolodvoru sem lani videl, kako je učiteljica vpričo drugih tovarišic namenoma upravitelju pokazala hrbet, ko jo je pozdravil. To je tolika netaktnost, da ji ni kmalu primere. Druga odide na novo službeno mesto, ne da bi se od stanovskih tovarišev poslovila itd. Predstavljanje ob nastopu v novem kraju smatrajo mnogi za nepotrebne malenkosti, vendar spada tudi to v primerno vedenje učitelja. Priporočanje knjige o lepem vedenju bi bilo za učiteljstvo žaljivo in je nepotrebno, saj ni pričakovati, da bi kaj zaleglo pri omenjeni učiteljici. Učitelj je svoboden in lahko občuje s komur mu drago, gotovo pa ni dobro znamenje, če se izogiba učiteljske družbe.

Potrpeti pa moramo drug z drugim; bodimo prizanesljivi; če je že pritožba res potrebna, naj se izvrši po resnem preudarku, in ne v prvi jezi.

Z vso odločnostjo pa obsojam tistega, ki še druge pridobiva, da nastopijo proti učitelju na kakršenkoli način. — Z veseljem ugotavljam, da se to poglavje krči od leta do leta in je pri nas le še redka izjema, ki bo in mora popolnoma izginiti. Lep zgled pa naj kažejo voditelji učiteljstva.

Pritožb proti učiteljstvu je vedno dovolj. Večinoma nastanejo pod vplivom šoli nenaklonjene politične osebnosti, ali pa so delo posameznih agitatorjev. Šolske oblasti sedaj že lahko vedo, da naši

preprosti ljudje vse podpišejo, če jih nadleguje vsiljivi agitator, tem raje, kadar gre za »vero«.

Rekord menjajočega mišljenja so dosegli v neki vasi, ko so eni in isti ljudje podpisali sledeče vloge, oziroma sklenili:

1. protest proti vzporednici, 2. prošnjo za poldnevni pouk, 3. sklep za razširjenje šole v večrazrednico, 4. sklep proti vzporednici, 5. prošnjo za delitev šole v dve, 6. sklep in prošnjo za vzporednico. Zadnje štiri točke tekom enega meseca.

Kadar se natvezi županu, da bo učitelj z novimi zahtevami zvišal občinske doklade, takoj udari pečat na prošnjo za premeščenje učitelja. Ko dobi pojasnilo, da se učitelj le preganja, rad prekliče svoj podpis. Nikoli še nisem našel v takih pritožbah točnih podatkov, če ne drugega, so obtožbe silno pretirane in postavljene v popolnoma drugo luč. Po večini pritožbe niso verodostojne in se ne sme izreči sodba brez vestne in natančne preiskave prve instance, t. j. sreskega poglavarja (šolskega nadzornika).

Tudi pritožbe na ministrstvo in na velikega župana se morajo poslati sreskemu poglavarju na vpogled in v preiskavo in je slučaj, ko je prosvetni oddelek l. 1924. dopisoval s krajnim šolskim svetom brez vmesne inštanace — nepravilen ter bi se moral dotični uradnik pozvati na odgovornost.

V takih zadevah mora najti učitelj vso zaščito in zaslombo šolskih oblasti.

Pri tem se pa ne zanašaj, da boš našel v nadzorniku zaščitnika, kadar boš kršil svoje službene dolžnosti, ali se pregrešil zoper dobro tovarštvo; tedaj mora biti nadzornik tožitelj in boš nosil vse posledice svojega dejanja.

Ko sem začel, nisem mislil, da se bo toliko nabralo, vendar bi rad povedal še marsikaj. Vse je iz šole, naj bo za šolo in sem »Popotniku« hvaležen, da priobčuje take sličice o našem šolskem delu in učiteljevem življenju.



ELIZA KUKOVEC:

Povest v šoli.

(Konec.)

Z ozirom na individualno zanimanje dece je tudi na tej stopnji alegorija najprikladnejša oblika predavanja. N. pr.:

Povest o nastanku klisur.

V oni dobi, ko je cvetela cvetana Sotovska, Evropa še ni bila celina, marveč le otočje. Niti Azija ni bila dograjena. Krog zemeljskega obla je valovilo »Kredno morje«. Zemeljska krasta je bila takrat še tanka in malo ohlajena. S svojo samolastno toploto

je ogrevala morje. Zato je bilo po vsem svetu enako toplo, da celo vroče podnebje. Najvišja današnjih gorovj: Alpe, Karpati, Balkan, Kras, so moleli le kot ploski otoki iz tega toplega morja.

Orjakinja Magma se je v svojem sredzemeljskem domu zopet zdramila, nakrivila hrbet ter poskusila se vzravhati: ho-ruk! ho-ruk! Vzbunila se je zemeljska krasta in dvignila se je Himalaja iz vode visoko, zelo visoko. Prestrašeno se je morje umaknilo na vse strani. Mnogo se ga je ulilo na zapad ter pokrilo evropsko otočje in njegovo lepo cvetano.

Ali vnovič je Magma nakrivila hrbet in pritisnila na zemeljsko skorjo. Ho-ruk! Počilo je na zapadu. Izginila je zemljina Atlantida ter je nastala velikanska reža, današnja kotanja Atlantskega oceana. Huj! Kako je morje drvelo in šumelo v to novo postelji! Spričo tega pa je pokazala mlada Evropa svoj mokri obraz. V globelah stale so še morske plitvine: Bavarsko morje, Panonsko morje, Črno morje in Kaspiško morje. Nanizana so bila ta morja na štirih stopicah, in sicer Bavarsko morje, najmanjše in najplitvejše na najvišji stopici, Kaspiško kot največje in najgloblje na najnižji stopici.

Štiri sestrške vode so to bile, od pravekov vajene, da se poigravajo med seboj. Toda sedaj so bile ločene, vsaka zaprta v ječo med nebotičnimi gorskimi stenami. Dolgčas jim je bilo in pošiljale so poštne sle sestra k sestri. To so bili vodni hlapovi. Kakor vzdihljaji žalujočih morji dvignili so se v višino, se zgostili v oblake, odjadrali k sosednjemu morju in se spustili na njega kot dež, ki je sporočil vabilo: »Sestra! Pridi vendar! Obišči me!«

Najbolj se je dolgočasilo Bavarsko morje. Kakor taneč prst je stegnilo vodno žilo in tipaje iskalo špranje, razpoke in vdrtine v gorovju, ki ga je ločilo od Panonskega morja. Vrtala in klesala je ta žila neprestano. Med potoma je srečavala odtokove severnih Alp in južnih Sudetov. In vsaka teh vod je zaklicala: »Hoj sestra! Vzemi me s seboj!« Morska žila je rekla: »Pridi sem! Pojdi z menoj!« Prijazno so se vode združile ter vrtale in vrtale. Pri Bratislavi so privrtale do Panonskega morja. Ah! Kako veselo so hušknile v njegovo naročje. Z glasnim pljuskanjem so si vode sorodovinke pripovedovale novice izza dobe svoje ločitve.

Panonsko morje je dejalo Bavarskemu: »Sestrica! Čemu bi samevala na tisti pusti planoti. Preseli se k meni v nižavo!«

Torej se je Bavarsko morje selilo polagoma in neprestano. A ni prišlo praznih rok. Prineslo je bogato doto. To so bile silne množine proda, oblice in spljake vseh rudnin, ki jih je naropalo na svojih pribrežjih. Namreč raznobojni peščenjaki, šareni apnenci, sljudasti skriljavci. Celo marsikatero zrnce zlata je bilo zraven. Mogoče stoletja, mogoče tisočletja je trajala ta selitev. Poslej je izginilo Bavarsko morje. Le raz obmejnih pogorji so se stekale vodne žile v globoki žleb, ki je zeval sredi usedline. Takšno je bilo rojstvo našega Dunava.

Silno je narastlo Panonsko morje. Visoko je stala njegova voda tudi v obmejnih dolinah. Ni čudež, da je naraščalo. Saj je imelo mnogo pritokov od vseh strani pa pravi nič odtoka.

Dan za dnem je Črno morje potom oblakov pošiljalo pozdrave in vabila: »Pridi! Obišči me, da se kaj pogovoriva!«

Mrmralo je Panonsko morje: »Oh, saj bi rado potovalo! Saj bi te rado obiskalo! Pa ah, moja ječa nima izhoda!«

Po dolgotrajnem spanju se je zbudila orjakinja Magma. Leno se je iztezala na svojem ognjenem ležišču sredi zemeljskega jedra ter je zazdehala. Kakor grmenje je bučal ta zdehljaj. Potem je kakor tolikokrat poprej poskusila se zravnati. Oprla se je na noge in dlani ter nakrivila hrbet, češ: Ho-ruk! Ho-ruk! Tresla se je zemeljska skorja.

Pokale so skale, odpirale se reže, skozi katere je kipela in bruhala ognjena gmota. Nešteto gora je takrat zrastle na zemeljskem površju. Nešteto skal je razpočilo. Razmajali so se takrat tudi temelji Banatskih Karpatov. Pokazale so se špranje, dasi tesne, toda globoke.

»Tu izklesajmo izhod!« rekle so dunavske vode Panonskemu morju. S tankimi prsti so posegle v špranje. Kljuvale so in klesale noč in dan. Prodirale so dalje in dalje v globine in tesnine.

»Nikar! Nikar! Odnehajte!« je svarilo Panonsko morje. »Zadušile se boste v tesninah. Na veke izginile v globinah.«

Dunavske vode pa niso marale. Pradavni zrnjak je menjaval z mlajšim apnencem, čegar krhkost jim je delo olajšala. Vendar je bilo treba preklesati štiri zrnjakove in tri apneniške grbine preden so neugnane vode zopet zagledale sončno svetlobo. Ali tu na pragu južnega iztoka čakalo je Črno morje ter jih sprejelo z razprostrtimi rokami. Polagoma v dolgih sto- in tisočletjih izteklo so vse panonske vode v Črno morje. Kakor svoj čas Bavarsko, izginilo je še Panonsko morje. Prikazala se je Panonska planjava razorana s krivuljastimi rupami, ki se vse iztekajo v srednjo, najglobljo kotanjo, v Dunav. Nešteta slana jezera na veliki ogrški planjavi, Blatno in Nežidersko jezero so ostanki nekdanjega Panonskega morja, klisure so priča neugnanljivega truda njegovih vod.

Tem obilnejše je bilo poslej Črno morje. In zbudila se je Magma ter po svoji stari navadi stresla zemeljsko krasto. Tedaj je razpočil Bospor ter se vdrla Marmorska kotlina. Urno jo je napolnilo Črno morje s svojimi preobilnimi vodami. Tedaj je zagledala luč sveta Vlaška nižava. Skozi njene sipine in naplavnine orali so svoje struge številni odtoki iz Erdeljskih Alp in iz Balkana. Domenili so se ti vodotoki, da se hočejo pokoriti in pripoznati za svojega kralja, kdor bo izoral najgloblji žleb. Zopet si je iztekel prvenstvo neugnanljivi Dunav. Ujel je vse vlaške reke v svojo oblast.

Pač je tudi Kaspiško morje vabilo svoja sosedja Črno morje in Aralsko jezero, naj mu prideta delat družčino. Zaman! Še do današnjega dne se ta tri morja niso zblížala.¹

Domnevni nastoj Dunava in veletokov sploh dokazuje žuborenje dežnice v razmočenem pesku oziroma blatu.

Pri obravnavi ostalih zemljin razjasni geološka razlaga kozmični stik tujine z domovino. N. pr.: V Južni Ameriki se dviga gorovje Andi, ki je iz ognjeniške gmote, imenovane audezit. Nahajamo to kamenino tudi v naši ožji domovini, v Rogaški Slatini, v Dobrni pri Celju, v Krapini i. dr. Sahara in Gobi so dna nekdanjih morij. Oceanija je ostanek prazemljine Godvana, ki se je pogreznila za Noetove dobe. Izlandija, Grenlandija in Špitzbergi (Svalbard) imajo v svojih premogovnikih bogate ostanke cvetane sotovske. Hrvaško Zagorje bilo je že v predledniški dobi obljudeno.

¹ Alegorijo o nastoju Dunava sem posnela po nemškem izvirniku Georg Engelbert Graf: *Wie der Rhein entstand*. (Thüringer Verlagsanstalt in Jena.)



UČITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE

Končna izjava.

Tekoči letnik »Popotnika« je z velikimi nadami otvoril rubriko »Učiteljsko samoizobraževanje«. Pravim: z velikimi nadami. Zakaj kateri urednik ne bi se veselil sklepa, kakor je bil sklep I. samoizobr. tečaja v Ljubljani v avg. 1927.? Po njem »naj bi »Popotnik« postal nekako oficialno glasilo vsega učiteljskega samoizobraževalnega, izvenšolskega in šolskoreformatičnega dela. Vse, kar more prispevati k razjasnjenju, pripravi in bližanju k tem ciljem, bo »Popotnik« razpravljal v svojih predalih in postal tako resničen glasilec in obvestitelj našega dela, naših teženj, naših uspehov, sploh živa vez, ki je doslej manjkala kulturnemu in vzgojnemu delu slovenskega učiteljstva.«

A »Popotnik« to ni postal. Zakaj ne, naj povedo te vrstice mirno in odkrito ter brez vsakega namena predbacivanja krivde za to. Samo radi tega naj bodo zapisane, da položimo ob zaključku tega letnika obračun.

Prva težkoča se je pojavila, ko bi moralo iziti poročilo o omenjenem tečaju. Dregal sem in dregal in šele za 2. štev. sem dobil to poročilo, ki naj bi kot nadvse aktualno, izšlo že v 1. štev. Že v 2. štev. sem priobčil tudi cel Hreščakov referat, ki je zavzel celo tretjino te štev. Nič zato: spričo dobre stvari sem dal na razpolago več prostora, kakor se more normalno odrediti za posamezni članek v časopisu, ki naj prinaša raznovrstno gradivo. Tudi za naprej sem se namenil, odrejati baš tej rubriki največ skopo odmerjenega listovega prostora. Rečeno je bilo, naj »Popotnik« objavi v se referate I. samoizobraž. tečaja. Ali —

Ali tu je bila že druga ovira: dobil sem le še J. Dolganovo predavanje o »Kmetijski delovni šoli« in po dolgem presledku J. Pahorjevo »O uravni vzgoji«; ostalih predavanj »O izobrazbi učiteljice« ter »O kmetijsko-gospodinskih tečajih« uredništvo nikdar ni prejelo. Vedel sem, da bi zaleglo dosti več, ako bi ta predavanja izšla takoj in skupno, zato sem — brezuspešno — predložil, naj se izdajo v posebni »Popotnikovi« prilogi.

»Popotnik« pa naj bi bil »nekako oficialno glasilo vsega učiteljskega samoizobraževalnega dela«, bil naj bi »glasilec in obvestitelj dela«. Stopil sem radi poročil o tem delu v stik z Oio; dobil sem odgovor, da gradiva, s katerim tozadevno razpolaga Oio, »Popotnik« »ne more uporabiti«.

Čakal sem dalje, dočakal nisem.

Še več: Zvest navodilu, naj prinaša »Popotnik« »vse, kar more prispevati k razjasnjenju«, sem prispeval v 6. štev. članek o učit. samoizobraževanju, kakor si ga zamišljam sam. Dejal sem si, da pride znabiti prav, ako bi poslužil »Popotnik« akciji tudi od te plati, da bi bistril pojme. Tega nisem dosegel; pač pa to, kakor so me obvestili od organizacije, da je »stavil Oio poverjeništvu predlog: Poverjeništvu naj sporoči uredniku »Popotnika«, da mora podpirati kot pedagoško glasilo organizacije vse delo, ki ga učiteljstvo spozna za pravo. — Poverjeništvu je predlog sprejelo.« Da ga nisem mogel jaz kot urednik, je jasno. To sem poverjeništvu tudi javil, a odgovora nisem dobil in tudi ne več glasu in ne črke za »Popotnikovo« rubriko.

Svoj članek sem priobčil tudi z namenom, da izzovem javno diskusijo, zakaj mnenja sem, da taka diskusija vsekakor »more prispevati k razjasnjenju« in da je zategadelj koristna. A tudi to se mi ni posrečilo. Da članka učiteljstvo sicer ni povsem prezrlo, sem razvidel iz dveh poročil v »Učit. Tov.«. Tam sem čital, da je v mežiškem

učiteljskem društvu g. Doberšek polemiziral z mojimi izvajanjem, v logaškem učit. društvu pa da je g. Medvešček z ozirom na ta članek razpravljaj o tem, da-li bodi osnova učit. samoizobražbe pedagogika ali sociologija. Ker ne vem, kako se dá polemizirati s kom ob njegovi nenavzočnosti, sem g. Doberška naprosil, naj mi to polemiko napiše, da jo v razbistrenje duhov priobčim v »Popotniku« in da se tu razvije potrebna diskusija. Na to svoje vabilo žal nisem dobil nikakega odgovora, tako pa je javna, odkrita in moška diskusija padla v vodo.

To je vse. Zaključno stanje je tako, da je za to štev. urednikov predal rubrike »Učit. samoizobraževanje« prazen, da pa bi bila rubrika izostala že v 9. številu, ako ne bi me podprl s svojim člankom g. dr. S. Dolar. Samo da se skoro bojim, da z njim nisem ustregel; kajti po vsem se mi zdi, da se v članku ne govori o onem samoizobraževalnem delu, ki ga tudi »učiteljsstvo spozna za pravo.«

Ob zaključku letnika 1927/28.

Pavel Flerè,

tč. urednik »Popotnika«.

RAZGLED

A. Slovestvo.

A. Ocene in prikazi.

O. Kupky. *Jugendlichen-Psychologie*. 1927, str. 122. Leipzig, Dürr.

O psihologiji mladostnika imamo danes že klasično in pomembno literaturo. Spominimo le na Sprangerjevo »Psychologie des Jugendalters«, ki je izšla že v 41 tisoč izvodih, dalje na W. Hoffmannovo »Die Reifezeit« (2. izd. 1926) in knjigo Ch. Bühlerjeve »Das Seelenleben des Jugendlichen« (4. izd. je nedavno izšla). Kupky je znan po nekaterih specialnih razpravah, v navedeni knjigi skuša podati celotno sliko, ozir. glavne probleme mladinske psihologije. Knjiga je pomembna in se enakovredno uvršča k zgoraj navedenim. Ni abstraktno-teoretična, tekst je poln konkretnih zgledov, da je iz knjige nemogoče napraviti izvleček. Vse je pomembno, kar avtor prinaša. Najprej metodični in zgodovinski uvod, nato skico o telesnem razvoju mladostnika, ki se ozira na najmoderneje izsledke biologije (hormone itd.); sledi karakteristika posameznih psih. funkcij in nato v podrobnem odnosu mladostnikov do lastne »osebnosti«, kulture, poklica, gospodarstva, sočloveka in družbe.

Za začetni študij mladinske psihologije knjigo priporočamo, četudi je zgoščeno pisana.

Čibej.

E. Krieck, *Bildungssysteme der Kulturvölker*. 1927, Str. 387. Leipzig, Quelle-Meyer.

Krieck je bil prvotno učitelj, a si je s svojo knjigo »Philosophie der Erziehung« 1921 (2. izd. 1925) namah pridobil ime v pedagoških krogih ter bil od Heidelberške univerze imenovan za doktorja h. c. Prav tako je vzbudila občo pozornost njegova »Menschenforschung« (1924), ki uvaja čisto nove vidike v gledanje in presojanje vzgojstva. Poleg manjše knjižice »Grundriß der Erziehungswissenschaft« (1927), ki kratko povzema glavne pojme njegove pedagoške teorije, je K. nedavno objavil pod zgornjim naslovom navedeno knjigo, ki prinaša nekako zgodovino vzgojstva in vzgojnega prizadevanja v zapadni kulturi. Točneje bi morali označiti Krieckov spis za duhovno zgodovino zapadne kulture, pri tem pa so prikazane oblike, v katerih se je vršila vzreja, odgoja, vzgoja, izomika in izobrazba vsakokratnega roda. Ozira pa se K. na »primitivne narode« (na kar ni še noben zgodovinar vzgojstva prišel), na judovsko vzgojo, na grško in rimsko izobrazbo, na evropski

srednji vek, ter novo dobo, pri čemer pa K. upošteva samo nemško duhovno zgodovino.

Kriekov način razglabljanja je znan in čudovit. Živoplastične in velikopotezne slike so podane v stilu, da človeka pritegnejo nase. Povsod se odpirajo novi vidiki in nove perspektive. Razvrstitev zgodovinskih faktov je zanesljiva. Kakor ostale, spada tudi ta knjiga Kriekova h klasičnim knjigam moderne pedagogike, je zopet nov dokaz, da je sodobna pedagogika na čisto novih potih, na potu, da postane resna in samosvoja duhovna veda. Čibej.

A. Messer, Geschichte der Pädagogik. 3 zvezki. St. 124+123+154, 1925. Breslau, Hirt.

Dobre zgodovine vzgojstva in vzgojne teorije nimamo ne Slovenci, niti ne Nemci. Bartholova zgodovina vzgojstva prikazuje sicer v originalni obliki zvezo, ki obstoja med vzgojstvom in vsakokratnim stanjem človeške družbe, a je v celoti nepregledna in danes že zastarela. Ziegler-Willmann, Toischer so tudi nezadostni, ker često ne pridejo preko biografičnih podatkov in preko zgodovine šolstva.

Messer, ki je tudi sicer v filozofskih krogih dobro znan kot propagator modernih duhovnih ved, je v kratkem pregledu podal dobro sliko o zgodovini vzgojstva in vzgojne teorije. Vpoštevana so glavna zgodovinska dejstva (tu in tam bi si želeli, da bi podatki bili obširnejši, n. pr. pri Komenskem, Rousseauju), očitano je povsod duhovno-kulturno ozadje(!), iz tega šele izstopajo glavni pedagoški teoretiki in reformatorji, njihove ideje se uvrščajo v idejne sile, ki so bile v vsaki dobi svoje. Dobro je podana tudi zgodovina šolstva. Prikazani so početki osnovne šole, dalje postanek srednje šole. Posebej se M. ozira na zgodovino univerzitet in akademskega študija.

Messer zadovolji vsem zahtevam, ki jih danes moramo postaviti resni zgodovini pedagogike; na razmeroma majhnem prostoru reši svojo nalogo častno, da moremo delo priporočati vsem interesantom. Čibej.

F. Giese, Die Frau als Atmosphärenwert. 1926, str. 56. München, Delphin Verlag.

Giese je zadnja leta objavil več pomembnih študij iz pedagogike, psihologije in sociologije. Navajamo njegovo »Kinderpsychologie« (München 1922), ki obsega otroško psihologijo ter izbrana poglavja iz »pedagoške psihologije«, dalje njegov »Handbuch der psychotechnischen Eignungsprüfungen 1926«, ki je danes najobširnejše in najzanesljivejše delo te stroke. Zgoraj navedena knjižica prinaša pod čudnim in nejasnim naslovom dober pregled problema dekliske, ozir. ženske izobrazbe. Na nekaj straneh je podana psihologija ženske (razlika in sličnost med moško in žensko psiho). Nato sledi oznaka tipov moderne ženske. Giese loči dva glavna tipa žene: ženo, ki je dosegla svoj ženski cilj, ženskost, to je, da je postala ali mati, ali žena, ali gospodinja, ali žena-tovarišica (nanjo meri naslov spisa). Na drugi strani pa so tipi, ki jim je poklic, javno udejstvovanje, umetnost itd. le surogat, le sublimacija nečesa drugega. Poleg žene, ki tragično propade, ki se z zagrenjenostjo drži v življenju, nahajamo tipe, ki so v svojem poklicu ustaljene in zadovoljne. Tretje poglavje obsega kulturno-sociološko označbo našega časa ter smernice, ki jih naj upošteva moderna odgoja deklet.

Spis je zelo zgoščeno pisan, v drobni knjižici je nakopičenih ogromno dejstev. Zato je knjiga razmeroma težko čitna, a spada danes k najboljšim pregledom te vrste. Čibej.

R. Urbantschitsch, Moderne Kindererziehung. Str. 38. 1926. **Psychoanalyse.** Str. 46. 1925. **Das Problem der Seele.** Str. 43. 1926. **Selbsterkenntnis mit Hilfe der Psychoanalyse.** Str. 38. 1926. Wien, Perles.

Psihoanaliza si je po dolgih bojih vendarle utrla pot tudi do resnih znanstvenikov in vzgojiteljev. Sicer je še danes potrebna previdnost, zlasti Freudovi učenci in pa Freud sam gre v nekaterih tolmačenjih otroške duševnosti predaleč (ni skoro po-

java, ki ne bi bil po Freudu v zvezi s seksualnostjo). A principiellno moramo danes računati z psihoanalizo.

Zgoraj navedene štiri brošure dunajskega zdravnika in Freudovega učenca so nad vse prikladne za uvod v razumevanje psihoanalize. Na drastičnih zgledih (ki utegnejo zanimati tudi strokovnjaka) pojasnjuje U. osnovne pojme psihoanalize. Izvajanja so enostavna in živa, dejstva, ki se z njimi seznanimo prevažna, da bi mogli iti molče preko njih. Zlasti prvi izmed navedenih spisov je vpoštevanja vreden. Nanaša se na otroke, ki se dajo težko vzgajati, navaja napeke, ki jih pri tem napravljamo, skicira razvoj seksualnega življenja otrokovega, govori o uporabi Coueizma v vzgoji.

Pri tej priliki citiramo še nekaj nadaljnjih spisov iz Freudove psihoanalitične šole. S. Bernfeld, avtor znamenite »Psychologie des Säuglings« (1925. Wien) je objavil študij o Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung (Wien 1925), kjer prinaša zanimiv kulturnohistorični material, a spis moramo kljub temu smatrati za ponesrečen. Neglede na to, da je knjiga spisana v konfužnem in nepreglednem stilu, tudi nazor avtorja so hudo sumljivi in hipotetični.

Nasprotno pa je knjižica Freudove hčere: A. Freud, Einführung in die Technik der Kinderanalyse. (Wien 1927, str. 89.) pisana v gladkem stilu in poučna za vsakogar, kdor se zanima za uporabo psihoanalitičnih metod pri vzgoji.

Čibej.

A. Busemann, Pädagogische Milieukunde. I. del. 1927. Str. 202. Halle a. S., Schroeder. Vplivi okrožja (miljeja) so važen vzgojni faktor. Moderna pedagoška teorija računa z njimi. A težko je te vplive točno določiti. W. Stern je v svoji »Die menschliche Persönlichkeit« (Leipzig 1918, 3. izd. 1924) skušal očrtati ogrodje teorije, ki loči prirojene od pridobljenih činiteljev. A Sternova izvajanja ostanejo v abstraktnem razglabljanju, dočim se B. loti problema čisto konkretno. Najprej definira pojme »okrožje«, »podedovana dispozicija« itd. Dobro loči »Milieuerlebnis« od »Milieuwirkung«. Dočim gre pri prvem za naše zavestno doživljanje

in ocenjevanje okrožja, gre v drugem slučaju za kavzalne učinke, ki jih povzroča milje v naši psihi (n. pr. učinkovanje podnebja, ozračja itd.). Originalna so Busemannova izvajanja o sugestivnem vplivu, ki ga izvaja na človeka »milje«. Druga polovica spisa pa prinaša celotne slike o tipičnih okrožjih. B. označuje družinski milje otroka, milje kmetskega otroka, okrožje velikega mesta, milje proletarskega otroka ter končno šolo kod »okrožje«. Avtorju gre za to, da najprej poda sliko o posameznih tipih okrožja. V drugem delu (ki pa do danes še ni izšel) bo obravnaval odnos otroka in mladostnika do miljeja. Pri tej priliki bodo prišla na vrsto tudi vzgojna vprašanja.

Čibej.

W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. 4. izd. 1927. Str. 532. Leipzig, Quelle-Meyer.

Sternova knjiga, ki je izšla prvič 1914. l. je nedavno prišla na knjižni trg v nanovo predelani, razširjeni in dopolnjeni četrti izdaji. Kljub temu, da se knjigi pozna, da kompilatorično porablja tudi druge avtorje, je vendar danes najboljša knjiga o duši otroka v predšolski dobi. Stern je lahko umljiv, navaja povsod zgleds iz življenja svojih lastnih otrok, ozira se na vse duševne pojave, tudi na nagonsko in čustveno življenje, česar marsikdo pogreša n. pr. pri K. Bühlerjevi knjigi: »Die geistige Entwicklung des Kindes«. Najnovejša izdaja ima vse polno dodatkov in popravkov, tudi teoretični vidiki so poglobljeni.

Čibej.

R. Gaupp, Psychologie des Kindes. 5. izd. 1925. Str. 192. Leipzig, Teubner.

Gaupp je zdravnik. V tem smislu je tudi priredil prve izdaje svoje poljudne knjižice, ki je obsegala predšolsko, šolsko in pubertetno dobo ter označbo psihopatičnih pojavov. Peta izdaja je bistveno razširjena. Zelo dobro je obdelana doba pred šolo, o otroku v šolski dobi prinaša G. zlasti rezultate eksperimentalne pedagogike, ki je raziskala potek učenja, pozornost, spomin, rokopis in inteligenco otroka v letih 6—12. Pubertetne dobe se G. le kratko dotika, ker imamo o tej razvojni dobi danes že zanesljive specialne razprave. W. Sternova otroška psihologija je obširna, dočim je Gaupp prikladen za prvi uvod. Nova izdaja je znanstveno zanesljiva, porabljeni so najnovejši vidiki strukturne psihologije.

Čibej.

B. Časopisni vpogled.

Bibliografija važnejših časopisnih člankov v maju 1928.

I. Razprave:

F. Lužar: O delovnem pouku. (Sl. Uč., 1928., 5—6.) — J. Čap-B. Lukić: Apstinencijsko vaspitanje omladine. (Uč., 1927./28., 9—10.) — Dr. F. Medić: Psihoanaliza snova. (Uč., 1927./28., 9—10.) — S. Rančić: Problem nesvesnoga u vaspitanju. (Uč., 1927./28., 9—10.) — M. M. Piletić: Duša i telo. (Uč., 1927./28., 9—10.) — D. Branković: Nekoliko osnovnih misli iz opšte estetike. (Uč., 1927./28., 9—10.) — Ž. S. Đorđević: Pedagoški pokret sedanjosti. (Uč., 1927./28., 9—10.) — S. Ljubunčić: Moralna djela. (N., 1927./28., 8—9.) — M. Grčić: Za moralni preporod naroda. (H. Uč., 1928., 7—8.) — L.: Duh vremena i naša mladež. (H. Uč., 1928., 7—8.) — A. Leib: Vorstellungen und Urteile von Schülern über Führer in der Schulklasse. Beschreibend-psychologische Untersuchungen an 12—18-jährigen Schülern und Schülerinnen. (Z.-Schr. f. a. Psych., 1928., 4.) — Dr. P. Bierre-H. Duve: Von der Psychoanalyse zur Psychosynthese. (Z.-Sch. f. a. Psych., 1928., 4.) — A. Domdey: Das Theorie-Praxis-Problem und die Reformpädagogik. (N. B., 1928., 5.)

II. Iz šolskega dela:

M. Sadar-Kleinmayerova: Spisje v delovni šoli. (Sl. Uč., 1928., 5—6.) — J. Petrović: Pravilno pisanje maloga slova «o». (Uč., 1927./28., 9—10.) — A. D. Jovanović: Predavanje iz zemljopisa: Skopska okolina. (Uč., 1927./28., 9—10.) — M. R. Majstorović: Nekoliko primera upotrebe ručnog rada u jezičnoj nastavi. (P. Uč. B., 1927./28., 9—10.) — M. Markovac: Provođenje ručnoga rada. (N., 1927./28., 8—9.) — D. Katić: Pojam tisuće. (N., 1927./28., 8—9.) — Stj. Križanić: Geometrijsko crtanje u osn. školi. (S. Šk., 1928., 1.) — S. Ljubunčić: Pedagoška važnost crtanja u osn. školi. (S. Šk., 1928., 1.) — Z. Špoljar: Slobodno crtanje u osn. školi. (S. Šk., 1928., 1.) — Z. Špoljar: Jesu li računice štetne za I. i II. razred? (S. Šk., 1928., 1.) — J. Rukavina: Računski zadaci u osnovnim školama. (S. Šk., 1928., 1.) — H. Meister: Linearzeichnen und Schülerwerkstätte im Dienste der Raumlehre. (A. Sch., 1928., 5.) — H. Timmermann: Ein einfacher Winkelmeßapparat aus der Schülerwerkstätte. (A. Sch., 1928., 5.) — M. Trawniczek: Eine Schulwanderbühne. (A. Sch., 1928., 5.) — H. Ortmann: Das Kind als Schöpfer. (N.

B., 1928., 5.) — W. Apel: Schule — Vogelschutz — Handfertigkeitsunterricht. (N. B., 1928., 5.) — W. Kluge: Arbeitshefte (v nasprotju z »Merkhefte« učne šole). (N. B., 1928., 5.) — I. G. Schultz: Geborene Atheisten (o veronauku). (Sch.-R., 1928., 5.) — Dr. E. Fischer: Über etliche Hauptschwierigkeiten des Geschichtsunterrichtes. (Sch.-R., 1928., 5.) — K. M. Schnöll: Schüleraufsätze über unsere Haustiere. (Sch.-R., 1928., 5.)

III. Iz šolske organizacije:

Radix: Ispitna anketa u osnovnim školama. (Uč., 1927./28., 9—10.) — Dr. S. Čajkovac: Osnovna načela novoga školskog zakona. (N., 1927./28., 8—9.) — I. Opačić: Društva dobrote. (N., 1927./28., 8—9.) — A. Kovačević: Nekoje misli o savremenom uzgajanju učitelja. (N., 1927./28., 8—9.) — A. Radić: Pedagogijski problem u našoj državi. (H. Uč., 1928., 7—8.) — S. Dumić: O obrazovanju učitelja. (H. Uč., 1928., 7—8.) — K. Schlosser: Zur Organisation der Werkarbeit. (A.-Sch., 1928., 5.) — Dr. M. Lederer: Das englische Schulwesen und das Schulprogramm der Labour-Party. (Sch.-R., 1928., 5.)

IV. Iz zgodovine pedagogike:

P. Marković: Ručni rad. Istorijski pregled. (P. Uč. B., 1927./28., 9—10.)

»Prosvetni glasnik.« — Službeni organ Min. prosvete kraljevine SHS. — Beograd, L. 1927.

S 7. štev. tega »svojega XLIII. letnika se je vrnil »Prosvetni glasnik« k svoji tradiciji, da je uvedel poleg službenega tudi neslužbeni del, v katerem prinaša razne pedagoške in šolske razprave in članke. Do konca I. 1927. je priobčil med drugimi naslednje spise: Dr. M. Ševića »Filozofska nastava u srednjoj školi« in »Prilozi Natosevićevoj bibliografiji; dr. Vlad. Spasića »Razvoj nove škole«; dr. Bor. Stefanovića »Kvantitativna analiza pojma inteligencije«; Slob. Popovića »Vežbaonica u službi razvijanja individualnosti«.

»Prosvetni glasnik« dobiva vsaka šola; s to kratko zabeležko opozarjamo na to, da se ta neslužbeni del ne prezre. F.

C. To in ono.

Učiteljska izobrazba v Avstriji.

Avstrijsko naučno ministrstvo je izdalo smernice k novemu zakonu za učiteljsko izobrazbo. Iz teh smernic navajam one določbe, ki so važnejše:

tč. 1: Učiteljska izobrazba se vrši na učiteljskih akademijah.

tč. 2: Učna doba na teh akademijah traja najmanj 6 let; prva 4 leta služijo splošni izobrazbi, zadnji dve leti strokovni izobrazbi.

tč. 3: Akademiji je dodeljena osnovna šola, ki naj obsega deco iz najrazličnejših plasti naroda; akademiji za učiteljice mora biti razen tega še pridružen otroški vrtec.

tč. 4: Za sprejem je merodajen izpit, ki obsega učno snov meščanske šole; kandidat mora dokazati tudi muzikalne zmožnosti.

tč. 8: V prvih 4 letih se poleg običajnih srednješolskih predmetov (našteti) poučuje še: logika psihologije, prvo uvajanje v zahteve učiteljskega poklica, ročno delo, za kandidatkinje žensko ročna dela in gospodinjstvo.

tč. 9: V zadnjih 2 letih so obvezni predmeti: zgodovina pedagogike, teorija pedagogike, uvod v filozofijo, mladinoslovje, šolska praksa, metodika, zdravstvena pedagogika, izobraževanje širših plasti naroda, šolska higijena, mladinsko skrbstvo, šolski zakonj, proučevanje naroda in domovine, telesne vaje. Razen tega se podajajo tu še kot izbirni predmeti verouk, nemščina, tuji jeziki, zgodovina, zemljepisje, prirod-znanstvo, matematika, umetnostna vzgoja (upodabljajoča in glasbena); vsak kandidat si mora izbrati 3 izmed teh predmetov, ki so nato zanj obvezni. Po potrebi lahko nastopi tudi poljedelstvo kot izbirni predmet.

tč. 11: Po dovršenem 6. letniku polagajo kandidati teoretični usposobljenostni izpit. To spričevalo tudi načelno upravičuje za vstop na univerzo.

tč. 15: Po dveletnem zadovoljivem delovanju lahko položi učitelj praktični usposobljenostni izpit; ta šele usposablja za definitivno namestitvev.

tč. 16: Akademije morajo služiti tudi učitelstvu, ki je v praksi; to nalogo vrše predvsem s prirejanjem izobraževalnih tečajev z znanstveno, pedagoško ali metodološko vsebino.

Pojavi v šolski reformi Rep. Avstrije so pač vedno isti. Očitujejo silno voljo po izboljšanju, obtiče pa večinoma na zunanjostrani, na organizatorični strani. Vsebinska avstrijskega šolstva, njen duh, je približno isti kot pred reformo. Tako čitam v avstrijskih

časopisih ponovne pritožbe staršev o silni obremenitvi otrok na dunajskih osnovnih šolah, kjer je že v rabi reformiran, tkzv. »ukupni pouk« (Gesamtunterricht). Pozabljajo, da je vsebina prvo; ta si primerno obliko stori nato sama.

Slično je tudi reformirana učiteljska izobrazba. Organizatorična stran rešitve je dobra. Šestletni študij, od katerega sta zadnji dve leti posvečeni strokovnemu študiju (tč. 2), je lep napredek. Naslov zavoda bi naj bil nekaka koncesija današnji splošni »Titelsucht« in »Standesdünkel« (nič ne moremo za to, če smo navadni, vsi, akademsko in neakademsko izobraženi). Toda določba, da upravičuje vstop na univerzo absolviranje celotnega zavoda (ne samo 4 letnikov) (tč. 11), vzame pravzaprav zavodu to, kar mu da naslov: namreč da bi bil več kot srednja šola. Ta »Titel« ima torej jako klaverno eksistenco. Drugače bi bilo, če se uvede matura po dovršenih 4 razredih, ki bi že usposabljala za vstop na univerzo, nadaljni dve leti pa bi zaključil strokovni izpit. V razširjenju izobrazbe ni šla tako daleč kakor Nemčija, ki je odpravila učiteljico in preložila strokovno izobrazbo učitelja na univerze. A to je napravila samo Nemčija, a še ta le »načelno«; izvaja se to le v nekaterih zveznih državah. Večina naprednih držav (Francija, Belgija, Holandska, Čehoslovaška) je obdržala učiteljico, a jih seveda zboljšuje. Čisto pravilna je koncesija absolventom učiteljskih akademij, da lahko vstopijo na univerzo; če kdo tekom študija uvidi, da nima vzgojiteljskega daru, pač pa znanstvenega, čemu bi ga tlačili med deco? Dobro je, da je dodeljena učiteljski izobraževalnici tudi naloga, da dela za učitelstvo v praksi (tč. 16); tako je zamenjen stalen stik učiteljice s prakso; samozadovoljno zabubljene, kakor ga opažamo na učiteljskih sedaj, je skrajno škodljivo. Dobra je uredba, da imej vadnica deco iz različnih plasti naroda, kakor splošne šole (tč. 3).

Toda v notranji uredbi novih učiteljskih izobraževalnic je mnogo spornih točk. Temeljna usmerjenost glede učiteljskega poklica je očitno napačna! Ideal učitelja ni znanstvenik, ki briljira s svojim intelektom, temveč umetnik z globoko intuicijo, plastičnim izražanjem, in ki se lahko vživlja v otrokovo dušo. Učitelj ni znanstven raziskovalec, on ima marveč ta specialni dar, da zna obstoječe kulturne dobrine nuditi naraščaju. On šele napravi sicer sterilne kulturne dobrine plodovite; on vdihne mrtvi materiji dušo. Znanstvenik se giblje v abstrakcijah, vzgojitelj je skoz in skoz praktičen. Znanstvenik je asocijalen, vzgojitelj je v vsaki žilici socijalen. Znanstvenika pri-

vlačujejo zakoni narave in družbe, vzgojitelja konkreten človek. Dober znanstvenik in vzgojitelj v isti osebi je redkost, kakor sploh znanstvenik in umetnik; ali eno ali drugo. Kljub temeljiti izobrazbi ne more postati polnovreden učitelj oni, ki mu manjka specijalnega daru. Avstrijske učiteljske akademije vzgojiteljske tipe naravnost izključujejo, že takoj pri sprejemu; s tem namreč, da sprejemajo le intelektualno o najbolj nadarjene (tč. 4) (ne glede na dvomljivo vrednost sprejemnih izpitov sploh). In če zaide kaj neintelektualnih tipov na zavod, jih gotovo iztisnejo iz zavoda tekom študija, ker je vse delovanje usmerjeno intelektualistično. Nikjer namreč ni govora o posebni pedagoški spremi profesorjev na akademijah, istotako ne o posebnem načinu pouka na njih. Ta pouk pa bi moral že zato izvajati delovni princip in upoštevati individualnost, da se kandidat vživi v ta način dela in ga nato izvaja v svoji praksi. — Pravilna rešitev učiteljskega vprašanja obstoja torej v iskanju teh umetniških, intuitivnih in plastičnih natur, ki se jim nato s primerno izobrazbo poglobi te njihove zmožnosti. Praktično bi se to za sedaj najbolje vršilo tako, da se sprejem na učiteljišče napravi odvisen od priporočila prejšnjih učitejev; ti so kandidata opazovali nekaj let (izpr. komisija nekaj minut). Pouk na učiteljišču pa morajo prevzeti profesorji, ki se zavedajo specijalnega značaja učiteljišča. Ideal bi seveda bil, če bi obstojala enotna, a pedagogizirana srednja šola, ki bi čim najbolj upoštevala individualnost; tako bi si dijak lahko na podlagi samospoznavanja poklic samostojno izbral, in zato tudi najbolj pravilno; saj bi že bil precej zrel pri izbiri.¹

Čemu se naj končno kandidat v zadnjih dveh letnikih še posebej bavi s tremi učnimi predmeti (tč. 9), je iz stališča vzgojiteljske osebnosti neumljivo. »Pojasnila« pravijo, da zato, »da se bolje seznanja z znanstvenimi metodami«. Toda če že kateri učitelj hoče znanstveno delati, je bolje, da se vglablja v znanosti, ki služijo neposredno njegovemu poklicu (somatologija in fiziologija, psihologija, etika, sociologija, nacionalna ekonomija). Kako ta reforma omalovažuje pomen osebnosti, se vidi tudi na vadnici: ni ji nič na tem ležeče, k d o tam poučuje, tega namreč ne omenja niti z besedico (tč. 3). A to vprašanje je za učiteljsko izobrazbo vitalnega pomena: kandidat mora v vadniškem učitelju videti vzor, ki žene k posnemanju. On ima morda najodločilnejši vpliv na kandidatovo poznejše delo-

vanje! Zato mora biti vadniški učitelj skrbno izbran in — dobro nagrajen.

Od drugih pomanjkljivosti se mi zdi potrebno, da omenim še praktični usposobljenostni izpit (tč. 15). Če bi avstrijski reformerji shvačali novo vzgojo temeljiteje, bi izvedli to določbo drugače. Učiteljeve učne zmožnosti se lahko spozna le v njegovem lastnem razredu! Treba mnogo časa, dokler vzpostavi učitelj duševni kontakt z učenci, da lahko misli in čustvuje z njimi. Pri učnem nastopu pa se mahoma znajde pred čisto tujo deco, nervozen vsled okoliščin; in tu naj v pol uri promptno pokaže svoje zmožnosti! Ta uredba je naravnost smešna. Njegov nadzornik ima stokrat boljše priliko za ocenjevanje. Če se že hoče obdržati drugi izpit, je lahko samo teoretičen. Toda tudi to je pravzaprav brezpomembno, ker se iz njega ne da sklepati na učiteljevo delo v šoli. Ocenjevanje učitelstva je treba zaupati nadzornikom.

Pripomba: Čemu zavzemam stališče napram avstrijskemu zakonu? Ker so prosvetne in obče kulturne razmere te države jako slične našim, posebno slovenskim, in se zato kažejo tudi v naši prosvetni politiki slična stremjenja. To kaže osnutek novega šolskega zakona. Gornja izvajanja se torej indirektno nanašajo na naše »zakonotvorce«. Delo na šolskem zakonu je zdaj v odločilnem stadiju. Treba, da izrazijo svoje misli vsi, ki so o tem razmišljali. Morda bo vendar kaj pomagalo.

Osterc.

Vrstno računalno na berlinski pedagoški razstavi.

Slovenski metodik računstva Luka Lavtar je za svojo »metodo razvijajoče se računске vrste« — kakor jo lahko imenujemo — konstruiral pred več ko 40 leti posebno vrstno računalno meterskega sistema, t. j. razkosal je meter v centimetersko debele paličice ter napravil tako po cm gibljivi m; dm zaključujejo na tem računalu daljše paličice. Spoznavanju števil — 10 kot množina služijo računalu priloženi valjci, dolgi po 2, 3, 4... cm.

To računalno je pri nas zelo malo poznano, mlajšemu učitelstvu menda docelo neznano. Kaj je temu vzrok, ne vem in je tudi brezplodno razmišljati. Vem to, da so pred dobrimi 30 leti in še pozneje imeli po mnogih šolah na bivšem Štajerskem »vrstna računalna«, t. j. v vodoravni vrsti nanižanih sto enakih predmetov. Predmeti so bili ali cm-ski kolobarčki ali paličice, ali pa so učitelji sami izkonstruirali »vrstno računalno« tako, da so napeli žico med dvema razrednima stenama in nanizali nanjo po 100 istih predmetov. Tu je bil docela ohra-

¹ A do tega ideala smo še menda daleč.

njen princip Lavtarjevega vrstnega računalu, pogosto celo meterskega vrstnega računalu. — Spominjam se, da je o Lavtarjevi metodi in njegovem računalu izdal nemško pisano knjižico znani bivši prof. ljubljanskega učilišča dr. R. Peerz; v njej je govoril v prilogi i metodi i računalu, le da je hotel mesto vodoravne, navpično vrsto, češ da računski vrsta »raste«. Ali je za svojo, malo prirodno razlago našel posnemalcev, ne vem; tu pa nas to tudi ne zanima.

Lavtarjeva računski metoda se kasneje ni več gojila na naših učiteljskih in je tako bolj in bolj padala v pozabljeno. Celotne njegove »Računice«, ki so zahtevale smotnega in premišljenega dela, so bile nekako izpodrinjene po računskih, s katerimi je bilo olahkočeno mehanično delo. To izpodrinjenje je pospešilo to, ker učitelstvo ni poznalo Lavtarjeve metode in — ob nedostajanju njegove metodike — se tudi ni imelo kje poučiti v njenih načelih.

To kot uvod za to, o čemer hočem kratko poročati.

Pred 2 ali 3 leti se je pričelo v naši državi propagirati tzv. »kombinirano računsko« dr. Bogojeviča (ne zamenjati s »kombiniranim računalom« Svet. Radojčiča, ki ima za osnovo »rusko računalo«); to računalo je osnovano na Lavtarjevem meterskem, le da je izpopolnjeno po »principu trojne dimenzije«, a površ še preobloženo z različnimi pritlikinami (uteži in pod.). Pravo Lavtarjevo metersko računalo pa sem našel na letošnji pedagoški razstavi v Berlinu. Poleg računalu meterskega sistema je bilo tudi prav tako računalo, le da paličice niso bile debele po cm, češ da so te za gledanje iz daljave pretanke. Na principu vodoravne vrste pa so zasnovane prav vsa računala, ki so bila tu izložena, in na prej omenjena iz naših šol so spominjala računala z vodoravno kito kroglic, divjih kostanjev in pod. (na tem principu je zasnovano tudi računalo, znano pod imenom »Montessori-jina kita«). Kajti metodiški princip, ki vlada za računski pouk v današnjih nemških šolah, je: da se spoznava število kot samostojna množina in se spoznava njegova mestna vrednost v vrsti. Za tak pouk pa — so mi zatrjevali — je primerno skupno učilo le vrstno računalo, a življsko-praktično najbolj vrstno računalo v razstavljenem m. t. j. pristno Lavtarjevo računalo. Celotne njegove valjce sem tam videl, le ta niso bili valji, marveč paličice, a so služile istemu namenu: spoznanju števila kot množice. Ta računala so mi kazali kot »najnovodobnejša« ter »najbolj odgovarjajoča za pouk v delovni šoli«.

Ko je pred več ko 40 leti izšla nemško pisana Lavtarjeva računski metodika, je bila v nemških pedagog. in šol. časopisih ocena o njej zelo povoljna in prav tako povoljna o njegovem računalu. Ali je znabiti pri Nemcih vzkliklo seme njegovega življskega dela? Ali dobimo Lavtarja, ki ga sami nismo dovolj spoznali in spoštovali, znabiti vrnjenega preko Nemcev? Znabiti — kdo ve?

P. Flerč.

FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Drugače pa tudi biti ni moglo, ako pomislimo, da se je grška filozofija razvila pozno in na orientalskih osnovah, in da so tudi grški filozofi (Pitagoras, Platon) razmeroma pozno ustanovili svoje šole po istem orientalskem vzorcu. Grški filozofi so se usovrševali s potovanjem po orijentu od Egipta do Babilona in Indije, kjer je bila otvorila bramanska duhovščina že davno svoje filozofske šole po samostanih. Egipčanski duhovniki so vzdrževali v Heliopolisu, solnčnem mestu Onu, pravo visoko šolo, kamor so se prihajali učiti izobraženci iz vseh delov sveta. Tudi Platon je izpopolnjeval tukaj svojo izobrazbo več let in njemu se mogoče nadviti znanstveni in verski, socialni in politični organizaciji egiptске duhovščine, ki je v tisočletnih borbah in naporih razvila sijajno bogoslužje in do zadnje podrobnosti dovršeno enotno ljudsko kulturo kakor piramidalno delo za večnost. Egiptska modrost se je preselila pozneje v ptolemejsko Aleksandrijo (Muzej, Serapej), v srce sveta in središče znanosti, kjer se je zliil orientalski misticizem, zlasti židovska spekulacija (Filon, 25. pr. Kr. do 50. po Kr.), z grškim racionalizmom. Druga enako važna orientalska filozofska šola je delovala v opozicijski Antijohiji.

Z ustanovitvijo samostojnih grških filozofskih šol se je izvršila principijalna ločitev duhov, odkrito se je začela stara, doslej pritajena in dolgo zadrževana borba med eksoterizmom in esoterizmom, izvirajoča v razvoju človeškega rodu iz iste večne polarnosti, ki se ponavlja v vsakem posameznem človeku še danes. Namreč iz antagonizma med emocijo in intelektom, med fantazijo in razumom, pa tudi iz podzavestni harmoničnega in enotnega veselstva, iz slutnje X, velike metafizične neznanke, ki je osebno omejena, onemogla zavest še ne more doseči, razločiti, ker se ne more še povzpeti s prve stopnje spoznanja bitja do druge stopnje spoznanja bistva. Vemo, da

nekaj biva, a še ne vemo, kakšno je to bitje. Z grško filozofijo se je začela odkrita borba med vzhodnim misticizmom in zapadnim racionalizmom, med absolutističnim klerikalizmom (diktaturo duhovniškega razreda, kakor jo na pr. danes izvaja v Indiji bramanizem, v Tibetu lamaizem) in kulturno demokracijo. Začetek te borbe znači najpomembnejši mejnik v razvoju človeške kulture, pomeni razdelitev sveta na dve kulturni polovici, na vzhod in zahod. Tega historičnega aspekta ne moti: 1. neugodno razmerje med večino emocionalnega ljudstva in manjšino kritične inteligence; 2. prvotna oblika najvignega racionalizma, ki se ni mogel dvigniti takoj iz megla misticizma (Sokratova smrt); 3. valovita razvojna črta kritičnega empirizma s časi napredka in upada. Da ne bo nepotrebnega nespornazuma in sumničenja, naglašamo prav posebej, da se nanašajo sledeča izvajanja zgolj na vraževerna, paganska verstva preteklosti in sedanjosti.

Razlikovanje vzhodne in zapadne filozofije meri v glavnem na vir spoznavanja. Odkod izvira spoznavanje resnice? Vzhod uči: iz mistične intuicije in spekulacije, iz emocionalnega misticizma. Zahod dokazuje: iz izkustva in razuma, iz kritičnega empirizma. Vse druge razlike (na pr. avtoritativni dogmatizem, heteronomna in mehanična metoda pouka in vzgoje) so drugotnega izvora. Mistična intuicija pa je le redek, izjemen dar izvoljenih oseb, avtoritet, mističnih medijev, ki obujajo z asketičnim življenjem neomejeno zaupanje in spoštovanje ljudstva. Ljudstvo opazuje in občuduje te krepostne iskatelje resnice v mistični ekstazi (joga, avtohipnoza), v mistični združitvi z božanstvom, ki jim v transu (avtosugestivnem položaju zavesti) samo razodeva najvišjo moč in skrivnost. Na tej nizki stopnji znanstvenega razvoja, ko niti ljudstvo niti duhovništvo še slutilo ni eksperimentalnih izsledkov moderne psihologije, ne smemo govoriti o preiščanih prevarih. Ljudstvo in duhovništvo je bilo pošteno prepričano o nadprirodnosti teh okultnih dejstev, pošteno ljudstvo in duhovništvo je bilo samo žrtev nepopolne znanosti, zmotnega spoznanja, žrtev sugestivne in avtosugestivne vzgoje, razvidnosti in izvestnosti. Zavestna prevara se je vtihotapila šele tedaj, ko je vladohlepna in racionalistična duhovščina začela samo po zunanje posnemati stare mistične medije in je po pravem spoznanju iz egoizma še nadalje obdržala mistično organizacijo. Stoprav moderna znanost je s pomočjo empirične, analitične psihologije in psihogenetične kulturne zgodovine, zlasti

primerjavnega veroslovja, razkrinkala vso nadprirodnost primitivnega okultizma in dokazala, da ne more biti misticizem nikak izvor spoznanja in resnice, ker je samo produkt individualne, utvarne, avtosugestivne fantazije, kakor smo že ponovno razvideli iz prejšnjih odstavkov. Zdaj pa tudi vemo, zakaj je vsak misticizem nujno dogmatičen in avtoritativen, ker mu posredujejo resnico le mistični doživljaji izredne osebe, nepristopni javni in vsakdanji kontroli vseh razumnih ljudi, torej sotrudno-razvojnega razuma. Analitična psihologija je ugotovila, da ni mistična intuicija nikako novo spoznanje, ampak le drugotna, avtosugestivna ponazoritev lastnih misli in želja. Za spoznavanje, odkrivanje resnice je mistika brez pomena, pač pa prihaja v poštev kot uspešno vzgojno sredstvo, ki more z najglobljo emocijo, z maksimalno izvestnostjo zasidrati intelektualno najdene resnice. Isto potrjuje kulturna zgodovina. Do danes namreč ni odkril misticizem niti ene, niti najneznatnejše znanstvene resnice ali tehnične pridobitve, ampak je vedno in povsod le zaprečeval spoznavni napredek. Vsa znanost in tehnika se je rodila iz razuma in intelektualne intuicije. Isti brezplodni odnos misticizma do resnice se ne izpremeni tudi v bodoče. Vsa mistika se je izkazala kot osladno sanjarstvo in rafinirana slast pasivne, individualne kontemplacije. Z emocionalno iztreznitvijo in z rastočo kritično razumnostjo so propali vsi mistični sistemi. Enaka usoda je doletela tudi najstarejšo, egiptsko mistiko, dasi je veljala pobožnim Egipčanom mnogo, mnogo tisočletij za božansko razodetje Izide, Kdor danes zopet obuja mistični atavizem, je samo nazadnjak in nasprotnik napredka, pa čeprav nastopa v blestečem in sugestivnem imenu slovanstva (Berdjaev). Mistično emocijo ljudstva izkorišča s slepo, fanatično strastjo zlasti koruptna inteligenca, torej tisti zlobni, degenerirani in egoistični slabšiči, ki v borbi za obstanek ne zaupajo inferijornosti svojih moralnih ali intelektualnih sil. Vedno se skriva zloba, iracionalni, zato pa tem realnejši faktor življenja, najrajši za mistično krinko. Misticizem ni nikak specifična lastnost ali odlika slovanske duše, ampak le znak orijentalne okorelosti in zaostalosti. Zmedo povečuje nelogično, naravnost absurdno mešanje vsebinske religije z mistiko.

Orientalni misticizem se hrani danes samo še iz nevednosti duhovščine. Višja in svobodna, moški časti in človeškemu dostojanstvu odgovarjajoča izobrazba, to je edina rešitev problema. Zato je morda nasvet nekega kulturnega psihologa vendar več nego le prazna, a duhovita fraza, nam-

reč nasvet krščanskim misijonarjem v Indiji in Tibetu, da naj začno osvajati, oboženi z znanstvenim orožjem kulturne zgodovine in analitične psihologije, pagansko trdnjavo od znotraj, iz tabora neznanstvene in nevedne duhovščine same, a ne od zunaj med nezanesljivo maso. Ako izpreobrnejo pastirje k veri duha in resnice ter jih rešijo iz krempļev avtosugestivne razvidnosti in izvestnosti, pridobijo tudi čredo z najmanjšim naporom. Trajen in splošen uspeh omogoča le znanstvena psihologija konverzije.

Stara kulturna borba med misticizmom in racionalizmom se je v zadnjem času precej unesla, zlasti, odkar se je opazila v dogmatičnih formulacijah misticizma široka vrzel — za zmagovalni sprejem razuma. Noben sistem misticizma namreč doslej še ni dogmatično definiral bistva duše in božanstva, tako je ostala odprta pot svobodnemu razvoju in razumu. Iz tega neopaženega vrelca svobode kipi in narašča živa verska zavest in pripravlja renesanso pravega in dejavnega religioznega življenja, ki ne odbija s fanatizmom brez ljubezni in se ne izživlja v praznih besedah. Kakor se je živa verska zavest razvijala doslej, tako ne prestane nujni razvoj baš pri nas, nobena sila ne ustavi njegovega zmagovitega pohoda, samo da se bodoči razvoj nikoli ne bo več vršil preko kakega mističnega individualja (reformatorja ali samozvance), ampak v novi obliki resne, objektivne znanstvene kolaboracije. Taka sotrudna, demokratična verska zavest se je začela razveseljivo in uspešno udejstvovati že lani na svetovni konferenci za vero in ustavo v Lausanne-i od 3.—21. avgusta 1927, na kongresu »pankristijanov«, na katerem se je zbralo nad 400 delegatov 90 različnih krščanskih cerkva. V vseh teoloških krogih se opaža živahna znanstvena poglobitev z demokratično sotrudnostjo duhovnikov in lajkov. Živa, na novo prebujena religiozna zavest se približuje večnim, metafizičnim vrednotam po edino pravilni — znanstveni poti kulturne zgodovine, zlasti primerjavnega veroslovja, in analitične psihologije, kakor da jo je groza blasfemije in brezbožnosti zastarelih mističnih pojmov. Tudi religiozno resnico išče in odkriva sotrudnorazvojni, avtonomni razum, najdeno resnico zasaja v heteronomni masi emocionalna mistika. Nepotrební strah bogoslu-

žiteljv za metafizične dobrine izginja ob empiričnem dualizmu ideorealizma, ob empiričnem dualizmu moderne znanosti in filozofije, ki je za vedno premagala zablude materialističnega racionalizma in monizma.

Po potrebni sistematični digresiji se vrnemo zopet h grški filozofski šoli, v kateri je po nujnosti postopnega in rastočega razvoja nadvladoval individualistični, spekulativni racionalizem. Šele Sokrat je spoznavni individualizem zofistov omejil in dopolnil s spoznavno kolaboracijo in sodejavno metodo pouka (Sokratova majevtika, Platonov dialog) ter postal tako začetnik in oče moderne, sodejavne, delovne šole. Na šibkih temeljih je stal grški racionalizem, ker se ni opiral kakor orijentalški misticizem na starodavno, organizovano tradicijo. Razen tega je gojila grško filozofijo le tanka in ozka površna plast gospodujoče inteligence, ločene po političnih, ekonomskih, verskih in plemenskih nasprotjih od široke in debele ljudske plasti barbarov in sužnjev. Orijentalški misticizem je naravnost bohotel v ozračju rimske verske svobode in tolerance, tedaj ni bilo pomembnejšega orijentalškega verstva, ki bi ne bilo imelo v rimskem panteonu svojega mesta in se ne bi bilo posluževalo grščine kot najuspešnejšega razširjevalnega sredstva. Kakor cvetoči otočki blaženih so samevale grške filozofske šole, ki jih je vedno globlje izpodjedal nasilno pljuskajoči ocean orijentalškega misticizma. Katastrofa je bila nujna, predvidna in neizbežna. Grška svoboda razuma in mišljenja je utonila v valovih orijentalškega, mističnega potopa. Kulturni zgodovinarji menijo, da je samo ena krvava vojska preprečila, da ni za vedno zagospodovalo mistično solnce orijentalškega Mitre in da je zmagala vera duha in resnice. Tej nesreči se je pridružila še druga, na mejah rimske države so se zrušili obrambni jezovi, udrle so barbarske mase in začelo se je nepomirljivo valovanje, preseljevanje narodov. Na razvalinah ogromnega imperija je nastalo nebroj malih barbarskih, razbojniških držav, ki so prevzele iz dediščine rimskogrške kulture le bojno tehniko in brezdelno, nasilno življenje ob vojnem plenu.

(Nadaljevanje in konec v knjigi »Teorija resnice«, ki izide v dolednem času.)



Delovna šola. Čitajte! Delovna šola.
Nobena učiteljska knjižnica in noben(a) učitelj(ica)
ne sme biti brez

POPOTNIKA

Knjižničarji in učitelji(ce), izpopolnite svoje knjižnice s

POPOTNIKOM

ki je bogate pedagoške vsebine vir našega pedagoškega
did. gibanja in trajne vrednosti

Letnik 1917 ima med drugim sledečo aktualno vsebino:

- I. Baukart: J. Ruskin o nalogah in vzgoji ženstva.
- R. Gobec: Moderna šola in učitelj.
- I. Baukart: Nekaj o zgodovinskem pouku
- P. Flere: O bodoči vzgoji.
- Fr. Čermelj: Slovniski problemi v matematiki.
- P. Hude: Šolstvo v Srbiji pred svet. vojno in po avst. ogr. zasedanju.
- Dr. Dolar: Vzgoja in samovzgoja.
- P. Flere: Analiza šol. spisovnice.
- V. Pulko: Matematični zamljepis v osnov. šoli.
- " Ljudsko šolstvo na Češkem.
- " Naše obrt. nad. šolstvo in njegova reforma. — Razno.

Letnik 1924 ima med drugim sledečo aktualno vsebino:

- H. Družovič: Petje v delovni šoli.
- Dr. I. Lah: Občanski nauk.
- N. Radojčić: O potrebi naučnog proučavanja Slovenaca.
- J. Bizjak: Matematični zemljepis v osnovni šoli.
- E. Kukovčeva: Smernice za jezikovni pouk v smislu samopridobitnosti.
- L. Lautar: Praktično računanje na višji stopnji osnovne šole.
- A. Spreitz: Iz prakse za prakso.
- Dr. E. Šavnik: O šolski higijeni. Končno „Slovstvo“ in „To in ono“.

Letnik 1925 ima med drugim sledečo vsebino:

- Dr. F. Čibej: Erotika in seksualnost mladostnika.
- R. Gobec: Psihološka spoznava otrok kot pomoč pri izbiri poklica.
- M. Lichtenwallner: Bistvo in pomen delovne šole in pot do njene uresničenja.
- G. Šilih: Gonilne sile in glavne smeri šolsko-reformnega gibanja.
- J. Kontler: Fonomimika. — O lepopisju.
- E. Kukovčeva: Kmetijski pouk po načelu samopridobitnosti na nižji stopnji.
- A. Spreitz: Iz prakse za prakso.
- Fr. Grm: Pedagoško zdravstvena šola.
- Dr. I. Lah: Učiteljišča.
- A. Vode: Pomožna šola. — Delovna šola. Dalje „Slovstvo“ in drugo.

Vsak letnik stane samo 20.— Din