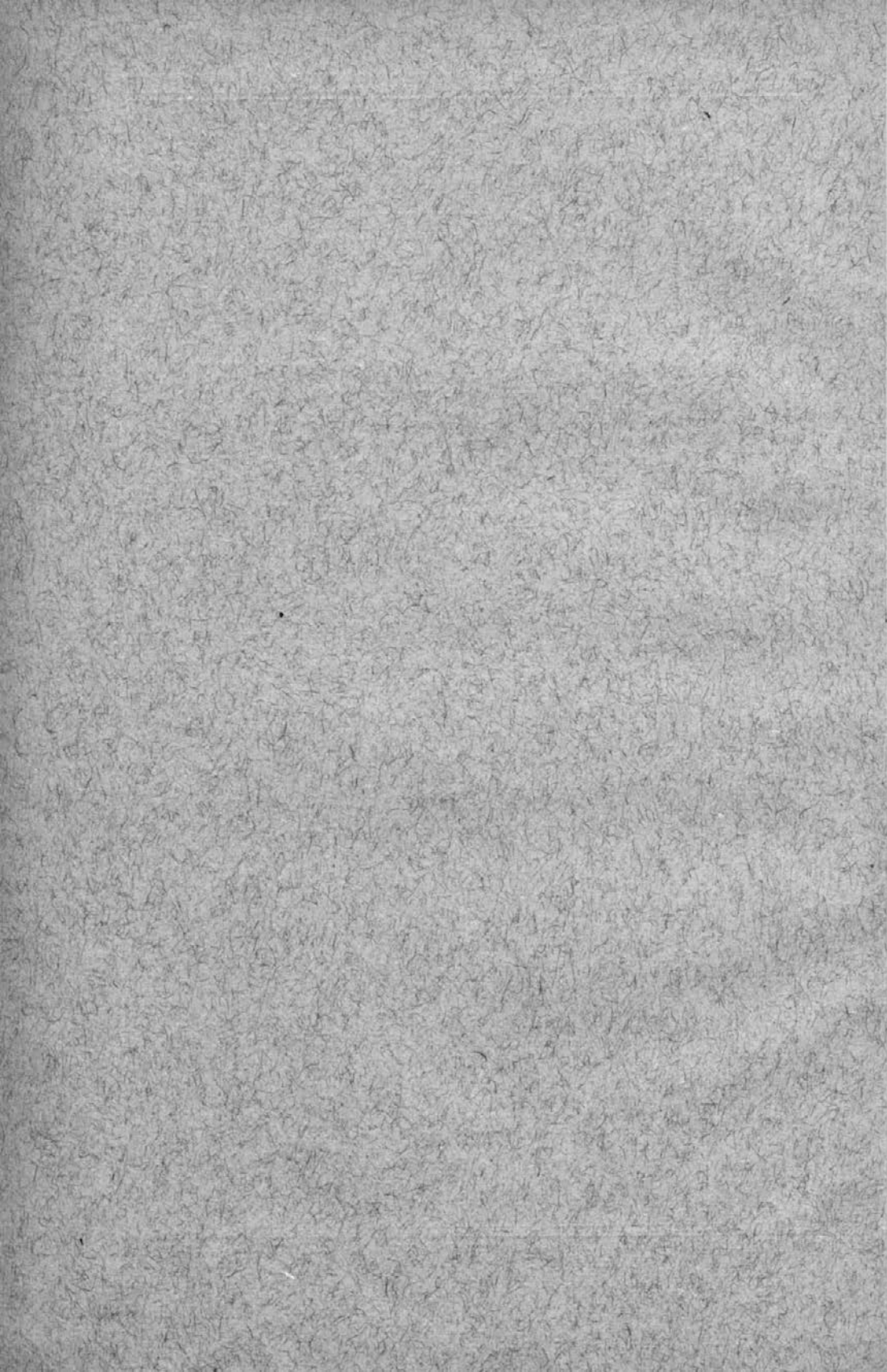


XXIV. ZVEZEK

PEDAGOŠKI ZBORNIK



V LJUBLJANI 1928



XXIV. ZVEZEK

PEDAGOŠKI ZBORNIK

SLOVENSKE ŠOLSKE MATICE

ZA LETO 1928.

UREDIL
GUSTAV ŠILIH



LJUBLJANA

1928

℄ VII ℄ 36480 p

VII 36480 ℄c



030024253

Natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.
Zanjo odgovarja Franc Štrukelj v Ljubljani.

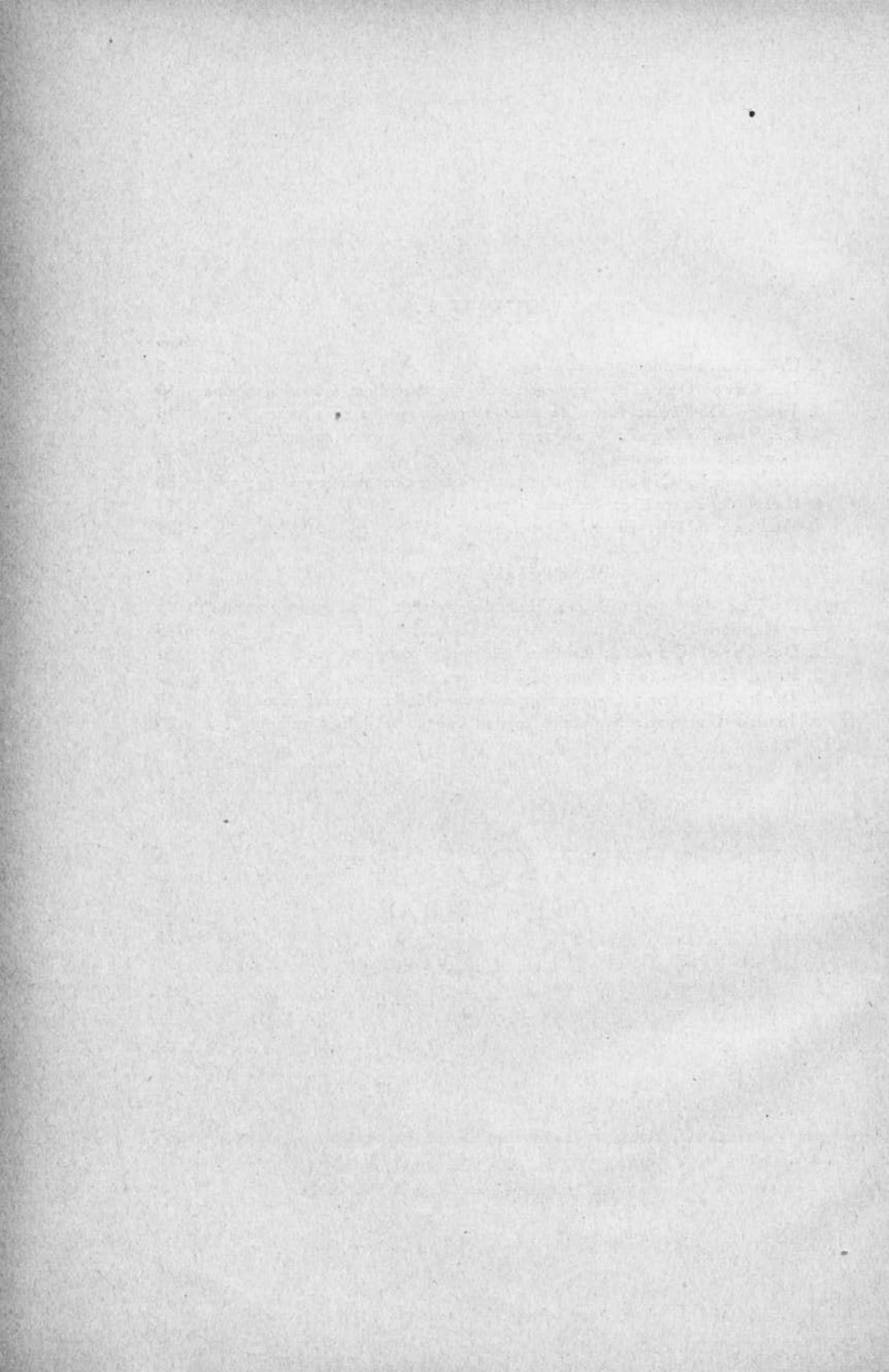
VSEBINA:

	Stran
1. Urednikov uvodnik	5
2. Dr. Karel Ozvald: Prispevek k idejnim temeljem šolskega zakona	10
3. Janko Orožen: Aktualna sociološko-pedagoška razmotrivanja	16
4. Dr. Franjo Žgeč: V zagovor mladine. (Vzgoja v pubertetni dobi in v dobi dozorevanja.)	46
5. Dr. Franjo Čibej: Metode in viri mladinske psihologije	80
6. Salih Ljubunčič: Školsko štivo	111
7. Gustav Šilih: Bistvo delovne šole	129

Pedagoško gibanje.

1. Dr. Franjo Žgeč: Idejni in praktični program „Pedagoške centrale“ v Mariboru	145
2. Dr. Karel Ozvald: Berlinski pedagoški kongres	151
3. Fran Haberman: Pedagoški kongres v Locarnu	159
4. Janko Orožen: Organizacija šolstva v češko-slovaški republiki	170
5. Janko Orožen: Stoletnica rojstva Gustava Adolfa Lindnerja	180





Urednikov uvodnik.

I.

Slovensko vzgojstvo doživlja v naših dneh začetek svojega preroda. Razni znaki pričajo o gibanju, ki je zajelo pred vsem vrste učiteljstva osnovnih šol, ter kažejo, da pričanja setev kaliti. Na marsikateri slovenski šoli se preizkušajo novošolske ideje in smernice, čuti se močno prizadevanje za poglobitvijo lastne osebnosti in razširjenjem pedagoškega obzorja. Redkim idealom — propagatorjem nove šole — ki nikdar ne morejo v miru hoditi po izhojenih potih, se pridružujejo vedno številnejši somišljeniki in sodelavci.

Vse kaže, da ta val ne bo splahnel, da ne bo ostalo pri plehkem teoretiziranju in običajnem nezmiselnem presajanju tujih misli v naše razmere. Kdor zna gledati, mora opaziti živo stremljenje za ustvaritvijo naše delovne šole, kakor jo narekujejo potrebe našega otroka, vzraslega na naših tleh. Ne več slepo posnemanje, nego želja po šoli, ki bo s svojimi najtajnejšimi vitami organsko zvezana z narodom.

Dolgotrajno odtujitev slovenske inteligence od sela, iz katerega je vendarle skoro brez izjeme potekla tudi sama, je nedvomno najtežje občutil selski učitelj. Pogosto je ta ali oni poskušal z neumornim gospodarskim dejstvom premostiti posledico te odtujitve — prepad med šolo in seljakom — toda to so bili le poskusi in uspehi lokalnega značaja. Danes je vsaj mislečemu učiteljstvu jasno, da mora osnovna in z njo zvezana nadaljevalna šola koreniniti v domači grudi in da mora potrebne sokove za svojo rast in življenje srkati iz nje. Zato poskuša razumeti seljaka in delavca — naša maloštevilna mesta s svojo posebno strukturo ne štejejo toliko ali vsaj ne v isti meri — v njegovem načinu življenja,

potrebah, stiskah in nadlogah. Skuša ju najprej spoznati, potem jima pomagati in se koncem koncev tudi učiti od njiju.

To je prava pot. Nova šola zahteva od učitelja, da se seznani z vsemi zakoni otroškega razvoja in z vsemi posebnostmi poedincev. Oboje ga privede do otrokovega življenjskega okrožja, ki je neizmerno važen vzgojni činitelj. Težke so naloge, združene s tem vglabljanjem v bistvo otroka in njegovega življenjskega okrožja, vsekakor pretežke za slabice. Zato nam je treba na osnovnih šolah močnih učiteljskih osebnosti, v požrtvovalni ljubezni preizkušenih, umstveno kar najbolje pripravljenih, v dejanjih utrjenih. Učitelj ustvarja novo šolo.

II.

Tako prihajamo vedno iznova k problemu učiteljske izobrazbe, s čimer seveda ni mišljena edino nje intelektualna plat, nego sploh vsa priprava za bodoče zvanje. Jasno je, da sedanji način učiteljske izobrazbe nikakor ne more zadovoljiti. Sicer je klic po globlji reformi danes navidezno še vedno glas vpijočega v puščavi, to pa še ni vzrok za apatijo in pesimizem. Potrebna je pred vsem neprestana pripravljenost. Potrebna je zaenkrat za vse tisto, česar današnje učiteljišče ne daje in v svojem sedanjem ustroju tudi ne more dati, nepretrgana, v globine segajoča samoizobrazba. Ta pa ne sme biti niti šablonska niti uniformirana, od zgoraj — pa naj si bo to oblast ali društveno načelstvo — zapovedana: biti mora iz globoke potrebe izhajajoča sila, ki se hoče dokopati do jasnosti tam, kjer je jasnosti najbolj treba: v vzgojnem delovanju. Od tam mora izmeriti območje svojega prizadevanja, od tam iskati poti in sredstev. Tam se mora navzeti tudi tistega svetega navdušenja, brez katerega bi se nam zdelo sleherno samoizobraževalno delo neplodno in nepotrebno. In tam si mora poiskati šlem za borbo: p o n o s n o s a m o z a v e s t.

S tem ne mislim ošabne puhloglavosti, nego zavest, da je stan učitelja osnovne šole najvažnejši stan države, da je mlad, kvišku stremeč stan, ki hoče kvišku kljub omalovaževanju in nasprotstvu.

Le tako se bo dvignilo tudi učiteljevo socialno stališče ter se izpolnila stara zahteva po popolni, docela samo svoji akademski izobrazbi učiteljstva osnovnih šol, kakor si jo pri Nemcih zamišlja Spranger ali kakor jo je pri nas orisal Žgeč (»Ped. zbornik« za l. 1925.).

Potrebna je tedaj neprestana pripravljenost na znotraj in na zunaj. Na znotraj: učiteljstvo se mora zavedati potrebe samoizobraževalnega dela in ga tudi v resnici izvajati z vso vnemo. Na zunaj: klic po izboljšanju učiteljske izobrazbe ne sme niti za hip umolkniti.

Zaenkrat mora akademsko izobrazbo nadomeščati pač v globine segajoča, dobro organizirana samoizobrazba, vznikla iz spontanega hotenja, iz resnične notranje potrebe. Kar se tiče nje organizacije, bi bilo morda najbolj pametno takole: v Mariboru vrši v navedenem zmislu važno delo »Pedagoška centrala za mariborsko oblast« (glej v tej knjigi dr. Žgečev »Idejni in praktični program Ped. centr. v Mariboru«!), slična centrala za ljubljansko oblast naj se ustanovi v Ljubljani, obe pa naj družijo »Slov. Šol. Matica« kot osrednja in najvišja ustanova slovenskega vzgojstva.

Vse tri ustanove morajo biti ustanove celokupnega učiteljstva, čeprav gre v prvi vrsti za učiteljstvo osnovnih šol ter je med učiteljstvom srednjih šol razmeroma malo zanimanja za vzgojna vprašanja. Zavedati se moramo, da morajo vse šole vzgajati našo mladino!

III.

»... Tako sem mislil in domislil in si ne morem kaj, da ne bi. Če bi mogel kaj in kakorkoli pomagati pedagoškemu stremljenju, bi si upal predlagati takole:

1. Učiteljski kandidat naj hodi eno leto v otroški vrtec in dečica naj mu povejo, kaj prav za prav hočejo v osnovni šoli in kaj od nje pričakujejo. Po enem letu naj reče kandidat: Aha! in naj si položi prst na čelo ter

2. naj pride na kako učilišče, da se tega in onega nauči in

3. naj ima taisto učilišče pravico, po-
ljevati diplomu »dr. sc(ientiae) un(iversae).

(Kajti je posebno važna ta tretja
točka, ker bo zagotovila ravnovesje župnika
in učitelja in je to ravnovesje slovenskega
naroda eminentnega pomena za našo kul-
turo sploh.)

K sklepu se usojam vabiti na subskri-
pcijo tozadavnega dela, ki sem ga začel in
sem mu že napisal naslov: »Das philosophi-
sche Staunen als Grundlage der Zukunfts-
schule«.

(Drfrs. »Utrinek iz mojih globokih
misli« v »Slovincu« št. 236. z dne 14. X.
1928.)

V gibanju za novo, to je, za delovno šolo sta zadobili
osobito dve gesli posebno važnost za učiteljstvo slovenske
osnovne šole: spoznavanje otroka in njego-
vega miljeja, s tem v zvezi pa poglobitev in
popolna preosnova učiteljske izobrazbe. Prvo za-
hteva drugo: le tako more nastati prava delovna šola kot
veren izraz svoje dobe, nudeč mladini tisto, česar doslej
pogosto ni imela: veselo doživljanje in samo-
tvorno pridobivanje kulturnih dobrin.

V tem stremljenju zasluži učiteljstvo vso podporo ne
samo od oblasti, nego od vseh dobro mislečih ljudi. Najmanj
pa je umestno omalovaževanje stanu, ki hoče kvišku, in
smešenje stremljenj, ki bi rada postavila otroka v središče
vzgojnega dejstvovanja: zakaj v šoli gre za otroka! In
ako prihaja omalovaževanje in smešenje od učitelja srednje
šole (drfrs. v »Slovincu« št. 236: »Mariborski pomišljaji«)
ali celo učiteljšča — potem se človek čudi in zamisli ter
išče motivov... Drfrs mu jih pokaže sam v svoji duhoviti
zafrcakiji o »reduciranih, za prestop v prvo kategorijo zinte-
ligentiziranih zvaničnikih«, s čimer misli učitelje z akadem-
sko izobrazbo — diplomirane slušatelje višjih pedagoških
šol... Kategorija in diploma: kršitev in motenje
strogo določene razdelitve v kaste... »Menschliches, Allzu-
menschliches...«

In vendar so najboljši iz vrst učiteljstva srednjih šol sanjali druge sanje (dr. Lončar, Schreiner, Bežek i. dr.): učiteljstvo vseh vrst tvori en sam velik stan, organsko vzraslo celoto, nje skupna vez pa je doraščajoči človek. In ljubezen do njega!

Kadar se bo to zgodilo, bo izginila malenkostna zavist, ker ne bo imela prilike in povoda. Vsak učitelj bo na višini kot osebnost in delavec. Vsak na svojem mestu: vsi enakovredni, čeprav ne vsi pri istem delu. Učitelj osnovne šole — učitelj najmlajših, obenem učitelj najširših plasti naroda; njegov drug na srednji šoli — učitelj dozorevajočih, vesten prenašalec znanja izbranim in sposobnim; učitelj visoke šole — učitelj dozorelih, izsledovalec in iskalec resnice... A vsi trije eno!

To so zares še sanje bodočnosti. Danes je še toliko takih, ki se prevneto zapirajo v ozidje višje kategorije in katerih stanovsko samoljubje je večje od razumevanja nastopajoče dobe. Premočna je še tradicija o višjih in nižjih, o patricijih in plebejcih, o fakultetljah in nefakultetljah. Prečvrsto je še zasidrano naziranje o važnosti stroke in nepomembnosti pedagogike.

Znani dunajski pedagog in propagator delovne šole v Avstriji, dr. Burger, pravi nekje: »Čim manj se bavi učiteljstvo z mladinoslovjem, tem večja je vrzel med poedinimi kategorijami učiteljstva.« Sodim, da je pokazal s temi besedami rano, ki jo bo treba zaceliti tudi pri nas.



Dr. Karel Ozvald, Ljubljana:

Prispevek k idejnim temeljem šolskega zakona.

Eden izmed najmarkantnejših znakov naše dobe je njena živa vera v silno, to se pravi, v toliko moč človeškega razuma, kakor da je človek po mili volji v stanu obvladovati pa oblikovati svet in življenje. In mislim, da ima tukaj svoje korenine tisti napačni kult znanja, ki se sedaj goji po šolah vseh vrst in ki je v prav obilni meri sokriv velike krize v izobrazbi sodobne generacije.

Šola ima brez dvoma biti nekak odsev vsakokratne kulture ter računati z duhom časa, to je z njegovim mišljenjem in njegovimi potrebami. Ali drugače rečeno, šola pripravljaj na življenje, to se pravi, prizadevaj si, da bo mladi rod razumeval glavne oblike kulturnega življenja ter da bo tudi voljan, se samostojno po svojih močeh udeleževati tega življenja. Vendar pa gre veliko predaleč naša sodobnost, ki bi najrajši šoli naprtila vso skrb za to, da bo njen absolvent prej ali slej v življenju čimbolj na svojem mestu. Kaj takega šola ne zmore. Človeka tako v celoti ali »totalno« izobličiti, da bo v resnici kos realnim zahtevkom življenja, je v stanu edinole neposredno, pristno, živo življenje. Marsikdo bi n. pr. iz lastnega potrdil, kar pravi Galsworthy o Soamesu: »Učil se je v šoli jezika ter ga zato ni znal govoriti.« Šola je pač bolj ali manj **u m e t n o s r e d s t v o** za oblikovanje učenca ter si daje opravka z zgolj navidezno istinitostjo, to se pravi, da v najugodnejšem primeru (recimo kot »delovna« šola ali rabeč nazorila, ki so neke vrste »življenjski modeli v zmanjšani in poenostavljeni obliki«, itd.) postopa tako — »k a k o r b i« učenec v razredu bil postavljen v pravo, istinito živ-

ljenje. Šola je torej sicer v stanu podajati znanje, a bore malo je v stanu — nuditi resnično, to je tako i z o b r a z b o, ki bi ne bila samo dresura za ljubi »danes«, ampak še nekaj preko tega, kar človek — »neposredno rabi«.

Pa tudi glede uka je šola navsezadnje prijadrala — na pesek. In v tok. bo prišla edinole tedaj, ako se temeljito preorijentira v sedanjem pojmovanju učnih smotrov pa sredstev. Zlasti pa bi se trebalo zamisliti v dejstvo, da ima t v a r i n a, ki se v šoli »jemlje«, le tedaj pravico, sama po sebi veljati za pedagoško vrednoto, ako gre za poklicno znanje in sposobnosti, to se pravi — edinole v poklicnih šolah (vojaških, gospodarskih, obrtnih...). Sicer pa je učna snov le pedagoško sredstvo, lahko bi rekli da nekakšno kresilo, s katerim se naj v duši mladega človeka ukreše iskra novih življenjskih utripov: zlasti u v i d e v a n j e tu ali tam danih miselnih zvez in pa doživljanje etičnih z a r o d k o v (da »kalí, kar žlahtnega je, žene zale«). A vse ostale vrste šol: ljudska, meščanska, srednja z učiteljiščem vred in do neke meje tudi univerza bi si naj skrbno zapisale za ušesa tole: »Nič, čisto nič bi naj ne imelo v šoli domovinske pravice, kar se ne da živo in organsko presaditi v izobraževalni proces.« (Spranger.) To ne velja samo za ljudsko šolo, ki učenca na elementaren način uvaja v kulturo ali bolje rečeno v kulturne oblike (gospodarstvo, umetnost, znanstvo, šege in običaji, verstvo...) njegovega naroda, marveč prav tako tudi za srednjo šolo, ki skušaj isti smoter doseči na bolj z n a n s t v e n i podlagi. In nič manj i za poklicne šole, katere nimajo podajati samo strokovnega znanja, ampak obenem učencu z v i d i k a poklicne ideje razširjati duševno obzorje. Za univerzo velja to toliko, kolikor ta institucija podajaj teoretskih temeljev za praktično delo v poklicu.

Današnji šoli, osobito ljudski in srednji, pa razjeda hud strup njeno osrčje; ta strup je — n a p a č n o p o j m o v a n j e z n a n j a. Šola namreč danes večinoma goji m r t v o znanje. Pravo, živo znanje ni tisto, ki ga učitelj za vsako ceno stlači v učenca, ampak edinole tisto, ki ima svoje korenine v o s e b n e m življenju učenca; to se pravi ono,

ki se rodi iz občutene potrebe po znanju in ki potem oplaja ter veča življenje dotičnika. A znanje, kakor ga današnja šola povečini daje, nima te življenjske moči. Tako znanje ne sega do globljih viter učenčevega bitja in žitja, ampak je le bolj nalepljeno na površje ter rado prav kmalu zopet odpade brez sledu ali pa naravnost duši etično usmerjene sile v človeku. Tistega, ki se je samo s takim znanjem oboževal za življenjski boj, pesniški videc takole pravilno označuje: »Er braucht's allein — um tierischer als jedes Tier zu sein.« Ali drugače rečeno, tako znanje lahko človeka napravi sebično prebrisanega in navihanega, n. pr. v pridobivalnem življenju ali v praktični politiki, nikar pa ne vzklije iz njega tudi recimo volja za potrebno obzirnost do drugih.

Zlasti ljudska in srednja šola bi se pred vsem drugim morali skrbno čuvati dveh velikih napak, ki jih danes po navadi delata. Ena je tista nepotvorjenemu življenju tuja abstraktnost, ki je toliko srečavamo v šoli in ki ima svoje korenine v bolj ali manj očitnem teoretiziranju ali pa vsaj v čestokrat prekomernem operiranju s samimi pojmi. Še bolj nego »učencu« veljajo učitelju Mefistofelove besede: »Grau, teurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldener Baum.« Ne smemo pa tukaj zahtevati nemogočega ter prezirati svojevrstno zakonitost, na katero opozarja E. Spranger. Šole se bo namreč vedno držala neke vrste »sholastika«, to je tisti specifično šolski duh, ki povzroča, da sposobnost za samostojno in samotvorno dejstvovanje, katerega življenje brezpogojno zahteva, tem občutneje pada, čim delj časa se je ta ali oni udeleževal po zahtevkih učnih načrtov, naj je tudi bilo vanje položeno veliko svobode. — A druga velenapaka v obratovanju današnje šole je didaktični enciklopedizem. Je to tista huda izkušnja za kopičenje površnega znanja, v katero šola prav lahko pade, ako preveč sledi mamljivemu teženju po sistematični izčrpnosti, katero učitelju vabljivo šepeče: pa še to in še to...

Na žalost moramo pritegniti Foersterju, da so zlasti današnja učiteljišča po večini »čisto neverjetni Avgijevi hlevi, polni abstraktne šare pa strahovito mučnega knjiž-

nega znanstva«, in da tudi o absolventu teh zavodov veljajo otožne besede iz Eichendorffove pesmi:

Und wie er auftaucht vom Schlunde,
da war er — müde und alt.

Take podrobnosti so pogostoma zgolj nepotrebna navlaka ter se večinoma kmalu pozabijo in sicer čisto brez škode: ako jih bo učenec kdaj v bodoče rabil, si jih bo prav lahko priskrbel iz knjig ali drugače. Rojeno pa je tisto čestokrat do skrajnosti nervozno dirkanje za čim večjim kvantom znanja v podrobnostih, ki ga toliko srečavamo v šoli, iz čudnega, jako komodnega naziranja naše dobe, da ima šola dolžnost, mladostnika vsestransko in popolnoma (»fix und fertig«) adjustirati za življenje. Toda ob takem, danes obče razširjenem pojmovanju šole mora v učencu usahniti odgovornost za svoje obrazovanje iz lastnega zanimanja, lastnega prizadevanja in pa iz lastne odločitve. V tej smeri bi utegnilo biti dane veliko možnosti za uspešno preureditev sedanjega šolstva, katero pač prepičlo uvaža moment lastne odgovornosti, a še manj pedagoški pomen lastnih odločitev za kulturo posameznikove individualnosti. To se pravi, šola bi mladine ne smela prenasičevati z znanjem, temveč otroka in mladostnika tako voditi, da se prej ali slej ne bo od nje in vsega, kar mu je priskutila, za vselej veselo poslovil, češ, »Bog s teboj, šolska ropotija!«, ampak da v njem vzbrsti lakota po nadaljnjem izobraževanju — v veliki šoli življenja.¹

S teh vidikov bi se silno velik del sedanje šolske snovi kot neraben balast ali pa celo »šund« dal brez rizika izločiti. In tako pridobljeni čas bi se lahko porabil za globlje, osobito pa bolj mirno, to se pravi, organsko potekajoče oblikovanje mladih duš s pomočjo znanja in veščin.

A še več daje misliti poglavje o šolski vzgoji. Vzgajati ali drugače rečeno oblikovati »značaj« otroka oziroma mladostnika, se pravi, v njem kultivirati raznih

¹ Gl. globokómiselni Sprangerjev članek »Die Verschulung Deutschlands« (»Erziehung« III., str. 273—84).

vrst čutja (Gesinnungen), to je duševnih usmerjenosti kakor so n. pr. ljubezen (do sočloveka, staršev, domovine...), dalje dobrohotnost, vestnost, odgovornost, spoštovanje živih in neživih bitij, strpljivost (v nacionalnem, verskem, političnem... oziru), pobožnost, usmiljenost, čut za lepoto, pravičnost, storjeno krivico, volja za usluge in podredivcev itd.

So ljudje, ki vzgojo značaja danes proglašajo za glavno nalogo šole. Toda taki po mojem mnenju zahtevajo nekaj, kar gre bolj ali manj »na dmoč« današnje šole. Le glejmo! Čutja so stvar, o kateri se danes sicer v šoli veliko govori, n. pr. patriotizem, katere pa je faktično v življenju čedalje manj in katera se po priliki toliko obračtava, kolikor »device brez dot«. Tako sem n. pr. imel priliko, nekoga opozoriti na to, da ni pošteno, se dotikati tuje lastnine; a za odgovor sem dobil od njega besede: »Pošten je lahko tisti, ki ima denar.«

Ni pa nič slučajnega, da cena raznovrstnih čutij prav sumljivo pada, odkar začenja propadati pravo rodbinsko življenje. Ta paralelizem je marveč povsem naraven. Vzgajati, to je kultivirati čutja, so namreč v stanu samo človeške zajednice (Gemeinschaften), v katerih krepko živi pravi, pristni, nepotvorjeni duh tega ali onega čutja: medsebojno spoštovanje, zvestoba, ljubezen... V prvi vrsti je to rodbina. Zato pa se zares globoko segajoči akti vzgajanja (oblikovanje značaja) odigravajo »samo v dejanskem življenju vrednote goječih in spoštuječih zajednic«, to se pravi, da edinole v tistih najožjih, intimnih krogih, kjer skupno življenje »sorodnih duš« obsega obenem najvišje in najbolj preproste stvari. Nikar pa tukaj do odločilnih viter mlade duše ni v stanu seči ta ali ona ad hoc postavljena oseba, recimo učitelj oziroma učiteljica, kateremu je ex offio, po naročilu poverjen posel (zavestne) vzgoje. Ali reprezentira dandanes šolski razred takšen intimni krog sorodnih duš, brez česar njiva za uspešno gojitev čutij ni »izorana«? Duše učencev in učenk v razredu so si pač vse prej ko pa sorodne: po socialni zavesti, svetovnem naziranju, političnem mišljenju... In prav tako je duša učitelja ali učiteljice le v izjem-

nih primerih sorodna duši njegovih učencev. (Naglašam pa, da mi tukaj ne gre nemara za kako očitane, ampak samo za konstatiranje dejstev, ki bi jih trebalo upoštevati.) Zato pa se kako forsiranje n. pr. rodoljubja ali demokratičnega čuta v šoli tako rado izprevrže v brezplodno moraliziranje ali pa postane prava farsa.

Takih uspehov pri vzgoji značaja, kateri bi bili plod racionalnih, to je premišljenih izvršenih vzgojnih ukrepov, je torej v današnji šoli bore malo.

Vendar pa učitelj ali učiteljica lahko tudi na značaj svojih učencev blagodejno učinkuje in sicer ne da bi to izrecno nameraval — s svojim vzgledom: ako iz vsega njegovega dejanja in nehanja, ki ga ima učenec priliko opazovati, govori resnična vestnost, točnost, resnicoljubnost, pravičnost, premišljenost in zlasti še t a k t n o s t v vsakem oziru, osobito pa v besedi. V tej obliki se mladostnik lahko za trajno »naleze« vestnosti, smisla za red in poštenje, resnicoljubnosti... Seveda so tudi tukaj meje potegnjene — z uvaževanja vrednim dejstvom, da nikdo ne more drugemu dati, česar sam nimal (Gl. E. S p r a n g e r, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. 1928. Str. 37.).



Janko Orožen, Celje:

Aktualna sociološko-pedagoška razmotrivanja.

Vsako razmotrivanje o šolstvu se praviloma pričinja z etiko. Ona odgovarja na vprašanje: kaj je zmisel življenja. Jaz vsaj mislim, da ga ne smemo iskati ne v transcendentalnosti ne v filozofski metafiziki, ako hočemo ostati na stališču znanstvene realnosti. Življenje v svoji sedanjosti in preteklosti nam ga samo odkriva: namen življenja ni nič drugega nego ohranitev življenja, in sicer ne samo v statičnem, ampak tudi v progresivnem zmislu. Življenje pozna seveda tudi smrt, ali ta je samo fizična in individualna. Življenje v celoti pa ostaja in napreduje. In kjer se v individualnem življenju javlja predčasno težnja po smrti, tam imamo nenormalen in bolesten pojav, ki se ne ujema s splošnim in torej pravilnim tokom življenja.

Težnja po ohranitvi življenja rodi seveda boj, rodi tako zvano »borbo za obstanek«, ki ni lastna samo najnižjim organizmom, ampak se javlja, in sicer še v povečani formi, v više organiziranih bitjih, torej tudi pri človeku. Človeška zgodovina sama je najgrandioznejši prikaz take borbe, ki je naperjena z ene strani proti narodi, z druge pa proti sočloveku, bodisi kot poedincu, bodisi kot kolektivu. V svojih početkih ima ta borba značaj sirovega rvanja ter izhaja skoraj izključno iz čustva in divjega nagona. Celo po probuji in uporabi intelekta ta borba v glavnem ohranja svoj stari značaj. Intelekt se stavlja v službo instinktom, ki izzivajo borbo. Ali v družabnem organizmu, ki se sme smatrati za zdravega, se to godi samo do gotove mere. Ne more biti namreč drugače, kakor da isti intelekt, ki daje pojasnila glede

boljših sredstev za borbo in za njeno uspešnejše izvajanje, hkrati odpira vpogled tudi v temelje razmerja med poedinci in kolektivi človeške družbe, da namreč kaže, kako del zavisi v svojem dobrobitu od celote in dobrobit celote od dobrobita poedinca oziroma kolektiva višje ali nižje stopnje.

Ako tu govorim o dobrobitu poedinca oziroma kolektiva in celote s tem ne mislim reči v zmislu hedonizma, da je dobrobit smoter življenja. Ostajam pri uvodni ugotovitvi, da je pravi zmisel življenja progresivno usmerjena (t. j. napredujoča) ohranitev življenju. Ugodno čustvo o dobrobitu oziroma nedobrobitu pa je samo spremljevalec onega napredujočega oziroma nazadujočega življenjskega procesa v njega polnem, t. j. fizičnem in psihičnem zmislu.

Ako ne jemljemo v poštev čustva simpatije, ki se prirodno in deloma iz organskih vzrokov javlja že pri primitivnem človeku, tedaj moramo s Sokratom pristati na to, da je vendarle razum tista luč, ki sveti v boljšo bodočnost družbe in torej tudi poedinca, mislim poedinca, očiščenega pretiranega egoizma in prepojenega s solidarizmom, ustvarjajočim na vse strani dobrobit.

Ne da bi si upal trditi: intelekt sam ustvarja boljšo družbo. Ne, ali on nas uči, da je radi vsestransko se prepletajočih interesov poedinca, kolektiva in celote sploh potrebna solidarnost med temi podrejenimi oziroma nadrejenimi sestavinami družbe, hkrati pa nas tudi na podlagi vekovne izkušnosti poučuje o tem, da je ta solidarnost dosegljiva samo po poedincu, ki nosi v sebi samem nepremagljivo težnjo, da v vsakem slučaju postopa samo v zmislu te solidarnosti, ki se že izza poslednjih stoletij pr. Kr. označuje tudi z izrazom *humaniteta*; ne bom mnogo grešil, ako poudarim, da smo Slovani za Kristom imeli morda največje glasnike humanitete in da smo njene ideje v svojem najnaprednejšem členu, pri Čehih, najjasneje uvedli v življenje. Za nas mora biti to zelo razveseljivo dejstvo, saj nam kaže, da je združitev zapadnoevropskih, bolj intelektualnih, in vzhodnoevropskih, bolj čustveno-nagonskih ele-

mentov, rodila lep plod v sodobnem slovanstvu, kar je najboljši predznak za našo lepšo bodočnost.

Med solidarnostjo in humanizmom ne delam razlike, čeprav čutim, da prvi poudarja bolj splošno družabno in drugi bolj etično individualno stran. Pa družba in individualum sta dve skrajni točki ene in iste stvarnosti; vrhu tega je etičnost sama itak socialnega postanka.

In zopet nam intelekt pravi na temelju vekovnih izkušenj, da je solidarno ali humanitarno usmerjen poedinec mogoč samo tedaj, ako mu vzgoja te vrste težnje tako rekoč vrodi, ne morda vzgoja enega samega naraščaja, ampak vzgoja rodov, vsaj v normalnih razmerah; v izrednih razmerah se seveda sme reči, da se v kolikor toliko kratki dobi spremeni etična usmerjenost poedincev in družbe, bodisi v dobro, bodisi v zlo. Tu je treba misliti na silne dogodke, ki močno potresejo človeški rod, pa tudi na jake poedince, katerih doba še davno ni odigrana. To nam izpričuje sedanjost in neposredna preteklost; vloga, kakršna je pripadla kakemu Masaryku, Wilsonu, če hočete Ljenu in še komu drugemu, to jasno izpričuje. Kvečjemu bi se dalo reči, da veliki ljudje naše dobe bolj zavestno in manj instinktivno iščejo zdravih klic v svojem ožjem ali širšem družabnem kolektivu, ki jim je prisojen v delovanje, kakor je to bilo kdaj poprej.

Do kakšnega rezultata smo torej prišli? Oster in izrazit značaj je še vedno podlaga solidarnosti ali humanitete; ali spremljati ga mora tudi pronicljiv in umevajoč intelekt. Tako nam je Sokrat premalo, dopolnjevati nam ga mora Masaryk. Intelekt je luč, značaj je vozilo!

Pa kakor nam razum najjasneje kaže, kako je poedinec v svojem dobrobitu povezan s kolektivom, ta z nadrejenim družabnim organizmom in posamezni ožji oziroma širši družabni elementi zopet med seboj, tako je jasno, da mora biti značajan tudi tisti poedinec, ki kolektivum vodi. Tudi politik in diplomat. Lažna carstva so zgrajena na pesku. Politik in diplomat Bismark nam je n. pr. samo do neke

mere simpatičen, do tiste namreč, v kateri je vodil borbo za narodno pravo po ujedinjenju, za pravo, osnovano na samem bistvu človeške prirode, kakor se javlja v poedincu in kolektivu, nesimpatičen pa nam je v svojem etičnem ponašanju. Ko so mu nekoč predočili, da tudi za politika, kolikor nastopa kot tak in ne kot privatnik, veljajo pravila običajne morale kakor o laži in resničnosti, je to mnenje ogorčeno odklonil. Bil je makiavelist, ki je svoje politične smotre dosegal v potrebi tudi z lažjo in zvijačo. Politika njegove države mu je v tem sledila, ali prišla je nemezis, ki se je maščevala in državno in narodno oblastnost zvedla do prave mere. Koliko svetlejša je osebnost filozofa in državnika Masaryka, ki je z mirno vestjo izjavil, da se on in njegovi sotrudniki tekom vse težke medvojne borbe za narodno svobodo niso poslužili niti ene neresnice in niti enega nepoštenega dejanja.

Tako zvanj balkanizem v politiki, ki pa ni omejen na sam Balkan, je nevaren; trenutno eventualno uspe, ali podkopava žive temelje družbe in vodi do poloma. Pri nas samih je potreben krepak klic po remeduri družbe, po remeduri, ki jo omogoča samo vzgoja, ne samo šolska, ampak družabna sploh. Potreben nam je kak Masaryk, imel bi z zavihanimi rokavi dela dovolj, še preveč. Ker pa nimamo enega velikega Masaryka, nam je potreba mnogo malih Masarykov, ki bi složno orali na polju narodne vzgoje in imeli oči uprte v visoke etične smotre, ki se stekajo v solidarnosti oziroma v humaniteti. Ni nam treba govoriti o evropski oziroma o balkanski miselnosti, četudi ne zanikamo kulturne razlike med tem in onim narodnim delom; znajmo, da je poštenost lahko doma tu in tam, ako pa je je tu več kakor tam, glejmo, da jo z vzpodbudo in dejansko pomočjo dvignemo, kjer je potreba, ne da bi sami zaostajali.

Ali nam je treba obupavati glede našega napredka? Človeštvo napreduje. O tem nam priča pogled v njega razvoj.

Napredek v premagovanju nature, kakor se nam javlja v tehničnem razvoju, je tako očividno, da ga ni treba posebno poudarjati. Drugo pa je vprašanje o njega

dobrem ali slabem učinku na človeški rod. Kljub vsem senčnim stranem je na to vprašanje gotovo odgovoriti v pozitivnem zmislu. Zamisliti si je samo treba, kaj bi bilo s temi stotinami milijonov človeštva, ki napolnjuje zemeljsko površino, da ni tehničnega napredka. Kdor bi njega pozitivnosti ugovarjal, bi pač poudarjal, da bi brez njega ne bilo toliko človeških duš. Ali kje bi ostale, ko je vendar znano, da beda pospešuje plodnost, in ko je brez dvoma gotovo, da tehnični napredek kljub vsem ostrostim, ki jih povzroča, z ustvaritvijo mnogih dobrin vendarle razmnožuje splošno in ne samo individualno bogastvo in dobrobit. In če bi v večji bedi, kakor je današnja, umirale legije, da-li bi bila to napredujoča ohranitev življenja?

Tehnični napredek je pa seveda v zvezi z napredkom nekega drugega faktorja, ki je eminentno etičnega značaja, namreč s stopnjevitim porastom individualne svobode, razvezujoče telo in duha in dajajoče jima večji razmah.

Kako se nam ta porast individualne svobode kaže v zgodovini? V prirodni družbi še ni bilo znatnih razlik med poedinci, svoboda je bila prilično enako porazdeljena, večji ali manjši ugled je poleg starosti povzročila večja ali manjša osebna sposobnost, ustvarjajoča v starešinstvu primitivno državno oblast. Ob prehodu prirodnega plemenskega življenja v državno, srečavamo poleg ustvaritve gospodujočega vojaškega sloja na eni strani, suženjstvo na drugi, vmes pa množice brezbarvnega pa osebno svobodnega prebivalstva. Žena z otroci v tej dobi prehaja docela v oblast moža, gubeč sleherno senco individualnosti in osebne svobode. Ako se omejimo na zgodovino naše evropske civilizacije, vidimo, da je bilo tako pri Grkih in Rimljanih. Lepo se slišijo besede o grški demokraciji, lepi so umetniški plodovi grškega duha in dovršena je zgradba rimskega prava. Ali kaj, ko pa je bilo vse to omejeno le na ozek krog po sreči izvoljenih, ki so jim služile legije zatiranih brez lastnega osebnega življenja v najenostavnejšem zmislu besede. Koncem rimske dobe se je pod vplivom filozofskih idej sicer nekoliko izboljšalo življenje i sužnjev i žen, ali kaj,

ko je pod vplivom gospodarskega in populačnega razvoja propadel poprej svobodni kmetski sloj ter se s suženjskim zlival v nov sloj na grudo privezanih tlačanov.

In srednji vek ne pomenja nikake odrešitve. Kmetiško tlačanstvo je obstajalo vso to dobo, tvoreč socialno stran, nesvobode, ki je vladala še prav posebno na duševnem polju.

Humanizem in renesansa ter zlasti reformacija pomenjajo ob pričetku novega veka silen korak naprej. Razvezalo se je mnogo duševnih sil, ki so ustvarile napredek na vseh poljih. Ali pravo odrešitev je prinesla šele francoska revolucija, ki je deloma neposredno, deloma posredno uvedla osebno svobodo v moderno človeško življenje. Posledice tega dejstva so sicer s svoje strani zopet kvarno vplivale na človeštvo. Mislim namreč na absolutno raztegnitev principa osebne svobode na gospodarsko polje. Spretni ljudje so si znali ustvariti kapital v denarju in produktivnih sredstvih, mnogim je v ta namen poslužila tudi sreča. Kapitalu pa je lastna posebna moč, ki je legije tistih, ki so kot delavci stopili v njegovo službo, dejansko oropala osebne svobode in napravila iz njih moderne sužnje. Teh pa ne smemo vzporejati z maloštevilnimi obrtnimi nameščenci prejšnjih dob, prej z dotedanjimi kmeti-tlačani, kajti njihov pomen se odreja po vrednosti njihovega dela za človeško družbo.

Pa kaj se je s tem storilo napačnega? Nič drugega kakor to, da se ni odredila prava meja udejstvovanja osebno svobodnega človeka. Ta meja se konča tam, kjer se začne njajo pravice sočloveka. Čim je preteklo stoletje to napako bolj ali manj jasno spoznalo, je takoj pričelo iskati način, kako jo odpraviti; odtod izvira vsa socialna zakonodaja. Socializem sam po sebi je šel seveda zlasti v svojih početkih mnogo dalje, srednjo in pravično rešitev pa išče moderna demokracija. V praktičnem življenju imamo tu vrsto pozizkusov po zadovoljivi in pravični rešitvi tega življenjskega problema. Trudijo se za tem posamezni industrijalci sami, ki radi nekega čuta solidarnosti, javljajočega se v njih, prejšnji tako rekoč v gospodarstvu absolutno vladajoči egoizem zamenjujejo ali ga vsaj dopolnjujejo z zavestno

»službo skupnosti«, kakor amerikanski kralj avtomobilov, Henrik Ford, ali češki izdelovalec čevljev, širom Evrope znani Tomaž Bat'a. Na drugi strani pa so tu še sicer nekoliko v negotovosti tavajoči poskusi socializacije. Ona se mora smatrati v celoti vsaj za tiste panoge gospodarstva, ki najbolj služijo skupnosti, za bodočo gospodarsko organizacijsko obliko. In ko bo problem rešen, bodo nastali novi problemi. Življenje, ki ne zamira, jih nujno ustvarja.

Da-li je vprašanje vzgoje s tem v zvezi? Brez dvoma. Rešitev teh problemov zahteva solidnih značajev. In te nam daje samo vzgoja. Ne samo domača in šolska, ampak zlasti javna vzgoja sploh; morda v prvi vrsti politična. Danes, ko politično življenje z državo in javnimi korporacijami tako globoko poseza tudi v kulturno in s tem eo ipso v etično življenje naroda, bi morali tisti, ki so se po sposobnosti ali po sreči postavili na čelo naroda, točno vedeti, kaj delajo. Ako v svojem postopanju etično grešijo, ne podkopavajo samo sebe in svojih političnih skupin, ampak pripravljajo narodu silno nesrečo s slabim vzgledom, ki ga dajejo. Zaman bi bile tu besede učitelja, življenje je večja sila od njih. Brez dvoma smo Slovani demokratični, ali demokracija, kakor se javlja pri nas na jugu, je preindividualistična, gledajoča samo na lastno korist, brez brige za sočloveka. Pseudodemokracija. Prava demokracija je prepojena s socialnim čustvovanjem, s solidarnostjo in humaniteto, ki se pri nas podaja često pod imenom *človečanstvo*. Ni to fraza, ampak je živa potreba naše dobe.

Ako se ozremo zopet na celotni razvoj zapadnoevropskega človeštva, moramo reči, da je bila osvoboditev indviduuma možna samo zato, ker je ta notranje dozoreval, intelektualno in etično. Prvo je samo po sebi vidno in tudi drugo je tako. Etičnost je brez dvoma porasla. V primitivni človeški družbi ni bilo zaščiteno niti človeško življenje, danes gre zaščita že tako daleč, da daje sodišče zadoščenje že za neznatne žalitve časti. Docela se je tudi spremenilo naziranje o svobodi mišljenja. Sokrat je bil radi nje še obsojen na smrt in inkvizicija je iz istih razlogov morila, danes pa se vsaj v splošnem priznava in napadi na njo postajajo

kaznjivi. Zločinov je sicer še danes mnogo in ne prestanejo nikdar, to pa zato, ker družba nesocialna dela, ki so se prej smatrala za pravilna, bolj in bolj ocenjuje kot krivična. Izpopolnjuje se socialna vest. In posameznik se ji pokorava v normalnih slučajih drage volje, ker tudi njegova vest postaja občutljivejša. Moglo bi se reči, da se kriterij prisilnosti iz vnanjosti prenaša bolj v notranjost. Ko bi li se to izvršilo v absolutni meri, tedaj bi imeli popolno družbo. Ta pa ostane vsekakor za vedno ideal; poleg individualne vesti prisilnosti bo pač vedno v večji ali manjši meri potrebna socialna vest in prisilnost.

To pa tem bolj, ker mora vzgoja računati z rastočo živčno raztrovanostjo in nervoznostjo, ki, tako se kaže, narašča paralelno z razvojem individualnosti, z osvoboditvijo osebnosti izpod oblasti avtoritete te ali one vrste. Na ta pojav je Masaryk zlasti opozarjal, ko je v zvezi s sorodnimi pojavi razpravljalo modernih samomorih. Odkod izhaja? Iz dejstva, da je človek z izgubo zaupanja v avtoriteto, pri Masaryku v versko avtoriteto, izgubil življenjsko oporo. Človeku je treba novih idealov, ki naj bi ga držali pokonci; ni dvomiti, da jih sedanja doba sama narekuje: ti ideali ne morejo biti drugačni kakor socialnega značaja, kakor predanost družbi, kakor solidarnost in humaniteta; v širšem zmislu pa tudi kakor vdanost v Boga, kakor nova živa vera, ujemajoča se z nauki moderne znanosti; vsekakor pa vera: čustvo in ne intelekt. In v tem tiči zopet potreba po vzgojnem delovanju, zavedajočem se svojega vzvišenega smotra, vodečem k idealnosti in odvrčajočem od materialnosti, ki izza konca svetovne vojne še vedno mori duhove, kakor je po takih katastrofah običajno.

Ta razmotrivanja o razvoju človeške družbe v njeni notranjosti, med poedincem in kolektivom, nas kljub vsem temotam, ki se prirodno javljajo tu pa tam — razvoj ne gre nikdar v ravni črti — napolnjuje z optimizmom: naše ljudsko življenje gre vendar izpopolnjujoč se navzgor.

Ista radostna slika se nam pokaže, ako premotrimo razvoj človeštva, kakor se javlja iz razmerja kolektiva najjačje vrste, države, napram drugemu sličnemu kolektivu. V prirodni dobi med družbenimi edinicami, ki predstavljajo prirodno državo, vlada tako rekoč večni boj, z združitvijo nekoliko plemen v pravo, dasi še vedno primitivno državo, je teh bojev že manj; deloma je temu vzrok večji državni teritorij, ki zmanjšuje sporne ploskve, deloma pa obstoj trdnejše vlade, ki se le po večjem premisleku spušča v oborožene meddržavne konflikte. Dasi je vojna bila doslej še vedno sredstvo za odločitev v težkih sporih, vendar je nedvomno, da je z napredkom dobe vojn čedalje manj; gotovo je tudi drugo, da se vojna v moralni svesti in večinoma tudi v praksi smatra bolj in bolj samo kot sredstvo za doseg določenega smotra in ne kot sredstvo za pobijanje ljudi.

Sporedno s tem je šel razvoj mednarodnega prava. Že velike prednjeazijske despotije so poznale mednarodno-pravne dogovore in Izraelci so jih uporabljali vsaj v obče- vanju s prijateljskimi narodi, dočim so bili s sovražnimi sicer zelo kruti. Pri Grkih, ki so živeli v velikem številu malih držav, je mednarodnopravnih določb že zelo mnogo, veljavnih deloma v miru, deloma v vojni. Značilno je zanje le, da so bile pod zaščito bogov; slično je bilo pri Rimljan- nih. Od njih prava je živel nekoliko tudi srednji vek. Mo- derní vek pa je izza humanizma in reformacije razvil zelo razgranjeno mednarodno pravo in izza Huga Grotija je na- stala mednarodnopravna juridična znanost, ki se v sedanji dobi z mnogimi poskusi pripravlja, da kodificira vse med- narodno pravo.

Akoprav mednarodnopravne norme niso izsiljive v tem zmislu ko notranjepravne, vendar pomenjajo silen korak v organizaciji človeštva v tem zmislu, da bi se eventualno na- stali konflikti izravnavali na miren način. Moderna doba je v haaškem sodišču ustvarila že mednarodni arbitrarni sodni dvor (1899.), ki rešuje spore pravnega značaja, dočim je v »Društvu narodov« (1920.), ki ga je sicer predlagal že veliki češki kralj Jurij Poděbradski, človeštvo dobilo celo nekako

vlado, ki prevzema politično vodstvo nad vladami državčanic. Po svojih statutih in po določbah v skladu z njimi sklenjenih arbitražnih pogodb lahko uporablja celo oboroženo silo proti renitentnim državam-članicam. V praksi bi bilo to seveda odvisno od dobre volje in poštenosti državčanic, ki bi jim bila naložena eksekucija. V celoti torej tu razvoj osvoboduje narodne in poedinčeve sile ter jim s tem daje možnost, da se stavijo v službo napredka.

Tako v notranjem kakor v meddržavnem življenju gre torej v celoti pot navzgor, recidive pa so možne in se v resnici dogajajo. Da ne bi mogle povzročiti preveč zla, v ta namen je edino zdravilo demokracija. Zakaj? Avtokratična vlada, ki ni nikomur odgovorna, se da po nagonih borbe razmeroma lahko pognati k nezakonitostim navznotraj in k avanturam navzven. Demokratična vlada pa ne more drugače postopati, kakor da se drži v soglasju s tistimi, ki jim vlada. In ti so v normalnih razmerah po svoji večini prej razpoloženi za zakonitost in mir nego-li obratno. Jasno pa je, da je demokracija odvisna poleg dejstva, da se mora naslanjati na narodnostni princip, v prvi vrsti od dobro vzgojenih in značajnih državljanov.

Človeštvo umira sicer po generacijah in narodih, živi pa vedno produkt njegovega dela, to je kultura. Nikakor ni pravilna trditev Oswalda Spenglerja, da poedine kulture izumirajo slično kot organizmi, potem ko so prekoračile svoj višek. Spengler pozna osem takih kultur, izmed katerih so glavne: antična ali apolinična, krščansko-árabska ali magična in končno zapadnoevropska ali favstovska. To ne drži, izumirajo pač nositelji kulture, ali ona v svojem najboljšem jedru živi kot neprestano se obnavljajoč plod, čakajoč samo tal, kje se naj zasadi. Mlad človek je to, oziroma mlada generacija.

O tem, kako se to dvoje, kultura in mlad človek, združujeta, o tem govori pedagogika. Danes se poleg pedagogike v navadnem zmislu besede, govori tudi o kulturni pedagogiki in o socialni pedagogiki. Sodim, da bi bilo na mestu samo razlikovanje dveh pedagogik, in še to samo v tem zmislu, da nam

je pri prvi (pedagogiki v navadnem zmislu besede) izhodišče za vzgojo določen človek, pri drugi (kulturni ali socialni) pa kultura kot tvorba družbe v njenem razvoju. Kultura sama sicer nedvomno izhaja od dela poedincev, ali poedinci je brez družbe ne morejo ustvarjati; od nje dobivajo pobudo in gradivo, v njej imajo smoter. Ta zveza je tako tesna, da češki sociolog E. Chalupný sociologijo naravnost označuje kot znanost o kulturi in civilizaciji, o katerih po podrobni jezikovni analizi ugotavlja, da sta eno in isto. Končno pa kultura kot predmet ne more vplivati na gojenca, nego samo po faktorjih, ki jo podpirajo in tvorijo. Ti faktorji pa so socialni faktorji. O njih mora kulturni pedagog govoriti: zato socialni pedagog. Vobče pa je priporočljivo, da se obe dve gledišči v obravnavi spajata, kakor se v praksi spajata i gojenec i kultura. Druga je stvar, ako se govori o domači in šolski in izvenšolski in samovzgoji: tedaj pa se obdelava samo en del pedagogike.

Torej gojenec na eni strani! Stara in večno potrebna pesem o vzgoji značajev. Le kot osamela bitja si jih ne smemo predstavljati, nego vzgojeni morajo biti za družbo, v zmislu solidarnosti oziroma humanitete. Vzgojno dejstvovanje je v poedinih dobah seveda različno. V mladostni dobi gre pred vsem za to, najti v gojencu dobra in slaba nagnjenja, pa potem s podpiranjem dobrih nagnjenj zatirati slaba. Poleg tega se mora v ozki zvezi z družabnim krogom, v katerem gojenec živi, in s svetom, s katerim prihaja v dotiko, gojiti sočustvovanje, zmisel za požrtvovalnost in podređitev lastne osebnosti tuji volji.

Resnejše in težje postaja delo v pubertetni dobi. Tu je treba že nalahno apelirati na razum in pojasniti gojencu, kako je odvisen od družbe. Uvideti mora sam upravičenost naših trditev, sicer nam ne bo verjel. Da je tudi tu potrebno socialno udejstvovanje, kdo bi to tajil. Toda smatrati uvedbo nekakih šolskih občin kot pravo sredstvo za bodoče socialno življenje, to je pretirano. V njih vladajo v splošnem samo forme, in te se pozneje v slučaju

potrebe kaj lahko nauče. Ne forme, nego vsebina! Ni treba, da se dijak dodobra nauči, kako se vodi razpravljanje ali seja. Dobro je sicer, če to zna, ali glavno je, da se nauči, kako se izpolnjuje dolžnost, kako se služi skupnosti itd.

Ako se posreči učitelju, ki ima razred s samostojnimi, samozavestnimi in bistrimi učenci, da ustvari v njem delavnost in harmonično tekmovanje, še več, ako je znal pokazati svojim učencem realne vezi, ki jih vežejo na družbo, in kaj sme družba pričakovati od njih, tedaj je dosegel dovolj.

Ako se ne motim, je harmonično tekmovanje med nekoliko odraslo mladino razmeroma redko, pač pa je kaj razširjena neka napačna kljubovalna solidarnost, ki v svojih nadaljnjih posledicah rodi nekak družabni nihilizem, brez katerega naš mladi svet, ne da bi ga hotel obtoževati, gotovo ni. Iz svoje skromne prakse bi lahko navedel morda zanimiv primer. V nekem nižjem gimnazijskem razredu je bilo naročeno za poskus izvesti šolsko občino. Učenci (med njimi je bilo nekaj učenek) so zvedeli za volitev dan, dva prej. Najboljšega v svojih vrstah, zelo bistrega in samozavestnega dečka, so sklenili potegniti. Obljubljali so, da ga izvolijo za predsednika, ali ko je prišel čas volitve, tega niso storili. V razredu je bil zdaj križ, meni je bila stvar tembolj neprijetna, ker sem imel na izigranem dečku, ki je svoja zelo dovzetna mlada leta preživel v tujem, velikomestnem miljeju, tudi nacionalni interes. Prijateljsko sem posredoval s tem, da sem jel učencem kazati potrebo družabne harmonije iz njihovega lastnega bistva, najprej sem dejstvoval v tem zmislu o primernih prilikah, pozneje pa sem priredil serijo mladinsko-etičnih predavanj, izhajajoč iz istega principa. Pri tem sem izprva na praktičen način orisal psihologijo mladega človeka ter sem opozarjal celo na neke posebnosti pubertetne dobe, »norih let«, kakor sem jo imenoval — te označbe se je mladina trajno oprijela. V nadaljnjem sem na praktičnih vzgledih pokazoval na tu uvodoma navedeni zmisel življenja. Od tega sem prešel k potrebi notranje borbe v samem človeku in nato k socialni harmoniji, ki sem jo na podlagi fiziološke, čustvene, umstvene in gospodarske zavisnosti lahko predstavil kot nujno potrebno. V tej zvezi sem

mogel potem govoriti o različnih tipih človeške nadarjenosti, o različnih stanovih, o potrebi in prirodnosti dela itd. Zapiskov, ki sem jih tedaj delal, si žal nisem popolnoma ohranil. Vendar se pa še dobro spominjam, da sem vzbudil v mladini veliko zanimanja in da sem v znatni meri dosegel zaželjeni uspeh. Dečko, ki je s svojo užaljeno samozavestjo dal povod za to moje postopanje, je že pri prvi šolski slavnosti sicer z mojo pomočjo, toda s polnim prepričanjem predaval o idealih mladega človeka, pri čemer je razvijal misli o težnji po izpopolnjevanju kot o principu življenja ter o potrebi harmonije v lastni osebnosti in napram družbi. Gotov sem si, da je bil priličen uspeh dosežen samo radi tega, ker je etično razlago podpirala iz življenja vzeta in z osnovnim principom življenja v skladnosti se nahajajoča argumentacija. — Danes se nahajam v drugem kraju in imam umevno svojo pozornost usmerjeno drugam, kolikor pa sem slučajno zvedel, moja tedanja argumentiranja pred mladimi ljudmi in v njim pojmljivi obliki nekoliko še vedno drže.

To skromno stvar navajam samo mimogrede, bolj v svrho opozoritve na dejstvo, da je pri nas zahteva po uvedbi etičnega življenjskega pouka še skorajda tuja. Seveda so se že pogostokrat čula opozorila o etični izrabi vsakršnega pouka, tako prirodopisnega kakor zgodovinskega in zlasti tudi jezikovnega. Na najnižji stopnji je naravno pravilno, da se etični pouk podaja samo v zvezi z ostalo učno snovjo, ki pri pravilnem pojmovanju itak mora biti v zvezi z življenjem samim, v dobi pubertete pa je vsekakor potreben sistematičen etični pouk. Pri podajanju snovi se nanj kaj lahko pozabi, bodisi, da je tu pa tam težje najti spojno točko, bodisi, da se snov izrablja v druge svrhe. Na etično uporabljanje se pozablja, bodisi, da je samo materialna stran preobilna, kakor se često dogaja v meščanskih in srednjih šolah, bodisi, da prihaja vmes učiteljeva udobnost ali tudi nespretnost, ki je spričo zanemarjenja etičnega pouka tudi v višjih šolah kaj umljiva. Ko opozarjam na to zanemarjanje, seveda ne mislim na tisto etiko, ki kar iz sebe ustvarja osamel etični sistem kot nekak filozofski kate-

kizem, tudi ne na tisto, ki analitično kategorizira etične pojave, hoteč ustvariti pendant Aristotelovi formalni logiki, ampak na tisto, ki živo življenje analizira in iz njega potrebe izvaja principe. Recimo tu: Tolstoj; ali še bolje: Masaryk.

Pa moralni pouk vendar imamo v naših šolah! Saj ga podajajo zastopniki posameznih konfesij hkrati s svojim dogmatičnim poukom. Pri nas poleg treh krščanskih konfesij prihaja v poštev moslimanska. Vrhovno načelo krščanske etike se glasi: Ljubi svojega bližnjega kakor samega sebe! To je nauk, ki se v svojem bistvu docela strinja z naukom o humaniteti, s katero ima sicer tudi skupen izvor v staroveškem duhovnem življenju, kakor se je javljalo v zadnjih stoletjih pr. Kr. Da se tudi moslimani radi nujnosti življenjskih potreb ne morejo več odtegovati temu nauku, je jasno. Ali stvar je druga. V vsaki konfesiji je etika strogo združena z dogmatiko, ki se vsaj deloma loči od konfesije do konfesije in ima to lastnost, da je ekskluzivna: samo nauk tiste vere, ki jo verski učitelj zastopa, je pravilen, drug pa nobeden. Ta ekskluzivnost velja zlasti za katolicizem, pri katerem igra avtoritativnost največjo vlogo in ki ga nujnost življenja kvečjemu v praksi sili h koncesijam, in še tam napol; misliti je treba n. pr. na določbe katoliškega zakonskega prava. Dogmatika sama pa pri tem, razume se, služi za utemeljitev etičnih norm, ki jim določa tudi sankcijo. Tako ima katoličan drugače utemeljene in sankcionirane etične norme kakor pravoslavni, kakor evangelijski kristjan. Življenje pa je skupno, mora biti torej tudi skupna praktična etika. Ako bi živeli katoličani docela posebej in drugoverci prav tako, bi še mogli razumeti popolno ločenost etičnega pouka, drugače pa nikakor ne, vsaj v moderni družbi je to anahromizem, ki ga zadržuje zakon sociološke perseverance. Čemu bi ločili to, kar ustvarja življenje vsem skupno. Pa skupna je poštenost, skupna je potreba humanitete. Vrh tega je sicer vsaka konfesijonalna vera odgovor na vprašanje o vlogi človeka v vesoljstvu in v večnosti, ali baš ta odgovor je podan v dogmah, ki se ločijo od konfesije do konfesije. Dogma je nauk, kvečjemu je zintelektualiziran nekdANJI občutek, vera pa je čustvo, ki

izvira iz zavisnosti človeka od družbe in vesoljstva. Moglo bi se morda reči, da etične norme brez verske sankcije ne veljajo in to da lahko podaja samo konfesionalni verski pouk. Pa ker je versko čustvo splošno, zato se lahko pri etičnem pouku apelira nanj neza-
visno od kake konfesije. Glavna argumen-
tacija pa mora izhajati iz realnega, v zmislu
napredujoče ohranitve usmerjenega življe-
nja, dočim opozoritve verskega značaja slu-
žijo samo kot dopolnilo, razume se, važno do-
polnilo.

Poleg tega je treba upoštevati dejstvo, da se verska
dogmatika nikakor ne ujema z izsledki mo-
derne znanosti, in tako se lahko zgodi, da verski
etični pouk ne doseže pravega uspeha, ker se mora zrušiti
ves etični sistem, kolikor je oprt na dogme, čim jih znan-
stveno spoznanje omaje. Da se to v faktičnem življenju češče
ne dogaja, temu je vzrok, da je življenje na etič-
nem polju bolj ko kje drugod svoj lastni
učitelj in voditelj. V cerkvenih virih niti vse ne
odgovarja današnjemu etičnemu čustvovanju.
Saj so nastali v dobi, ki je bila docela drugačna od naše.
Ako pa hočemo biti odkritosrčni, jih moramo vzeti in učiti,
kakršni so, saj jih hkrati smatramo za božje razodetje. Ta
nazor o povodu verskih virov je sicer lasten vsem veram,
primitivnim in na najvišji stopnji stoječim. Nadalje je
cerkvena dogmatizirana etika preozka za današnje
komplicirano družabno življenje. Res je, da
je v praksi raztegljiva in da se tudi pri pouku lahko poslu-
žuje izsledkov, ugotovljenih v življenju samem — s tem pa
že zapušča svoje lastno polje. Pri dejanskem pouku se
seveda prepogosto ne spušča na to polje, slično kakor se
n. pr. tudi cerkvena filozofija in sociologija, pred vsem kato-
liška, ustavlja pri bibliji in pri Tomažu Akvinskem kot
svojih najvišjih virih, čeprav je največ problemov, ki jih
zlasti sociologija razkriva, podalo šele moderno življenje.

Te besede ne veljajo odpravitvi verskega, t. j. konfesio-
nalno ločenega pouka, nego so skromen klic po uvedbi samo-

stojnega nadkonfesionalnega etičnega pouka. Opirajo se pred vsem na dejstvo, da je etičnost lastna vsemu človeštvu, dočim je konfesij obilo; te niso prav nič drugega kakor v dogme-strnjen verski nazor večje ali manjše skupine, ne dopuščajoč v splošnem osebnega verskega nazora posameznikov, čeprav v praksi služec kot nekak okvir resničnemu verskemu izživetju pravih vernikov.*

Da-li etični pouk ni do neke mere tudi nevaren? Pregloboko razglabljanje o lastnem življenju in njega smotrih lahko vzame mlademu človeku potrebno ravnotežje. Ali etična vzgoja v modernem duhu je socialna vzgoja v zmislu humanitete. Isti značaj ima seveda moderni etični pouk: krepeki in delaven človek naj deluje v zdravi družbi; povzdigujoč sebe v vsakem oziru, naj deluje v vsakem oziru za družbo in vesoljstvo; odtod prihaja protiutež nevarnostim, ki bi izvirale iz pretiranega individualizma.

Ne da bi gradili na pesek! Preden bi hoteli resno poskusiti z etičnim poukom, bi si morali pripraviti vse potrebno: gradivo in učne knjige. Vzorov imamo dovolj: tu sta Foerster in Barth, tu so Francozje in Čehi, ki že imajo etični pouk v svojih šolah. Naša etična učna knjiga bi pa seveda morala nositi pečat našega življenja, prinašati bi morala lek naši sedanji etični bedi, razume se, v najširšem zmislu besede: naša etična beda je javna, politična in socialna.

Zamišljam si uvedbo etičnega pouka na srednji stopnji našega šolskega ustroja: v višjih razredih osnovne šole, na meščanskih šolah in v nižjih razredih srednjih šol.

V višjih razredih srednjih šol pa bi bil potreben sistematičen pouk sociologije, kakor so ga uvedli že z večjim razumevanjem za praktično življenje vzgojeni Čehi. Ako že mora izobražen človek poznati kraljestvo prirode, je to vsaj v toliki meri potrebno tudi za človeško družbo, s katero je še intimneje zvezan in od katere njegov dobrobit ni nič manj odvisen. To velja tudi, ako se postavimo samo na stališče interesov individua, ki v duševnosti posameznika

seveda neposredno prevladujejo, tembolj pa tedaj, kadar skupnosti, kolektivu, odrejamo samostojen smoter. In to moramo. Kultura je namreč dobrina ogromne vrednosti, je, da se tako izrazim, solnce, proti kateremu se obračajo naše žejne duše. Kulturo pa čuva kolektivum in jo izroča nasledujočim generacijam. Ustvarja jo sicer poedinec, ali on črpa iz kolektiva, opira se nanj in ustvarja zanj. Tako je nujno potrebno, da naš absolvent srednje šole pozna temelje moderne rodbine, da mu je v glavnih potezah znan njen razvoj, da pozna dejstva, ki vplivajo nanjo razorno, da pozna njeno, včasih nujno potrebno nadomestilo, da si postane svest njenega pomena v človeškem življenju. Prav tako mu bistvo naroda ne sme ostati tuje; vedeti mora, kateri so v splošnem in v poedinah slučajih njega konstitutivni znaki, zlasti pa se mora zavedati njegovega pomena v ustvarjanju in razvijanju kulture. Niti pri družini niti pri narodu se pri pojasnjevanju ne smemo ogibati najbližjih vzgledov. Državni stroj lahko znatno vpliva na kulturni razvoj, lahko ga podpira, k temu ga moderna doba bolj in bolj obvezuje, lahko ga pa tudi zavira, ali v bistvu gre razvoj narodne kulture vendar po svoji lastni poti. Ali imamo spričo vsakdanjih političnih borb, v katerih se tudi izza prevrata često demagoško operira z nacionalističnimi, torej nepolitičnimi gesli, vendarle kako stalnost v našem narodnem nazoru, kako stalnost, ki naj bi nam služila kot vodila v nacionalnem pouku in pri narodno-konkretni določitvi naše narodnosti? Trdno sem uverjen, da jo imamo. Je to jugoslovanstvo, ideja, ki je našo državo ustvarila, ideja o narodnem edinstvu, ali ako se te besede morda bojite, zavest, da spadamo skupaj. Ne gre tu baš za besedo jugoslovanstvo, čeprav je najprikladnejša, v stvari gre za zavest skupnosti. Ali ker mora že vsaka stvar imeti svoje ime, jo mora imeti tudi ta. Pa ta zavest je delovala že v srednjem veku, čeprav nezavestno, zavestno in hkrati nezavestno pa izza probuje modernega narodnega življenja. V najboljših duhovih je celo že izza reformacije delovala zavest skupnosti; manjkala ni niti tam, kjer so v interesu tega ali onega dela naroda prihajale na dan gospodovalne težnje,

ki jih sicer pozna tudi zgodovina drugih narodov. Obstoj dveh knjižnih jezikov poleg nepretrgane vrste narečij od Beljaka do Vardarja, ali, če hočete, do Črnega morja, pri čemer naraste število knjižnih jezikov na tri, na dejstvu nič ne spremeni; jezik je namreč — sicer navaden, vendar individualen znak narodnosti. Niti kulturni napredek ne more trpěti, nego samo pridobi. Res, da se najlepši kulturni plovovi ustvarjajo v medsebojnem tekmovanju manjših kolektivov — primer Stari Grki, Nemci za Goetheja in Schillerja — ali to tekmovanje je najuspešnejše tedaj, ako vlada med temi kolektivi ljubezen, v našem konkretnem slučaju tedaj, ako združuje Srbe, Hrvate in Slovence iskreno jugoslovanstvo. Naša narodna vzgoja pa ne bi smela temeljiti na drugem kakor na tej ljubezni, izvirajoči iz zavesti skupnosti, torej na jugoslovanstvu. Okrepitev te zavesti in ljubezni je treba na vsi moč pospeševati, in to poudarjam še enkrat: brez ozira na politično življenje. Kdor dela drugače, greši. Zavedajmo se, da se mora tudi sredi političnih bojov svetiti resnica, resno mislečemu in poštenemu duhu dostopna. Tudi ta resnica izvira iz življenja samega. Jugoslovanstvo je. Bilo je pri porajanju in zibeli našega narodnega ideala in najboljša vez je za bodočnost. Ali veste, da je v ustih tudi tistih politikov, ki iz strankarskih vzrokov poudarjajo nasprotno stališče, kadar se izpozabijo in natura iz njih govori! Zlasti na našem zapadu. Vzhodu je sicer tudi v tem pogledu še treba mnogo, mnogo napredka. Da se z besedo ne družim misel, bi bilo sicer vseeno, da-li učimo našo mladino o treh narodih ali o enem, tako pa ne. In končno! Ako smo Slovenci poseben narod in Nemci in Hrvati in Srbi, ali je potem res ista distanca med nami in Hrvati in Srbi kakor med nami in Nemci, med Hrvati in Srbi in Nemci?

Končno pa moramo naše jugoslovanstvo tesno povezati s slovanstvom. Jasna mora postati naši mladini naša narodna vloga v slovanstvu; kakor Poljaki in Čehi smo njega predstraža proti zapadu, odbojna in kulturna, hkrati pa imamo tudi vlogo posredovalca v izmeni zapadnih in vzhodnih kulturnih dobrin. Taka razmotrivanja

gotovo lahko do velike mere okrepe narodno-slovansko zavednost.

In naposled bi bilo seveda treba razvijati spoznanje o realnih in idejnih skupnostih vsega človeštva.

Poleg teh drug drugemu nadrejenih prirodnih kolektivov, je treba seveda našega srednješolca (dijaka strokovne šole, učence nadaljevalnih šol) poučiti o bistvu države, o njenih obrambnih, socialnih in kulturnih funkcijah in njeni zvezi z narodnostjo — je prirodna posledica prebujenega in kulturnega narodnega življenja —, poznati mora vlogo posameznih stanov v človeški družbi in psihologijo njih zastopnikov, poučen pa mora biti tudi o proizvodjanju in distribuciji materialnih dobrin, t. j. o narodnem gospodarstvu. Skratka: naš višješolec bi moral poznati vsaj temelje vseh panog človeškega in specialno našega kulturnega življenja. Danes pa nimamo niti na vseh univerzah stolice za sociologijo. Razen nekaj prevodov in par originalnih knjig nimamo nikakih del o tej tako važni panogi znanstva o človeškem življenju. Docela pa manjka knjige, ki bi bila v praktičnem šolskem delovanju uporabna. Dela dovolj je tudi tu. Naj navedem, da smo napram predvojnim razmeram napravili celo korak nazaj. Tedaj se je višješolec vsaj moral seznaniti ne samo z ustavo, ampak tudi z osnovami upravnih in sodnih in gospodarskih uredb, z glavnimi določbami civilnega, kazenskega prava itd.

Sociološki pouk, ki pomenja objektivno razširjenje interesnega kroga od posameznika na družbo, dopolnjuje in razsvetljuje že dolgo uveden pouk psihologije in logike. Ne da bi bili socialni pojavi s svoje psihološke strani istovetni z individualno-psihološkimi, ali individuum je koncem koncev vendarle sestaven del družbe in tako psihologija, ki govori o njem vsaj analogno pojasnjuje tudi pojave socialno-psihološkega značaja. Družba nastaja nedvomno iz težnje po napredujoči izpopolnitvi življenja. Ta težnja je mati drugim, podrejenim, ki bi jih poskusil razvrstiti na sledeči način: na prvem mestu je tu nagon družabnosti, ki je na najnižjih stopnjah kulture še čisto organsko-animalskega značaja, na višjih pa dobiva plemenitejši izraz, sledi

mu nagon po sirovi obrambi in ekspanziji, težnja po ekonomskem dobrobitu in kulturnem izživetju. Vsi ti nagoni, vse te težnje pa so psihološkega značaja.

Z druge, zopet bolj vnanje-objektivne strani pa dopolnjuje sociologijo zgodovina, ki igra tem važnejšo vlogo, ker ne kaže samo poti iz preteklosti v sedanjost, ampak kaže tudi s preteklostjo, kako je sedanjost nastala, genetično osvetljuje pojave socialne sedanjosti. Dasi tudi je zgodovina v svojih početkih prastara veda, morda najstarejša izmed vseh, ji vendar še danes tu pa tam prav kakor njeni mladi sestre, sociologiji, odrekajo znanstvenost. Ona da ne ugotavlja splošnih dejstev in ne odkriva splošnih zakonov, do katerih se sicer tudi sociologija zdaj še nesi- gurno in s težavo prebija.

Vendar pa se zgodovini po načinu spoznavanja in ugotavljanja dejstev nikakor ne more odrekati znanstveni značaj; res je predmet njenega proučavanja v splošnem vedno individualnega ali vsaj kolektivno-individualnega značaja, toda ona vendar išče historičnim dejstvom vzroke, ugotavlja njih posledice in v svojem podajanju vse to prepleta. Potem- takem je pa na prilično istem stališču ko prirodopis, čigar snov je tudi v bistvu prirodno-individualna. Kakor stoji pri- rodopisu nasproti fizika kot splošna znanost o prirodnih za- konih, tako zgodovini kot splošna znanost odgovarja socio- logija, ali pa bi ji vsaj v svojem splošnem, ne gradivo zbira- jočem in opisujočem, ampak zakone socialnega dogajanja ugotavljajočem delu morala odgovarjati. Po načinu poda- janja se pa sicer zgodovinar ne loči od umetnika, tudi on mora gledati na čim dovršenejšo obliko, logično utemelje- nost mu pa itak podaja v dovoljni meri preiskana snov sama, utemeljenost, ki je sicer znak vsake dobre umetnine.

V tej zvezi opozarjam na dejstvo, da marsikatero zgodo- vinsko delo še danes kljub razvoju zgodovinske metode snov podaja kronološki ali pa vsaj v takem redu, da si mora šele čitatelj iz pridobljenih podatkov ustvarjati notranjo zvezo in snov tako rekoč premagovati ter jo podrejati kategorijam svojega mišljenja. To dejstvo močno poseza v zgodovinski pouk in v način sestave učnih knjig za zgodovino in poljud-

nih za preprosti narod. Zato je treba nanj opozoriti in ugotoviti, da se mora snovna zveza oblikovati v glavi zgodovinarja, ki na temelju tega potem gradivo razporeja. Ne sme ga voditi kronološki red, ampak notranja zveza dejstev. Historično dogajanje se sicer vrši v času, ali ni mu podrejeno v kronološkem zmislu; narobe, v zgodovini se mora kronologija pokoravati snovi, tako se pričetek novega veka ne pričenja koncem 15. stoletja radi stoletja samega, ampak radi dogodkov, ki so se tedaj vršili.

Čemu to? Radi tega, ker je od pravilne razvrstitve snovi odvisen uspeh zgodovinskega pouka in ker je ta zadeva zlasti pri pouku naše narodne zgodovine nad vse pereča. Doslej je izšlo že mnogo učnih knjig domače zgodovine, vendar še niti ena ni v dovoljni meri premagala zgodovinske snovi, ker ni mogla ustvariti sinteze med zgodovino posameznih plemen — oziroma še bolje — pokrajin. Zgodovinski politični in kulturni vplivi so prihajali s tako različnih točk, da je izvršitev tega dela res zelo težka. Pa izvedljiva je in mora biti, ako naj rezultati pouka ne ostajajo še nadalje za umevanje našega sedanjega življenja neplodni. Češki historik je v svoji zgodovini Slovanov ugotovil celo skupne razvojne linije v zgodovini vseh Slovanov, toliko bolj mora to biti izvedljivo v naši zgodovini, ki je samo del vseslovanske. Skupno razvojno črto je treba iskati v tistih dejstvih preteklosti, ki so afirmirajoče vplivali na naš razvoj, ki so bila v prospeh napredujoči ohranitvi našega narodnega življenja, negativna dejstva je treba upoštevati samo kot zavoro ugodnemu razvoju. Učitelj, ki ima ta kriterij pred svojimi očmi, se tudi ne more zlepa motiti v pravilni oceni važnosti tega ali onega dejstva naše zgodovinske preteklosti; seveda pa je pogoj, da stoji napram činjenici našega ujedinjenja na pozitivnem stališču. Kdor bi na ujedinjenje gledal nihilistično, bo tudi v preteklosti gledal na snov in jo izbiral kot nihilist; v roko takega učitelja kajpada zgodovina v pravih razmerah ne spada. Pa dalje: mnogo težje je najti skupno ali vsaj konvergirajočo razvojno linijo v politični zgodovini — moti tu množstvo dinastij in imen in letnic —

mного lažje pa v kulturni zgodovini. Ali pri pouku prihaja ovirajoče v poštev to, da učenci kulturno zgodovino samo po sebi težje razumejo kakor politično, kajti ona opisuje bolj stanja, dočim ima politična več opravka z dejstvi, ki so mladini lažje umljivi. Pri naši zgodovini bi se pri tej težkoči ne smeli ustaviti; treba je najti sredstev in poti, da se podajanju kulturne zgodovine vtisne bolj aktiven značaj. Najboljši naši strokovni in metodično izvežbanim ožje bi se morali truditi, da se naša narodna zgodovina didaktično-metodično resnično v polni meri predela. To ni samo v interesu šolske, ampak tudi splošne narodne vzgoje, saj narodu bi bilo nad vse treba poljudne in pozitivne zgodovine vseh Južnih Slovanov. Ugotavljam še enkrat: razmeroma lahko bi bilo napisati zgodovino Slovencev pa zgodovino Hrvatov pa zgodovino Srbov, toda težko je ustvariti tako potrebno, lahko umljivo in jasno sintezo. Mislim pa, zdi se mi upravičena trditev, da bi se taka sinteza morala najprej izvesti v znanstvenem delu. Pisatelj poljudne zgodovine in šolskih knjig, ki bi jo že imel pred seboj, bi se potem lahko posvetil čisto metodični obravnavi gradiva. Vprašanje je kardinalne važnosti, kajti na temelju naše narodne zgodovine si bodo naše mlade generacije ustvarjale tudi pogled v svetovno preteklost.

Pa kaka je vrednost zgodovinskega pouka za prospeh individualnega in socialnega življenja? Staro pravilo »historia vitae magistra« mnogim danes ne drži več, zgodovini ne pripisujejo nikake vrednosti in bi jo najrajši izločili iz vrst šolskih predmetov. V naši dokaj mrtvi domovini teh glasov sicer ni, pač pa se pojavljajo v širokem svetu. Ti nasprotniki zgodovine se sklicujejo tudi na to, da se zgodovina kaj lahko postavi v službo tega ali onega naroda, te ali one vlade in da tako potvarja resnico ter vzgaja z lažjo. To je res, vendar pa smatram, da je v dobi demokracije vsaj večina zgodovinskih učiteljev vestna, oziroma da hoče takšna biti. Pa končno, kaj bi bilo, ako bi se odpravilo na znanosti za-

snovano zgodovinsko znanje? Saj človek radi svojega duševnega ustroja ne more biti brez resničnega ali navideznega poznavanja preteklosti. In če mu zapremo vire resničnega spoznavanja resnice, tedaj si bo ustvarjal o daljnih in bližnjih preteklih dogodkih najfantastičnejše vesti, dal se bo vplivati na sebe samega z neresnico in na podlagi neresnice bo eventualno usmerjal svoje korake, naj bo že v individualnem ali pa v socialnem življenju.

Pa kako naj se zgodovina podaja? Na nižji stopnji brez dvoma zgolj pripovedno v obliki zgodovinskih slik, vrniti se mora v svoji metodi h kakemu Korneliju Nepotu ali Plutarhu. Vzorno izbrane in dobro predočene osebnosti na otroke najbolj vplivajo, razume se, da najbolj tedaj, kadar jih imajo priliko opazovati pri njih delovanju. Sodim pa, da je učinek še večji, ako se kaka etična veličina preteklosti, morda poleg veličine sedanjosti, uvede v gori opisani etični pouk. Seveda pri zgodovini ne gre samo za etični učinek, nego tudi za estetskega in čisto intelektualnega.

Na višji stopnji je stvar drugačna; tu mora biti zgodovina učena, genetična; ne pravim zapletena, nego jasna. Učenost se zlasti tedaj najlepše kaže, kadar je mislečemu duhu tako jasna, da jo tako rekoč grabi kar z rokami. Na višji stopnji je treba iskati vzrokov in treba je primerjati glede na faktorje in vzroke dogajanja, glede na potek in posledice dogodek z dogodkom, perijodo s perijodo, narod z narodom. Tako se ustvarja uvidevnost, ki je tako potrebna v življenju sedanjosti. Ali pa temu ne nasprotuje dejstvo, da v zgodovini pravzaprav ne poznamo splošnih zakonov...? Samo do neke mere. Tudi v zgodovini namreč nastopa precej iracionalen faktor človeške duševnosti, tako individualne kakor kolektivne. Toda ako ugotovimo vse pozitivne faktorje, tedaj nam ta iracionalnost le v mali meri lahko meša račune. Pa kolikrat so bili sledeči zgodovinski dogodki že vnaprej napovedani. Relativno je ta iracionalnost gotovo manjša nego-li tista, ki jo opazujemo v individualnem življenju; pa tudi tu lahko v danem slučaju sodimo, da bi postopal ta tako in oni drugače.

Naloga zgodovine je torej jasna. Pripravljati mora umevanje socialnega življenja in podpirati tisto spoznavanje, ki ga nudi sociologija. Mislim tu na umevanje socialnega življenja v najširšem obsegu v okviru naroda in države, ali njena pojasnjujoča vloga se mora razširiti tudi na ostali slovenski svet in na človeštvo sploh. V luči preteklosti lahko ona pokaže, kako so se bolj in bolj razvijale vezi, ki so napravile iz človeštva enoto, kako se vsak pregrešek proti tej enotnosti kaznuje. Kaj lahko je pokazati, kakšen je učinek moderne vojne, uničujoč tako za premaganca in nič manj za zmagovalca. Zgodovina je tako instrument miru, propagatorica proti vojni; pristaviti moram, proti ofenzivni vojni, ne pa proti defenzivni in revendikacijski, to je takšni, katere smoter je poprava velike storjene mednarodne krivice. Ker odkriva samo resnico, ne more biti drugačna kakor pravična.

Na mednarodnem kongresu srednješolskega učiteljstva, ki se je vršil v Ženevi junija leta 1926., so bili glede zgodovine sprejeti sledeči sklepi:

1. Študij zgodovine v srednješolskem pouku nimata za bistven smoter ne moralne vzgoje učencev po zgledu velikih dejanj in velikih ljudi preteklosti ne kot izključni in edini smoter oblikovanja duha po študiju evolucije človeštva in vsakovrstnih izprememb, ki jih je doživelo; njen smoter je pred vsem, razumeti in priverstik razumevanju dogodka in ljudi, mnogo bolj nego-li jih soditi;

2. pouk zgodovine more in mora biti v vseh deželah umevan kot najbolj učinkovito sredstvo v oblikovanju bodočega državljana, in v tem more biti narodna zgodovina brez škode vzeta kot središče pouka, zlasti v nižjih razredih, ali pod formalnim pogojem, da ne teži, zavestno

ali nezavestno, k sistematičnemu proslavljanju dežele in zlasti, da metodično ne ponižuje vseh drugih dežel;

3. študij zgodovine v srednješolskem pouku moramo čvrsto in sicer v višjih razredih bolj in bolj osvetljevati vlogo, ki jo igrajo v naši dobi mednarodni organizmi, ustvarjoči in izražajoči univerzalno solidarnost človeštva; on mora bolj podrobno opozarjati na pojave ekonomicnega značaja, ki se vsiljujejo vsem civiliziranim narodom, in na mednarodna združenja vseh vrst, zlasti na »Društvo narodov«, ki mora v tem študiju zavzemati mesto, ki mu pripada po njegovi važnosti in po njegovem delovanju.

Isti kongres je sprejel tudi sklepe o vzgojnem pomenu zemljepisa, ki je po svojem predmetu z zgodovino itak v najožji zvezi. Glase se:

1. Študij zemljepisa se mora uporabiti, da se da gojencu občutek tesne solidarnosti, ki družinarode in bitja med seboj; 2. splošni zemljepis, zlasti gospodarski in ljudski je koristen, kersii izrecno stavlja za smoter študirati stike, ki neza-visno od držav združujejo različne dele zemeljske oble. 3. Ali študij rodne dežele se mora istodobno uporabljati v namen, da se točneje razsvetlijo ozki stiki, ki v vsakdanjem življenju deželo nerazločljivo vežejo s tujimi deželami.

Čemu toliko besed baš o praktičnem etičnem pouku pa o pouku sociologije in zgodovine? Zato, ker etika in sociologija in zgodovina neposredno govorijo o družbi in njenih dejanjih, ustvarjajočih kulturo, najvišjo dobrino.

Toda, ali bi uvedba dveh novih predmetov, etike in sociologije, ne obteževala še bolj že zdaj prilično obloženih

učencev? Prepričan sem, da ne. Toda le pod pogojem, da se izvede natančna izbira snovi, tako v predmetih, ki se že zdaj poučujejo, to je v zgodovini, psihologiji in logiki, kakor tudi v na novo uvedeni praktični etiki in sociologiji. Da navedem praktičen primer iz zgodovine. Danes poučujemo, vsaj Slovenci in Hrvati, v višjih razredih zgodovino po knjigah, ki štejejo po 300 strani in še mnogo več. In to so učne knjige, pa ne zgodovinske čitanke. Učitelj, ki ta predmet poučuje, snov pač lahko krajša, ne sme pa poglavij črtati, vsaj običajno ne. Tako zahteva pač manj, učenci pa, kakršni že so, se z uporabo učne knjige še to površno nauče; ako bi se poglobljali, bi se zlasti manj naderjeni morali naučiti vso snov. In da se je nauče točno lekcijo za lekcijo, bi bil v njihovih glavah kaos, ker bi si naučenega niti razporediti ne mogli, v današnjih razmerah tudi ne z učiteljevo pomočjo. Drugače bi bilo, ako bi se knjige otresle nepotrebnega balasta in podajale samo to, kar je res bitno in neobhodno potrebno. Potem bi bil lahek študij, lažja pa bi bila tudi kontrola. Pa da Čehi in Nemci niso za nami, tega gotovo ne bomo trdili; in vendar zadostujejo njim za polovico tanjše knjige. Druga je stvar z zgodovinskimi čitankami, ki jih kot sredstvo za bistrenje mladinske razsodnosti, kot sredstvo za »delovni pouk« na višji stopnji nujno potrebujemo. Idealno bi bilo, ako bi zgodovinski pouk lahko redno navezovali na sedanost, ali to je večinoma nemogoče, le v zaključkih se lahko pokazuje na sedanje stanje. Učne knjige bi nudile bolj izsledke, dočim bi čitanke obsegale delovno gradivo. Razume se, da bi morali biti obe vrsti knjig vzporedno in z največjo vestnostjo ter preglednostjo sestavljeni. Ves pouk zgodovine je iluzoren brez preglednosti in jasnosti, saj sicer ničesar ne osvetljuje.

Zgodovinska učna snov mora biti torej tako izbrana, da se resnično dopolnjuje s sociološko in etično (tudi z geografsko). Baš pomanjkanje smotrenosti in koncentracije silno manjša naše učne uspehe. Ako sami ne vemo, kaj hočemo, kako naj to vedo učenci!

Učna knjiga je zlasti danes velikega pomena. Po njej se učitelj ravna in se v normalnih razmerah mora ravnati. Samostojno postopanje mu je pa tudi onemogočeno radi današnjih razmer; povečano število ur in učencev pa slabe gmotne razmere vplivajo nanj slabo.

S stališča družbe bi bilo treba staviti v vrsto za navedenimi učnimi predmeti jezikovni pouk; saj jezik je v najtesnejši zvezi s človeškim življenjem in s kulturo.

Jezik je družabni organ, ki družijo posameznike v kolektivum in vrhu tega služi za ohranjanje kulturnih dobrin ter njihovo podajanje od generacije do generacije. Potemtakem jezik ne veže v živo celino samo sodobnih pripadnikov kakega naroda, ampak jih organsko veže tudi z umrlimi predniki in s potomci. Jezik spremlja družabno življenje v njega toku in napreduje vzporedno z napredovanjem življenja, rodečega nove kulturne dobrine. Ko se otrok uči jezika, tedaj življenje samo, družbe predmet in konkretno misel, deluje v njem. Ponavlja se v neki meri prvotni princip jezikovnega ustvarjanja, kakor je deloval tedaj, ko je družba hkrati s kulturnim predmetom oziroma z mislijo ustvarjala besedo. Ta živ stik je treba ohraniti tudi na vseh stopnjah šolskega jezikovnega pouka. Učenci morajo za besedami zaslutiti pravo življenje. Tega ne nudi samo besedotvorje in pomenoslovje, tiči tudi v oblikoslovju in prav posebno tudi v sintaksi. Vsekakor pa je potreba večje psihološke poglobitve v jezikovne tvorbe in spretne psihološko utemeljene metode, ako naj damo učencu občutiti to prikrito kulturno dobrino in misli in jezikovne tvorbe ustvarjajoče delo. Vendar je ta zahteva za jezikovni pouk nujna, pa naj že gre za materinščino ali pa za kak tuj jezik.

Materinščina se v naših srednjih šolah poučuje že osmo desetletje in izza prevrata sem je učni jezik. Vendar ni v dovoljni meri poskrbljeno za metodični pouk in za obogatitve učenčeve notranjosti po njej niso niti približno izčrpane vse možnosti. Saj nimamo niti šolske gramatike. Ta, ki se splošno rabi, je sicer znanstveno prav dobra, saj odgovarja sedanjemu stanju naše slovenistike, vendar je meto-

dično šibkejša od prejšnje, Janežičeve slovnice v Sketovi predelavi. Bil bi že čas, da bi za šolsko rabo imeli drugačne slovniške knjige kakor za priročno potrebo.

Vprašanje pouka materinščine na naših šolah pa je združeno tudi z vprašanjem pouka srbohrvaščine. Danes se srbohrvaščina pri nas poučuje kot samostojen jezik in večinoma po učiteljih, ki nimajo prave zveze s slovenščino. Gotovo pa je, da bi se pouk srbohrvaščine moral smatrati samo kot razširjenje pouka slovenščine. Z njo v zvezi bi se morala podajati gramatična snov. Primer za potrebno diferencialno gramatiko je podal že Ilešič v svoji »Vežbenici«, ki pa je preobširna in vrhu tega pisana slovenski, kar je, sodim, nepotrebno.

Od slovenščine in srbohrvaščine bi bil potreben prehod k študiju slovanskih jezikov. Slovani smo in kot taki hočemo kaj veljati. Stvar nikakor ni pretežka. Že celo pred vojno se je v naših srednjih šolah sistematično obravnavala cerkvena slovanščina. Zdaj je ta pouk skoraj docela izpadel. Bilo bi potreba, da bi se nadomestil s kratkim induktivno zasnovanim in psihološko dobro utemeljenim uvodom v študij slovanskih jezikov, z uvodom, ki bi podajal lahko umljive temelje njihovega glasoslovja, oblikoslovja, deloma tudi skladnje in zlasti pomenoslovja. Brez dvoma bi bil priporočljiv tudi študij poedinih slovanskih jezikov. Treba bi bilo, da bi se v naše srednje šole uvedli, vsekakor bi pa morala biti izbira fakultativna. Morda bi v mnogih slučajih izbrali ruščino, prav često pa gotovo tudi češčino. Slednja bi bila v sedanjem času gotovo najprikladnejša, saj so naši stiki s Čehi najživahnejši, oni imajo dobro razvito literaturo, tudi znanstveno, in radi svoje visoke kulture in v njej provedene sinteze med zapadnoevropejstvom in slovanstvom so nam lahko najboljši učitelji. Sicer je tudi njihov politični in narodno-kulturni položaj v svetu našemu sličen. Kakor mi, so tudi oni predstraža Slovanstva.

Tudi v uvedbi pouka v slovanskih jezikih nam Čehi prednjačijo; imajo že poseben slovanski tip sred-

n je šole in tudi sicer so v srednje šole uvedli pouk v slovanskih jezikih, poskrbeli pa so poprej potrebne učbenike.

S poukom materinščine, srbohrvatskega in ostalih slovanskih jezikov mora biti tesno zvezan študij literature kot posebnega izrazila človeške duševnosti. Danes se pri nas študira slovenska literatura posebej in srbohrvatska tudi, dočim o drugih slovanskih literaturah dijak samo slučajno kaj zve. To pomenja silno neekonomičnost in bi je zahtevi po koncentraciji naravnost v obraz. Razvoj je pri vseh evropskih literaturah približno sličen, tembolj med slovensko in hrvatsko oziroma srbsko literaturo. Na skupni osnovi naj se podaja v zvezi s pogledi v splošnoslovansko književnost ter na velike svetovnoliterarne pojave. Pri tem mora biti razvoj vsaj do učencem še vedno lahko umljive mere idejno zasnovan. Obravnavo mora spremljati čitanje glavnih del. Pri takšni obravnavi bo poznavanje malih slovenskih ljudi ostalo specialistom. Dijak često z njimi ne ve kaj početi; brez smotra je on, pa nekako tudi njegov učitelj. Iz lastne izkušnje vem, da mi je v dijaških letih kaj prijala Glaserjeva »Zgodovina slovenskega slovstva«, o kateri sem pa sicer vedel, da kritika njenih posameznih zvezkov ni pohvalno sprejemala; prijala mi je radi uvodov, podajajočih za političnim pregledom še tudi pogled v glavne pojave slovanskega in ostalega svetovnega slovstva. Kaj hočete! Mladini je v naši tesni domovini preozko, pogledati hoče preko domačega plota. Če je v tem stremljenju ne bomo podpirali, bomo grešili proti narodu in proti kulturi.

Tu zahtevana preobrazba pa zahteva primernih učnih knjig, ki jih nimamo. Dela torej dovolj. Jasno je, da ima največjo dolžnost naučna uprava.

Važen faktor socialnega življenja je delo kot neposredni tvoritelj kulturnih dobrin. In važno je tudi to, da izhaja naravnost iz prirojene težnje po aktivnosti. Ta se v mladih letih javlja kot nagon po igri, šele polagoma se spreminja v delo, in sicer deloma pod pritiskom. Najbolj priroden značaj ohranja ročno delo, ki se na višji stopnji poedinca deloma umakne duševnemu delu. To duševno delo

ima zanj enako priroden značaj: ker je bolj intelektualno razvit, izhaja iz njegovega ustroja baš prirodnost duševnega dela.

Prvotno, ročno delo ima pri pouku najtesnejšo zvezo z realijami, v katerih se brez dvoma lahko doseže največji uspeh na osnovi ročnega dela. To velja tudi za višjo stopnjo, le da je tam duševno delo naprám predidóčemu telesnemu razmeroma večje. Tudi za srednje šole predvideva novi načrt šolskega zakona večjo samodejavnost učencev, alí v praksi so avspicije slabe, kajti še sedanje fizikalne zbirke se slabo vzdržujejo, kamo-li, da bi se izpopolnjevale in prilagojevale novi svrhi priprave za izvajanje zaključkov po samostojnem (ročnem) delu. Pri predmetih, katerih učna snov ne obravnava prirode in njenih zakonitosti, nego je neposredno plod človeškega duha (jeziki, zgodovina itd.), pri teh uvedba ročnega dela v splošnem seveda ni možna, vendar se pa tudi tu lahko delajo sklepi iz podanega gradiva z učenčevim lastnim delom. Za zgodovino, ki se metodični obravnava morda še najbolj ustavlja, sem že gori navedel zgodovinske čitanke kot potreben pripomoček.

Navedene misli se sicer tičejo najbolj pouka na srednjih šolah, ali prepričan sem, da je od kakovosti srednjih šol odvisen tudi uspeh osnovnih. Ljudska izobrazba se gradi sicer od spodaj navzgor, alí tisti, ki jo podajajo na najnižji stopnji, jo črpajo posredno ali neposredno na višjih; mala solnca prejemajo svetlobo od velikega. Kdor bo imel to v mislih, mi bo oprostil, da sem se nekoliko razpisal o naši srednji šoli; zdi se mi, da se o njej v pedagoškem svetu celo premalo sliši.



Dr. Franjo Žgeč, Maribor:

V zagovor mladine.

(Vzgoja v pubertetni dobi in v dobi dozorevanja.)

Med doraščajočo generacijo in med šolo se vrši tiha borba za elementarne pravice mladosti na eni strani, za uspehe v šoli in za možnost, da bi stlačila odrasla generacija današnjo mladino v predvojne oblike, na drugi. Le tuintam izbruhne na dan v obliki pojavov nediscipline, večjih ali manjših uporov, eksemplaričnih kazni, neuspehov v šoli itd. Mladina se pritožuje, pritožujejo se šolniki; med obema zija prepad, črez katerega danes ni mostu.

Borba med staro in doraščajočo generacijo se je vršila pravzaprav v vseh družabnih oblikah, ki niso kazale razumevanja za dinamične sile razvoja, nego so poskušale vkleniti mladino v statične nespremenljive norme in oblike. Močno tendenco po izkopavanju mrtvih norm, idej in idealov pa doživljamo tudi danes ter vidimo na vseh kulturnih področjih, kako se starejša generacija trudi, da bi ves razvoj spravila v izvoženi tir predvojne dobe. Nima več v sebi sile, da bi si izgradila nova pota, ki bi odgovarjala dobi po veliki svetovni vojni, ter presekala s tem latentno krizo.

Zato hoče oblikovati mladino po vzorih, po katerih so oblikovali nekdanj njo, neglede na spremenjen gospodarski, socialni, politični in kulturni položaj, neglede na razvoj znanstvene pedagogike, mladinske in eksperimentalne psihologije, neglede na strukturo duševnosti današnje mladine. Samo da se vzpostavijo stari ideali, ki se jim mladina mora pokoriti, če jih že iz lastne potrebe ne priznava.

Danes je ta borba pri nas ostrejša, kakor je bila prejšnja leta in šola se poslužuje vseh sredstev, da bi zlomila mladino. Uspehi na mnogih srednjih in meščanskih šolah ob

tromesečjih in ob koncu preteklega šolskega leta nam odkrivajo samo etape borbe — v katerih podlega mladina.

Kakor vedno, se morajo tudi danes odražati v šoli boji idej, naziranj, mogočnih pokretov v družbi; borba novega življenja z zastarelimi oblikami izzveni tudi v njej. Šola dobiva opore za svoje postopanje od zunaj in mladina srka svoje sile deloma iz sebe, deloma iz novih pokretov izven šole. Vrste po duhu starih šolnikov ojačuje vsako koketiranje s preteklostjo, s predvojno moralo, s predvojnimi idejami, ideali, družabnimi oblikami, s prejšnjo mentalnostjo itd. Mladina črpa svoje sile iz lastne notranjosti in iz naravnih potreb razvoja na eni strani, na drugi pa iz sodobne znanosti (pedagogike) in literature, iz vsakega velikega dejanja današnje dobe ter iz revolucionarnih pokretov, ki streme za ravnotežjem med silami, oblikujočimi življenje, in med življenjem samim.

Neuspehi na srednjih in meščanskih šolah niso slučajni. Do te krize je moralo nujno priti iz splošnopolitičnega položaja pri nas in radi nezadostne psihološke izobrazbe vodilnih krogov ter mnogih učiteljev na omenjenih zavodih. Ni naša naloga, da bi tukaj raziskovali, kaj je dalo šoli póguma in pravico, da se je hotela uveljaviti brez globljih notranjih reform na tako naiven način. Pač pa ne bo odveč, če se poglobimo nekoliko v prave vzroke borbe med šolo in doraščajočo generacija s psihološkega in pedagoškega vidika. Pravzaprav bi si morali ogledati temeljne probleme vzgoje sploh, da bi lahko razumeli pojave, pred katerimi si ne smemo zapirati oči, če hočemo biti vzgojitelji. Vendar pa se hočemo tokrat poglobiti le v vzgojo mladine v pubertetni dobi in dobi dozorevanja, ki sta mi pri mojem vzgojnem delu zaenkrat najbližji in ki sta za naš problem tudi najvažnejši. Le tu in tam se lahko dotaknemo tudi ostalih problemov vzgoje, kolikor je to potrebno za razumevanje našega vprašanja.

Preden pa načnemo vprašanje vzgoje mladine v pubertetni in zrelosti dobi, si moramo postaviti čisto psihološko vprašanje: Kakšna je ta mladina, kakšna je struktura njene duševnosti, kakšne so njene posebnosti z vzroki in razvojno

smerjo. Ogledati si moramo duševnost mladostnika na teh stopnjah ter iskati za njeno razumevanje po potrebi kavalne in finalne razlage.

Šele po tem čisto psihološkem delu bi se lotili lahko pedagoškega vprašanja — kako vzgajati mladino na teh razvojnih stopnjah. Končno bi si lahko na kratko ogledali vzgojo mladine na današnjih srednjih in meščanskih šolah ter jo ocenili s stališča sodobne pedagogike, ki se naslanja baš na mladinoslovje. Videli bi tako, kako velika je razdalja med sodobno pedagogiko in današnjo šolo in da ni vzrok neuspehov samo mladina, nego v veliko večji meri popolno nepoznanje in nerazumevanje potreb njene duševnosti.

Naša razprava bi tedaj obsegala: 1. površen oris duševne strukture, ki jo kaže mladostnik a) v pubertetni dobi, b) v dobi dozorevanja; 2. temeljne pedagoške smerice, ki izvirajo iz duševnosti mladostnika za njegovo vzgojo; 3. vzgoja mladostnika in razumevanje njegove duševnosti na naših šolah.

I.

Ko načenjam prvo psihološko točko naše razprave, moram na žalost priznati, da še nimamo prave zaokrožene študije o duševnosti našega mladostnika izvzemši nekatere poizkuse v poslednjih letih. Tudi drugi narodi še niso raziskali tega nadvse važnega poglavja mladinske psihologije tako, kakor zasluži, čeprav se ponaša zlasti nemška znanstvena literatura z nekaj fundamentalnimi deli.¹ Pa četudi bi imeli drugi narodi to področje že docela raziskano, bi nam vendarle ne bilo delo prihranjeno glede naše mladine. V svojem razvoju ima sicer marsikaj skupnega z mladino drugih narodov, vkljub temu se loči od nje v bistvenih točkah. Pri nas ni velemest in mladinsko gibanje ni razvito kakor v Nemčiji; duševnost Jugoslovana se močno loči od duševnosti germanskih in romanskih narodov; industrializacija je izvedena v manjši meri kakor v sosednjih državah; naša država je odvisna od kapitala tujih držav... Vse to

¹ Glej zadaj navedeno literaturo!

vpliva posredno ali neposredno tudi na duševnost mladostnika ter mu vtiska svoj značaj, kakor celotni težki socialni in gospodarski položaj.

Resnega raziskovanja duševnosti naše mladine v povojni dobi se tukaj ne morem lotiti, ker ni zbranega dovolj gradiva niti o duševnosti učeče se mladine. O duševnosti naše kmečke in delavske mladine pa manjkajo sleherni zanesljivi podatki. Zato se moramo zadovoljiti s splošnimi črtami, ki so plod deloma raziskovanja znanstvenikov tujih narodov, deloma lastnega opazovanja in poglobljanja v mladinsko duševnost, deloma pa vsebujejo spomine na lastni razvoj. Te splošne črte so tako široke, da dopuščajo diferenciacijo po razredih, po slojih in individualnosti, kakor izvira iz prirojenih posebnosti na eni strani in iz miljeja na drugi.

Glavno delo, podrobno proučevanje razvoja in duševnosti našega mladostnika, pa čaka še nadalje sposobnih delavcev. Čimprej ga bomo načeli, tembolj se bomo približali globljemu pojmovanju vzgoje in tem laže bo tudi vraščala mladina v kulturno življenje, ki bo dobivalo vzporedno s preorijentacijo v vzgoji močnejših in bolj zdravih sokov od doraščajočih generacij. Za našo razpravo pa zadostujejo splošne pregledne črte ter lahko služijo kot temelj nadaljnjemu razmotrivanju.

Pubertetna doba, s katero moramo začeti, je za mladostnikov razvoj nad vse važna, ker stoji na markantnem prehodu iz otroške v mladeniško dobo ter odpira možnost za nadaljnji razvoj — za mirno dozorevanje mladeniške duševnosti: rušenje starega, da lahko zraste lepša, popolnejša zgradba. Mirno lahko trdimo, da mora postati za človeško bitje usodno, ako je na kateri koli način preskočilo samo eno, četudi manj važno razvojno stopnjo, ali ako ni vložilo vanjo potrebne vsebine. Kdor pa bi prespal dobo duševne pubertete ali je iz kakršnihkoli razlogov ne bi mogel doživljati polno in svobodno, bi si zaprl vsa pota za nadaljnji razvoj. Njegovo duševno življenje bi bilo le hiranje zamorenega grmičevja, ki se ne more nikdar razviti v ponosna visoka drevesa. Že vnaprej poudarjam namenoma to dejstvo, ker bo za poznejša razmotrivanja velike važnosti in

ker je hodila odrasla generacija brez razumevanja mimo njega.

Razumljivo bo tedaj, da naznanjajo spričo važnosti, ki smo jo dogmatično zatirjali, mnogi predznaki duševno puberteto že dolgo pred nastopom telesne, kakor naznanja nalahno pogrmevanje za gorami bližajočo se nevihto. Ne smemo namreč zamenjavati telesne pubertete z duševno, saj imamo pri prvi opravka zgolj s fizičnimi pojavi, pri drugi zgolj z duševnimi; kakor bomo videli, sta obe sicer v najtesnejši zvezi med seboj, nista pa istovetni.

Telesno puberteto imenujemo dobo, ko dozoreva mladostnik spolno ter se razvija iz posamičnega bitja v vrstno, sposobno za plojenje in razmnoževanje vrste. Ta telesna sprememba je podlaga globokim spremembam v duševnosti, saj vzbudi razviti spolni nagon nove strasti, ki prepletejo velikokrat, zlasti pri dečkih, celotno duševnost. S spolno dozorelostjo je postal mladostnik v vrsti polnovredno, samostojno bitje, ki lahko proizvaja z združitvijo z drugim spolom tudi novo življenje.

Samostojnost v proizvajanju življenja pa dopolnjuje na duševni strani druga, globlja potreba po samostojnosti lastne individualnosti, ki ima za posameznika in za celotni kulturni razvoj nedogledne posledice, če jo promatramo s finalnega vidika.

S kavzalnega vidika je le konsekventno širjenje in večanje sposobnosti otroka oziroma mladostnika, s katerimi prodira razvijajoče se bitje v pojave vnanjega sveta in z začetkom duševne pubertete tudi v lastno notranjost. Vzroki so na psihični strani lastne izkušnje in lastna razočaranja, ki jih je moral otrok doživeti že takrat, ko je še neomejeno zaupal v avtoriteto. Avtoriteti se izpodmikajo tla in sedaj prihaja doba, ko jo mora mladostnik zrušiti, vsaj kolikor ovira njegovo samostojnost, če se hoče razvijati dalje.

Približno do desetega leta živi otrok v naivnem zaupanju do avtoritete ter je mnenja, da imajo vse znanje že odrasli in da ga je treba le prevzeti. Po desetem letu pa se pripravlja v otroku polagoma preokret, ki izbruhne izrazito v

pubertetni dobi in je zlasti popoln pri močnejših posameznikih.

Pravi pubertetnik ne more več prevzemati na slepo vero znanja in izkušenj od odraslih ter okolice. Kar si naj prilaсти kot svoje, hoče in mora spoznati sam. Ker pa starši in učitelji tega globokega preokreta v duševnosti mladostnika niso predvidevali ter niso predznakov resno vpoštevali, se vname zlasti tam, kjer je avtoriteta vsiljena in kjer se ji otrok pokorava proti svoji volji, navadno še pred telesno puberteto borba med avtoriteto in mladostnikom. V pubertetni dobi lahko vodi do odkritega in zavestnega odpora mladostnika proti staršem in učiteljem, proti avtoritetam.

Odpor pa ne nastane samo proti nadaljnjemu vsiljevanju znanja, izkušenj, nazorov in idej od avtoritete; mladostnik mora vsaj do neke mere tudi to kritično premotriti, kar je doslej nekritično prevzemal. Iz strahu pred globokimi spremembami se često tesno oklene dosedanjega naziranja in religioznosti ter se poskuša instinktivno zavarovati s stopnjevanim verskim doživljanjem pred samim seboj. Prej ali slej pa sledi prelom z naziranjem, ki ga je prevzel od drugih, odpor proti dogmam, ki jih razum ne more doumeti, dvomi o verskih resnicah, potreba po spoznanju in doumevanju tam, kjer je dosedaj zadostovalo slepo verovanje. Lastni razum je najvišje merilo.

Preden pa govorimo o pojavih, ki so posledica spremenjenega stališča napram vnanjemu svetu, avtoritetam in celotni kulturi, se moramo dotakniti še ene spremembe, ki pa seza enako globoko v duševnost pubertetnika ter obrne njegovo pozornost v veliki meri od vnanjega sveta k lastni notranjosti.

Nastop duševne pubertete navadno računamo z odkritjem doslej neznanega notranjega sveta v lastni duševnosti, ki se odpre mladostniku kot samostojna celota, izločena iz vnanjega sveta in neodvisna od drugih jazov. S tem podamo fundamentalno razliko med otrokom in mladostnikom. Tudi otrok že pozna svoj psihofizični jaz, saj rabi besedico »jaz« pravilno že od tretjega leta; vendar pa se ga ne zaveda v polnem pomenu besede. Šele sedaj odkrije

lastno duševnost kot samostojen predmet, ki ga lahko opazuje in ki se lahko vanj pogloblja. Duševnost mu je nov svet, po katerem blodi s slastjo in bolestjo, kateremu prisluškuje in v katerega se zateka, če hoče ubežati neprijetnostim vnanjega življenja.

Že po dosedanjih izvajanjih lahko slutimo vso težo, ki jo nosi pubertetnik in ki povzroča eno samo nepretrgano, dolgo krizo. V kratki dobi se nakopiči nebroj sprememb, ki zahtevajo vseh sil mladostnika. Le globoko čuteči vzgojitelji lahko razumejo borbe, viharje, kes in obup in zopet dobe poguma v mladostniku — nepretrgano krizo, ki razjeda njegovo duševnost.

Kakor smo že dejali, vzbudi spolni nagon zlasti v mladostniku moškega spola prej neznane strasti in v duševnosti se pojavijo doživljaji, ki ga mučijo, ki se jih noče in ne more otresti. Domišljija služi drage volje njegovi radovednosti, ki se vrti okrog spolnega doživljanja, ter mu slika spolne doživljaje v privlačni luči. Mladostnik pada in napenja vse sile, da se zopet dvigne, se naslaja in se obtožuje, ve, da je njegovo počenje, zlasti samozadovoljevanje spolnega nagona pri mladini moškega spola, nevredno boljšega dela njegove notranjosti, a vendar pada in se zato zaničuje.

Odkritje lastne notranjosti in kriticism, ki se že nekaj časa javlja, omogočata mladostniku, da stavi tudi lastni jaz pred sodni stol, da lahko ocenjuje in analizira lastno duševnost ter vrednoči po lastnem preudarku posamezne pojave.

Odpri so se sicer novi svetovi pred mladostnikom in njegova lastna duševnost je postala predmet razmišljanja in razglabljanja. Toda ta duševnost ni mirna solčna ravan, preprežena s poezijo in lepoto, temveč divja romantična pokrajina, polna prepadov in skritih koticov, v katerih gnezdijo nelepe lastnosti.

Kritičnost, ki jo uporablja mladostnik pri spoznavanju fizičnih in psihičnih fenomenov izven sebe, postane usodno orožje za mladostnika samega. Vsak poraz v borbi z nagoni in spolnimi strastmi, a tudi vsak poraz v borbi z avtoritetami za osamosvojitev lastne individualnosti seže globoko v mla-

dostnikovo duševnost ter razburka še bolj njeno nikdar mirno površino.

Mladostnik je zavrzel vse dosedanje opore ter se postavil končno v borbo z avtoritetami, zlasti s takimi, ki so nanj brez potrebe pritiskale, čijih pritisk ni izviral iz naravne nujnosti dejstev samih. Že pred odkritjem lastne notranjosti je bil trmast in nezaupljiv, toda še brez smotra in brez pravega vzroka. Šele sedaj dobi trma svojo vsebino in temelje, na katerih se spremeni v borbo proti vsiljevanju duševne hrane, v borbo z vsiljeno avtoriteto in z normami. Uveljaviti se hoče kot samostojna individualnost vsaj enakovredna, če ne več vredna individualnosti odraslih; manjka pa mu še sposobnosti, moči in znanja, da bi se v resnici lahko kosal z njimi.

Že v predpubertetni, zlasti pa v pubertetni dobi poskuša to doseči na zunaj s skrbno počesanimi lasmi, s posebno izbrano kravato, z novo obleko, z malenkostmi in posebnostmi v obnašanju. Če se mu ne posreči, da bi obrnil s tem pozornost nase, jo poskuša obrniti s preračunanim zanemarjanjem lastne vnajjosti, z dobrimi ali slabimi dejanji. Sploh se suče večina njegovih doživljajev okrog lastnega jaza, ki mu je najinteresantnejši in ki ga stavi povsod v ospredje. Največji del njegove pozornosti absorbira baš lastna duševnost z doživljaji; za druge duševnosti se zanima le toliko, kolikor jih lahko razkraja ali kolikor se mu sicer zde zanimive in posebne.

Tako ima pubertetnik za odraslega nekaj tragikomičnega na sebi, če ne razume nujnosti te stopnje. Zavrgel je berglje avtoritete, brez njih hoditi še ne zna. Postavil se je v borbo z normami in avtoritetami, a manjka mu še moči za borbo. Ruši vse, kar ga obdaja, ne pozna pa še novega, kar bi postavil na mesto starega. Svojo nemoč pa doživlja najmočneje sam ter se zateka v svojo notranjost, kar povzroča manje ali dalje časa trajajočo potrto, velikokrat melanholijo.

Sredi kaosa stoji mladostnik sam. V osamelosti in stiski, v težkem, nelepem življenju se zbudi hrepenenje po nečem neznanem, velikem in čistem. To hrepenenje vodi kvišku, k zgraditvi lastnega idejnega sveta, če se le najdejo vzgo-

jitelji, ki pomagajo mladini v stiski. Sicer je v pubertetni dobi še brezpredmetno in pubertetnik sam še ne ve, kaj je tisto veliko, lepo, po čemer hrepeni njegova duša.

Sorodna s hrepenenjem je želja po bitju, ki bi ga v njegovi osamelosti razumelo, ki bi ga ocenjevalo drugače, kakor lastna okolica, kateremu bi lahko razkril svojo duševnost. Ne gre mu za vsebino tega, kar bi lahko razkril razumevajoči ga sorodni duši; gre mu zgolj za dejstvo, da ga nekdo razume, da čuti in doživlja z njim, da se lahko nanj nasloni. Mladostnik si išče prijatelja v odraslih ali v vrstnikih, mladostnica prijateljice. Privlačnost drugega spola se sicer že javlja, vendar pa ostane spočetka le pri želji in šele čez več ali manj časa išče mladostnik mesto prijatelja prijateljice in mladenka obratno prijatelja. Vendar bi se motil, kdor bi smatral to iskanje prve globlje ljubezni za željo ali potrebo po spolnem uživanju. Leta lahko pretečejo in ljubezen je še vedno čista, zlasti če je bila vzgoja v prejšnjih dobah pravilna.

Borba proti vsiljenim avtoritetam je sicer do neke mere principijelna, ne izključuje pa iskanja in priznavanja pravih avtoritet. Če je učitelj razumel že otroka ter mu dovolil dovolj svobode, da se je lahko duševno razvijal po svojih potrebah, če mu ni vsiljeval svoje volje, svojih naziranj, nepotrebne znanja in če mu je pomagal pri razvoju po svojih močeh, tudi pubertetnik nima razloga, da bi se proti njemu boril. Mladostniku gre pred vsem za borbo proti vsiljenim avtoritetam, ki ga ne razumejo in mu pri razvoju ne morejo več pomagati. Prave avtoritete pa potrebuje mladostnik zlasti v dobi dozorevanja, ki sledi pubertetni dobi in ki se od nje bistveno razlikuje po svoji pozitivnosti. Tukaj razpadanje in zavestno rušenje starega, v dobi dozorevanja postavljanje novih smotrov, spoznavanje novih vrednot, nastajanje novih idealov, novega življenjskega in svetovnega naziranja, ki stoji višje, kakor je stalo naziranje v predpubertetni dobi.

Po vseh dosedanjih izvajanjih je pubertetna doba pred vsem negativna. Vse, kar je bilo za otroka še trdno in neomajno, leži sedaj v razvalinah. Pubertetnik se nahaja

v globoki krizi, v odkriti borbi z vsem svetom, v borbi s samim seboj. S kriticizmom, ki se je zbudil v njem, razkraja svojo okolico in lastno duševnost.

Toda takšno stanje ne more trajati dolgo. Na ruševinah začenja mladostnik graditi temelje za novo življenjsko in svetovno naziranje, ki traja velikokrat vse življenje. Le močne osebnosti, kakor kak Goethe, dožive ponovne duševne pubertete, ki so pogoj za ponovni nadaljnji razvoj in za globlje spremembe v celotnem naziranju.

V borbi s samim seboj se okrepe sile mladostnika in tako je kmalu tudi dovolj močan, da brzda spolne strasti ter dobi nadvlado nad samim seboj. Zaupanje samega vase raste, vnanja okolica mu končno priznava pravico do neke samostojnosti in tudi mladostnik poskuša biti v svojih sodbah in ocenah pravičnejši. Sicer se mu to vedno ne posreči, ker je neizprosen v realizaciji idej, ki jih priznava za prave in ker se ne poglobi v duševnost človeka tako, da bi jo v resnici razumel. Toda baš ta neizprosost je gonilna sila razvoja, ki ne računa z osebno slabostjo ampak žrtvuje ideji vse. Prava mladina je vedno radikalna in zlasti v današnji dobi težke krize ne dopušča nikoli kompromisov.

Sedaj je napočil trenutek, ko se ogreva mladina za velike plemenite ideje in dejanja, ko išče sama svojih vzorov, ki bi jim sledila in ki bi po njih oblikovala svojo duševnost, svoj lastni značaj. Če je bila pubertetna doba egocentrična, je sedanja doba altruistična, ko se mladostnik z lahkoto ne samo navduši, temveč tudi žrtvuje za velike ideje v korist razreda, družbe, naroda in človeštva. Mladostnik je postal mladenič z močno tvorno silo in s potrebo po realizaciji idej ter idealov, ki si jih je postavil, ki jih priznava. Mladina vseh dob in vseh razredov je ustvarjala velike čine ter je bila pripravljena, da podredi lastne koristi večji ali manjši celoti.

Doba dozorevanja ali mladeniška doba je doba moči, velikih idej in idealov, doba rasti in nastajanja samostojnega življenjskega in svetovnega naziranja, kar ne prihaja sicer do popolnega izraza na vsaki časovni točki, kar pa se izkaže vedno zopet in zopet v velikih preizkušnjah človeštva.

Svoboda v oblikovanju lastne osebnosti in lastnega značaja v dobi dozorevanja ne more biti sicer popolna, ker so vsekali že prvi doživljaji v otroški dobi do petega leta osnovne črte v značaj. Teh se drži do neke mere podzavestno mladenič (mladenka) ter si izbira v skladu z njimi svoje ideale in vzore, tudi če ne bi pritiskala nanjo starejša generacija.

Vendar pa je ta doba mirne rasti ter tihega dozorevanja nad vse važna. Kakor je važno za seme in rastlino, v kakšno zemljo pade, tako je tudi za človeško bitje važno, v kakšen milje ga vsadi usoda in kakšna je otroška doba. Pubertetno dobo bi lahko primerjali s presaditvijo drevesa na novo mesto, kjer se naj razvije v drevo. Za njegov nadaljnji razvoj pa je pogoj, da dobiva krepke hrane in zadostne vlage iz zemlje, a tudi toplote in solnca, da lahko vse snovi prebavi po svoji potrebi. Sedaj se prične mirna rast drevesa — s prebolelo pubertetno mirna rast osebnosti, značaja, življenjskega in svetovnega naziranja mladeniča in mladenke. Sedaj se odloči, ali vzpostavi vsaj delno na višji podlagi stare norme, kakor n. pr. religioznost, ali pa se loči popolnoma od njih. Sedaj nastopi tudi doba prve močne ljubezni, ki je povsem drugačna, kakor so bile simpatije v otroški dobi. Hrepenenje dobi trdna tla v čisti ljubezni, v vzvišenih idejah in smotrih, h katerim stremi mladina.

Pubertetnik je odraslim neprijeten in jih nekako odbija, za mladeniško dobo pa so se od nekdaj ogrevali vsi narodi ter jo poveličevali v svojih umetninah. Kaj je lepšega, kakor prekipevajoče sile mladine, idealni poleti in smeje sanje mladeniča, tiho koprnenje mladenke po čisti ljubezni...

In vendar! Kako malo razumevanja kaže današnja doba za vse zakopane sile, ki leže v pubertetni in zlasti v dobi dozorevanja. Oficijska vzgoja naravnost ovira pojave pubertetne dobe s preoblaganjem s snovjo, s kaznimi, redovanjem in drugimi neprimernimi vzgojnimi sredstvi ter jih mnogo zlasti pri slabejših posameznikih popolnoma zamori. Nastopati ne morejo več v čisti obliki, zaostajajo za cela leta in mnogo posameznikov fundamentalnih pojavov, ki so pogoj za nadaljnji razvoj, sploh ne more doživeti, ker

nimajo ne časa ne svobode, da bi se lahko obrnili k lastni notranjosti, h kritičnemu motrenju vseh pojavov. Tako najdemo celo med inteligenco posameznike, ki niso nikdar doživeli polne duševne pubertete, ki se niso nikdar osamosvojili od avtoritete raznih osebnosti, ki sploh niso prišli do ustvaritve samostojnega življenjskega in svetovnega naziranja.

Sam se spominjam dobro nastopa telesne, tudi posameznih pojavov duševne pubertete, ki so se javljali deloma že pred telesno. V polnem cvetu pa je nastopila duševna puberteta šele z 19. letom, ko me je iztrgala svetovna vojna iz objema gimnazije in semenišča ter me vrgla naravnost med izobražene odrasle enoletnike pri nekem galicijskem polku, ki jih je nanese usoda iz vseh delov stare Avstro-Ogrske. Izraziti pojavi borbe, razkrajanja in nastajanja so trajali do 24. leta.

Duševna puberteta se javlja v različni meri in obliki pri poedinih slojih, razredih in narodih ter je odvisna od vplivov, ki so oblikovali celotno duševnost, od pogojev, pod katerimi se je vršil razvoj na prejšnjih stopnjah in pod katerimi nastopa puberteta, ter končno od prirojenih dispozicij posameznika. Čim globlja osebnost naj postane posameznik, tem silneje doživlja v pubertetni dobi potrebo po osamosvojitvi; tem prej zasledi tudi nesoglasja med idejami, besedami in dejanji, tem bolj razkraja kot oster sodnik samega sebe in svojo okolico, tem jače se oglašča v njem tiho hrepenenje po luči, lepoti, dobroti. Pri pravem mladostniku ne izostane nobeden izmed pojavov, ki smo o njih govorili. Vendar so borbe lažje ali težje, kakor je pač močan pritisk avtoritete in kakor dolga je pot do osamosvojitve.

Po vseh znakih preživlja najtežje duševno puberteto nemška mladina v velemestih, ki ima tudi največ vzroka za odpor v družini, šoli in družbi; za njo je tudi vraščanje v sodobno kulturno življenje Nemčije najtežje. Mladinsko gibanje je samo izraz tega stanja in na njem lahko merimo odpor mlade generacije proti pritisku.

Tudi pri nas je pritiskala starejša generacija in šola na mladino, vendar ne tako kakor v Nemčiji. Pritisk na mnogih

meščanskih in srednjih šolah v zadnjem letu je nekaj ne navadnega, anormalnega ter se ne strinja z našo duševnostjo. Po naši duševni strukturi stojimo bliže mladini ter bi jo morali laže razumeti, kakor Germani. Gotovo ni gol slučaj, da se je naš Cankar tako odločno postavil na stran mladine, da je Župančič lahko črpal iz duševnosti otroka in mladostnika vedno novih snovi za svoje umetnine, da je Dostojevski ustvaril Aljošo v Bratih Karamazovih, da je končno Tolstoj odprl za mladino novo šolo na Jasni Poljani, ki je temeljila na razumevanju otroka in ljubezni do razvoja.

Pri kmetski mladini poteka duševna puberteta v milejših oblikah, čeprav se tudi tukaj kažejo njeni bistveni znaki. Kmetijski mladostnik postane bolj ali manj enakopraven, kakor hitro more opravljati vsa dela. Očetova avtoriteta teži bolj redko na njem in proti šoli se mu ni treba boriti, ker poseča z oprostitvami šolo redno le do širinajstega leta. V lastno duševnost se ne pogloblja toliko, o verstvu, morali in pravici navadno ne razmišlja posebno.

Najbolj odporna in radikalna je delavska mladina, ki v važnih trenutkih posega tudi odločilno v zgodovinski razvoj. Prilasha si smotre in ideale, ki so danes smotri in ideali delavskega razreda in ki nastajajo iz razumevanja celotnega razvoja.

Niti kmetijska niti delavska mladina pa nima dovolj duševne hrane, da bi lahko doživljala polno duševno puberteto ter se krepko razvijala v dobi dozorevanja, da bi si ustvarila svoj idejni svet ter si zgradila samostojno življenjsko in svetovno naziranje, ki bi bilo v skladu z gospodarskim, socialnim in kulturnim položajem mas.

Nas zanima v tej razpravi samo razvoj današnje uče se mladine v pubertetni dobi in v dobi dozorevanja. Za razumevanje njene duševne strukture je potrebno temeljno spoznanje, da se današnja mladina bistveno loči od vseh prejšnjih generacij. Osnovne smernice svojega značaja si je razvila v prvi otroški dobi, to je še v svetovni vojni ali deloma celo pred njo. Vsi veliki dogodki in težki udarci krvave Golgote so odmevali po svoje tudi v otroški dušev-

nosti ter zasekali vanjo neizbrisne sledove. Odpor proti nasilju in krivicam, odrešenje v velikem polomu 1918. leta, rušenje stebrov starih oblik in nastajanje novih tvorb, pričakovanje, razočaranje, nadaljnje razpadanje. Kriza, ena sama velika kriza, ki razjeda današnjo družbo, je oblikovala tudi duševnost današnje mladine. Otrok ni vsega razumel, a vendar je doživljal z odraslimi nade in razočaranja, doživljal je celo intenzivneje; rasel je v nestalnosti vsega, kar ga je obdajalo. Isto nestalnost doživlja vsa Evropa tudi danes, z njo seveda mladina.

Vse ozračje preveva klic po reformah in globokih spremembah. Umetnost je revolucionarna, znanost in tehnika se razvijata, religiozni in pravni čut se spreminjata na temelju gospodarskih in socialnih sprememb, delavska družina in družina v mestu razpada, žena se socialno dviga, pedagogika formulira končno ostreje svoje zahteve na vzgojo. V vsem življenju današnje dobe se vršijo globoke spremembe, vsepovsod zavzema človek novo stališče na pram vrednotam. Že v današnji družbi vidimo klice, ki vodijo v novo življenje.

Zato je in mora biti tudi duševnost današnje mladine drugačna, kakor je bila duševnost prejšnjih generacij. Potrebo po lastni samostojnosti, po lastnem razsojanju in mišljenju je morala doživeti že zelo zgodaj; tudi pubertetna doba ter doba dozorevanja morata izzveneti v poudarjeni potrebi po samostojnosti. Zdi se mi, da je manj pozitivna v dobi dozorevanja, ker ji današnji kaos idej in političnih skokov zastira pogled, ker živi v isti duševni krizi kakor vsa zapadna, srednja in južna Evropa. V pubertetni dobi pa doživlja močnejše vsak pritisk in z njim potrebo po osamosvojitvi lastne individualnosti.

Zato pa mora biti tudi vzgoja te mladine iz psiholoških in socioloških razlogov drugačna, kakor je bila v predvojni dobi. Zato pa je tudi povračanje k starim oblikam vzgoje nezmislno in trajno nemogoče.

II.

Vzgojo so različni pedagogi različno definirali, kakor so jo pač pojmovali v skladu s časom, stanjem znanstvene pedagogike in osebnim stališčem napram vzgoji. Ker nam ne gre tukaj za točno definicijo, ne bomo postavljali novih opredelitev, pač pa bomo poskušali razumeti njeno bistvo po načelih sodobne pedagogike. Zavestna vzgoja je po naziranju sodobnih vzgojiteljev in pedagogov le pomoč nedoraslemu bitju pri razvoju vseh prirojenih dispozicij v danem miljeju in pri vrasčanju v kulturno življenje. Njena naloga je, pomagati do čim popolnejšega razvoja vseh sil razvijajočega se bitja. Vprav s tem skrbi za neoviran, uspešen razvoj kulturnega življenja, ki mu dovaja nove ustvarjajoče energije. Mladini mora pomagati, da se vživi v sodobno kulturno življenje ter si ob njem razvije sile, ki so potrebne za ustvarjanje novih kulturnih vrednot in s tem za nadaljevanje kulturnega življenja.

Najvažnejši problem pri vzgoji je pač, kako in katere dispozicije naj razvijamo na posameznih razvojnih stopnjah. Zato pa moramo poznati naravni razvoj otroka, sposobnosti in potrebe, ki se javljajo na posameznih stopnjah in ki se izražajo z njegovim naravnim zanimanjem. Le tako lahko nudimo pomoč razvijajočemu se bitju tudi pri rasti duševnosti. Vsako drugo delo, ki ne temelji na tem spoznanju, pa mora iti brez vpliva mimo razvoja otroka, oziroma mladostnika, če ga že ne ovira.

Že iz splošne duševne strukture mladostnika in mladeniča se nam same po sebi vsiljujejo nekatere glavne smernice za vzgojo v pubertetni dobi in v dobi dozorevanja.

Pred vsem mora vzgojitelj zreti na celotno puberteto zelo resno, saj je to najvažnejši prelom v razvoju človeka, ki ima nedogledne posledice za posameznika in za celotni kulturni razvoj človeštva. Za mladostnika pomenja dobo najtežjih konfliktov v verskem, pravnem in moralnem oziru, ki se jim ne more in ne sme izogniti. Le polno doživljanje vseh pojavov vodi na tisto visoko stopnjo razvoja, na katero

bi se naj povzpela tudi današnja mladina. Zato ne moremo mladostnika notranjih borb osvoboditi, nego mu lahko le pomagamo, da v njih zmaga najplemenitejši del njegove duševnosti.

Bistveni znak pubertetne dobe je odklanjanje avtoritete v splošnem ter osamosvojitev od vpliva odraslih. Pravi vzgojitelj torej ne more več nastopati kot avtoriteta, ker ga sicer mladina potisne v vrste svojih nasprotnikov ter s tem onemogoči njegov vpliv. Vzgojitelj mora biti v najglobljem pomenu besede prijatelj mladine, ki jo hoče razumeti. Zato se trudi, da pronikne v globine njene duševnosti. Poznati mora njene potrebe in stisko, v kateri se nahaja, verovati mora v dobro in plemenito, ki se krije na dnu njene duševnosti. Njegova vera v mladino mora biti tako trdna, da je ne omajejo slučajni manj simpatični pojavi v pubertetni dobi. Pred vsem pa mora biti močna, izklesana in odkrita osebnost, ki lahko nudi potrebno pomoč ter lahko služi kot oporišče v notranjih borbah mladine.

Ko smo govorili o duševni strukturi mladostnika, smo poudarjali pred vsem njegovo potrebo po osamosvojitvi lastne individualnosti in iz te potrebe izvirajočo borbo proti vsiljenim avtoritetam. Že iz dosedanjih izvajanj sledi velika razlika, ki leži tudi med vzgojo mladostnika in med vzgojo otroka.

Otrok se je podvrgel do neke mere vzgoji učiteljev in staršev ter se pustil pasivno oblikovati po njihovi volji, kolikor je to pri vzgoji sploh mogoče. Mladostnik v pubertetni dobi in mladenič pa ne moreta več dovoljevati drugim osebam, da bi brez njune volje po tujih vzorih hoteli iz njiju nekaj ustvariti, o čemer ne bi sama odločala in pri čemer ne bi sama sodelovala. Svoje naziranje, svoj značaj, celotno osebnost hoče oblikovati mladostnik sam, posluhuje pa se pri tem pomoči odraslih, če jo le dobi. V mladostniku se je izvršil prehod od vzgoje tujih osebosti k samovzgoji, ki je zanj in za ves kulturni razvoj izredne važnosti. Navadno sicer v pubertetni dobi še tava in pozitivno delo na samem sebi se vrši v dobi dozorevanja, kjer se lahko povzpne

do samovzgoje, ki temelji v resnici na njegovih sposobnostih, na njegovem najglobljem bistvu.

Glavna razlika je pač ta, da je samovzgoja veliko učinkovitejša, kakor še tako dobra vzgoja, ki smatra razvijajoče se bitje le za objekt. Nikdo ne pozna otroka tako dobro, da bi ga lahko od zunaj oblikoval tako, kakor to zahteva narava vsakega posameznika. Že na prejšnjih razvojnih stopnjah se mora vzgojitelj nehotе naslanjati na tvorne sile otroka samega, jim prisluškovati ter jih pri rasti kvečjemu voditi; od prvih početkov se mora naslanjati na notranje potrebe, na nagone, na izkušnje, uvidevanje in hotenje otroka.

Mladostnik v pubertetni dobi pa se hoče otresti vsakega oblikovanja od zunaj, ker čuti v sebi potrebo po organski rasti iz pravega jedra svoje notranjosti kot središča, okrog katerega in v skladu s katerim si prisvaja kritično v koncentričnih krogih potrebno znanje. Le taka organska rast brez vnanjega pritiska in nasilja lahko vodi do močne osebnosti. Korak za korakom se razvija, in gonilna sila so ji duševne potrebe ter spontane energije mladostnika samega.

Prehod mladostnika k samovzgoji zahteva energične spremembe v postopanju vzgojiteljev z njim ter vpoštovanje njegove individualnosti. Pravi vzgojitelj čuti, da ima pred seboj razvijajoče se bitje, ki mora rasti po njemu imanentnih naravnih zakonih. Mogoče izvira baš iz tega čuvstva borba proti namišljenim avtoritetam, ki ne morejo razumeti, da je poleg njihove samovolje še nekaj višjega in globljega, kar bi moralo odločati v vzgoji mladostnika — potreba po samovzgoji, pravica do samostojnega oblikovanja samega sebe.

Prehod k samovzgoji pravega vzgojitelja ne bo preplašil. Njegovo delo s tem ni končano, nego se vrši v drugi obliki dalje in je danes le še potrebnejše. Završen je pač vpliv namišljenih avtoritet na pravi razvoj mladostnika in njihovo delo gre brez globljega sledu mimo njega. Ne čisto brez sledu, ker je njih vloga destruktivna: povsod, kjer le morejo, dušijo naravne sile mladine.

Korak mladostnika k osamosvojitvi lastne individualnosti in k samovzgoji je nujno potreben še iz drugih vidikov, če naj postane iz njega polnovreden odrasli, močna osebnost. Vse prekmalu pride doba dozorevanja, ko si mora vprav s samovzgojo izgraditi samostojno življenjsko in svetovno naziranje. Smernic za izgraditev lastnega naziranja pa ne more prevzeti nekritično od odrasle generacije, ki se že dalje časa več ne razvija, temveč jih mora črpati v dotiki z gospodarskimi, socialnimi, političnimi in kulturnimi prilikami naravnost iz življenja samega.

Gospodarske in socialne prilike, znanost in umetnost, morala in politična zavest se neprestano spreminjajo, generacije pa obtičijo s svojim dozoretjem v razvoju. Človek sredi moške dobe nekako okameni ter se navadno ne razvija dalje. Mladostnik doživi v pubertetni dobi potrebo in možnost, da motri vse pojave brez predsodkov v nepopačeni obliki ter je s tem intuitivno nekako bližje bistvu življenja, oziroma silam, ki oblikujejo njegovo dobo. Ne veruje niti lastni preteklosti niti avtoritetam, temveč mora črpati snov za svoje nazore naravnost iz dotika z življenjem in iz kulture.

Odrasli ima že svoje naziranje, svoje izkušnje in svoj predstavi zaklad, ki vplivajo na vse dožemanje vnanjih pojavov in ki se jim novi doživljaji morajo prilagoditi. Baš tega gledanja odraslih skozi nazore, ki so si jih ustvarili v lastni nekdanji mladosti in ki so bili prikrojeni po takratnih prilikah, se mora mladostnik otresti. Zato hoče in mora biti v principu svoboden.

Pravi vzgojitelj razume potrebo mladostnika po samostojnosti in samovzgoji, ker mu je obrnjen pogled v bodočnost. Pomagal mu bo, da se bo v resnici otresel gledanja odraslih ter črpal z ostrim kritičnim motrenjem snovi za svoj razvoj iz življenja samega, iz književnosti in znanosti. S tem ga pripravlja tudi najbolje, da bo uravnal v dobi dozorevanja svoje razmerje do vrednot po lastnem razumu in lastni vesti.

Samovzgoja je za mladostnika težka naloga, ki je ne more takoj vršiti v polni meri in ki zahteva pomoči ter

vodstva vzgojitelja. Potek prehoda od pasivne vzgoje k samovzgoji pa je odvisen do neke mere od razvoja v prejšnjih dobah. Čim več svobode je imel otrok v prejšnjih dobah, da se je lahko samostojno udeleževal, spoznaval svobodno z lastnim razumom svojo okolico, vrednočil po svoje razne pojave ter si utrjeval lastno voljo, tem lažje se bo popolnoma osvobodil v pubertetni dobi.

Svobode otroku v udeleževanju popolnoma odvzeti ne more nikdo. Dojenček se igra z rokami, s prsti na nogah, z ropotuljo, z odejico po svoji volji ter brblja svobodno. Otrok oblikuje v pesku, ruši zopet postavljene tvorbe ter preliva vodo po svoji volji. Deklica pestuje, oblači in slači lutko po lastni potrebi. Odrasli lahko sicer svobodno udeleževanje otroka ovirajo, svoje volje ne morejo postaviti popolnoma na mesto otroških potreb, ne v prvi otroški dobi ne na poznejših razvojnih stopnjah. Nič ni bolj mučno kakor vedno ukazovanje, prepovedovanje in nadziranje otroka — to moraš, tega ne smeš; otroka le zmede ter ga ovira, da bi si nabral sam lastnih izkušenj, ki so za njegov razvoj nujno potrebne.

Kratenje svobode pa se maščuje na razvoju: ali se radi pretežkih ovir otrok sploh ne more povzpeti do polne duševne pubertete ali pa doživlja kot pubertetnik veliko težje vse konflikte kakor mladostnik, pri katerem je potekal razvoj normalno v polni svobodi. Lep vzgled za to nam nudi nemška mladina.

Svoboda in samostojnost ne smeta biti samo krilatica. Potrebna je popolna preorijentacija glede razmerja vzgojitelja do mladostnika. Vzgojitelj mora postati prijatelj mladine in v najboljšem slučaju njen svetovalec, ki hoče mladini v razvoju res pomagati. Vsak posamezni predmet vsebuje probleme, ob katerih se razvija kritičnost in samostojnost v mišljenju mladostnika, kjer lahko spoznava prave vrednote, jih ocenjuje ter jih uporablja po svoje za zgraditev lastnega naziranja. Vzgojitelj v svojem šolskem delu dovaja samo snov, ob kateri se razvija mladostnik. Veliko važnejše pa je, da mu stavi vse bogastvo lastne osebnosti na razpolago in mu pomaga k osamosvojitvi v

pubertetni dobi. Pozneje, ko dozoreva, bo črpal baš iz tega bogastva osnove za svoje naziranje, ki ga bo zgradil sam.

Za tako globoko vzgojno delovanje pa so kazni in današnji način redovanja samo velika ovira, ki jo mora vzgojitelj nekako prebroditi. Vzgoja ne more temeljiti na strahu pred redi in kaznimi; čim bolj se bo oddaljil vzgojitelj od takega postopanja z mladino, tem lažje si bo pridobil njeno zaupanje. Njegov vpliv pa bo segal daleč čez prag šolske sobe v življenje mladine, kjer rabi velikokrat nujno pomoči. Že sama zavest, da se lahko na koga nasloni, ji da večkrat tudi silo, da ne pade ter usmeri hotenje v drug pravec. Koliko posameznikov se ni moglo razviti, ker niso imeli vzgojitelja, h kateremu bi lahko bili stopili po pomoč, ne osebnosti, ki bi jih bila razumela in na katero bi se lahko bili naslonili.

S tem, da je postal vzgojitelj mladini prijatelj in svetovalec, je postal za njo tudi avtoriteta, tokrat prava. V dosedanjem razmotrivanju smo večkrat omenili, da se bori mladina proti avtoriteti, kolikor je ne priznava sama. Vendar pa se zatekata otrok in mladostnik tudi v svobodi po pomoč k tistemu, ki jima jo more dati, do kogar imata zaupanje. Zato se vzporedno z močmi in sposobnostmi na eni strani, s potrebami na drugi strani spreminja stalno stališče do avtoritete in spreminjajo se avtoritete same, saj potrebuje razvijajoče se bitje na različnih stopnjah pomoči različnih osebnosti, ki postanejo zanj avtoritete.

V prvi otroški dobi je otrok najbolj navezan na odrasle, navadno na mater ali osebo, ki se z njim pač največ peča. Sam je še preslab, da bi zadostil svojim potrebam, izkušenj in potrebnega znanja za življenje še nima, nego si jih mora nabirati korak za korakom s pomočjo odraslih. Od njih prevzema jezik, navade, vrednočenje ter se poskuša vživeti v milje, ki ga je vanj postavila usoda. Zato je tudi avtoriteta staršev v tej dobi največja, čeprav nastopi navadno v tretjem letu prva ključovalna doba: otrok hoče ravnati tukaj po svoji volji, bolj radi hotenja samega, kakor pa radi trdnega smotra, ki ga navadno še nima. Toda to

mine in tja do sedmega leta je pri pravilni vzgoji avtoriteta staršev neoporečna.

Z vstopom v šolo dobi otrok novo avtoriteto v učitelju, ki jo priznava približno do desetega leta brezpogojno. Šele z desetimi leti si izbira normalno med učitelji svojih vzorov ter doživlja odpor proti tem, ki jih ne mara, išče na učitelju dobrih in slabih lastnosti ter gleda nanj nekako kritično. Z nastopom duševne pubertete pa doživlja odpor proti vsaki avtoriteti, ki si je ni postavil sam, čije pritisk mora prenašati proti svoji volji.

Vendar pa ostanejo starši pri pravilni vzgoji avtoriteta poleg učitelja, osnovnošolski učitelj poleg srednješolskega, le če je njihovo ravnanje odgovarjalo vsakokratni duševni strukturi otroka. Rousseau smatra v »Emilu« za glavno nalogo vse vzgoje v predpubertetni dobi, da si pridobi vzgojitelj popolno zaupanje otroka. Le tako mu lahko pomaga pozneje v pubertetni dobi, ko potrebuje najbolj pomoči. To nalogo vzgoje bi morali vpoštevati pred vsem starši in ostali vzgojitelji, ki imajo otroka v rokah v predpubertetni dobi in ki hočejo nanj vplivati pozneje v pubertetni dobi ter v dobi dozorevanja.

Težišče vse vzgoje v pubertetni dobi ne leži pravzaprav v njej sami, saj so pojavi, ki nastopajo sedaj, v veliki meri odvisni od razvoja v prejšnjih dobah. Borba z avtoriteto in ureditev razmerja do vrednot je odvisna vsaj deloma od dosedanjega postopanja z otrokom, zlasti od prvih doživljajev, ki ostanejo neizbrisni za vse življenje. Potreba po samostojnosti je tem večja, čim nesamostojnejši je otrok v predpubertetni dobi. Čim manj svobode uživa do pubertete, tem težji konflikti nastajajo v pubertetni dobi; prehod k samovzgoji pa je mnogo lažji, če je bil otrok navajen že doslej na samostojno in svobodno udejstvovanje. Vzroki premočnih in anormalnih spolnih doživljajev segajo nazaj v prvo otroško dobo do petega leta, kakor so pokazali izsledki psihoanalize. Če hočemo tedaj normalno polnovredno puberteto, moramo skrbeti za polnovreden neoviran razvoj na prejšnjih stopnjah.

Predaleč bi vedlo, če bi hoteli tukaj podajati navodila, kako bi naj postopali vzgojitelji z otrokom na prešnjih stopnjah. Opozoril bi le rad na dvoje dejstev, ki vplivata odločilno na spolno doživljanje v pubertetni dobi: 1. zatiranje spolnega nagona v dobi do petega leta v podzavest; 2. način in čas, ko izve otrok o izvoru človeškega življenja.

Prve spolne doživljaje ima že dojenček in prva spolna doba traja po psihoanalizi do petega leta. Nagoni vrste, ki jih je prinesel otrok s seboj kot dediščino tisočletnega razvoja, se pojavljajo že v odkriti naravni obliki. Starši, oziroma vzgojitelji, imajo nalogo, da pripravijo otroka do obvladovanja in brzdanja spolnega nagona; če pa poskušajo njegove pojave zatreti s kaznimi ali celo s pretepanjem, jih odstranijo le na videz, ker jih potlačijo v podzavest. Tam ruje naprej, razjeda duševnost ter si išče ob vsaki priliki izhoda.

Od petega leta do spolne dozorelosti je spolno nevtralna doba, nekako premirje. Zato pa se pojavi zatrti in pregnani spolni nagon tem huje v pubertetni dobi, ne več v čisti, naravni, temveč v pokvarjeni obliki, kakor jo je zadel v podzavesti pod pritiskom. Ako pa se je naučil že otrok brzdati spolni nagon do petega leta, bo njegov gospodar tudi v dobi pubertete. Vsaka telesna kazen budi v otroku poleg neugodja neko slast, ki sloni po Freudu na (prirojenem) sadistično-masohističnem temelju. Zato ne smemo otroka pod nobenim pogojem tepsti, kakor zahteva to psihoanaliza in z njo dr. Urbantschitsch v »Moderne Kindererziehung nach psychoanalytischen Erfahrungen«.

Za spolno doživljanje v pubertetni dobi je nadalje važen trenutek in način, kako izve otrok o postanku človeškega življenja. Že zgodaj se zbudi v njem zanimanje za vprašanje, odkod je prišel bratec, sestra ali sosedov novorojenček, odkod je prišel on sam in kje je bil, preden ga je prinesla babica.

Navadno izve otrok slučajno od tovarišev in tovarišic za nastanek življenja, in sicer v obliki, ki skali za cela leta mirno površino duševnosti ter povzroči težke notranje konflikte. V pubertetni dobi se pojavijo posledice v zopetnem

obnavljanju konfliktov v duševnosti mladostnika, v studu pred samim seboj in pred starši, pred življenjem in medsebojnim razmerjem spolov. Na eni strani ga kompleks spolnih problemov čez mero privlači, na drugi doživlja spričo njih gnus in stud.

Zato si morajo starši pridobiti pri otroku toliko zaupanja, da se zateče k njim, kadar ga začenja mučiti to vprašanje. V lepi naravni obliki mu naj razkrijejo tajne človeškega življenja ter ga s tem zavarujejo proti umazanim govoricam tovarišev. Kako lepo opisuje F. W. Foerster v »Jugendlehre« tak razgovor med materjo in hčerko, materjo in sinom (str. 606.). Gotovo pa nastavlja F. W. Foerster tak pogovor na veliko prekasno dobo, ko je moral otrok že davno o vsem v škodljivi obliki zvedeti.

Iz lastnega razvoja se spominjam trenutka, kako sem zvedel na poti iz šole v umazani obliki že z 8. leti za nastanek življenja in za medsebojno razmerje spolov. Dolgo nisem mogel pogledati staršem v oči. Preživel sem globoko krizo, čije sledovi so se pokazali zopet v pubertetni dobi. Vse to lahko starši pravočasno preprečijo, ako so si pridobili zaupanje otroka. Položijo en temeljni kamen več, da lahko doživlja mladostnik nastop spolne dozorelosti kot nekaj velikega, čistega.

S tem pa nikakor ni rečeno, da je za normalni razvoj pubertete in zlasti spolnega doživljanja že dovolj pravilna vzgoja v prejšnjih dobah, da ne moremo ničesar več spremeniti ali popraviti, a tudi ničesar pokvariti. Opozoril bi rad ponovno na nekaj činiteljev, ki se zdijo sami po sebi razumljivi in ki uravnavajo spolno doživljanje v pubertetni dobi: 1. zadostni telesni napor in vsaj delna razbremenitev duševnega dela; 2. močni vzgledi in osebno vplivanje na mladostnika, vedna pripravljenost vzgojitelja, da nudi pomoč mladostniku, kadar jo potrebuje; 3. dobro čtivo, ki krepi voljo in vzgaja značaj.

Kakor se zdi prva zahteva po telesni krepitvi sama po sebi razumljiva, ji je vendar mnenje velikega dela šolnikov vse prej kakor naklonjeno. Posebno važni pa so telesni napor vsake vrste baš v pubertetni dobi, ker uravnavajo

spolni nagon ter so ventil, ki odvaja nakopičene energije. Kopanje v mrzli vodi, plavanje in veslanje, proste telovadne vaje, nogomet in ostale igre z žogo, turistika in izleti krepijo telo in voljo, dajejo duševne sile in samozavest, ki je potrebna za borbo s samim seboj, ter usmerjajo doživljanje mladostnika proč od razmišljanja o spolnih problemih.

Nerazumljivo mi je govorjenje o nevarnostih gojenja športa in molk o nevarnostih enostranskega sedenja v šoli ter ždenja pozno v noč pri nalogah in pri knjigi. Ljubše mi je celo pretiravanje športa, kakor pa ubijanje mladine z brezsmiselno snovjo ter indirektno zavajanje k duha ubijajočim spolnim ekscesom s tem, da jemljemo s preobkladanjem učenja potrebni čas za telesno nego ter zamašimo vse ventile, ki bi razbremenili spolni nagon.

Razbremenitev spolnega nagona šele da mladostniku potrebno svobodo, da lahko obrne svojo pozornost k lastnemu jazu in k odnosu jaza do vrednot, da lahko posveti svoje oblikovalne energije drugim plastem svoje duševnosti ter jih ne potrati samo s spolnimi doživljaji. Telesni napor so za normalnega mladostnika neobhodno potrebni, še bolj pa za takega, čigar spolna vzgoja v prvi otroški dobi ni bila pravilna in čigar duševnost je polna spolnih doživljanj. Pri enem odvajajo energije, pri drugem popravljajo tudi napake v razvoju.

Šport sam pa ima za mladostnika še druge vzgojne vrednote. V igri in v športu se lahko sam dovoljno uveljavlja ter zadovoljuje svojo samozavest. Pokorava se pravilom, ki jih priznava sam ali ki jih je celo sam sestavil. Vživlja se v ožjo družbo ter podreja svoj jaz drugim jazom. Igra in šport nudita veliko prilike za brzdaje strasti ter zahtevata od igralca notranje discipline do najvišje mere. Po katarzični teoriji K. Groosa se izlivajo v obliko igre razni nagoni, ki jih je človek v preteklih dobah še potreboval, ki bi pa danes posamezniku in družbi škodovali, če bi se javljali v naravni obliki. V igri postanejo neškodljivi, kakor na primer borbeni nagon.

Telesni napor in šport sploh so za pubertetno dobo izredne vzgojne važnosti in tudi v dobi dozorevanja so

potrebni — ne samo za krepitev in nego telesa, temveč tudi za normalen razvoj duševnosti. Zato je naloga odločujočih činiteljev in vzgojiteljev samih, da dovolijo ter preskrbijo mladini priložnost in svobodo za telesno nego.

Pravkar smo trdili, da je težišče vse vzgoje za pubertetno dobo pravzaprav v prejšnjih dobah in da mora hoteti normalnega razvoja na prejšnjih stopnjah, kdor hoče gladko potekajoče pubertete ter polnovredne dobe dozorevanja.

Tudi učitelj na srednji in meščanski šoli dobi velikokrat mladostnika baš v pubertetni dobi ali v dobi dozorevanja v svoje roke. Kar je bilo poprej, je završeno, in tako se bori za svoj vpliv in za zaupanje vprav v trenutku, ko ruši mladostnik ostale avtoritete. Nedvomno ni to lahka naloga! Izogniti pa se ji ne more, če hoče misliti na vzgojo:

Nekateri šolniki so mnenja, da ni naloga šole vzgajati, nego samo učiti. Ne mislim tukaj »vzgajati« v njihovem pomenu besede, kjer je enakovredna pasivnemu oblikovanju po vzorih in smotrih učitelja ali drugih činiteljev. Za to šola gotovo ni poklicana. Da pa bi morala pomagati z vsem svojim delom in tudi s svojim poukom pri samostojnem razvoju duševnosti mladostnika ter ji donášati hrane za rast, bi moralo biti samo po sebi razumljivo. Pouk, ki ne pomaga razvoju dispozicij mladostnika, in učenje, ki ne more nuditi snovi za izgraditev samostojnega naziranja, je le balast, ki ga mladostnik prej ali slej odvrže. Tako izgine brez sledu. Samo sebi učenje ne more biti namen ter ne bi smelo služiti le izpitom. Podrediti se mora, kakor vse delo na šoli, razvoju mladine ter mora biti odgovor na njene potrebe.

Zato pa mora misliti učitelj na vzgojo, čeprav mu današnji sistem šole delo silno otežuje, saj temelji na vsiljeni avtoriteti učiteljev in na vsiljeni disciplini učencev, ne pa na globlji potrebi po notranji disciplini in na pravi avtoriteti. Vzgajati bi moral s šolskim in izvenšolskim delom, z dovajanjem in uravnavanjem dotoka duševne hrane, samostojnega čtiva v šoli in izven nje, s celotno svojo osebnostjo.

S svojimi predmeti v šoli bi naj vzbujal žejo po širše nju obzorja, gradil samo temelje, na katerih bi iskala in

delala mladina samostojno dalje. Tako bi postavil svoje predmete, snov in znanje v službo organske rasti, in mladina bi razvijala svojo duševnosst po lastnih notranjih potrebah.

Če vzgojitelj tako pojmuje svoje delo, mora dajati tudi smernice za izvenšolsko čtivo in samostojen študij na eni strani, na drugi pa mora oprostiti mladino vse za razvoj nepotrebne snovi, da dobi dovolj časa za organski razvoj duševnosti. Mogoče bo kdo pripomnil, da bi trpelo pozitivno znanje, če bi zahtevali več samostojnega dela in manj učenja. Priznavam! Gotovo bo količina »pozitivnega« znanja, ki se ga učenec naguli za uro in izpite ter ga v kratkem času spet pozabi, manjša. Zato bo pa drugo znanje, pridobljeno s samostojnim delom, ki ga nikdar več ne more popolnoma pozabiti, neprimerno večje. Statistike znanja iz vseh predmetov, ki so se jih učili učenci od ure do ure, so čez nekaj let naravnost porazne in vse toliko slavljenno pozitivno znanje je samo pesek v oči. Dispozicije pa, ki si jih je razvil učenec s samostojnim delom, ne izginejo nikdar več. Vsakdo, kdor se spominja še na lastni razvoj ter umeva važnost duševnega razvoja mladine, bo to priznal.

Ako hoče vzgojitelj pomagati mladostniku pri razvoju značaja in npravstvenosti posebej, se mora dotakniti tudi problemov, ki se jih vladajoča morala boji, preko katerih pa mladostnik ne more iti, če naj postane močna etična osebnost. Mladini obojega spola mora pomagati, da si razvije voljo, ki je potrebna za brzdanje spolnih strasti, da se medsebojno uvažuje ter se zaveda odgovornosti napram drugemu spolu.

Mladenka ne sme biti za mladeniča samo predmet, s katerim se lahko po mili volji igra. Videti mora v njej enakovredno bitje in samostojno individualnost, ki išče dopolnitve in napram kateri ima največjo odgovornost. Starši bi morali podpirati vzgojitelja, ki poskuša razviti npravstvene sile ter oplemenititi medsebojno razmerje obeh spolov, zlasti če se zavedajo, da uživa zaupanje mladine. Takšno vzgojno delo je zlasti na dekliških zavodih potrebno, ker so dekleta bolj ogrožena in ker vsa današnja družba njihova dejanja

drugače ocenjuje kakor moška. Pravi vzgojitelji so se teh vprašanj dotikali vedno in pri drugih narodih z bolj razvitim vzgojnim čutom se obravnavajo nemoteno tudi danes — v interesu mladine, staršev in družbe. Ne preganjanja, temveč opore in razumevanja rabijo vzgojitelji tako pri starših kakor pri nadrejenih organih, če le delajo s čistim srcem in globoko vero v mladino. V tem slučaju ne morejo pokvariti ničesar, koristijo pa nedvomno mnogo!

Vsekakor je navedeni način dela težji in napornejši kakor samo dociranje in izpraševanje. Pripomnil pa bi še enkrat, da nima noben predmet in nobeno učenje samo po sebi vrednosti, ako ne pomaga mladostniku pri razvoju, ako ne črpa iz njega snovi za samovzgojo, za oblikovanje samega sebe. Vsak predmet vsebuje probleme, ki zanimajo zlasti mladino v dobi dozorevanja, v dobi mirne rasti po pubertetni dobi, učitelj jih mora le poiskati.

Zanimanje je edino merilo, ki kaže učitelju prave potrebe mladostnika. Nanj bi moral nasloniti vse svoje delo v šoli in izven nje. Po njem lahko spoznava pravilnost lastnega postopanja ter prikladnost snovi na vsakokratni razvojni stopnji. Delo samo pa mora biti samostojno razmišljanje problemov, ki zadosti potrebi mladostnika po samostojnosti in neoviranem prisvajanju znanja.

Aktivno razmišljanje, aktivno delo in ustvarjanje zahteva sodobna pedagogika za vse stopnje, potrebno pa je zlasti v pubertetni dobi in v dobi dozorevanja. Probleme za takšno delo je treba iskati na celotnem področju znanosti in ne samo v šolskih knjigah, ki po veliki večini ne odgovarjajo zahtevam pedagogike in mladinske psihologije. Če je delo uspešno, ne bo iskal teh problemov učitelj sam, iskali in prinašali jih bodo tudi učenci. Vprav to samostojno delo, ki ga opravlja učenec pri iskanju, razmišljanju, reševanju in ocenjevanju problemov je glavno; veliko važnejša je pot raziskovanja, ki jo prehodi s pomočjo učitelja, kakor pa »pozitivno znanje«, namenjeno pozabi. Le to, kar ostane pri samem delu, je stalne vrednosti; vse ostalo učenje je le samo sebi namen brez globlje vrednosti za mladostnika.

Koliko življenja in zanimanja prinese v šolo samostojno delo učencev z učiteljem, čeprav se v današnjem sistemu šolstva niti ne da dosledno izpeljati, ve vsak učitelj. Doživel sem pa to sam v vseh letnikih ženskega učiteljišča v Mariboru, v katerih sem poučeval, a tudi v VI. razredu osnovne šole v Prevaljah. Učenci, oz. gojenke naslonijo delo v šoli na lastne doživljaje in lastne izkušnje ter mu dajo s tem globljo vrednost. Kolikokrat niso hotele gojenke zlasti obeh drugih letnikov pri psihologiji nehati z delom in debato, ko je že zvonilo. Kolikokrat je bilo delo tako živahno, da so spontano doživele potrebo po notranji disciplini, ki je največje vzgojne vrednosti. Dogajalo se je, da so cele dneve reševale doma in v šoli probleme, ki smo jih načeli ali se jih samo dotaknili v šoli. Da je takšno delo v resnici nekaj vredno, sem spoznal tudi iz dejstva, da smo se v šoli dokopali mnogokrat do večje jasnosti, kakor jo nudi sam študij tudi dobrih znanstvenih del. Razumljivo je to, če vpoštevamo dejstvo, da učenci ne morejo prevzeti in si ne osvojiti ničesar, kar jim ni popolnoma jasno in da tirajo učitelja sami k vedno večji preciznosti.

V Nemčiji, Avstriji, Rusiji, Angliji in drugod delajo moderni šolniki že precej drugače, kakor deloma še mi, a tudi pri nas se javljajo plahi začetki. A še ti začetki trčijo na organiziran odpor. Eden izmed glavnih vzrokov je pač nevpoštevanje razvoja mladine z njenimi potrebami, nepoznanje mladinske psihologije in sodobne pedagogike, nepoznanje vzgojstva drugih narodov in dela velikih pedagogov ter nevpoštevanje sprememb v družbi.

Zato bi bila prva naloga vzgojitelja, da se poglobi v duševnost mladostnika in mladeniča ter jo poskuša spoznati in razumeti. Poglobiti se mora v študij temeljnih del mladinske psihologije, v vzgojno delo drugih narodov, v sodobno pedagogiko, v strukturo današnje družbe, za katero pripravlja mladino, in v sodobno kulturno življenje, ki iz njega dovaja snov mladostniku in mladeniču v njunem razvoju.

III.

Ako se razgledamo pri nas po vseh vrstah šolstva, važnega za našo razvojno stopnjo, vidimo, da ni niti ene, ki bi temeljila na izsledkih mladinske psihologije, ki bi uravnavala svoje delo po smernicah sodobne pedagogike, in le malo, ki bi se poskušale prilagoditi strukturi današnje družbe ter njenim potrebam. Zlasti so daleč od tega ideala splošno izobraževalne srednje in meščanske šole. Vse, kar obstaja, se poskuša obdržati v obliki, v katero se je razvilo tekom časa, tudi srednja šola, ki je trenutno nedostopna vsaki globlji reformi. Ne smemo namreč smatrati za globoko reformo same spremembe v snovi, če se ni spremenil tudi duh šole. Meščanska šola pa tekmuje (danes že celo v tem prekaša) s preobilico snovi z nižjo srednjo šolo, mesto da bi odgovarjala potrebam nižjih plasti po pravi izobrazbi, ki so jo rodile; mesto da bi se razvila v samosvoj organizem, ki bi bil v službi proizvajanja v današnji družbi.

V zgodovini najdemo dobe, ki so pretresle do temeljev ves ustroj šolstva, kakor n. pr. reformacija, francoska revolucija 1789. leta, leto 1848., konec svetovne vojne. Jasno vidimo, kako so se borile v njenem okviru nove ideje, nova področja znanosti, novi načini motrenja vseh pojavov. Po velikih revolucijonarnih dobah, ki so pomenjale vedno skok naprej, pa je vedno zavladala reakcija. Po reformaciji protireformacija jezuitov pri nas, po francoski revoluciji Napoleon, po borbi z Napoleonom Metternich itd. Tudi danes gremo pri nas z večino reform rakovo pot, in koncesije, ki jih je morala dati mladini celo predvojna doba, se danes črtajo.

Leta 1849. sta izdelala Exner in Bonitz v Avstriji organizacijski načrt za gimnazije in realke, ki je bil definitivno sprejet 1854. leta in ki je pomenjal za takratno dobo vendarle napredek. Ker je preobkladal mladino z učenjem, so bile potrebne reforme, ki so se izvršile leta 1884., 1900., zlasti pa s srednješolsko anketo leta 1908. Ta sicer ni rodila novega šolskega zakona, pač pa so izšle na temelju njenih rezultatov številne odredbe, ki so se tikale organizacije osemrazrednih realnih in reformnorealnih gimnazij, učnih načrtov za gim-

nazije in realne gimnazije. Prinesle so novo ureditev maturitetnih in učiteljskih izpitov in so povečale posebno pozornost telovadbi in igri. (Podrobno glej Th. Ziegler: *Geschichte der Pädagogik*, IV. Aufl., str. 375.)

Kakor so te odredbe vsaj deloma razbremenile mladino samega drila in učenja na pamet ter skrbele za njeno zdravje, tako bi potrebovali tudi danes globlje reforme na temelju mladinske psihologije in sodobne pedagogike, ki bi bila v prid mladini in individualnosti učiteljevi. Danes pa vidimo z grozo, da imajo nekateri letniki ženskega učiteljskega celo 36, 38 in še več obveznih tedenskih ur, da je mnogo učenk zbolelo na pljučih, ker so morale sedeti pri knjigah do 11. ure, do polnoči in še dalje. Isto preobkladanje s predmeti in učno snovjo imamo skoro na vseh srednjih šolah in baš zadnje leto je pokazalo v drastični luči, da se velik del šol ne zaveda nalog, ki mu jih stavi duševni razvoj mladine. Ni pa krivda toliko na posameznikih kakor na sistemu.

Naši reformatorji srednje šole so se preveč zaverovali v francoske vzorce in ne vidijo tega, kar je prinesla nemška pedagogika in kar je pokazalo pozitivnega nemško vzgojstvo v povojni dobi. Težnja po centraliziranju in intelektualiziranju šolstva se protivi zakonom sodobne pedagogike ter celotni smeri kulturnega razvoja. Prej ali slej jo bo zlomil čas.

Mogoče bo ugodno vplivala na vse naše vzgojstvo kmetška nadaljevalna šola, če se bo le tudi na naših tleh razvijala v smeri, ki ji jo je načrtoval ravnatelj deželnega zavoda v St. Martinu pri Gradcu, Steinberger. Ta šola hoče graditi svobodno na individualnih potrebah vsakokratne okolice in mladine ter pomagati vsem kmetiskim plastem, da se dvignejo gospodarsko in kulturno. Za to potrebuje sociološkega in psihološkega temelja, na katerem se bo lahko razvijala izmed vseh tipov šol za mladino v pubertetni dobi in dobi dozorevanja še najbolj svobodno. V delovnih zajednicah, v katerih so zbrani vsi voditelji kmetских nadaljevalnih šol, pregleduje letno svoje delo, uspehe in neuspehe na eni strani, na drugi potrebe kmetškega prebivalstva ter poskuša spraviti v sklad lastno delo z gospodarskimi, socialnimi in

kulturnimi potrebami posameznih plasti kmetskega prebivalstva. Tako prisluškuje stalno času ter gleda kritično na lastno delo.

Iz neupoštevanja mladinske psihologije in sodobne pedagogike izvirajo še druge slabe strani današnje šole za mladino v naših šolah. Noben tip ne zadosti potrebi mladostnika in mladeniča po kritičnem razmotrivanju vseh problemov, potrebi po aktivnem delu in samostojnem ustvarjanju, potrebi po duševni svobodi, temveč mu vsiljujejo snov, ideje in nazore, ki bi jih naj sprejemal pasivno in nekritično. Takšno pasivno učenje otopi duha, duši tvorne sile ter ubija tudi telo. Ne jemlje pa samo svobode v šoli, nego posega z domačimi nalogami in naloženim učenjem tudi v svobodo izven šole ter priklepa mladostnika k šolski knjigi, ki ji žrtvuje ta velikokrat svoje zdravje in lastno individualnost.

Najnevarnejše za njegov duševni razvoj in njegovo telesno zdravje pa je preobkladanje z učenjem, ki se pojavlja skoro na vseh šolah v nevarnih dimenzijah. Preobilno učenje oropa mladostnika dragocenega časa, da ne more osredotočiti svoje pozornosti na lastno duševnost ter na probleme, ki so za njegov razvoj fundamentalne važnosti in da ne more doživljati duševne pubertete v polnem obsegu. Mladeniču in mladenki pa zapira pot do lastnega življenjskega in svetovnega naziranja ter ga ovira, da bi uredil svoje razmerje do vrednot. Preobilno učenje onemogoča, da bi sprejemal še drugo duševno hrano izven šole, ki je potrebna za svoj razvoj.

Preoblaganje z učenjem krati pubertetniku in mladeniču čas, ki ga potrebuje za telesno gibanje, za šport in izlete. Zlasti za pubertetnike so telesni napor neizogibno potrebni, a tudi v dobi dozorevanja ne more razvoj normalno potekati brez njih. Kakor smo že ugotovili, se posledice ne poznajo samo na zdravju in telesnem razvoju, nego vplivajo enako usodno tudi na ves duševni razvoj.

Mladostnik rabi nekaj časa tudi za čitanje leposlovnih, poljudno znanstvenih in znanstvenih del. Samostojno čitanje ima za mladino v razvoju posebno vrednost, ker omo-

goča spoznanje naziranj največjih duhov človeštva ter njihovega gledanja na vse pojave. Poleg vzgleda in osebnega vpliva je pač samostojno čitanje najvažnejši pripomoček za samovzgojo, brez katerega se mladina sploh ne more normalno razvijati. Ako je preveč učenja, tudi ni časa.

Preobkladanja z učenjem na današnjih šolah ne more nikdo zanikati. Tudi nadarjeni učenci iz vseh vrst šol od sadjarskih in vinarskih ter kmetijskih strokovnih šol do gimnazij se pritožujejo radi obilnega učenja, ki ga zmorejo le s sedenjem pri knjigi pozno v noč. Usodno pa je dejstvo, da v pošteve ne prihaja toliko niti naravna inteligenca, ampak skoro edino spomin — ne pretežki problemi, nego obseg snovi, ki si jo mora učenec obdržati v spominu od ure do ure, da se z njo izkaže slučajno pri izpraševanju.

Nivo srednje in tudi meščanske šole se lahko dvigne in se mora dvigniti, toda ne s preoblaganjem spomina, nego z globino in obsegom problemov, ki jih naj obravnava mladina in ki jih tudi sama potrebuje za svoj razvoj. Izboren spomin še ni nikako merilo ne za inteligenco ne za značaj ne za kaj drugega. Nekateri učitelji se tega že dolgo zavedajo in ne presojajo učenca samo z vidika trenutnega »pozitivnega« znanja.

Učitelj na srednji šoli ima danes težko stališče. Meščanstvo in malomeščanstvo, sploh mestno prebivalstvo, tišči vanjo vso svojo deco, najsi bo nadarjena ali ne. Srednjepremožni kmetski sloji, kmetski in delavski proletarijat pa že dolgo več ne morejo dajati nadarjenih otrok v srednje šole, ker ne zmorejo bremen, ki jih nalaga šolanje. Srednja šola dobiva danes mešan dotok učencev s pretežno večino nenadarjenih.

Če bi hoteli vsaj enostransko izbrati dotok dijaštva po nadarjenosti, bi morali ob sprejemu seči po testih za merjenje inteligence ter z njimi izbrati najnadarjenejše. Drugi narodi teste že uspešno uporabljajo in tudi pri nas dobivajo pravo veljavo pri ločitvi manj nadarjenih otrok za možne šole od normalnih. Z določitvijo testov za sprejemne izpite se še pri nas ni nikdo bavil, vendar pa je to nujno vprašanje, ki bi ga morali resno vpoštevati. Univerza bi mu

naj posvetila potrebno pozornost ter posegla s svojim delom odločilno v nadaljnji razvoj srednjega šolstva.

Naloga učitelja pa ne more biti, da bi trebil s količino snovi razred ter izločeval tiste, ki nimajo dobrega spomina. Sicer je tudi spomin potreben, prvo pa ni. Naj se izberejo učenci za prvi razred po resnični nadarjenosti s testi, ne pa po spričevalih z relativno vrednostjo ali po slučajnem znanju. Tako bo imel vzgojitelj lepo delo, da te učence vzgaja ter jim pomaga pri razvoju s sredstvi, ki so potrebna na vsakokratni razvojni stopnji. Tako bo učitelj postal vzgojitelj v pravem pomenu besede.

Glavne rane srednje šole, da ne dobiva več učencev iz srednjega kmetskega sloja ter iz vrst kmetskega in delavskega proletarijata, pa učitelj ne more sam odpraviti. Tukaj odločajo gospodarske in socialne diference v poznokapitalistični družbi.

Iz vseh dosedanjih izvajanj sledi, da je današnja šola za mladino v pubertetni dobi in v dobi dozorevanja nujno potrebna globoke reforme na psihološkem in sociološkem temelju, ki bi jo približala mladini na eni strani, na drugi današnji družbi in sodobni kulturi. Neuspehov v šoli ni kriva samo današnja mladina, nego sistem šole, ki tej mladini ne odgovarja. Danes doživljamo sicer tendenco, da bi zlomili mladino na ljubo sistemu. Vendar pa gre razvoj svojo pot in prej ali slej bo obračunal tudi s tendencami, ki ne odgovarjajo več njegovi smeri, ki hočejo zadušiti dinamične sile v mladini.

Literatura:

- Bopp L.: Das Jugendalter und sein Sinn. Freiburg im Breisgau, 1927.
 Bühler Charlotte: Das Seelenleben der Jugendlichen. Jena, 1923.
 II. Aufl.
 Bühler Karl: Die geistige Entwicklung des Kindes.
 Chaparède Ed.: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. Genève, 1920. 8. édit.
 Ferrière Ad.: Transformons l'école 1920. (Edition du Bureau international des Ecoles nouvelles.)
 Ferrière Ad.: L'Ecole active. 1922. (Edition Fomm Neuchatel & Genève. Paris, 33, rue de Seine.)

Groos K.: Das Seelenleben des Kindes. Berlin, 1922. (Reuther & Reichhard.)

Hoffmann W.: Die Reifezeit. Leipzig, 1922.

Kretzschmar Joh.: Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Leipzig 1912.

Meumann E.: Abriss der experimentellen Pädagogik.

Ognjev I.: Aus dem Tagebuche des Schülers Kostja Rjapzeff.

Spranger Ed.: Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1924.

Šilih G.: Mladeniška doba. »Pedagoški zbornik«, 1926.

J. J. Rousseau: Emile.

Tumlicz Otto: Die Reifejahre: I. Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre; II. Die Bildung und Erziehung der reifenden Jugend.

Žgeč Fr.: Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda.

Žgeč Fr.: Reforma učiteljske izobrazbe. »Pedagoški zbornik«, 1925.

Žgeč Fr.: Razvoj otroka v šolski dobi. »Pedagoški zbornik«, 1926.



Dr. Franjo Čibej, Ljubljana:

Metode in viri mladinske psihologije.

Otroška in mladinska psihologija stremi za smotrom, da poda točno sliko o duševnem razvoju otroka in mladostnika; rekonstruirati hoče otroško doživljanje v celoti, kjer pa ji za rekonstrukcijo manjka členov ali pojmov, jih poišče in stvari. Znanstvena psihologija, to se pravi psihologija, ki ni diletantska in ki hoče biti zanesljiva, ima za dosego svojega smotra svoje metode, ima vire, iz katerih črpa svoj material, ima svoje načine raziskovanja in opazovanja. S to tehniko dela in raziskovanja se hočemo v naslednjem seznaniti.

Ločiti treba trije glavnih vrst metod: prvič metode opazovanja in nabiranja materiala (I.), drugič metode razlaganja in tolmačenja od prve grupe metod podanega materiala (II.) in tretjič metode znanstvenega podajanja teh dobljenih psiholoških dejstev (III.). Najprej moramo zbrati material, opazovati moramo psihično življenje, porabiti moramo razne vire (dnevnik, zapiske, risbe itd.). Drugič treba ta material predelati in tolmačiti; uvrstiti ga treba v razne že znane psihološke zakone, itd. In končno gre še za to, da dobljena dejstva in znanstveno obdelano snov na primeren način objavimo, napišemo, predavamo, izkažemo in napravimo dostopno čitateljem in interesentom.

Te tri skupine metod uporablja že splošna psihologija, otroška in razvojna psihologija jih nekoliko po svoje prikroji in naredi otroški in mladinski psihologiji primerne. Vedno se mora psiholog vprašati, je li stavljenje problema vsakokratni fazi otroškega duševnega življenja adekvatno (pri-

merno), je li metoda opazovanja, eksperimenta, povpraševanja dobljena ob stiku z otrokom, je li razumljiva otroku; paziti moramo, da ne zanašamo svojega odraslega presojanja v otroško psiho in podobno.

I.

Izmed orisanih treh vrst metod so pač najbolj važne prve, torej metode, s katerimi pridobivamo potrebni psihološki material, s katerimi pridemo do predmeta otroške psihologije. Prvo, kar mora psiholog storiti, je, da pride sploh do psihičnih pojavov, da se dokoplje do otroškega doživljanja in njega poteka. Dvoje je poti, ki vodita do tega predmeta: prvič (1.) neposredna pot potom opazovanja duševnosti; drugič (2.) posredna pot, ki vodi šele po ovinku do predmeta (psihe), če n. pr. raziskujemo pravljičice in njih strukturo (osebe, ki nastopajo v pravljičici, dejanje in okrožje v pravljičici) in iz tega sklepamo na svojevrstno otroško fantazijo, ki ji pravljičice prijaajo. Ali če vzamemo otroške risbe in iz njih sklepamo na otroško psiho in še podobno drugje. Ta druga posredna pot do psihe se že približuje pod II. omenjenemu tolmačenju materiala, a tudi tu gre za sredstvo in pot, kako pridemo do psihološkega materiala sploh.

1. Začenjamo takoj z razmišljanjem o direktni poti do psihe otroka in mladostnika, z metodami opazovanja. Metode opazovanja se dajo razdeliti po treh vidikih, izmed katerih vsak obsega dvojico.¹ Ločiti je treba, A) ali gre za samo opazovanje ali pa za opazovanje drugih, B) ali gre za opazovanje po edince ali za opazovanje množic, C) ali gre za opazovanje pod naravnimi ali pa pod umetnimi okoliščinami (eksperiment n. pr.). Pri vsaki teh dvojic je možno oba vidika združiti ter dobiti neko posredujočo tretjo vmesno obliko, kakor bomo videli spodaj.

¹ Ta osnovna razdelitev je v glavnem vzeta po K. Groosu, a se nahaja podobna tudi pri H. Volkeltu in drugje.

A) Prva grupa metod torej razpade a) v samoopazovanje, b) v opazovanje drugega, c) v porabljanje tujega samoopazovanja. Te tri forme si moramo nekoliko natančneje ogledati.

a) Samoopazovanje ali zaznava samega sebe je pravzaprav temeljna metoda vse psihologije. Neposredna notranja izkušnja je edini vir, da sploh vemo o duševnosti, in kar razumemo in dojamemo od tuje duše, je le mogoče tako, da se v tujo psiho vživimo in sklepamo po analogiji svoje lastne izkušnje. A nas tu ne zanimajo spoznavno-teoretična vprašanja psihologije sploh, ugotavljamo le, da je samoopazovanje važna psihološka metoda in se nanjo bolj ali manj reducirajo vse druge metode. Za nas važno je, da vemo, kako in koliko prihaja samoopazovalna metoda v poštev pri otroku in mladostniku.

Dozdevno je otrok za opazovanje samega sebe malo dostopen. Otrok je po svoji pozornosti v glavnem obrnjen navzven, v vnanji svet. Duševni razvoj dojenčka, ki ne more govoriti ter ima o svojem doživljanju čisto medlo »zavest«, ostane za vselej zaprt tej subjektivni, introspektivni, raziskovalni metodi; dojenček o sebi kaj malo »izpove«, le previdno moramo sklepati iz njegove mimike na notranjost, a vse to že ni samoopazovanje. In še nekaj! Tudi spominu ni prvo leto dostopno, nobeno spominjanje starejšega otroka ali odraslega ne sega tako daleč nazaj.

Pri otroku v predšolski dobi samoopazovanje (neposredno) ne pride dosti do veljave, težko je otroka navaditi na to, da izpove nekaj o sebi. Sploh tedaj otrok ne razume psiholoških pojmov. — Nekoliko bolje je z otrokom v šolski dobi (od 6. do 14. leta). Binet je doprinesel z marsikaterim lepim poskusom dokaz, da se dajo s potrpljenjem in kritično previdnostjo otroku že zgodaj priučiti izpovedi o predstavljanju in mišljenju in tudi o navadnih čustvenih procesih. A to se dogaja bolj v izjemnih slučajih (pri psiholoških poskusih in povpraševanju), otrok sam pa navadno ne opazuje spontano (sam iz sebe) samega sebe. Vedeti moramo pri tem še to, da je otrok zelo dovzeten za

vnanje vplive (je sugestibel), z lahkoto mu nekaj sugeriramo, napačno stavljena vprašanja ga usmerijo v določen odgovor, ki je često brez vsake vrednosti in malo jih more o duševnih pojavih dati točno jezikovno izjavo (saj v začetku še zelo slabo obvlada jezik), neznani so mu zlasti psihološki pojmi. Če otroku govorimo o »predstavi«, ne bo mislil na svoje doživljanje, ampak povečini na predstavo v gledališču; ali če mu govorimo o »veselju«, bo navedel vesel dogodek, a ne bo mislil na čustveno doživljanje in podobno.

Bolje kot z neposrednim sedanjim doživljanjem samega sebe je s spominjanjem na lastne doživljanje v prvih otroških in šolskih letih. Za otroškega psihologa nad vse važna so spominjanja odraslih na doživljanje, ki leže daleč zadaj v prvih življenjskih letih. (O teh prim. spodaj pod c!)

Zaznavanje samega sebe postane važen faktor v pubertetni dobi. Saj je ena najmarkantnejših potez te faze vprav poglobitev vase. Pubertetnik odkrije samega sebe in svoje notranje življenje, vedno bolj se začne pečati s seboj in vedno bolj je občutljiv zase. Zato ni čudno, da se pri mladostniku naša metoda dobro obnese, mladostnik izpolnjuje v tem pogledu predpogoje za dobro introspekcijo. In vendar tudi za to dobo ta metoda ne pride čisto do veljave. Mladostnik je v svoji notranjosti še premalo enoten, doživljanja so še negotova in tipajoča, premalo se še pozna, da bi se mogel jasno dojeti. Tudi jezikovno izraziti ne more bogve kaj svojega doživljanja. — Morda bo kdo mislil, da se pozneje odrasli laže in bolje spominja na pubertetno dobo, da bi se odrasli mogel točno spomniti na vse krize te dobe. Toda tudi s to metodo ni nič; ni dobe, na katero se človek težje spominja kot na pubertetno dobo; le-ta je v spominu navadno »zabrisana«, pač najbrž zato, ker je daleč za nami, premagana, in se človek noče vanjo povrniti, ker je bila v marsičem problematična in razrvana.

Zaključek glede samoopazovanja je torej ta, da otrok in mladostnik tej metodi nista dorasla in imajo torej njih »izjave« in izpovedi o samem sebi malo vrednosti.

Nekoliko bolje je s spominom na prejšnja leta v poznejših letih.

b) K pojmu samoopazovanja: korelativni pojem je pojem opazovanja drugih, tuje opazovanje. Če hočemo priti iz svojega jaza in prodreti stene svoje subjektivnosti, če hočemo priti do objektivno veljavnih splošnih spoznanj, moramo uporabiti metodo tako zvanega zaznavanja druge psihe. Iz vnanjega tujega zadržanja (mimike, gestike, dejanj) sklepamo na tujo psiho, še točneje rečeno, v teh fizičnih pojavih neposredno dojemamo tujo psihičnost. Zanima nas, kako te metode prihajajo pri opazovanju otroka in mladostnika do veljave.

Pri majhnem otroku še ni najvažnejših izraževalnih sredstev, namreč jezika in pisma. A tudi pri njem moremo že marsikatero vnanjo gesto porabiti za študij duševnosti. Nevarnost je le v tem, da prehitro zanesemo v otroka psihična (zavestna) dogajanja, ko jih morda še ni, ko gre le za instinktivno-nagonske ali celo za čisto fiziološko-reflektorične gibe in akcije. Opazovanje otroka zahteva torej izkušenega opazovavca, ki se pri svojem postopanju zaveda mejâ in zna izločiti napačna dejstva, vire zmot; zlasti se mora varovati pred tem, da ne tolmači otroka po odrasli duševnosti.

Pri otroku (v predšolski in šolski dobi) se duševnost zelo močno in neposredno, živo izraža v gesti in mimiki, otroška psiha povečini ne pozna prikrivanja in zadrževanja izraznih kretenj, kakor to dela povečini vzgojen odrasli. Zato je opazovanje otroka v teh letih zelo hvaležen posel in se tu psihologiji odpirajo močni viri. O podrobnih metodah tujeopazovanja bomo govorili pod B in C. Tu omenjamo samo še glede pubertetne dobe tole. Mladostnik je zaprt vase in pogledu tujega subjekta malo dostopen. Ker je v svoji notranjosti često disharmoničen, na zunaj svojo notranjost prikriva. Kdor hoče temu doživljanju priti do konca, mora premagati celo vrsto težav, premostiti razlike med opazovavcem in opazovancem, se vživeti v tujo psiho ter si pridobiti kolikor možno veliko zaupanje mladostnika. Podrobnosti o teh metodah glej spodaj pod B in C.

Kaj torej doseže psiholog pri otroku in mladostniku z opazovanjem? Nedvomno je to glavna in najuspešnejša metoda raziskovanja, plodna je zlasti pri otroku. Psiholog doživi, sodoživljajoč z otrokom, vrsto doživljanj; z njo skuša rekonstruirati doživljanje v tuji psihi. Ti dve doživljajski vrsti med seboj primerja, ali jih spravi do kritja ali pa ne; v tem slučaju mora razlike razložiti in razumeti. V opazovavcu se vrši neke vrste vživetje, in sicer v dvojni obliki, ali je vživetje *determinirano* (določeno) ali pa *nideterminirano*.¹ O nedeterminiranem vživetju govorimo tedaj, če se pri opazovanju »neiskano in intuitivno pojavi razumevanje otroškega doživljanja na temelju spontane resonance v lastnem jazu«. Determinirano pa je vživetje, če hoté poskusimo dušo in notranjost razložiti, če se tako rekoč zavestno »postavimo« v drugi jaz in ga iz njegove situacije razumemo. Kdaj porabimo pri otroku eno, kdaj drugo metodo, odločajo konkretne potrebe.

c) Doslej orisani metodi samoopazovanja in opazovanja drugih se dasta do neke mere združiti. Če porabljam o t u j a s a m o o p a z o v a n j a (n. pr. v obliki izjave dotičnega o samem sebi, smo spojili oba vidika (*a*, *b*) in s tem našli o n o m e t o d o, ki je v splošni psihologiji najbolj plodna. Tudi za otroško in mladinsko psihologijo se nam z njo odpira širok vir. Kar najde otrok v lastnem notranjem življenju, s pomočjo raznih izraznih sredstev izpove in prikaže psihologu.

Že pod *a*) smo omenili, da moremo otroka polagoma pripraviti do tega, da se zazre v svojo notranjost in poda izjavo o sebi. Zlasti je to mogoče, če se mu približamo z enostavnimi in elementarnimi slučajji, če ga n. pr. vprašamo, katera igrača mu je najljubša, kaj mu je na semnju najbolj ugajalo, ali ljubi starše in kaj podobnega. Tozadevne izjave otroka lahko psihološko porabimo; podobno izjave mladostnika. Seveda moramo v vsakem posameznem slučaju izločiti vire zmot.

Samoopazovanju sorodni so otroški zapiski o s a m e m s e b i. Tudi te lahko porabimo v psihološke svrhe.

¹ E. Köhler, Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes, 1926. Str. 23 in 25.

Mislimo na slučaje, ko se otrok v šolski nalogi, spisku, pismu, dnevniku (k temu prim. pod 2.) spontano, torej brez vnanjih vplivov, povrne sam nase in o sebi izpoveduje ter svoje doživljanje ocenjuje. Otrok mora biti seveda odkrit in odkloniti vsako samoprevaro (nečimernost). Ker zahteva ta način izražanja precejšnje obvladanje izraževalnih sredstev, ta metoda prihaja v poštev le za starejše otroke. Za pubertetno dobo pa dnevnik ni več neskalsen vir. Neposredna mladostnikova opazovanja o samem sebi moramo previdno dopolniti z eksaktno postopajočim pod b) orisanim tujeopazovanjem.

Poleg tujih izjav o lastnem trenutnem doživljanju porablja psihologija še tuja opazovanja o lastnem preteklem doživljanju. Iz tujih avtobiografij, pesnitev, napisanih spominov odraslih na otroška in mladostniška leta črpa moderna psihologija obilico svojega materiala. Reichard¹ je preiskal razne izjave in spise cele kopice odličnih oseb preteklosti s tega vidika, prišel je do rezultata, da sega spomin pogosto do početkov 4. in 3. leta nazaj, v izjemnih slučajih celo do konca 1. leta. V spominu ostanejo povečini le izredni dogodki z močno (navadno) pozitivno čustveno noto (spomin na prihod strica, prvo pot v cerkev, požar, godovanje ali kaj podobnega). Iz poznejših let ohrani spomin že večje komplekse, zlasti iz prvih šolskih let. O pubertetni dobi smo že rekli, da je poznejšemu spominu zelo odporna in malo dosegljiva. Zdi se, kot da bi odrasli hotel po sili pozabiti na ta čas. Zakaj tako, bomo pozneje razložili. Veliki psihološki zakladi tičijo v leposlovju. Brez znanstvenega smotra so umetniki pogosto podali avtobiografske momente. Če jih s potrebnimi znanstvenimi kavitelami (pridrčki) znamo porabiti, se nam s tem odpira širok vir za pridobitev mladinsko-psihološkega materiala. V našem domačem slovstvu so še nedvignjeni zakladi, spominjamo le na neštevilne otroške motive pri Cankarju, zlasti opozarjamo na njegove avtobiografske spise (Moje

¹ Reichard, Die Früherinnerung als Trägerin kindlicher Selbstbeobachtung. 1926.

življenje) in izrecne spomine na lastna doživetja otroških let.¹

Metoda, ki uporablja zgodnje spomine, mora seveda računati z vsemi nedostatkami spominjanja in tozadevnimi viri zmot. Zanesljivost spomina je omejena, za prva leta celo dvomljiva; izkušnja uči, da spomin pogosto vara in potvarja prvotno sliko. Zato mora psihologija le s skrajno previdnostjo uporabljati spomine na zgodnjo mladost in pubertetno dobo. Znano je dejstvo, da spomin rajši ohrani pozitivno-vredne (z ugodjem združene) dogodke in da negativna fakta prej zapadejo pozabljenju. A še več; so pojavi, ki jih nočemo obdržati v spominu, ker so grdi, nečisti, nedopustni, otročji, ali »ostanki preživete dobe«. Take dogodke zatremo v sebi iz naših instinktivnih in nagonskih nagibov, izrinemo in potisnemo dotične pojave v podzavest in pozneje iz poznejšega psihičnega stanja gledamo na preteklost in jo tolmačimo po svoje, bolje rejeno, potvarjamo jo. Psihoanaliza dunajskega učnjaka S. Freuda je raziskovala te odnose, a je pri tem prehitro posplošila posamezne slučaje; kljub dobrim mislim je sama zagrešila napako, da je iz poznejšega odraslega doživljanja zanašala vidike v otroško dobo.

B. Po drugem vidiku razpadejo metode mladinske psihologije v opazovanje poedinca in opazovanje množic.

a) O opazovanju poedinca moremo govoriti tedaj, če bodisi priložnostno opazujemo poedine duševne strani, bodisi že urejeno in smotreno, dalje časa in sistematično opazujemo posamezen individuum — navadno kak tuj subjekt. V otroški psihologiji se ta metoda pogosto porablja, najboljša moderna tozadevna dela so nastala iz biografičnih zapiskov o razvoju posameznega otroka; imenujemo le spise Preyerja, Shinnove, Amenta, Dixja, Scupina, W. Sterna, Bühlerja. Ti avtorji se pri svojem znanstvenem izsledovanju opirajo na opazovanje poedinov

¹ K temu moj članek »Otroška in mladinska psihologija pri I. Cankarju«, »Popotnik« 1926./1927.

otrok. Ugodnosti in prednosti te metode so velike; iz tekočega trajnega opazovanja enega (ali nekaterih) subjektov se dajo dobiti zlasti zanesljivi vidiki za razvojno-teoretično tolmačenje otroškega življenja. »Predsodek bi bil, če bi mislili, da vodi na področju duševnosti le eksperiment do zares eksaktnih rezultatov.«¹ Veliki uspehi so dosegljivi točnemu opazovanju in registriranju čim največ posameznih dejstev.

Doslej zelo razširjena je metoda dnevnikov. Odrasli opazujejo otroka v vsem njegovem početju in zadržanju ter točno beležijo vse, kar se jim zdi važno. Začetkoma se je zdelo na otroku vse važno in novo in zanimivo, »pero je komaj dohajalo«, starši bi bili najrajši ohranili celo dramo duševnega otroškega razvoja. Polagoma se je navdušenje poglobilo, izkazalo se je, da ima tudi metoda dnevnikov svoje težave in svojo problematiko. Tudi golo registriranje in pisanje dnevnikov ni enostavna stvar, posamezne situacije morajo biti prijete s potrebno psihološko spretnostjo in točnostjo. Pisec dnevnika mora znati točno opazovati, zato pa mora biti izšolan ter znanstveno izobražen v mladinski psihologiji, do neke meje mora že vedeti, kaj more opazovati in kaj naj opazuje. »Brez psihološkega znanja, brez poznanja nekaterih splošnih črt ostane opazovanje za znanost neplodno« (Stern). Neizkušeni opazovalec bo smatral nevažne stvari za važne, oziroma opazil bo le kričeče in očitne istinitosti, bolj skrite, ki pa so za pravo razumevanje otroka morda bolj važne, bo prezrl. Treba se je najprej naučiti gledati, da bomo več razumeli kot dober diletant. »Časi, ko so še zadoščali pojmi popularne psihologije, so lepo minili« (Bühler).

Zato ni čuda, da nahajamo le malo res porabnih dnevnikov. Šele v zadnjih časih so se te metode izpopolnile, iz priložnostnih in diletantskih zapiskov nekaterih staršev srednjih in izobraženih stanov o svojih otrocih se je polagoma razvila strogo-znanstvena metoda, ki se danes navadno ne imenuje več metoda dnevnikov, temveč metoda psihografije. O posameznih otrocih, za

¹ Bühler, Geistige Entwicklung des Kindes. 1925. Str. 33.

posamezna leta, za posebne slučaje se pišejo monografije, ki so tozadevne pojave obdelale z različnimi sredstvi (povpraševanjem, fotografiranjem, filmiranjem, zapiski, porabo otroških izdelkov itd.).

Zakonca W. in K. Stern sta prva formulirala to metodo in skušala dognati njeno spoznavno-teoretično vrednost, za njima v še popolnejši meri K. Bühler in zadnjič pač v končni obliki E. Köhlerjeva (v zgoraj navedeni knjigi). S točnim opazovanjem psihičnega razvoja na enem otroku, v določeni dobi (od tega in tega leta — meseca — do tega in tega) skuša le hipotetično priti do splošno veljavnih rezultatov, ki veljajo za vse poedince. Seveda se morajo na tak način dobljeni rezultati verificirati s poskusi in povpraševanjem v množicah. Tako je danes metodika dnevnika postala ena bistvenih metod znanstvenega raziskovanja otroške psihe.

A poleg že zgoraj orisanih težkoč in nedostatkov ima ta metoda še drugo hibo in mejo. S pridom porabna je namreč le za prva otroška leta, v glavnem le do šolske dobe, za poznejša leta in puberteto je pa docela nemožna. Znanstvena psihologija ne stremi namreč samo za tem, da ugotovi poljubna posamezna dejstva, hoče tudi ta dejstva spraviti v celoto in razložiti njih potek iz različnih notranjih in zunanjih vzrokov in vplivov. Dalje morejo biti psihologu dostopni bolj ali manj vsi psihični pojavi.

»Dokler je otrok majhen in podvržen skoro izključno vplivom domače hiše, je število učinkujočih vplivov majhno, in se le-ti dajo lahko pregledati. Čim starejši je otrok, tem mnogoličnejši postanejo izrazi duševnosti. Ne preživlja več vsega svojega časa pred očmi staršev, nego je tekom daljših dob izven njihovega opazovanja; tako postanejo vplivi nepregledni.«¹ In niso samo zunanji vplivi nepregledni, tudi otroško življenje samo se je razvilo in pomnožilo. Vedno večja je samozavest otroka, vedno več doživlja v sebi, nikakor ne pokaže več vsega zunaj. Kdor bi hotel samo registrirati dogajanja, ne bi prišel do konca. Čim starejši

¹ E. Stern, *Jugendpsychologie*, 1923. Str. 13—14.

je otrok, tem bolj morajo psihografično metodo dopolnjevati druge metode, oziroma jo nadomestiti. Pred vsem velja to za pubertetna leta. Zato mora psiholog začeti opazovati na široko, v množicah; pritegniti mora več subjektov in iz njih zadržanja dobiti rezultate. Poleg zgolj psihografične poti mora porabiti tudi razna umetna sredstva (test, eksperiment, povpraševanje), toda k temu glej spodaj pod C. Zaenkrat se moramo sporazumeti o metodah opazovanja v množicah.

b) Opazovanje množic je pravkar orisani metodi nasprotna pot. Gre za to, da s svojim opazovanjem obsežemo čim največje število oseb. Od le individualno veljavnih dejstev hočemo priti pred vsem do splošno veljavnega; dokopati se hočemo do tipičnih diferenc, — le z raziskanjem večjih množic je to možno. Poleg tega hočemo dobiti povprečne vrednosti, ki so splošno veljavne (da n. pr. poiščemo način risanja, ki ga nahajamo pri otroku te in te starosti, ali način tvorjenja stavkov, ki je za to in to dobo »običajen«). Eksperiment v masi ter anketa sta najbolj znani metodi opazovanja množic. Ker so te metode zelo važne za mladinskega psihologa, se hočemo z njimi kratko pečati.

Metoda vprašalnic (anketa) se že dolgo porablja v mladinski psihologiji, zlasti v ameriški (Stanley Hall) in francoski (Binet). Potrebe prakse (treba je bilo n. pr. določiti sposobnost gojenca za kak poklic) so nehote vsilile metodo preizkušanja množic. Z enim poskusom se je psiholog skušal približati duševnosti cele skupine. Pa tudi sicer v praksi je bilo dosti prilike za eksperimente z množicami. V šoli, v zavodih, vajeniških društvih so bile zbrane množice mladih ljudi, učitelj je imel pred seboj razred — kaj je bilo enostavnejše, da je s svojim razredom napravil poskuse, da mu je stavil vprašanja (tudi izrazito psihološka!) in s tem nabiral snov za otroško in mladinsko psihologijo?

Metoda ankete je porabna i za kvantitativna i za kvalitativna raziskanja. V prvem pogledu jo je porabljal pred vsem Stanley Hall in njegova šola, zbral je neverjetno veliko število podrobnosti in odgovorov (na

tisoče in desettisoče) — često bolj z marljivostjo kot s kritiko in duhovitostjo. Tudi psihološko tolmačenje (interpretacija) pridobljenih dejstev je bilo v mnogih slučajih zelo problematično. Prednost takih anket v velikem številu je v tem, da se dajo lepo porabiti v statistične svrhe; z vprašanji in vprašalnici se dožene, kako je z določenim, enim psihičnim pojavom pri večini (velikem številu) otrok, kako pogosto ga pri njih nahajamo. Po tem postopanju se je sodobna psihologija lotila teh-le problemov: otroških idealov, najljubše knjige, odnosa do igranja in iger, priljubljenosti učnih predmetov, osebnosti, ki je otroku ideal, najtežje in najlažje šolske kazni, poklicnih idealov; tudi odnosa otroka do raznih aktualnih dogodkov (vojne, kina, ročnega dela). Posebno dragoceni vidiki so se našli za razumevanje mladostnikovega umetniškega ustvarjanja in risanja.

Drugače kot pri kvantitativnem izpraševanju leži pri kvalitativnem anketnem postopanju poudarek bolj na točni analizi manjšega števila pojavov. Ne gre toliko za obsežnost poskusnega materiala, kot za čim najbolj točno analizo. Poizkusnim osebam stavimo vprašanje ali celo vprašalnico. Po lastnem preudarku odgovori na stavljena vprašanja. Pri tem si seveda moramo biti vedno na jasnem, da številke še ničesar ne povedo. Naj imamo še toliko enakih izjav in popisov lastnega doživljanja, dokler ne izločimo vseh glavnih virov zmot, je metoda ankete neuporabna. Svojo vrednost ima, če so poizkusne osebe izurjene v opazovanju samega sebe in imajo primerno duševno zrelost. Vsega tega pa pri otroku skoraj ne moremo predpostaviti in pri mladostniku le redkokdaj. Zato so za otroka in mladostnika odgovori na vprašalnico povečini težka naloga. Kako naj izprašujemo otroka o stvareh, o katerih se more izšolan odrasli le s težavo izraziti!

Pri anketi moramo paziti na to, da izločimo glavne vire zmot. Vedeti moramo, da otrok vprašanje lahko napačno razume ali pa da ga tolmači iz svojega otroškega gledanja in presojanja. Saj vemo, da otrok živi v čisto svojem svetu, ki se od našega bistveno razlikuje. Vprašanje

mora dalje biti jasno, če treba, se mora vprašanje razložiti. Odgovor na vprašanje je radi nezadostne sposobnosti otroka za izražanje nezadosten, pomanjkljiv ali celo nezmisljen. V posameznih slučajih je treba z naknadnim vprašanjem popraviti dvomljivosti. Vprašanja morajo biti skrbno pripravljena, sugestivnih vprašanj ne smemo rabiti. Tehnično moramo anketo dovršeno izpeljati (otrok mora imeti dovolj časa za odgovor, poskusni pogoji morajo biti pri vseh bolj ali manj enaki; če nam pomagajo pri poskusih drugi, moramo postopati enotno in sporazumno).

Važen vir za zmote je pri otroku in mladostniku nastopajoča težnja za prikrievanjem. Zato je važno, da znamo poiskati motive, ki vodijo do nje in v katerih je ta težnja utemeljena. Često gre za tenkočutnost in sramežljivost (zlasti v vprašanjih, tičečih se seksualnosti, erotike, samoljubja), drugič za osebne oziroma (otrok hoče biti v očeh učitelja boljši, kot je v resnici; zlasti velja to za vprašanje o moralnih vrednotenjih otroka), v tretjem slučaju so vzroki v strahu, da bi odkrit in pošten odgovor utegnil škodovati. Napačni ali potvorjeni podatki pridejo na dan tudi pri preveliki in preživahni fantaziji, nekritičnosti in podobno. V vseh takih in podobnih slučajih je rešitev v tem, da gojenec dobi zaupanje do vprašujoče osebe.

Glede anketne metode torej lahko zaključimo v tem smislu, da je kljub vsem nedostatkem ne moremo pogrešati, zlasti zato ne, ker vodi često do pozitivnih rezultatov tam, kjer druge metode niso porabne. Naša naloga je le, da s to metodo pridobljeni material pravilno psihološko tolmačimo in pridemo do zanesljivih podatkov. Pred vsem v šoli je dosti prilike za uporabo ankete. Učitelj, ki ima zaupanje svojih učencev in že nekoliko poznanja njihovih duševnih zmožnosti, bo tudi za svoje praktične potrebe porabljal metodo ankete. Seveda to ni mogoče brez strokovne psihološke izobrazbe.

Na zgledu naj še ponazorimo porabnost te metode. Tri najst sedmošolcev je dobilo nalogo, naj spodaj naštete prestopke glede tuje lastnine ocenijo po velikosti in jih razvrstijo tako, da bo najnižji na začetku. Pogled na tabelo nam

kaže jasno stopnjevanje v diagonali od leve na desno. V glavnem soglašajo mnenja. Začetskoma navedena neetična dejanja so izrazito »majhni« prestopki, v sredi sledeča so »srednje velika« in na koncu navedena so »težki« prestopki. Majhne razlike v mnenju in ocenitvi so očitne, a niso velike. Shema je iz Wagnerja (»Pädagogische Jugendkunde«, 1923, str. 52).

Mesto pre-stopka	Lačen človek ukrade kos kruha	Deček ukrade pred trgovino jabolko	Pridržanje najdenega predmeta	Kraja kladiva	Cerkven rop	Navaden vlom	Deček ukrade slepcu miloščino	Rop	
1	9	4							13
2	3	5	4	1					13
3	1	3	7	2					13
4		1	2	8	2				13
5				2	4	4	3		13
6					6	7	0		13
7					1	2	6	4	13
8							4	9	13

c) Ko imamo pregled o obeh metodah, se moremo še vprašati, kakšna bi bila idealna združitev obeh načinov znanstvenega raziskavanja. Združitev bo v tem, da opazujemo čim največje število poedincev, vsakega podrobno in trajno, in da polagoma dobljene rezultate sklopimo v splošne in občeveljavne izsledke. Dolgo in mnogostransko moramo dotične opazovati, potem združiti in primerjati izsledke, če treba s sodelovanjem večjega števila psihologov in psiholoških institutov — pa se bomo stavlje nemu idealu približali.

V otroški psihologiji in tudi vzgojni praksi mnogo rabljena metoda je takozvani psihogram ali tudi osebna (personalna) pola ali popisnica. Gre za »karakteristiko učenca«, za individualitetno listo, za polo, ki prinaša »personalije« dotičnega. Kako postopa psihogram? Skuša individuum izčrpno popisati, a principiuelno le z generalnimi (splošnimi) podatki. Generalne podatke poljubno

kopiči in s tem ustvarja videz, kot da bi prijeli in popisali individuum. V popisnici se danes nahajajo podatki o najraznejših psihičnih lastnostih in svojevrstnostih otroka in gojenca, a vsekdar je slučaj subsumiran pod splošno, že drugje dobljeno shemo. Dotični ima n. pr. razvite funkcije za dojemanje glasbe, ima veliko ali majhno kombinatorično sposobnost, spada k takemu in takemu nazornostnemu tipu itd. Merila, s katerimi merimo posameznega, so splošna, dobljena in prikrojena so po obširnem preizkusu množic, stvorjena so polagoma na podlagi velikega statističnega materiala. Današnja uporabna psihologija je vedno bolj izpopolnila in izdelala te vidike, da lahko enostavno in praktično pridemo do psihološke označbe otroka. (Za naše slovenske razmere nam še manjka take skale.) A kot rečeno, vedno gre le za začasno sliko individua, nikoli ga ne izčrpamo popolnoma. Psihogramu se godi slično kakor geometru, ki s premicami skuša izčrpati krog in se krogu približuje z vedno boljšimi približki, a krožne krivine s premicami (stranicami mnogokotnika) ne bo izčrpal. Kdor nazorno ne ve, kaj je krog, tega nikdar ne bo doumel s pomočjo geometrijske izčrpalne metode. Tako je tudi s psihogramom. Ne odkriva individua, pač pa čim največ kopiči »diferencialne opazovalne izsledke« (Fischer) in z njimi hoče točneje in zanesljiveje orisati shemo o subjektu — sliko, ki jo že itak imamo »intuitivno« in neznanstveno o dotičnem.

Psihogram, oziroma metoda popisnic je točnejša od zgoraj pod a) orisane metode dnevnika, je pa znanstveno neuspešnejša, ker ni produktivna in z njo ne moremo dobiti novih izsledkov. Saj rabimo baš psihološke vidike, da moremo očrtati psihogram. Zato pa je popisnica tembolj uporabna za pedagoško prakso in potrebe življenja in poklica ter izbiri poklica. Moderna pedagoška reforma vedno znova stavi zahtevek, da naj vzgojitelj zanesljivo pozna gojenca; najmanj mora vedeti, ali so otroci vsaj povprečno za pouk in vzgojo dovzetni in uporabni. Za izločitev podpovprečno sposobnih in njih uvrstitev v pomožno šolstvo in nadomestno vzgojo je popisnica neobhodna. In nič manj za to, da dožene nadpovprečno nadar-

jene poedince, ki naj jih poslej posebej vzgajamo in kojih duševni razvoj naj pospešimo.

Psihogram ni edina pod c) spadajoča metoda, druge so za znanstveni napredek in pridobivanje psihološkega materiala pomembnejše. Če v kratkem pregledamo njih porabnost v otroški in mladinski psihologiji, pridemo do sledečega. Nahajamo psihične pojave, ki se jim ne moremo drugače približati kot z našo metodo; za raziskanje duševnosti, n. pr. podeželskega (kmečkega) ali proletarskega otroka, za ugotovitev spolnih razlik (razlike med duševnostjo fanta in dekleta), za ugotovitev stopnje inteligence (če hočemo dobiti merilo za ocenitev duševne zrelosti, zrelosti za šolo, sposobnosti za podajanje samostojne izjave, sposobnosti za pričevanje pri sodnji, moralne odraslosti (da dotični odgovarja za svoja dejanja) in še drugod.

Naša metoda je v principu porabna za vse starostne dobe; vsakokrat je nekoliko drugačna, za otroka v predšolski dobi druga kot pri otroku v šolski dobi in še drugačna pri mladostniku; a v glavnem je postopanje enako: opazujemo večje število poedincev, vsakega posameznika čim najbolj obširno in podrobno, rezultate pa sklopimo v splošno veljavne podatke, ki jih s sodelovanjem večjega števila opazovalcev verificiramo, izboljšujemo itd. Zadnje čase je zlasti A. Fischer često podčrtaval potrebo po ustanovitvi velikih internacionalno sodelujočih, z največjo diferenciacijo in porazdelitvijo nalog postopajočih z avtorjem za mladinoslovje, podrobno je podal sliko o najvažnejših tozadevnih nalogah. Naj zadostuje opozoritev na to točko.¹

C. Tretja grupa otroško-psiholoških metod obsega opazovanje pri naravnih, opazovanje pri umetnih okoliščinah, in končno še združitev teh dveh metod.

a) Opazovanje pod naravnimi pogoji vzame objekt, kakor ga najde, to je, priložnostno in v okoliščinah resničnega življenja, ne skuša poljubno vplivati na predmet in tudi svojega opazovanja ne izboljšuje z raznimi tehničnimi pripomočki (aparati, filmom, fonografom, statističnimi

¹ A. Fischer v zbirki »Jugendkunde und Schule«, 1926. Str. 71.

metodami itd.). Starši, ki opazujejo prilično in priložnostno svoje doraščajoče otroke ter eventualno o vsem vodijo dnevniku podobne zapiske, ali vzgojitelj v vajeniškem krožku ali društvu, učitelj, ki v šoli in izven nje neopaženo opazuje dejanje in nehanje otrok, ali sploh vsakdo, ki psihološko opazuje kadarkoli otroka ali mladostnika, ne da bi umetno posegel v naravno dane okoliščine, vrši opazovanje v zmislu omenjene metode. Ta metoda ima svoje prednosti in svoje nedostatke.¹ Prednost, da ohrani predmet v prvotni svežosti in popolnosti, da opazujemo otroka sredi življenja; nedostatek, da nima svojega objekta v svojih rokah, ne more svobodno razpolagati z njim, mora temveč čakati, da ji srečen slučaj prinese iskana in zaželjena psihološka dejstva. Njeno opazovanje je priložnostno opazovanje.

Psihologiji, ki hoče biti znanstvena, se bo opazovanje pod naravnimi okoliščinami zdelo nezadostno, a mislimo, da je naša metoda neobhodno potrebna in nenadomestljiva. Nahajamo celo vrsto psiholoških istinosti, ki jih drugače ne moremo doseči in dvigniti. Že pri pisanju dnevnikov in pri raziskanju predšolske psihe smo navezani na razna neposredna opazovanja, s tem še nikakor ni rečeno, da morajo biti čisto nesistematična in nemetodična. A tudi za opazovanje otroka v šolski dobi (od 5. do 14. leta) pa bodisi v šoli ali na izletu ali v domačem krogu ali v otroških grupah pri igranju — vedno je opazovanje pod naravnimi pogoji in brez umetnih pripomočkov nenadomestno. Tudi učitelj, ki vodi o učencu osebno polo, mora učenca »poznati«, to se pravi, iz priložnostnih in intuitivnih izkušenj in opazovanj si je napravil o dotičnem neko sodbo, ki jo porablja za osnovo tudi pri eksaktno in morda eksperimentalno pridobljenem psihogramu.

Če velja to že za predpubertetno dobo, velja to še bolj za mladostna — pubertetna leta. Izkazalo se je, da pubertetne psihe sploh ni mogoče drugače doumeti kot z zaupljivim vživljanjem. Razvoj in krize mladega človeka more doumeti le tenkočuten človek. Pubertetnik je zaprta

¹ Groos, Das Seelenleben des Kindes. 1923. 6. izd.

knjiga, ki se opazovanju odpre šele tedaj, če psiholog premaga razne vnanje in notranje razlike in distance med sabo in predmetom svojega opazovanja. Vnanje ovire premaga tedaj, če se neprisiljeno in zaupljivo približa mlademu človeku; notranje zapreke za razumevanje pa, če pride v notranji stik z duševnim življenjem mladostnika. Danes vemo zanesljivo, da razlika med odraslim in mladostnikom ni kvantitativna, torej ne razlika po velikosti, da je temveč mladostnikov svet čisto drug od našega, razlika tiči v bistvu. »Kdor je pozabil na lastno mladost, zanj bo mladinoslovje ostalo prazna posoda.«¹ Otroška duševna zadržanja se dajo vsaj še deloma preizkusiti v laboratoriju z eksperimentom. Duša mladostnika je v zelo velikem obsegu določena po življenjskih razmerah v okrožju, je v sebi tako zamotana in oddaljena od »realnega« pojmovanja življenja, da se moramo sami potruditi v ta svet, če hočemo o njem dobiti neizprieno in točno sliko. Le izključno eksperimentiranje ter porabljanje »eksaktnih« metod je v otroški in zlasti mladinski psihologiji nezadostno in neuspešno.

Zaenkrat še nič ne razlagamo in interpretiramo psihološkega materiala, zaenkrat še nabiramo snov in opazujemo. A že za to opazovanje ne zadošča golo registriranje vnanjih dogodkov in psihološko-eksaktno izkazljivih dejstev; že za opazovanje in pridobivanje psihičnih pojavov treba nekega »čuta« in »zmisla« za pač to, kar lahko imenujemo psihološko intuicijo. Sodim, da ne prekoračimo mej znanstvene metodike, če uvrstimo ta način opazovanja k metodam opazovanja pod naravnimi pogoji.

Poleg mehničnega, z eksperimentom postopajočega znanstvenega raziskavanja ločimo torej še drugo metodo, ki je bolj organska in prime cele psihične pojave, kose žive istinitosti in živega nastajanja. Duševne tvorbe in impulze otroka tako rekoč v sebi podoživljamo, v sebi jih uresničimo. Spontano se pojavi po kateremkoli doživetju tujega subjekta v nas doživljanje, ki z njim zapo-

¹ W. Hoffmann, Die Reifezeit. 1926., str. 2.

pademo in razumemo ta drugi subjekt; ni to zavestno hotena stvaritev ali neutemeljena fantazija. Neiskano pridemo do pojmovanja in razumevanja tuje psihe. V čem je bistvo intuicije, današnja psihologija še ni dovoljno dognala. Zdi se, da dojemamo pri intuiciji kompleksivno, da dojemamo celoto, a v nediferencirani, nerazviti obliki. V intuiciji so spoznavni akti deloma pomešani s čustvenimi prvinami; predmet doživljamo »implicitno-racionalno«, naknadno lahko izluščimo prvine in eksplicitno formuliramo to, kar smo prvotno zaslutili in le približno doumeli v intuiciji. Psihološka intuicija je le poseben slučaj intuicije sploh.

b) Od opazovanja pod naravnimi pogoji kaj lahko pridemo do opazovanja pri »umetnih« okoliščinah. Treba je le, da naše »priložnostno« opazovanje postane metodično in sistematično, da svoj objekt nekoliko spremenimo (skušamo nanj vplivati, hočemo ponoviti položaj, ki bi ga radi doumeli), da stavimo otroku ali dojenču nalogo, n. pr. naj napravi iz danih treh besed (recimo »denar — vino — policaj«) stavek, pri tem pa hočemo opazovati njegovo kombinatorično sposobnost in njegove moralne pojme, — pa smo prešli v umetne okoliščine in tega opazovanja ne moremo več prišteti v pravkar orisano opazovanje pri prirodnih pogojih. Naše opazovanje torej postane umetno, če subjekt svoje opazovanje umetno spremeni in porabi pri tem razna tehnična sredstva (aparati in stroji niso vsekdar nujni), ali pa če na zadržanje opazovanega objekta na samohoten način vpliva in ga spremeni v zmislu stavljenih smotrov.

V čem je torej bistvo eksperimenta, zlasti psihološkega poskusa? Pravi znanstveni poskus je označen po teh-le svojstvih in znakih: 1. Istinitost mora biti dejanje, eksperiment predpostavlja spremembe, dogajanja. Pri nespremenljivo trajajočih in fiksnih pojavih je eksperimentalna metoda nezmisliva. 2. Pogoji in okoliščine se morajo dati več ali manj poenostaviti, kar se izvrši v izolaciji (izločitvi) raziskanega pojava od drugih zvez in dogajanj (če raziskujemo otroško mišljenje, moramo kolikor možno izločiti vse čustvene in stremljenjske momente in

izluščiti le pojav, ki ga hočemo opazovati) ter v tem, da gremo nazaj do elementov, do elementarnih pojavov. V toku dogajanja morajo biti ločljive in izkazljive posamezne faze in posamezne komponente (pri imenovanem zgledu pazimo n. pr. na sigurnost in izvestnost otroške misli, na njen predmet, na to, kako je otrok prišel do trditve ali zanikanja, ali po intuiciji ali slučajni kombinaciji, ali so že bili dani elementi in je mišljenje bilo usmerjeno v ono smer, da je nujno moralo trčiti na ono spoznanje, in podobna vprašanja). 3. Pojav je možno pod enakimi okoliščinami ponoviti, po možnosti ob poljubnem času. 4. Opazovanje in raziskanje se more vršiti tudi pod spremenjenimi pogoji, a ta sprememba mora biti svobodno izvršljiva. To se pravi, nastop in potek dogajanja zavisi od pogojev, ki jih eksperimentator pregleda in more tudi v posameznostih lahko spremeniti. Hoté spremeniti en pogoj, opusti nekaj, da tem jasneje izloči in izolira pojav, ki ga hoče opazovati in doumeti.

Pri psihološkem in specialno še pri otroško-psihološkem poskusu so težave precej večje kot v drugih vedah — četudi se je eksperiment tudi na psihološkem polju dobro ali celo sijajno obnesel in je danes odklanjanje eksperimentalne psihologije nezmislno. Zgoraj naštetí pogoji so le približno uresničljivi, v večini slučajev se moramo zadovoljiti z »nepopolnim« eksperimentom. A moderna psihologija je vendarle eksperimentalne metode zelo izpopolnila in premagala začetni diletantizem, ko so starši in vzgojitelji komaj čakali, kdaj se bo kak pojav pokazal pri otroku, in umetno posegali v duševni razvoj. Poskusi so postali sistematični in rodili lepe sadove, današnja eksperimentalna otroška psihologija in eksperimentalna pedagogika razpolaga s trdnimi rezultati, s katerimi je pogosto mogla zavriniti in ovreči naivne, iz »vsakdanje prakse in običajne izkušnje« izhajajoče vulgarne nazore. Res pa je tudi, da so nekateri od te metode pričakovali končne rešitve vseh problemov, krilatica o eksperimentalni pedagogiki je postala cel program; drugi so bili napram temu skeptični in so eksperimentalno metodo zavračali. Danes prodira umerjen nazor,

ki priznava metodi njene vrline, a vidi obenem tudi njene meje.

α) V otroški psihologiji (v mladinski manj) so eksperimentalne metode precej razširjene. Pri majhnem otroku se naslanjajo tesno na metode fiziologije in živalske psihologije (Köhler), imenujemo jih izpolnitvene eksperimente (Bühler jih imenuje Leistungsexperimente), ali tudi izrazne eksperimente. Gre za to, da določimo, kaj z more živo bitje ob določenih in danih pogojih, kaj more dovršiti in storiti, kakšne naloge in kakšna dejanja more izpolniti in opraviti — pa bodisi telesna ali duševna. Neposredno pokaže poskus le, ali se je naloga izvršila in kje se neha sposobnost za reševanje naloge. Če je n. pr. žival lačna, začne v njej delovati instinkt, ki jo pripravi do iskanja hrane. Gre za to, da določimo, ali in kako more žival pri tem poslu premagati razne stavljenе ovire (da se izogne določenim zaprekam, najde izhod iz zaprtega prostora, da si z določenim orodjem pritegne živeža in podobno). Slično postopa psiholog z otrokom prve starosti. »Ustvari enostavne in prozorne vnanje pogoje, v katerih se otrok (prvič) z vso vnemo zavzame za dosego smotra, in ki (drugič) dovoljujejo, da zanesljivo ugotovimo, kdaj izvršitev odpade« (Bühler, l. c. 34.). V otroku moramo sprožiti potrebne nagonske sile in jim dati izrazito smer, potem lahko presojamo in sklepamo, katere psihične sile so bile angažirane, katere so odpadle. Tako naročimo n. pr. dvoletnemu otroku: prinesi mi..., stori..., daj to in to bratcu. V otroku sprožimo neke instinktivne reakcije, nekatere z navado pridobljene stremljenjske in hotenjske komponente. Iz odzivne akcije moremo sklepati (s previdnim tolmačenjem seveda) na uresničene duševne impulze.

Še enostavnejši in primitivnejši so izpolnitveni eksperimenti, če v organizmu sprožimo instinktivna zadržanja; če raziskujemo n. pr. reflekse novorojenčka ali odzivne gibe (reakcije) dojenčka na kisle, grenke in sladke tekočine. Na sladko reagira dojenček s srkanjem in srebanjem ter požiranjem, na kislo in grenko pa z odpiranjem ust in aktivnim izločanjem. »Pri tem je vedno soudeležena vsa musku-

latura okrog ust, ki da obrazu značilni 'izraz' sladkega, kislega ali grenkega« (Bühler l. c.). Če mislimo na mimiko in »vnanji izraz«, v katerem se »izraža« duševnost, moremo te vrste eksperiment imenovati *izrazni eksperiment*. Kolikor pa mislimo na sprožitev raznih psihičnih in psihofizičnih funkcij, lahko govorimo o *sprožilnem eksperimentu*. Zgledi: Pred dojenčka položimo razne barve, opazujemo, katere prime iz lastnega nagiba. Otrok dosti čeblja in blebete, na slepo srečo vnanje posnema glasove in klepeta ali pa razume besede in jih zmiselno rabi. Tvorimo grobo-očitno protislovje, označimo napačno predmet, ki ga otrok vidi nazorno pred sabo. Iz njegove reakcije bomo najbrž lahko razsodili v spornem vprašanju. — Dresirali (navadili) smo otroka na določena dejanja. Naenkrat akcija ne funkcionira več. Kje so vzroki: ali otrok noče več, ali je njegovo stremljenje obrnjeno v drugo smer, — ali pa psihofizični mehanizem ne posluje in ne more premagati ovir? Zopet razsodimo s poskusom. Naj bo dovolj o tem.

β) Izpolnitveni poskusi se obnesejo v glavnem za prva otroška leta (pozneje pred vsem pri raziskavanju instinktov in nagonov), dočim porablamo za starejše otroke možna sredstva moderne eksperimentalne psihologije odraslega. Tem metodam se moramo zahvaliti za poznanje marsikaterega dejstva razvojne psihologije. Res je sicer, da moremo z otroci le težko napraviti eksaktne poskuse; otrok ni poraben za dolgotrajne eksperimente, za poskus nima vsekdar razumevanja, o sebi ne zna točno izpovedati in kaj hitro je dovzeten za sugestivne vplive eksperimentatorja ter se brzo prilagodi njegovim željam ter pričakovanim rezultatom. Toda preko vseh nedostatkov so rezultati vendarle pozitivni.

Zanesljivejša in sigurnejša postane ta metoda, ko začneja otrok zanesljivo rabiti jezik in se tudi ostala izraževalna sredstva izpopolnijo. Ko se zna otrok izjaviti vsaj o glavnih dogodkih svojega notranjega življenja, da pove, ali nekaj vidi in sliši, kaj in kako vidi in čuti, česa ne more razločiti, in podobno, se psihologiji odpirajo vrata v nje-

govo psiho. Otrok reagira na stavljeno nalogo na zavesten način in o nastopajočih dogodkih poda tudi izjavo.

Raziskane so doslej z eksperimentalnimi metodami mnogoštevilne psihične funkcije: spoznavanje in zaznamovanje občutnih vtisov (občutkov), dojemanje prostora in časa, opisovanje in risanje videnih predmetov, spominjanje, nazornost in upodabljanje, govorjenje in mišljenje, učenje in pozabljanje, sugestibilnosta, utrudljivost, sposobnost za duševno delo, postanek in razvoj нравnih in estetičnih čustev, interesov in laži otroka in še marsikaj. Mnogo izmed teh vprašanj se je dalo eksaktno rešiti, eksperiment se je porabil v otroški sobi (znani psihologi Bühler, Stern, Köhler so eksperimentirali s svojimi otroci), v psihološkem laboratoriju, na posameznih otrocih in istočasno na množici subjektov v šolskem razredu. Za pubertetno dobo so eksperimentalne metode nekoliko manj priporočljive, a tudi tu morejo dobro služiti za raziskanje razvoja posameznih funkcij.

Končno še besedo o dalekosežnosti te metode. Nekateri so menili, da bo z eksperimentom psihologija postala eksaktna naravoslovna znanost. Upanje je bilo razočarano, metoda ni prinesla odrešenja. A takšno pričakovanje je bilo tudi jalovo. Kajti eksperiment nikakor ni svojevrstno, »eksaktno« opazovanje; pri eksperimentu se le okoliščine opazovanja izboljšajo, psiholog mora prav tako »opazovati« in svoja dejstva »tolmačiti« kakor v katerikoli drugem slučaju. V tem oziru od poskusa pričakovati bogve kaj novega je bilo torej neutemeljeno. Zlasti pa še je napačna trditev, da je eksperiment nova in posebna vrsta opazovanja.

In prav tako se je zgodilo z nasprotnim mnenjem, ki je hotelo eksperiment popolnoma zavreči in postaviti zahtevo po novi neeksperimentalni, duhoslovni, bistrogledni (fenomenološki), analitični metodi. Trdilo se je, da je eksperimentalna psihologija porabna le za raziskanje psihičnih elementov in najnižjih doživljajev (občutov, funkcije spomina, zakonov asociacije in podobno), da pa ne sega do višjega, miselnega in duhovno-vrednostnega doživ-

ljanja, in še najmanj da more doumeti celotno strukturo duše. To da more storiti le nenaravoslovna duhoveda.

Te sodbe so bile prenagljene, »naravoslovna« metoda še ni bila tako mrtva, kot so ji prisodili. Metodološka analiza je pokazala, da eksperiment sploh ni novo, svojevrstno »gledanje« psihe, da je temveč le opazovalno sredstvo, le primerno prikrojeno, že itak znano znanstveno opazovanje. A še več, eksperimentalna metoda se je celo pri otroku in mladostniku sijajno obnesla in se lotila kompleksnih in strukturnih problemov. Izmed najnovejših pridobitev navajamo le ugotovitev ejdetskega tipa nazornosti pri otroku ob prehodu v puberteto po bratih Jaensch (k temu prim. moj članek o Cankarju v »Popotniku« 1926./1927.), dalje raziskanje otroških iger ter otroškega mišljenja po ženevski Claparedeovi šoli. S temi vprašanji se tu ne moremo pečati, omenjamo le toliko, da gre pri njih za zelo zamotane pojave otroške psihe in za razumevanje celotnih struktur, torej za pojave, ki naj bi bili pridržani le »duhoslovni« psihologiji. E. R. Jaensch pravi, da se eksperimentalni razvojni psihologiji kljub naravoslovni usmerjenosti ni treba odreči spoznanju celega človeka. Res, da mora vsako eksper. postopanje začeti z analizo posameznih funkcij..., a delna funkcija more biti tudi metodično izhodišče, odkoder se psihologu utira pot do umevanja celega človeka in njegovega svojevrstnega tipa. Kako daleč vodi eksperiment, kaj gre na račun dodatne psihološke interpretacije in tudi psihološke intuicije, je često težko ločiti. Vsekakor pa sledi, da ima tudi eksperimentalna metoda svoje meje, in sicer precejšnje meje, zlasti pri raziskovanju psihičnega razvoja. Za pravilno in globoko umevanje otroške in pubertetne psihe rabimo dalekosežnih teoretičnih, idejnih vidikov, rabimo psihološkega vživetja v tujo psiho — vse to pa ni več stvar eksperimenta in naravoslovnega opazovanja.

c) Pregled otroško-psiholoških opazovalnih metod zaključujemo z vprašanjem, ali se ne dasta pod a) in b) označeni metodi združiti; gre za to, da sklopimo prednosti opa-

zovanja pod naravnimi pogoji in pod umetnimi okoliščinami. Zdi se, da se vidika dasta združiti posebno lahko pri otroku. Pri otroku se poskus more zelo približati neprisiljenemu opazovanju, dosti bolj kot pri odraslem. Otrok povečini z velikim in naivnim zanimanjem sledi poskusu. Eksperimentator je tudi toliko na boljšem, da otrok težje spregleda psihološke namene in da se kmalu zadovolji s pojasnili, ki mu jih da eksperimentator. Često pa so razmere še ugodnejše: otrok sploh ne ve, da ga poizkušamo, nič ne čuti opazovanja in se naivno in neprisiljeno podvrže vsaki naši zahtevi.

Zlasti se to more zgoditi pri tkzv. testih (poenostavljenih poskusih brez aparatov). Testi so sicer namenoma poiskana in prirojena sredstva za ugotovitev posameznih psihičnih zadržanj, a pogosto se jim umetna prikrojenost nič ne pozna. Triletnemu otroku naročimo, naj pokaže jezik, oči, nos; štiriletnemu n. pr., naj imenuje (zaznamuje) pokazane predmete ali primerja dvoje uteži; petletnemu n. pr., naj preriše kvadrat; osemletnemu damo troje lahkih vprašanj; devetletnemu, naj pove datum ali naj iz treh besed naredi dva stavka; enajst- in dvanajstletnemu naj kristizira nezmislno stavek ali poišče tekom minute k dani besedi tri rime. Testi morajo biti seveda previdno izbrani, da res trčijo na iskane pojave in da iz njih dobimo zanesljive podatke.

Zaključujemo pregled otroško-psiholoških opazovalnih metod; problematika je obširna, otroška psihologija se mora boriti z velikimi in mnogoličnimi težavami, pogosto si težko in le polagoma utira pot do zaključenega spoznanja človeške psihe in njenega razvoja. A vsaka skepsa bi bila vendarle neupravičena.

2. Drugotne, posredne metode raziskovanja otroške duševnosti. Zgoraj smo obravnavali taka pota, ki vodijo tako rekoč in medias res, neposredno do svežega in živega psihičnega. Z opazovanjem se nam odpirajo direktni viri, duševnost sama. Nekoliko drugače je z grupo metod, porabljaajo različne objektivne pojave, ki so v zvezi z otroško in pubertetno psiho, ter iz teh objektivacij in tvorb,

v katerih se izraža otroška duša, sklepa na psiho dotičnega otroka, ozir. mladine sploh. Na tak način raziskuje in porablja danes psihologija jezik, risbe, ročne izdelke, umetniška stvarjanja in literarne poskuse, izpovedi, dnevnike otrok in mladostnikov; dalje čtivo otrok, pravljice; razne socialne grupe in socialna udruženja otrok; dalje razne pedagoške naprave in oblike vzgojstva, razne socialne običaje in mnenja o mladini, javno mnenje in njegov odnos do otroka, vporabovitve otroka v likovni umetnosti in literaturi (ne omejuje se samo na avtobiografije); dalje civilno-pravni zakonik, ki določa polnoletnost otroka, starost, kdaj je otrok kazniv, za kakšna dela se otrok ne sme porabljati itd. Gre torej za to, da razne objektivacije kulture in socialnega življenja, ki so bodisi same zrasle iz otroškega življenja, bodisi v katerikoli zvezi z otroškim življenjem, preiščemo in v njih dobimo material za poznanje otroške in mladinske duševnosti.

Iz velike množice naštetih slučajev naj pojasnimo nekaj najznačilnejših. Ch. Bühlerjeva (*Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. 1925.) izhaja od zanimivega dejstva, da otrok v določeni starosti (približno med 4. in 8. letom) skoro izključno bere in posluša le pravljice. Prišla ji je misel, da bi otroške pravljice (ki pa so jih spisali odrasli) sistematično analizirala toliko, ali nam prinašajo vpogled v otroško fantazijo. Pravljice so nekaj čisto svojstvenega, v njih zlasti je dosti »nepričakovanega, presenetljivega in čudežnega«, pravljica stopnjuje in pretirava dejanje in lastnosti, itd. Če torej razumemo strukturo pravljic, moremo dobiti vpogled v domiselnost otroka, ki mu baš te pravljice prija. — Slično lahko storimo v poznejših letih, preiščemo čtivo otroka v starosti med desetim in dvanajstim ali med petnajstim in dvajsetim letom, ter iz čtiva (vsebine, dejanja, načina podajanja) sklepamo na fantazijo in literarno razumevanje otroka. Tako pride fant v starostno dobo, ko čita same napete potovalne in lovske romane, senzacionalne zgodovinske, roparske in detektivske povesti, ko nervozno požira tak material v velikih mno-

žinah. Iz vsega tega smemo sklepati na njegovo domišljijo in njegova zanimanja.

Nadaljnji posredni vir za študij otroka je uporaba otroških izdelkov in »objektivacij duha«, n. pr. risb, spisov, domačih in šolskih nalog, predavanj, pred vsem pa dnevnikov in literarnih poskusov. O dnevniku (ki ga piše otrok sam o sebi, ne odrasli o otroku) smo že zgoraj govorili, a le toliko, kolikor more otrok samega sebe opazovati, kolikor je dnevnik neposreden vir za psihološko opazovanje. Tu nas dnevnik zanima v celoti kot nek »document humain«, kot stvaritev otroka oziroma mladostnika — in naloga psihologa je v tem, da iz zapiskov dnevnika pride do upoznanja psihe otroka. Že v tem, da otrok piše dnevnik, dalje v tem, kaj piše, kako se be riše in o sebi reflektira, kdaj piše, ali v notranji krizi in iz potrebe ali naknadno v spominu na preteklost itd. — vse to je važno in porabno za psihologa.

Dnevnik se danes upotrebljava pred vsem v mladinski psihologiji. Ena izmed najboljših modernih knjig o puberteti (Bühlerjeva) porablja kot glavni vir dnevnike. Tudi mi priznavamo vrednost dnevnika, v njem se zrcali psiha pisca, iz vsega njegovega ustroja dobimo lahko važna oporišča za doumevanje mladostnika. Toda vedeti moramo tudi za nedostatke in meje te metode. Že zgoraj smo izkazali, da mladostnik ne piše vedno samostojno (često vplivajo nanj drugi, zgled tovarišev, moda), jezik ima nezadostno v oblasti; dalje obstaja nevarnost za samoljubnost in egoцентриčno refleksijo o sebi, dotični ve; da bodo drugi brali njegove zapiske in temu primerno piše o sebi. Za časa raznih notranjih kriz je dnevnik zelo dvomljive vrednosti; na eni strani prinaša piscu razbremenjenje in utešenje: dotični se izpiše in »zhese«, s pisanjem dnevnika ima priliko, da si pride v svoji notranjosti na jasno in svoje življenje zavestno oblikuje in uravna v določeno smer. Na drugi strani pa vprav za časa krize ne more biti »objektiven«. Pogosto sploh ne more pisati, ali pa piše o sebi pozneje, ko je kriza minula. Tedaj pa spomin ni vedno zanesljiv, iz raznih podzavestnih motivov potvarja istinitost. In še en

pomislek je proti absolutnemu uporabljanju dnevnika; ne pišejo namreč vsi mladostniki dnevnikov. Bopp in W. Hoffman po pravici vprašujeta, ali ne tvorijo morda mladostniki, ki pišejo dnevnike, svojevrsten tip; ni vsak mladostnik obrnjen v svojo notranjost in ne čuti vsak potrebe po izpovedanju in brskanju po duševnosti. — Poleg tega tipa je še tip, ki doživlja drugače. Grozi torej nevarnost, da postanemo enostranski, če porabljamo za izključni in pretežni vir le dnevnike. Potrebno je, da to metodo dopolnimo še z zgoraj orisanim direktnim opazovanjem mladostnika. Sklepe iz dnevnikov moramo kontrolirati iz naših izkušenj, ki jih imamo v obče vanju z mladostniki.

Kar smo povedali o dnevniku, se dá v glavnem prenesti na umetniška dela in literarne poskuse otrok in mladostnikov. Še drugače seveda na umetnine in literarne produkte zrelih — odraslih oseb, ki slikajo otroka (bodisi avtobiografično, bodisi tudi drugače) ali se kakorkoli nanašajo nanj. Le z veliko previdnostjo sme psiholog porabljati tamkajšnje trditve in podatke, vendar jih mora empirično verificirati in primerjati z že dobljenimi rezultati znanosti.

Iz raznih takih drugotnih virov povzamemo še dva: pravo ter njegov odnosaj do otroka in razne vzgojne institucije ter pedagoške teorije. Pravo določa starost, kdaj postane otrok polnoleten, kdaj ga sodstvo sme pripuščati kot pričo, kdaj prevzame te in te državljanske pravice in dolžnosti, kdaj gre v šolo in kdaj sme vršiti samostojen poklic ali obrt, kdaj je kazniv. Pravo torej v marsičem posega v otroško in mladostno življenje — ali upravičeno ali neupravičeno, ne moremo kar na lepem odgovoriti. Na vsak način so naštetá dejstva za psihologa zanimiva, lahko ga opozorijo na razne probleme, ki jih mora seveda sam in le s psihološkimi metodami rešiti. Danes se sicer težišče spreminja, moderna kriminologija se sama ozira na psihologijo in skuša priti v kontakt z njenimi metodami. A kljub temu se tudi psiholog more ozirati na omenjena dejstva in postavke prava. Če se zaveda svoje naloge, ni nevarnosti, da bi precenjeval te drugovrstne vire.

Podobno je z vpoštevanjem raznih socialnih in vzgojnih naprav ter oblik vzgojstva. Tudi v vzgojstvu so se nakopičila mladinsko-psihološka opazovanja in izraz teh dolgoletnih in širokih izkušenj so razne norme in smernice, razni običaji in vzgojni ideali, ki jih vzgojstvo postavlja otroku in mladostniku, in po katerih hoče prikrojiti mlade psihe. Človeštvo si je nabralo dosti izkušenj, kako treba ravnati z dojenčkom, da treba otroka kaznovati, da ga je treba polagoma odvaditi igri in privaditi na resno delo in poklic. Narodi so si stvorili svoje otroške uspavanke in ljudske igre; vzgojitelji so porazdelili učno snov po izkušnjah, ki so jih dobili z otroci. Razne religijske zajednice in cerkve vzgajajo mladino po internatih, v puberteti jo navajajo k takemu in takemu erotičnemu doživljanju, ji stavijo poklicne in osebnostne ideale in podobno.

Z vsem tem materialom sme psiholog postopati po svoji uvidevnosti, porabiti ga more zlasti za potrditev svojih že drugje in z drugimi metodami dobljenih izsledkov. Tu in tam mu sme biti ta material originalen in glaven vir. A pred očmi mora imeti tudi meje te metode. V raznih tradicijah, socialnih objektivacijah, vzgojnih napravah, moralnih in religioznih normah res da tičijo zakladnice za mladinsko psihologijo, a tudi nezdostni in vulgarni (banalno vsakdanji in napačni) pojmi o otroški psihi; v teh normah tiče še drugi izven psihološki momenti (moralni, religiozni, socialni motivi, razni družabni predsodki); tiči tudi tradicionalno-mehanistični vidik. Nakopičili so se nazori, postali so navada, in že radi te ljube navade se pojmovanje ohranja in ne spreminja času in napredku vede primerno. Ni tu naš namen obtoževati preteklost, opozarjamo le na problem.

II.

Že v zadnji točki smo se približali pojmu znanstvene interpretacije dobljenega materiala. Naloga psihologije ni samo v tem, da nabira in išče material, druga prav tako važna njena naloga je, da posamezne pojave uvrsti v celoto in strukturo, da psihično dogajanje vzročno,

finalno, sploh zmiselno razloži ter določi osnovne psihološke zakonitosti. V to svrho so ji potrebne razne metode.

Vpogleda v vse te metode tu kratko ne moremo posredovati, drugje bo prilika, da o tem obširno spregovorimo. Le označiti hočem glavne tozadevne točke. Gre za to, da dobimo celotno zaokroženo in teoretično neoporečno sliko o otroški in pubertetni duševnosti. Tej nalogi ustreči hoče sodobna strukturna psihologija, to se pravi, psihologija, ki ne raziskuje posameznih kosov in drobcev duše, nego celotno zgrajenost, celotni lik duševnosti. Ta strukturna psihologija je obenem razvojna (genetična) strukturna psihologija — s tem hočemo izraziti, da se ne zanima le za dane razvojne stopnje (n. pr. za odraslega), da temveč skuša pronikniti v postanek in razvoj starostnih stopenj — doumeti hoče z eksaktnimi metodami, kako iz dojenčka nastane otrok, iz majhnega otroka starejši, iz otroka doraščajoči »mladostnik«, iz mladostnika zrel odrasli. Pojma te razvojne strukturne psihologije tu ne moremo raztolmačiti — približno in površno smo o njem razpravljali v »Popotniku« 1927./28. in opozarjamo na to razpravo.

Dalje je naša naloga, da se ozremo po dveh modernih psiholoških strujah, ki sta za tolmačenje in razlago duševnosti osnovne važnosti, zlasti sta pa važni za otroško in mladinsko psihologijo, ker sta se baš z otrokom in mladostnikom obširno ukvarjali. Mislimo psihoanalizo dunajskega psihijatra in psihologa S. Freuda ter »individualno psihologijo« bivšega Freudovca Alfreda Adlerja. Obe šoli, četudi sta vsaka zase enostranski, sta doprinesli nad vse pomembne vidike in metode za doumevanje in tolmačenje mlade duševnosti.

Končno bo važno, da se naslonimo tudi na najnovejše rezultate filozofske antropologije, da porabimo vidike, ki jih prinaša ameriški behaviorizem, Karl Bühler, E. R. Jaensch in zadnjič Maks Scheler.

Vse te panoge in metode so danes še sredi poti, a doprinesle so že toliko ustaljenega, da moderno mladinoslovje ne more preko tega. O vsem tem spregovorimo drugič.

III.

Ostane nam še beseda o metodah podajanja otroško-psihološkega materiala in tozadevnih zakonitosti. Ali postopamo bolj deduktivno ali induktivno — črpajoč iz naštetih posameznih dejstev in na tem temelju postavljajoč psihološke zakonitosti; ali bolj primerjalno ali bolj psiho-
grafično, ali še drugače — vse to so bolj drugotna in nevažna vprašanja, oziroma zadeve pedagoškega takta in predavateljske ter piščeve spretnosti in didaktične sposobnosti. In prav tako je pedagoški in ne znanstven problem, če ločimo razne metode podajanja po tem, ali govorimo ožjemu strokovnjaškemu krogu ali širšim, teoretično zainteresiranim krogom, ki že vsaj nekoliko morajo poznati dotični predmet, kajti sicer je vsak sporazum izključen. Nadaljnje vprašanje je, koliko se dajo znanstveni rezultati otroške psihologije poljudno, za vsakogar razumljivo podati. Te točke so praktično važne, a principiелno nepomembne in se zato z njimi ne pečamo obširneje. Naj zadošča, da smo opozorili na to točko.



Salih Ljubunčić, Zagreb:

Školsko štivo.

I.

Ima jedna priča od Lava Tolstoja, kojoj je naslov »Od čega ljudi žive«. Tu Tolstoj prikazuje događaje jednostavnim načinom, konkretizira misli primjerima života i na kraju odgovara i dokazuje, da ljudi žive od ljubavi. Kako je poznato, Tolstoj se je u zadnjem odsjeku svoga života najviše trudio, da što vjernije izloži i dokaže u svojoj nauci, šta je najnužnije u životu ljudi, pa da njihov međusobni odnos i njihov rad bude posvećen uklanjanju zla i postavljanju dostojnog i pravičnog odnosa medju narodima. I svugdje on je upirao prstom na ljubav. Ljubav kao osnovni osjećaj čovjekov, kojim može najlakše razumjeti bližnjega svojega. Ljubav kao elemenat svijeta, iz kojeg izvire pouzdanje i hrabrost, čednost i smireno dostojanstvo čovjeka. Jer, ta ljubav, kada se osjeti i upozna, umudruje ohole i pridiže potištene, ohrabruje pravedne, a sneveseljuje ljude rdjavih nakana. Uopće ljubav je mjera svih težnja, svih poslova i svih djela. Mudrost i požrtvornost. Snaga i pouzdanje. Moralna volja u radnjama. Etička svijest u ocjenama. Život. Istinski i pravi život čovjekov.

Zaista, ako ikada, danas nam je potrebna ta ljubav za naše škole. Ne mislim reći, da te ljubavi nije i do sada bilo medju našim učiteljima i prijateljima škole, ali što treba prigovoriti, jest to, da ona nije bila aktivna. Bilo je ljubavi, to je istina, ali oni, koji su je najviše u svom srcu nosili, ti su stajali po strani, bili su u zadnjim redovima. I da su što htjeli, njihova se nije slušala. Ako su i vikali, drugi su zaglušili njihove glasove prekrivši ih svojim zastavama kao teškim zidovima. Da, drugi su bili, koji su na svoje legitimacije upisali popularne izreke, proglasili se zatočnicima

škole i školskoga rada i branili svoja djela argumentima dnevne politike. Ali među tim argumentima bilo je i motiva koji nikako nijesu odgovarali duhu škole. Bili su protivni slovu uzgoja. Protivni etičkom značenju školskoga rada. I što su se više ti argumenti branili, što se upornije zastajalo kod otvorenih ili prekrivenih motiva, u toliko je više stradala škola i gubila svoju kulturnu važnost. Najbolnije se je osjećalo pomanjkanje prave ljubavi za nju. Jer da je je bilo, sačuvao bi se njezin miran razvoj, osigurao bi se njezin put i stalno bi lebdila meta njezinog hoda pred očima sviju. Škola je po psihologiji i životnoj dinamici zapravo najdosljedniji predstavnik naroda. Narod je opet životni oblik stalnosti i vječnosti. Zato su i ciljevi škole namijenjeni stvaranju i osiguranju zakona vječnog ljudskog života.

Naše školske čitanke svakako su jedno bolno mjesto u životu naše škole. Šta se je sve učinilo za njih kroz ovo deset godina! Nigdje se možda nije činilo toliko pogrešaka kao kod njih! I što je vrlo značajno po naše doba i specijalno po naše prilike, u svim tim školskim čitankama, koliko ih je do sada izdano, nigdje se nije opazio jedan nov, naučno argumentovan pogled na ovo uzgojno i obučno sredstvo. To osobito treba reći za sve školske čitanke namijenjene srednjim školama. Između toliko pisaca i autora, koji su se ogledali u ovom poslu, nije se našao ni jedan, koji bi pokazao, da ovo sredstvo umije da prilagodi psihologiji mladenačkog života i pedagoškim potrebama uzgojnog i obučnog rada. Jedine promjene, do kojih se dolazilo, bila je zamjena pojedinih odsjeka u čitanci, a najviše izmjena samog štiva. Oni, koji su naglašavali političku važnost, ti su u svoje knjige unosili najviše istorijskog i književno-nacionalnog štiva. Drugi su uvažavali estetsku potrebu i puštali što više čisto literarnih sastava. Nekoji su pazili na moralni uzgoj i punili stranice sa štivom etičkog značenja. Bilo ih je opet, koji su u svemu htjeli da održe paritet pa su vagali što savjesnije pojedine odsjeke ovih školskih čitanaka.

Zato su naše školske čitanke najnovijeg datuma ostale zapravo iste kao i one koje su postojale prije rata. One su

ostale iste po svojoj koncepciji i po svome sistemu i u tome nije se gotovo učinio nikakav napredak sve od Rochovljevog vremena. Ono što u glavnom karakteriše stare i nove školske čitanke jest isticanje etičko-religioznih, socijalnih, nacionalnih, geografsko-istorijskih i općih kulturnih potreba. To su ti odsjeci, koje ćete naći u svakoj čitanci. I ti su odsjeci posebno obilježeni, i sve gradivo, koje u njih ulazi, mora nositi njihov biljeg. Izgleda, da su mnogi autori školskih čitanaka naročito pazili, da se na primjer, ne pomiješa štivo socijalnog značenja sa onim, recimo etičko-religioznog ili nacionalnog, kao da je to zaista moguće i kao da su pojedini umjetnici zaista i stvarali svoja djela samo u tom znaku. Kad se stalo na to stanovište, koje je odsudno za organizaciju školskih čitanaka, onda se, kako je to i naravno, podijelilo i samo štivo, dakle pjesnička i umjetnička djela na ove duhovne i socijalne oblasti. Prema tome stanovištu pjesme, koje se nalaze u pojedinoj čitanci, dijele se na pjesme religioznog, etičkog, socijalnog, nacionalnog, istorijskog i kulturnog značenja. Tako isto i prozna štiva bila beletristična ili naučna.

Sve je ovo dokaz, kako sastavljači školskih čitanaka paze u prvom redu na spoljašnje prilike i kako u ovom poslu slijede isključivo nazorima i postupcima svoje sredine. Naime, oni se drže svojih principa, koji po njihovoj ocjeni važe kao valjani za estetski, religiozni, socijalni ili koji drugi život odraslih ljudi. I to što važi za njih, prenose oni i u dužnost mladeži. Mladež dakle mora usvojiti njihove nazore, a do njih će doći putovima, koje im oni označe. Dakle zapada se u jednu tešku metodičku pogrešku, protiv koje je ustala pedagogija, otkako je psihologija pokazala, da život mladeži nije isti što i život odraslih ljudi. Psihologija mladeži i psihologija odraslih to su dvije psihologije. Tako i život pokazuje dva puta. Rad jednih i drugih ističe posebne oblike.

Cilj i put nije isto. Ne samo da se stari i mladi mogu ujediniti pred jednim ciljem, nego se danas ujedanjuju i najudaljeniji narodi u općim zadacima kulturnog čovječanstva. I tako, kao što će pojedini narodi svaki na svoj način i

prema svojim mogućnostima služiti općim kulturnim potrebama, ako je, recimo postao član Lige Naroda, tako i mladež u odnosu prema starijim generacijama treba da ide svojim putovima do općih kulturno-nacionalnih ciljeva. Ako je cilj naših škola moralan, obrazovan i spretan čovjek ili uopće oduhovljena ličnost onda on, kao ispravan, može ostati stalno intaktan, ali zato treba mudrosti i spremne, ljubavi i volje, da se do njega zaista i dolazi.

Važnost je pedagogije, ne okrnjujući joj naučni karakter, u vještini snalaženja prema danim situacijama i u tehničkoj savršenosti njezinih sredstava. Školske čitanke kao obučno sredstvo posvećene su najvažnijem poslu. Ono što se čini pojedinim školskim predmetima, da se razviju pojedine duševne funkcije i da se duh obrazuje i osposobi za pojedine poslove, to one, prema svome zadatku, trebaju da sintetiziraju sav taj napredak, da ga okupe i ujedine i da ga oblikuju u znaku obrazovane i oduhovljene ličnosti. Kroz riječ treba da se oglasi duh. Duhovni i kulturni razvoj čovjeka išao je uvijek uporedo sa razvojem jezika, govora. Govor je duh. Jezik je svijetlo, koje pada na ljudske radnje. Najdublje emocije i najsnažnije volje u njemu nalaze odjeka. Zato je obuka u jeziku najvažniji predmet svake škole. Ona je stožer. Ali zato je u pedagoškom radu i najčvršći orah.

Ono što su najviše pregledavali svi sastavljači školskih čitanaka i što im se najteže osvećivalo, bila je psihologija razvitka mladeži.

Ko još od nas ne zna, da svaka školska čitanka mora nositi u glavi kakvu molitvu, lirsku pjesmu. Ta molitva u pjesmi, bila ona religiozna, socijalna ili nacionalna, otvarala je obično obuku u jeziku, pa ma u kome bilo razredu. Njome se počimalo učiti bez obzira, da li će je djeca shvatiti i da li će njezin sadržaj djelovati blagotvorno, kako to treba da čini svaka molitva. A zna se vrlo dobro, da su take molitvene pjesme obično za djecu teške i neshvatljive. To iskustvo s molitvom karakteristično je po sav rad i ono najrječitije kazuje, kako se bez poznavanja djece učilo iz jezika samo ono, što su odrasli smatrali da je važno. To se isto može

reći i za ostale pjesme, priče, literarne sastave i stručne rasprave. Sam izbor ovoga štiva pokazuje, da se nije pazilo, da se sadržaj prilagodi dobi, potrebi i shvaćanju djeteta. Ako je na primjer po svim naučno opravdanim razlozima trebalo s djecom prvog razreda srednjih škola preuzimati štivo, koje odgovara njihovom duševnom uzrastu, recimo priče i pjesme herojskog sadržaja, opise i putopise pune životnih situacija ala Robinson Crusoe, to se usprkos toga rasporedilo gradivo prema odsjecima i unijelo mnogo štivo, koje je moralo dotaknuti sve oblasti ljudskog mišljenja i reprezentirati sve naše žive i mrtve pjesnike i literate. Zato je svaka školska čitanka enciklopedija kako pjesničkih i književnih djela tako isto i mišljenja i osjećanja iz raznih životnih oblasti. Po tom kalupu udešene su sve. Razlika je jedina u tome, što se gradivo nižih razreda nadopunjuje i proširuje za više.

Zato u ovim školskim čitankama na nižem stupnju ima često pjesama i prozaičnog štiva, koje ne može razumjeti učenik. A što on ne razumije, to ne može ni voliti. Iskustvom i hotimičnim opitima (eksperimentima) ustanovljeno je na primjer, da su lirske pjesme najteže za nejaku mladež. Djela ove poezije može razumjeti samo odrastao mladić, kao recimo maturant srednje škole. Naprotiv, mala djeca vole i shvaćaju priče i pjesme herojskog sadržaja, u kojima su konkretne radnje i čiji nosioci, glavne ličnosti, imaju značaj romantičarskih junaka.

Sasvim je opravdan pedagoški princip, koji je osnovan na tekovinama egzaktnih znanosti, da ono, što ima punu vrijednost za mladež od dvanaest godina, ne vrijedi za onu od šestnaest ili četrnaest godina i obratno. To znači, da bi školske čitanke morale biti uredjene tako, ako uopće trebaju da odgovaraju pedagoškim potrebama, da pokazuju razvojne stupnjeve, koji odgovaraju psihološko-biološkom uzrastu mladeži i da sve gradivo polazi principijelno od njih.

Buđenje i uzgajanje religioznih, socijalnih, nacionalnih i drugih čuvstava, za koje su se toliko brinule dosadane školske čitanke, može se provoditi na svakom satu obuke, a osobito u obuci materinjega jezika. Samo na što treba

osobito paziti, jest to, da treba znati i umjeti, kada je najpodesnija prilika, da se utiče na ovakova osjećanja. Dogmatiziranje nije nikada donosilo pravog ploda, osobito kod mlađe djece. Ali svima onima koji strahuju za ovaj čuvstveni život, pa na što se on odnosio, treba kazati, da se riječima i formalnostima nijesu nikad uzgajala i uzdizala ovaka čuvstva. Djela, primjeri, svakidani međusobni odnos u školj i izvan nje, nepresušni su istočnici, na kojima se može da napaja mladež za sva svoja buduća zvanja. U držanju učitelja prema učenicima, u njegovoj pravednosti i humanosti, u načinu kako odobrava dobra djela i kako izgledjuje sporove, ima više pouke i direktnog uticaja na srce i volju mladeži, nego i najbolje štivo, ako ga govori i predaje nespreman i neuravnotežan učitelj.

Ko vlada nad momentima, taj vlada nad životom. Tako se veli. A svi oni učitelji, praktični radnici, koji proživljuju momente školskog života uz jake emocije, koji dakle sa osjećaju sa djecom i mladeži, znadu dobro koliko oni vrijede za dušu, koliko za uzgoj i koliko bogate poputbine primaju u njima mladi putnici za svoj budući život. Gdje je ljubavi, tu je i Bog. Gdje je pravednosti, tu su i socijalni zakoni. Gdje zajednica skladno živi, tu se javlja humanost. Ali nada sve, na svakom mjestu i u svakom momentu, kad se ovako osjeća i radi, ispunja se sadržaj pojma naroda, brusi se svijest o narodnoj zajednici i uzdiže ljubav za svoj rod. Nema učitelja, koji nije u ovakim časovima osjetio, kako su školske čitanke, uza svu njihovu enciklopedičnost, presuske i šture i kako teško daju odgovore na ona čuvstva i na one spoznaje, koje se javljaju u jednom danom času. Pa, ako nema ništa podesno u knjizi, što bi se pročitalo ili recitovalo, da se dublje proživi javljena spoznaja, onda se učitelj laća školske knjižnice, pa traži po sjećanju nešto podesno. Nema li ni tu, ni u glavi (recimo kakva naučena pjesma ili motiv koje priče), onda sa rezignacijom u duši propušta zgodnu priliku. Oni, koji to češće doživljuju, spremaju se već unaprijed na to pa prikupljaju gradivo kod kuće iz raznih literarnih djela, sabiru ga u mape i upotrebljavaju, kad se za to nada prilika.

Uz gore navedene prigovore, koje smo zabavili školskim čitankama, ovaj osvrt na dnevne prilike škole pokazuje najbolje svu tehničku nedovršenost ovog uzgojnog i obučnog sredstva.

Ali dolazi još jedan vrlo važan psihološki i literarno-estetski momenat. Mala školska djeca, kao i ona odraslija, dobiju na početku školske godine svoju narodnu čitanku. Mnoga siromašnija, kako je to danas redovito, kupe ili dobiju na poklon sasvim poderanu, zamazanu i išaranu čitanku, i ta riznica duhovnog blaga, tako opremljena, treba da mu bude dobar drug i vrelo duhovnog zadovoljstva kroz čitavu godinu. Je li to moguće? Je li moguće, da jedan dječak ili djevojčica može sa odgovarajućim osjećajem primati svaki dan tu knjigu u ruke, učiti iz nje sa zadovoljstvom i listati njezine stranice sa čuvstvom radosnog očekivanja? Kad bi mjesto djeteta zamislili odraslog čovjeka, ni onda ne bi mogli jesno odgovoriti. Samo zaista sredene prirode, tihe filozofske duše ili kakvi religiozni zanešenjaci mogu godinama gledati i učiti jednu knjigu, čitati je i crpsti njezinu mudrost. Ali to, što vrijedi za Evandjelje, Kuran i Talmud, ne može nikako da ima opravdanje za školske čitanke. Jer ovdje je razlika i u djelu i u ličnostima vrlo velika. Mladež dolazi istom do saznanja. Ona upoznaje život, pa je posve razumljivo, da će njezina radoznalost ići za mnogostranošću i za originalnošću i u pitanju literarnih sastava.

Dakle i ovdje nalazimo jedan važan razlog, koji govori protiv organizacije školskih čitanaka, protiv njihovog metoda i protiv uobičajene dnevne upotrebe. Jasno je, da je školska čitanka ovaka, kako smo je prikazali, samo teret za gibljivu i pokretnu dušu mladeži. Ako je poderana, zašarana i zaprljana, ona će probudjivati odvratnost. Ali, a ovo osobito ističem, sa ovakim čitankama i uz njihovu uobičajenu upotrebu, nikad se mladež ne će uvesti u literarni život i u rukovanje sa našom narodnom knjigom. Ono, što bi bila prirodna posljedica, naime, da školska djeca zavole našu knjigu uopće, da je kupuju i čitaju, da pomažu podizanje narodnog duhovnog života, ne dolazi do ostvarenja, niti se to može

utvrditi kao činjenica. Naprotiv, u nas se naši književnici vrlo malo poznaju, a još manje čitaju i studiraju. Svakako, da je ovo vrlo važno pitanje, koje zasjeca i u javni život kao i u život škole, i ova posljednja morala bi se o tome zabaviti, ukoliko se to na nju odnosi.¹

II.

Školske čitanke dakle, ovakove kakove su, ne odgovaraju mnogim potrebama uzgoja i obrazovanja. Sistem, po kome su one sastavljene, ne može se psihološki opravdavati. Vidjeli smo, naprotiv, da je on često u direktnoj suprotnosti sa uzrastom mladeži. Posve je naravno, da će jedno uzgojno sredstvo, koje se ne može psihološki prilagoditi određenom cilju, pokazivati nedostatke u pedagoškoj praksi. U ovom slučaju, ovaj pedagoški nedostatak postaje za školu, za dnevnu obuku, velika smetnja, jer odvodi rad na stranputice, namjesto da ostane na pravome i nužnome putu.

Svakako, psihološki i pedagoški razlozi jesu najvažniji, zbog kojih treba ozbiljno i savjesno prosudjivati ovo tako važno obučno sredstvo.

Ali, vidjeli smo, da tu ima i drugih prigovora, takodjer važnih, koje pedagogija ne smije mimoći. To je najprije prigovor, koji se odnosi na tehničku i estetsku stranu školskih čitanaka. Jedna čitanka, iz mnogih razloga, tehnički postaje nemoguća za sve potrebe, uzgojne i formalne, što ih donosi dnevni život u školi. Estetski prigovor odnosi se koliko na spoljašnji momenat, naime da su čitanke često stare i neuporabive, toliko i na unutarnji, u koliko ne mogu da zadovolje svim duševnim pokretima raznolikog i bujnog mladenačkog života.

Medju mnogim tim prigovorima naglasili smo i onaj, koji se zapravo odnosi na ishodni ili konačni praktični

¹ O ovom pitanju pisao sam posebnu radnju u zagrebačkom »Naš pretku« (br. III/IV god. 1927.). Pisao sam radnju u vezi sa pitanjem krize naše knjige i upozorio, kako škola može da na tom uspješno saradjuje.

zadatak školskoga štiva uopće, naime, da školska mladež još za vrijeme školskog polaska shvati veliku važnost književnih djela, da to barem nekako osjeti, da zavoli našu knjigu i da postane njezin konzument, njezin prijatelj i saradnik. Ovo se, kako smo to kratko i napomenuli, može da vezuje uopće sa kulturnim i nacionalnim problemom, koji je usko skupčan sa problemom razvoja naše knjige i njezine prodaje.

Svi ovi razlozi, jednako važni kao i opravdani, odlučivali su, da se počeo mijenjati sistem organizacije i tehničke obradbe školskih čitanaka. I taj novi sistem upravo je suprotan, revolucionaran, prema dosadanjem. Mjesto jedne knjige javlja ih se čitav niz, upravo mala razredna biblioteka. Enciklopedičnost i prenatrpanost jedne školske čitanke zamijenjena je sa malim sveskama, jednobojnim prema književnom rodu ili stvarnom sadržaju. Stari sistem školske čitanke, da moraju biti zastupani svi odsjeci, u kojima se sakupljalo štivo za duhovno i praktično obrazovanje, napušten je, a mjesto njega uveden sistem stupnjeva biološko-psihološkog razvitka. Sve gradivo, koje se unosi u ove nove školske čitanke, u ove čitanačke sveske, pa kojoj ono oblasti pripadalo, prilagođuje se duševnom razvoju, duševnom stupnju na kome se učenik nalazi. Dakle, gradivo se čitanaka psihologizira, a ne da se psihologija mladeži materijalizira, kako je to slučaj kod starih školskih čitanaka.

To su takozvane pokretne školske čitanke. Čitanke u sveskama. Mnogobrojne. Jeftine. Jednostavne. Svestrane. Školske čitanke, koje imaju izgled književnih djela. Školsko štivo, koje se razlikuje od sveg ostalog štiva, ukoliko je ovdje prilagođeno duhovnom uzrastu pojedinog školskog stupnja.

Svakako je ovdje najvažnije psihološko stanovište, koga je pedagogija usvojila kao valjano. Pogledajmo ga dakle i prosudimo ga!

Najobičnija podjela individualnog razvoja jest ona prema spoljašnjim znacima, koja se odnosi na pojedina doba: djetinjstvo, dječastvo, mladenaštvo, muževnost i doba starosti.

Nas ovdje zanima samo razvoj do tjelesne i duševne zrelosti, dakle do devetnaeste, odnosno dvadesete godine, kada naši srednjoškolci stižu svjedodžbe zrelosti.

Ovoj podjeli po dobama odgovara i ona prema broju sedam. Svakih sedam godina svršava se jedan odsjek života u razvoju čovjeka. I ako je ova podjela nesigurna, površna i gatajuća, ona je ipak interesantna ukoliko je opća i tradicionalna.

Medjutim novija psihologija, osobito diferencijalna, počela je egzaktno ispitivati sve psihološke pojave u razvoju jedne ličnosti, dijeliti ih i svrstavati po glavnim karakteristikama, kojima se obilježuje izvjestan period života. Rezultati u ovom radu poznati su te se grupišu oko glavnih doba, kao što su rano i poznije djetinjstvo, dječjaštvo, mladenaštvo.

Ali ma koliko se psiholozi ujedinjavali u usvajanju ovih glavnih markantnih životnih odsjeka, odstupaju mnogi pojedini istraživači ustanovljujući posebne periode, koji se ističu posebno po dinamici doživljaja kao i po svim psihološkim posljedicama. Tako Charlotta Bühler ne samo da odjeljuje doba puberteta od dobe mladenaštva ili adolescencije, nego ona ustanovljuje i psihički predperiod, koji se javlja prije svih poznatih pojava tjelesnog dozrijevanja (puberteta). To je kod nje takozvani Zwischenzeit (medjuvrijeme) koje ima posebne svoje oznake. Ali ne samo za ovaj važni odsjek nego i za svaki glavni drugi ustanovljuje ona predperiode, dakle neka individualna karakteristična raspoloženja, koja nagovještaju nešto važno. Onako kao što se naprimjer pred plimu počinje more smirivati, kao da prikupljuje snagu ili kao što kod očekivanja da započnemo neki važni posao, smirujemo i misli i nerve za taj odlučni početak, tako i u ovoj biološko psihološkoj izmjeni dolazi neko doba — Zwischenzeit, kada se mogu po svim znacima slutiti dolasci nečega značajnoga.

Svi istraživači ovih pojedinih životnih odsjeka složni su u tome, da se psihičke pojave posebno karakterišu za izvjesno doba. Ta karakteristika odnosi se na mišljenje, čuvstvovanje i na voljne čine, ali se ona odnosi i na način akcije, odnosno reakcije, na akceptaciju ili negiranje, na

svoj uski ego ili na alter ego. Ko još ne zna, da djeca u dobi između četvrte i sedme godine, a osobito od druge do četvrte smatraju da je zaista sve onako, kako im to stariji kažu ili kako to oni sebi predoče. Drveni štap za malo je dijete konj, kada ga jaši, a divovi i vile svakako su moguća realna bića, koja stanuju negdje izvan ljudskih naselja. Ali dok je to tako u toj dobi, već nije tako između sedme i dvanaeste godine, dakle u vrijeme kada u nas djeca posjećuju osnovnu školu, jer prestaju vjerovati u čudesa i nemogućnosti i već traže moguće, makar i fantastične, ali ljudskoj volji odmjerene događaje.

Ali kakve izmjene u fizičkom i duhovnom životu donosi doba puberteta, koja svojom elementarnom jačinom zadire u socijalne odnose, u moralni, religiozni život, u društvenost i u individualnost. Ch. Bühler nazivlje ovaj teški i važni period, koga ona postavlja za žensku djecu od 12.—14. god. a za mušku od 14.—16. god. period negacije (die Periode der Verneinung). Period mladenaštva (adolescencije) nazivlje ona, kao i Eduard Spranger, period upoznavanja ili otkrivanja sebe, svoje ličnosti (Periode der Bejahung kod Bühlerove, ili Entdeckung des Ich kod Sprangera). Ova dva važna životna odsjeka, dakle pubertet i mladenaštvo, nijesu dakle po svojim manifestacijama isti. Njihova je psihologija različna. Ali, što je najvažnije, različan je i njihov odnos kako prema sebi samima tako i prema okolini i svim oblicima duhovnog i društvenog života. Dok se u pubertetu dječak i djevojčica počinju naglo razvijati, okupira ih taj njihov intenzivni uzrast toliko, da na neki način zaboravljaju na svoju okolinu, na svoje dužne obveze pa i na same sebe. Nastaje doba nekog bunta, doba vrienja, kad bi se mnogo šta htjelo, kad se počinje tražiti neki jaki autoritet, i kada se negira i ruši sve, što nije u skladu sa njihovom voljom. Naprotiv mladenaštvo predstavlja neko smirivanje, otkrivanje sebe i Spranger veli, da se u ovoj dobi dolazi do shvaćanja životnog plana i uređivanja svoga odnosa prema okolini i prema životnoj zajednici. Naravno i ovdje je individuum zaokupljen svojom ličnošću, ali to predstavlja produbljivanje, snalaženje. Tada se sa više pažnje ispituju vla-

stiti i tudji pokreti duha, vlastiti i tudji doživljaji, slušaju se pripovjesti sa znatiželjom i snuju vlastiti odnosi.

A kakva je god biološka i psihološka razlika između ova dva doba, ona je također taka između djetinjstva i dječastva, sa svim prelazima i talasanjima.

Život djetinjstva i mladenaštva pokazuje dakle velike promjene, interesantne manifestacije. A tako mora biti. Tako je kod svakog organizma, koji se razvija i usavršuje. Upravo ova mogućnost izmjena, preobličavanja i usavršavanja najbolje dokazuje, kako čovjek nosi u sebi dispozicije, koje se mogu razvijati i obrazovati. I baš da je to ovako, prelazi sva važnost na uzgojni rad, koji mora pomagati, da se izraze i razviju najbolje osobine svakog individua. Treba znati, da uzgoj ne može ništa u individumu na novo stvoriti, nikakovu dispoziciju ni funkciju, ali zato može pomoći, da se dobre dispozicije razviju, da se latentne sposobnosti uzdignu na površinu. U tome je upravo kardinalna važnost školskog rada. Najbolji je školski rad, kada on čini sve, da se djeca i mladež iz sebe razvijaju, da iz sebe izraštavaju. Jer ovaj uzrast iz samog sebe dovodi do duhovne samostalnosti, do spontanosti, do aktivnosti. Svi odnosi pojedinca prema zajednici, bili oni duhovne ili socijalne prirode, moralne ili materijalne, najbolje će se regulirati kod ličnosti, koja se uzdiže do ove samostalnosti. Prenesite ovo na praktični dio života i vi ćete biti najbolje osigurani, da će ovako uzgojen i obrazovan čovjek pokazati i osjećaje i razumijevanje kako za religiju tako i za etiku, za narod kao i za zajednicu za rad i za ekonomiju, za ukus kao i za duhovitost.

Ova psihologija razvoja, kako smo je kratko obilježili, jest najbolji put i za način organizacije školskih čitanaka. Ustanovljujući psihološki da su pojave i potrebe pojedinih doba različite, noviji pedagozi izvode opravdan zaključak, da bi i štivo, koje se daje učenicima na čitanje, moralo biti u skladu sa ovim karakteristikama pojedinog doba. Tako se došlo do toga, da su se ova doba obilježila i kao posebni literarno obrazovni odsjeci. Navešću ovdje podjelu Susanne Engelmann koju smatram vrlo dobrom. Ona dijeli prema

duhovnom razvoju čitavo doba djetinjstva i mladenaštva na ove odsjeke:

1. od 2.—4. godine nazivlje ona doba brace ili seke (Struvelpeterperiode). Naime, u ovoj se dobi kazuju dječiji priče, u kojima se hoće da istakne kako i ona treba da budu takova. Ako dijete voli da sve predmete stavlja u usta, onda mu se kazuje, kako ima jedno drugo dijete, koje to nikad ne čini pa ga mama voli. Ta pričica može biti i u znaku opomene i kazne.

2. od 4.—7. godine dolazi doba bajka (Märchenalter). Djeci se pričaju gatke i bajke, a ona sve primaju, vjeruju i saživljuju se sa sadržajem ovih fantastičnih priča.

3. od 7.—12. godine označuje Engelmannova kao doba Robinzona. U ovom se životnom odsjeku dijete razvija, postaje samostalnije, ide u školu pa zato prestaje vjerovati bajkama. Ono ih ne sluša više takim zadovoljstvom, kao što sluša na primjer razne priče pustolovnog sadržaja, a osobito putopise sa interesantnim doživljajima, a naročito romantične doživljaje sa puno opasnosti i srećnih peripetija. Dakle sve ono što je na kraju ljudske mogućnosti, ali što očarava svojom smjelošću, snagom i dosjetljivošću. Nigdje to nije tako istaknuto i prikazano kao u Dufoovom Robinzonu.

4. od 12.—14. god. nastupa takozvano doba balada (Balladenalter). Kad se zna, što je zapravo glavno obilježje balada, onda se lahko može shvatiti i karakteristika ovog doba. U baladama se uvijek sukobljuje pojedinac sa prirodnim ili socijalnim elementima, sa sudbinom, proti koje se bori i u kojoj borbi često podliježe. Ali i ako je svršetak obično tragičan, on dolazi uvijek nakon blještavih radnja, punog heroizma i samoprijedora. Borba proti raznih socijalnih nepravda. Borba svoga ja proti okoline. Ono, što je za doba puberteta zaista karakteristično, nalazi mnogo unutarne i vanjske sličnosti sa protagonistima pojedinih ličnosti balada i njihovih glavnih radnja.

5. od 15.(17.)—20. godine nazivlje Engelmannova lirskim poetičnim dobom (Das lyrische und Roman-Alter). Mi smo uglavnom obilježili ovo doba, kada smo tumačili mlade

naštvo ili adolescenciju, doba u kojem mladić otkriva sebe i regulira svoj odnos prema okolini. U ovoj dobi čitaju se najviše romani i pjesme, ove posljednje osobito lirskog sadržaja. Zato je ovo doba i nazvano tim imenom.

Kad se pogleda na ova doba, ovako kako su raspoređena i formulirana od Engelmannove, onda se vidi, kako u svakom literarnom, poetičnom nazivu postoji glavno duhovno obilježje. Njime se označuje duhovno stanovište pojedine individue, ili jednog roda, njezin kapacitet i tendencija akcije. Kod svakog doba markiran je biološki i psihološki momenat i data jasna direktiva, u kom se duhu i uz kakvu energiju može da saradjuje sa mladeži. Istaknute su samo organske i duhovne potrebe, ali je svugdje ispred ličnosti postavljen svijet kao interesantna sfera koja ga pobudjuje na akciju, kojoj se prilagođuje ili prema kojoj reagira. Ali što je vrlo važno, nigdje nije kakvo teleologijsko, socijalno ili duhovno obilježje. Nigdje naime nije rečeno, šta se u kojoj dobi može postići, recimo kakva duhovna ili materijalna struktura. Naprotiv, svugdje se radi o ličnosti kao cjelini. Ona se tako shvaća i tako razumije. Šta će biti, u kome će se smjeru na pojedinca uticati i kakva će se formulacija javiti, to je pitanje samog rada, obuke i uzgoja, kao i pitanje dispozicione sklonosti pojedinog učenika.

U prvom dijelu ove rasprave govorili smo, kako obuka pruža svaki dan i svaki sat mnogo prilike, da se na učenike utiče i religiozno i estetski i socijalno i nacionalno, što sa ovim razvojnim stupnjevima ne stoji ni u kakvoj protivnosti, nego naprotiv potvrđuje ovu mogućnost. Ali u čemu se ovo shvatanje razlikuje od dosadanjeg jest stanovište, da se kod obuke u jeziku ne prelazi »prema programu« iz jedne misaone oblasti u drugu, kako se to radi po dosadanjem načinu. Poznato je, da učitelj unaprijed određuje, da će, recimo, danas govoriti i čitati o jednom religioznom događaju, sutra o gospodarskom, drugi dan o istorijskom i tako redom. U školskim čitankama u obliku svezaka toga nema. Ili ako ima, onda nije tako upadno, nije jako markirano. Ovdje je, uza sav program, od najviše važnosti spontanost, koju život stvara.

Prema tome zadatak ovako shvaćene obuke ne će biti, da učenik poznaje pojedino štivo, pojedini događaj ili izvjesnu uputu, nego da se nauči o događajima i radnjama razmišljati, da ih umjedne shvaćati i ocjenjivati i da na taj način što bolje osjeti svoje emocije i razumije svoje spoznaje. Štiva su samo sredstva, a ne cilj. Također i sve stečene spoznaje nijesu zadnje u zadatku obuke, nego samo rezultat rada, posljedice mišljenja i pretpostavka daljnjeg obrazovanja. Ako se uči jedna pjesma ili čita jedno štivo, onda nije tu cilj, da se ta pjesma nauči ili to štivo pročita, kako je to dosad zaista bilo, nego se ta pjesma i to štivo preuzimaju, da se produbi ono što se osjetilo ili spoznalo. Ne ide se dakle od čitanke nego od djeteta. Ne od štiva nego od života.

Kad se ovako čini, onda se učenik oslobadja svih dosadanih okova, postaje samostalniji i uređuje svoj odnos iz vlastite odluke. A to je najvažnije u uzgoju. Sad, šta će od njega biti, to ne možemo mi odlučiti. To može samo da se iz njega očituje. Uopće današnja psihologija (E. Spranger i E. Stern) predviđa šest strukturnih oblika (ekonomski, estetski, teoretski, socijalni, politički i religiozni), u kojima se, iz neodređenosti, može da najjače očituje jedan od njih. Iz toga se onda javljaju i težnje za zvanjima, jer se, kako je to zaista u životu, čovjek »specijalizira« za jedno određeno zvanje. Ali kako obuki i uzgoju nije cilj, da uzgaja samo jednog ili drugog od ovih oblika, to ona mora da utiče na razvoj uopće, ali u znaku vlastite volje i samostalnog karaktera. Zaista, školsko štivo u tome ima svoju vrlo važnu i presudnu ulogu.

To su sve razlozi, koji su odlučivali, da su se i kod školskog štiva u sveskama vršile nužne izmjene, kako bi se štivo prilagodilo dobi i psihološkom stupnju, a također i praktičnoj obrazovnoj potrebi. Kad se upočetku pristupilo ovom obliku školskih čitanaka, onda se najprije činilo, da te sveske moraju biti kraćeg opsega i da ih treba prilagoditi školskim stupnjevima. Tako je u jednoj svesci moglo da bude raznolikog štiva po sadržaju kao i po poetičnom obilježju. Medjutim u novije vrijeme nastoji se, da svaka

sveska bude jedinstvena kako po sadržaju tako i po poetičnom obliku. Mnogo je zgodnije i praktičnije, kad jedna sveska sadrži samo bajke, basne, ili samo balade, crtice, lirske pjesme ili putopise, rasprave i drugo. Naravno, da će čitačke sveske određene za izvjesno doba morati biti kako sadržajem tako i formom prilagodjene zrelosti i shvaćanju mladeži. Tako bi n. pr. za doba puberteta, dakle za doba balada (Balladenalter) došli u obzir svesci, u kojima bi se, kao u kakvim monografijama, štampale balade domaćih i stranih pjesnika, narodne kao i umjetne, ali i drugo štivo, u stihu i prozi, koje odgovara karakteru ove poezije. Tu bi svakako došle istorijske priče, romance, kraće novele i sadržaji pojedinih drama sa umetnutim tekstom. Ali osim balada mogle bi se uzeti druge pjesme, naročito neke narodne junačke, pa iz savremene poezije neke pjesme, zatim prikazi i književni opisi pojedinih događaja, u kojima se ističu ljudi u svojoj požrtvovnosti. Kao vrlo podesan materijal, književan i uzgojan, mogu se smatrati svi opisi i prikazi pojedinih pronalazaka i otkrića, kako u nauci tako i u tehnici, u gospodarstvu kao i u trgovini. Kao najinteresantniji dio za ovo doba mladeži dolazili bi svakako u obzir opisi života pojedinih pronalazača, njihova stradanja i borbe, dakle sve ono plemenito i jako, što psihološki odgovara ovom dobu.

Tako i u tom smislu razvija se ovaj oblik čitanaka školskih i nema sumnje, da je po svemu što smo rekli mnogo bolji, podesniji i korisniji od dosadanih čitanaka. Što je glavno, ove čitanke u sveskama štampaju se u mnogo primjeraka, koji se prodavaju uz vrlo jeftin novac. Svaka škola, odnosno svaka razredna uprava, nabavlja ovih sveszaka u tolikom broju, da se mogu, kad zatreba, podijeliti svima učenicima. Jer su jeftini, učenici mogu i od svoje strane kupovati ove sveske pa ih čitati, u školi ili doma, sakupljati ih i od njih priredjivati svoje male biblioteke.

Tako bi te sveske, brojne po egzemplarima jednog sadržaja, dolazile u školske ormare, iz kojih bi se za potrebe vadile i čitale. Naravno da bi ovake sveske u jednom gođištu odgovarale sadržajem i formom odgovarajućoj dobi,

ali bi među njima mogle biti i one, koje su za mladju ili za stariju djecu. Svakako da bi trebalo da ih bude više, koje su za ranije doba, dakle za mladja godišta.

Osim svih razloga koje smo psihološki ili pedagoški opravdali, a koji govore za ovu vrstu školskih čitanaka, dolaze još i ovi, koji su koliko od praktične važnosti toliko isto i od pedagoškog značaja. Onako kako se do sad radilo, učenik se teško naučio, da samostalno čita i da iz vlastite potrebe traži koju drugu knjigu osim školske. To je sasvim razumljivo, kad se zna, kako se postupa sa radom uz školske čitanke.

Ove čitanačke sveske upravo sile učenika, da samostalno rukuju knjigama. Da ništa drugo, već sam fakat, da kod svakog sata uzimlju učenici sad ove sad one sveske u ruke pa ih čitaju, moraju ovom vježbom dolaziti do spremnosti u rukovanju i snalaženju pri samom čitanju. Uvijek će se naći u razredu po koji darovitiji učenik, koji će moći pogoditi, šta bi se podesna za pojedini sat pročitalo, gdje i u kojoj svesci. Dijelenje svezaka, traženje štiva, vraćanje, predlozi i obavještenja, sve treba da se vrši u krugovima učenika naravno uz nadzor i pomoć učitelja. Tako će i oni učenici mladjih godišta saznati što znači knjiga, šta se u njoj sve sadržava, kako se čita i na koji se način dolazi do onoga štiva, koje mu po sklonosti ili po potrebi treba.¹ A to sve nije tako neznatno. Naprotiv to je vrlo važno.

* * *

Prošle godine počeli su nekoji profesori u Beogradu izdavati školske pisce (Jaša Prodanović). Ali ovi školski pisci nijesu ni izdaleka ono što treba da budu čitanački svesci. U tim knjigama hoće oni da izdaju bolja djela, skraćena ili u cjelini, od pojedinog književnika, sad ovog sad onog.

¹ U škol. godini 1926./1927. pokušao sam raditi na ovaj način sa učenicima I. i III. god. Vježbaonice uz Višu Ped. školu u Zagrebu. Potrebne knjige u brojnim svescima uzeo sam iz naše literature onake kakve se u knjižarama nalaze, jer, kako je poznato, u nas nema čitanačkih svezaka u ovom smislu. — Ovaj sam rad prikazao u »Napretku« (br. VIII/X god. 1927.).

Pitanje školskih čitanaka u sveskama svakako je za nas posao budućnosti. Iznio sam ovaj prikaz u najboljoj želji da bi poslužio jednom vrlo korisnom i neodgodivom školskom poslu.

Završujem ovaj rad sa mislima i riječima, kojima sam ga započeo: dopustimo da ljubav ka školi i školskom radu postane prvi glavni motiv također i u pisanju i sastavljanju školskih čitanaka. Vjerujmo, da bi ta ljubav pokazala više mudrosti i shvaćanja, više razumijevanja i volje i donijela mnogo više napretka školskom radu nego dosadani različni motivi, koji su odlučivali u ovom poslu.



Gustav Šilih, Celje:

Bistvo delovne šole.

I.

Vsaka doba ima svojo šolo in svojo pedagogiko: preprost način življenjskega shvačanja tudi šoli ne stavi težkih nalog, zato je njen ustroj enostaven in strogo odmerjen. Čim bolj pa se kopičijo problemi sodobne kulture, zvezani z vedno manjšo enotnostjo naziranj, tolikanj težje je najti pravo obliko, tolikanj srditejša je borba zanjo. Bijeta se vsekdar dva večno nasprotujoča si tečaja: stremljenje po ohranitvi starega, ustaljenega s stremljenjem za popolnim prelomom s preizkušeno tradicijo. Vsako izrazitejše razdobje si poskuša s primernimi reformami na šolskem področju zagotoviti čim daljše življenje, a vsaka reforma šolstva pomenja odpor proti okostenelosti in proti shvačanju vzgoje ter šolskega dela, ki se protivi duhu časa. Jasno je tedaj, da šolskih reform ne bo nikoli konca, zakaj tudi najrevolucijonarnejše ideje se postarajo in prežive ter se morajo zlepa ali zgrda umakniti drugim, novemu času prikladnejšim.

Tako moramo razumeti tudi pokret za delovno šolo. Rodil ga je boj proti pretiranemu intelektualizmu, ki ga hoče nadomestiti z voluntarizmom. S tem seveda še dolgo ni rečeno, da je stara šola bila izključno intelektualno usmerjena, nego je dobro poznala pomen volje, toda volja sama je bila v njej docela intelektualizovana. Razen tega se je vse premalo naslanjala na intuitivno spoznanje, dočim je negovala intelektualno z vsemi silami. Že pred vojno se je bil baš v tej smeri razvil močen odpor, ki tvori pravzaprav prehod k vsem poznejšim, torej tudi sedanjim reformnim stremljenjem: zavračal je šablonski način šolskega dela in zahteval njega umetniško orijentacijo, ki naj bi preobličila ves dotedanji sistem. To je bila

tako zvana umetnostna vzgoja, ki je terjala od učitelja, da bodi sam umetnik, posamezne učne celote pa umetnine. S tem v zvezi sta dosegla večjo veljavo dva važna principa: vpoštevanje posebnosti otroškega razvoja in vpoštevanje posebnosti snovi.

Kakor hitro pa je stopil v ospredje otrok, ki je doslej stal tako rekoč ob strani, čeprav je šlo zanj, se je usula pred usuple šolnike grmada vprašanj in problemov, ki so glasno zahtevali rešitve. Vnela se je srdita borba, ki je polagoma privedla do jasnosti, kakor se to vedno zgodi, v smeri naravnega razvoja. Treba je bilo pred vsem najti izmirjajoči princip, ki bi v polni meri vpošteval nove zahteve, pri tem pa ne zametaval dobrih pridobitev stare šole. Naša doba, ki išče svojo šolo z večjo vnemo, kakor se je to zgodilo kdaj poprej, ga je dozdevno našla v tako zvani delovni šoli. Ta naziv ni najsrečnejše izbran, ker je nejasen ter zlasti zavaja k misli, da gre v prvi vrsti za ročno delo, kar je seveda zmotno. Tudi naziv aktivna šola ni dober, ker je mladinoslovje pokazalo, da otrok ni vedno aktiven, nego očituje v svojem razvoju tudi faze pasivne sprejemljivosti. Vsekakor delovna šola še ni ustaljena, nego šele nastaja: njen završetek — ako je sploh možno govoriti o njem — bo seveda docela drugačen, kakor so si ga zamišljali njeni prvi borci in kakor ga razume še danes dovršen del učiteljstva: namreč v prvi vrsti kot metodično zadevo. To pa delovna šola ni: ona obsega izobrazbo, pouk in vzgojo.

Njena osrednja točka je princip dela,¹ točneje samostojnega produktivnega dela ali še bolje: samodejavnosti (Selbsttätigkeit). Pogosto se sliši ugovor, da ni to nikaka nova zahteva. Tej istini ne ugovarja nihče, saj je vendar bistvo sleherne reforme, da oživi v podzavesti hirajoče zahteve, ki so bile morda kdaj sploh že znane ali pa so jih izrekli veliki misleci, katerih pogled je segal preko njihove dobe. Vsekakor pa se princip samo-

¹ Natančneje o tem vprašanju gl. mojo razpravo »Gonilne sile in glavne smeri šolsko-reformnega gibanja« v »Popotniku« l. 1925., str. 174. d. Razen tega »Ped. zbornik Slov. Šol. Mat.« za l. 1925., zlasti Senkovičevo razpravo »Reforma osnovne šole«.

dejavnosti še ni postavil nikdar s tako določnostjo na prvo mesto kakor danes, nikdar ni bil znanstveno in občeživljenjsko tako utemeljen in nikdar se ni izvajal v takem obsegu kakor danes. Nova šola se more ponašati z dejstvom, da so ga izrekli z večjo ali manjšo določnostjo res veliki pedagogi vseh časov.

Iz majhnih početkov je nastalo mogočno gibanje: prvotno ročno delo se je moralo umakniti principu samodejavnosti kot vzgojnemu in učnemu principu sploh. Zakaj po Kerschenshteinerju ima vsako delovno območje svoje posebne načine dela. Delovni pouk kot princip ne zahteva nič drugega, kakor samodejavnost, aktivnost namesto gole pasivnosti, produktivnost namesto receptivnosti. Ta samodejavnost more biti manualna pri risanju ali modeliranju, toda sleherna samostojna pridobitev kakega spoznanja zadosti principu dela. Razlika med staro in novo šolo je torej pred vsem v prenosu središča v šolskem delu: otrok se naj čim bolj udelejuje, dočim vodi učitelj nekako bolj iz ozadja; otrok ne sprejema samo, nego tudi daje in se neprisiljeno izraža, skratka ustvarja iz sebe, s čimer razvija in krepi svoje sile.

Na žalost to pojmovanje delovne šole še ni obče prodrlo. Nejasnosti, ki vlada še med precejšnjim delom učiteljstva, je med drugim kriva neustaljena terminologija, ki dela preglavico celo Nemcem, mi je pa še sploh nismo ugotovili. Po Burgerju je treba razlikovati delo (samodejavnost) kot učni (in vzgojni) princip, splošno uporabo ročnega dela pri pouku in ročno delo v delavnici.

Delovni pouk

1. Ročno delo kot uporaba v razredu brez posebnih priprav z enostavnimi sredstvi. (Werkunterricht)

2. Samodejavnost kot učni princip.

3. Ročno delo kot disciplina (v delavnici). (Werkstattunterricht — Handfertigkeitsunt.)

Takšno pojmovanje je utemeljeno v samem zgodovinskem razvoju. Prvotno je bilo delo sredstvo za

vzdrževanje discipline (filantropisti) ali pa je služilo pridobivanju materialnih dobrin. Pozneje se je poleg teoretičnega znanja poudarjalo tudi praktično: ročno delo je postalo samostojen predmet, postavljajoč se v določno nasprotje z duševnim delom. V borbi med obema (ročno — duševno delo) je zmagalo načelo, da mora prodreti samodejavnost v zvezi z ročnim delom v vse predmete. Danes pa smo mnenja, da delovni pouk ne more biti zgolj formalen, metodičen princip, nego mora biti samodejavnost (duševna in telesna) oblikujoči princip celotne vzgoje, iz obrazbe in pouka.

Radi večje jasnosti še nekaj pripomb! Delovni pouk v delavnicah, torej ročno delo kot predmet, hodi v bistvu po svoji lastni poti, toda radi koncentracije išče stikov tudi z drugimi predmeti. Kjer ni delavnice, se lahko vrši tudi v določeni uri v razredu. Uporaba ročnega dela kot takega je možna v mnogih predmetih, zlasti v prirodopisju, prirodoslovju, zemljepisju itd. Pri tem seveda ne sme ogražati dosego učnega smotra, nego jo pospeševati. Možno je modeliranje, lepljenje itd. Pouk je skupen, vsi učenci delajo iste predmete. Slično kakor pri pouku ročnega dela v delavnicah, se tudi tu tvorijo delovne skupine, toda važna je le vsebina, ne oblika, ki se neguje v delavnicah, kjer se upoštevajo — kakor v umetni obrti — zakoni estetike. Končno samodejavnost kot osrednji učni in vzgojni princip je vsakršno aktivno udejstvovanje učencev na kakršnemkoli področju: bistveno je, da si s spontanim delom sami iz sebe pridobivajo in prisvajajo spoznanje in pridobivajo spretnosti, toda vsekdar pod vodstvom duha. Tu je treba jasno povedati, da ročno oz. telesno delo ne more dobiti prvenstva v pouku, nego mora podpirati duševno delo. Saj služita oba istemu namenu: razvoju vseh sil v otroku!

Večini mislečega učiteljstva to danes itak ni več sporno vprašanje, pač pa so še vedno velike težave z izvedbo, z uporabo v praksi. Z vso odločnostjo je treba postaviti načelo: način dejstvovanja po principu dela si mora najti vsak učitelj s a m. Razne »delovne« metode in metodice utirajo pot ponovni šabloni, ki smo ji komaj utekli. Izjemo tvorijo seveda navodila za pouk ročnega dela ali njega uporabo v šoli in poročila o poedinih izkušnjah, ki ne pravijo: ta pot je edino prava, to je prava »metoda«, nego: tako sem delal, to dosegel, sledeče uspehe in neuspehe... Vsak učitelj mora sam najti svojo »metodo«, kajti nihče mu je ne more dati. To je dragocena prednost pristne delovne šole, ki upošteva spontanost, doživetje v pouku, posebnosti celega razreda in poedinih učencev, posebnosti okrožja, v katerem se nahaja, ki uporablja kot izhodišče skupnega dela aktualne dogodke, tako da je pri njej vsaka vnaprej določena učna metoda absurdnost in nemožnost. Baš radi tega zahteva od učitelja silno mnogo: obsežno znanje in temeljito pedagoško naobrazbo. Pred vsem se mora poglobiti v bistvo delovne šole, spoznati mora znanstvene temelje, na katerih je zgrajena. Šele potem bo našel pravo »metodo«, ali bolje, našel sebi najprimernejši način šolskega in seveda tudi vzgojnega dela. Vse drugo je tavanje v temi ali izkričavanje nerazumljenih gesel.

II.

Pri znanstveni utemeljitvi delovne šole nam služijo nebrojne znanosti, vse prihajajo s svojimi zahtevami in s svojo pomočjo. Množina problemov se navali na nas ter nas skoro zavede in zmede. Iz tega kaosa nas more rešiti le jasna opredelitev: na eni strani otrok kot subjekt vzgoje in pouka, na drugi vzgojni smoter, ki ga hočemo doseči. Orijentirati se nam bo torej po psihologiji in filozofiji, po potrebi pa bomo pritegnili še druge pomožne znanosti. Na omejenem prostoru je seveda nemogoče pokazati vse komponente, iz katerih je izšla kot rezultanta današnja delovna šola. Kratek pregled nam naj pokaže globino principa samodejavnosti in njega uporabo.

Najvažnejša je določitev vzgojnega smotra, ki mora imeti vsaj v glavnem značaj večne veljavnosti, s čimer seveda niso izključeni postranski, posebni smotri, ki jih pač ima vsaka doba. Smoter, ki se ne spreminja, je vsekakor popolnost. Ako ga uporabimo na glavnih področjih človeškega življenja, vidimo, da je njega fizična ali telesna popolnost zdravje, popolnost duševnega življenja glede na mišljenje resnica, glede na predstave lepota, glede na čuvstva in voljo pravost. Vse štiri lastnosti so združene v idealnem človeku, ki ga pač ni možno vzgojiti. Toda že samo stremljenje za njim je čisto človečanstvo, ki se mu moremo približati s tem, da negujemo in vzgajamo v vsakem poedincu tiste njegove prirojene sile oz. dispozicije, ki so glede na vzgojni smoter najbolj vredne razvoja. Tako vzgojimo in razvijemo osebnost, završeno v sebi in kolikor mogoče približano vzgojnemu smotru idealnega človeka.

S tem je dan obenem najnaravnejši prehod k psihologiji, ki tudi izhaja od osebnosti, čeprav je njena naloga docela drugačna. Od Wundta sem se nam kaže vedno močnejši poudarek čuvstev in volje: najvažnejši pojav v človeškem življenju je čuvstveno poudarjeno dejanje. Tu je prišla na pomoč celo logika: mišljenje in torej tudi tvorjenje pojmov je neprestano ustvarjanje. Iz te ugotovitve se je morala roditi kot nujna pedagoška konsekvence ideja samodejavnosti. Njeno važnost za razvoj otroka je zlasti podčrtala mladinska psihologija, ki se je v zadnjih desetletjih prekrasno razvila pod vplivom eksperimentalne psihologije. Dokazala je, da se narava sama poslužuje samodejavnosti s tem, da otroka neprestano zaposluje v igri. (Claparède: Žival [kakor tudi človek] se ne igra, ker je mlada, nego je mlada, ker se mora igrati.) V igri je dete čuvstveno udeleženo, v njej doživlja. V igri so vse otrokove ustvarjajoče sile napete do skrajnosti, ker jih navdaja čuvstvo ugodja. To doživljanje, ki je bistveno za otrokovo udejstvovanje do njegovega vstopa v šolo, je treba prenesti tudi v šolsko delo, s čimer je obenem omogočen najnaravnejši prehod iz predšolske dobe v šolsko. Mladinska psihologija je prav tako tudi pokazala močno

odvisnost in zvezanost otroka z njegovo najožjo okolico ter tako pripravila tla za velevažni pedagoški princip domorodnosti, ki postavlja domačijo, odnosno rodno grudo, kot izhodišče vsega začetnega pouka, ter je kot tak sploh eden izmed vodilnih principov osnovne šole. Oba navedena principa — doživetje in domorodnost — poskuša prevesti v prakso delovna šola z uvedbo tako zvanega celokupnega pouka¹ (Gesamtunterricht), ki ju upošteva v polni meri, obenem pa daje učitelju večjo svobodo. Značilno zanj je:

1. Posamezen razred vodi isti učitelj tri leta (to je od 1. do 4. šolskega leta).
2. Obvezen je samo smoter 3. šolskega leta.
3. V obsegu tega smotra je podana učitelju pravica svobodne izbire snovi in nje obravnavanja.

S tem je zadoščeno za osnovno šolo, ki torej pred 4. šolskim letom ne pozna nikake razdelitve v predmete, stari zahtevi po koncentraciji pouka.

Dejanje postaja v novi šoli osrednja točka, zato tudi pogosto naziv voluntaristična pedagogika, ki je obenem veren izraz naše dobe, ki je dinamično razgibana. V tej zvezi pa je važno pravilno pojmovanje pedagoškega dela, v katerem doslej še nimamo dobre definicije. Po Burgerju so njegovi najvažnejši znaki:

1. Pedagoško delo je psihofizično udejstvovanje.
2. To psihofizično udejstvovanje je urejeno po nekem določenem smotru.
3. Za pedagoško delo je potrebna uporaba sile.
4. Končni rezultat pedagoškega dela je sprememba v vnanjem svetu.
5. Te spremembe so sicer brez denarne vrednosti, toda same po sebi so vrednotne, ker vzbujaajo in oblikujejo sile. Zato je pedagoško delo tudi velike narodno-gospodarske vrednosti.

¹ Terminologija je na žalost pri nas še neustaljena: g. prof. Ozvald govori o »celotnem« pouku, dočim se zdi meni gornji naziv primernejši. Treba bi se bilo pač odločiti za prvo ali drugo.

Že na prvi pogled je jasno, da so navedeni znaki preveč usmerjeni proti manualnemu delu. Zgoraj pa smo pokazali, da goji delovna šola intelekt in roko v zmislu samotvorne aktivnosti. Novo smer je zarisal Kerschens-
steiner pač pod jakim vplivom Sprangerjeve strukturne psihologije s svojim znamenitim temeljnim aksijomom izobraževalnega procesa:

»Vzgojo posameznika omogočajo samo tiste kulturne dobrine, katerih duhovna struktura je docela ali deloma adekvatna strukturi individualne psihe.«

Potemtakem mora pedagoško delo v prvi vrsti pólagati važnost na kulturne dobrine, ki morejo po svoji strukturi najuspešneje vzbuditi tvorne sile poedinca. V kulturnih dobrinah se je tako rekoč objektiviral posebni način mišljenja, čuvstvovanja in hotenja poedinca ali kakega celega naroda ali duhovno sorodnih narodov. Vsa individualna duhovna energija je postala v kulturni dobrini tako rekoč latentna ter se more v razvijajočem se poedincu vedno iznova vžgati in s svojim žarom pomagati njegovi rasti navzven in navzgor: objektivne dobrine se spremenijo v subjektivno duševno življenje in doživljanje. Zato mora nuditi izobrazba vsaki duši kongenijalne kulturne dobrine. Pridobiti si jih mora seveda sam, z lastno močjo, pri čemer mu pač izdatno pomaga delo v skupnosti. Tako moremo pojm pedagoškega dela razširiti, obenem pa omejiti kot pridobivanje in zopetno doživljanje kulturnih dobrin v razvijajočem se poedincu, in sicer v prvi vrsti takih, ki so mu po svoji strukturi najsorodnejše.

III.

V najnovejšem času so začele na pedagogiko močno vplivati Sprangerjeva strukturna psihologija, Adlerjeva individualna psihologija in Freudova psihoanaliza, prihajajoč s svojimi zahtevami, a tudi s svojo pomočjo. Zlasti prvi dve utegneta postati velevažni za ves nadaljnji razvoj delovne šole. S tem v zvezi moremo ugotoviti eno izmed njenih največjih vrlin: delovna šola je dovolj elastična in široko usmerjena, da

lahko sprejme in združi v sebi vse dobro, pa naj pride od te ali one strani. S tem pa že vnaprej odvrča od sebe nevarnost okostenelosti in enostranosti, ki so ji doslej zapadle domala vse poedine pedagoške struje. Ona uporablja stare pridobitve in jih spaja z novimi, princip samodejavnosti zbira okrog sebe vse dragocene vzgojne sile, vpoštevava vse upravičene zahteve in izmirja nasprotja. Zlasti važna je premostitev dveh velikih nasprotij v šolskem in vzgojnem delu: med zahtevami po edinca in zahtevami skupnosti, pojavljajočimi se v obliki tako zvanega pedagoškega individualizma in pedagoškega socializma.

Delovna šola v polni meri zadošča vsem utemeljenim zahtevam individualnosti. Ozira se prav tako na razvojne zakone otroške rasti kakor na zvezo z življenjem ter naglašava spontano delo. Otrok ji ni več odrasel človek v zmanjšanem merilu, nego samosvoje bitje s samosvojimi zakoni. Izhajajoč od doma in rodne grude (princip domorodnosti!) in stremeč za neprestanim doživljanjem v vsem otrokovem dejanju in nehanju, posnema delovna šola v vzgoji in pouku naravo ter tako razvija v otroku tiste sile, ki jih ima ta v najvišji meri, ne pozablja pa manj poudarjenih. Tako vpoštevava zahteve Adlerjeve individualne psihologije, ki streme za jačanjem otrokove samozavesti s tem, da mu pomagamo pri uveljavljanju samega sebe in da preprečimo tvorbo čuvstev manj vrednosti. Z izbiro delovne snovi se oddolžimo Sprangerjevi strukturni psihologiji. Kulturne dobrine so produkt poedincev kakor skupnosti ter nas vodijo na nasprotno področje: k skupnosti.

Delovna šola je ne pozablja, nego ji je socialna stran življenja eden najvažnejših vzgojnih činiteljev. Kjer le more, tvori skupine in navaja poedinca k prostovoljni podreditvi skupnosti in izpolnjevanju zakonov, ki jih je šolska, razredna ali delovna zajednica po skupnem razmišljanju in pretresanju sama sprejela in odobrila. Važno pomoč ji nudijo pri tem šolske občine, oz. razredne samouprave učencev. Kjer je potrebno in možno, se izvrši delitev dela, ki omogoča poedincem

uspešno dejstvovanje. Tako vpoštevata delovna šola v polni meri individualnost v skupnosti, vendar ji brez vsiljene avtoritete določa meje.

Ako izhajamo od zgoraj postavljenega smotra, ki stremi za vzgojo idealnega ali popolnega človeka s tem, da se mu poskuša približati z vzgojo osebnosti, moremo dognati, da imajo tam izrečene zahteve v delovni šoli vse pogoje uresničenja.

Higijena (smoter: telesno zdravje) ima v delovni šoli močno zaveznico, zakaj smotreno delo krepi vse telo. Razen tega zasledimo v slehernem pristnem delu, slično kakor v igri, čuvstvo ugodja. Zato je dobrodošla protiutež napram pretiranemu in prepogosto napačno usmerjenemu športnemu udejstvovanju naše dobe, ki monopolizira interes s hlastanjem za rekordi, pozabljač na svoj pravi namen. Kot posledica se javlja porast brezobzirnega egoizma, zane-marjanje in omalovaževanje duhovne kulture. Na tem področju vrši tedaj delo važno etično misijo.

Intelektualno stran otroka goji delovna šola v resnici mnogo bolj, kakor je to mogla storiti stara, intelektualno usmerjena šola učilnica, ker se naslanja pred vsem na intuitivno spoznajo. Na mnogovrstne načine neguje in vežba otrokova čutila, ostri razum in sodbe, krepi predstave, skratka: ustvarja neizčrpne vire duhovne energije. S tem, da pač zahteva neko znanje, ki pa ne ostane mrtvo, nego se neprestano obliči, porajajoč nove zveze in ustvarjajoče sile, izmirja teorijo in prakso ter je prav tako sredstvo kakor temelj znanja.

Estetična vzgoja, ki je bila predhodnik delovne šole, v njej ni izgubila svojega pomena, pač pa je postavljena na pravo mesto, zakaj ona je samo eden izmed vzgojnih momentov, ne more pa postaviti obče veljavnega vzgojnega smotra. Ročno delo nudi mnogo prilike za vežbanje estetskega čuta, posebno važnost polaga zlasti na pristnost materiala, na lepo izvedbo, ubranost barv in zaokroženost linij. Doživljanje je možno zlasti v jezikovnem pouku, kjer se je moral umakniti stari način analiziranja pesniških umetnin vglabljanju v njih bistvo in samotvornemu ustvar-

janju lastnih doživljajev v obliki prostega spisa in dramskih nastopov.

Moralna vzgoja je že od nekdaj poznala delo kot sredstvo za нравstveno profilakso. Delovna šola pa hoče več: z delom nudi otroku neprestano možnost udejstvovanja. Sami dobri nauki so premalo, tudi v dobrem — in zlasti tu — je treba vedne vaje. Nравstvenemu hotenju sledi dejanje, premagane ovire pa krepe otrokovo moč in so tako vir novih energij. Pred vsem je delovni šoli važen motiv dejanja, a najbolj ceni občnemu blagru posvečeno delo. S tem se dotika z zahtevo socialne vzgoje. Sploh pa je že samo mehanično delo in sigurno mehanično znanje v dobi vaje izvrstna šola za pridobitev določenih lastnosti značaja. Neprestana vaja v moralnem dejstvovanju ter vestno delo kot tako rodi čednosti, ki dajejo osebnosti trajno lice — oblikujejo in tvorijo značaj.

Na kratko lahko rečemo: delovna šola druží v sebi razne pedagoške struje, vpoštevá izsledke znanosti in ureničuje vzgojni smoter, zakaj vsepovsod je možno z uspehom uporabiti princip samodejavnosti. Ako poskušamo to shematično predočiti, dobimo naslednjo razpredelnico, ki odkriva najvažnejše komponente, tvoreče notranje bistvo delovne šole:



IV.

V svoji praktični utrditvi delovna šola ni imela vedno sreče, ker nemara preveč zahteva od nepripravljenega učiteljstva. Mnogi so grešili zlasti v tem, da so shvatili delovno šolo preenostransko: kot šolo, ki ji je težišče ročno delo. Radi tega je treba strogo ločiti ročno delo — kakor smo to ugotovili že zgoraj — od delovne šole. Šola, ki sploh ne goji ročnega dela, vpoštevaja pa princip samodejavnosti, je mnogo bolj delovna šola, kakor pa šola z ročnim delom, toda brez samodejavnosti učencev. Mnogi so preveč preizkušali in se celo igrčkali ter s tem občutno škodovali resnemu pokretu. To se je pokazalo posebno pri izvajanju šolske reforme v Avstriji. Na temelju lastnih opazovanj sem že l. 1925. ugotovil štiri glavne hibe avstrijske šolske reforme,¹ ki so veljavne tudi za našo delovno šolo, kolikor jo že imamo:

1. Nesposobni učitelji oziroma učitelji srednje vrste lahko zgrešijo pravo pot, zlasti kadar morajo reševati težavnejša vprašanja.
2. Premalo se poudarja neko temeljno znanje, ki je potrebno za poznejše delo.
3. Učni sprehodi postanejo lahko potrata časa.
4. Otrok postane preveč preizkusni objekt.

Mnogi so nadalje smatrali delovno šolo kot popoln prelom s staro šolo in proglašali princip samodejavnosti kot nekaj nezaslišano novega, s čimer so odbijali starejšo učiteljsko generacijo, ki si je bila v svesti solidnega in vestnega dela. Vsi ti pregoreči ali prekomodni ali premalo poučeni pristaši delovne šole so novemu gibanju škodovali, ker so se mnogi resni vzgojitelji — kakor že večkrat — bali, da ne bi nasedli kakemu puhlemu geslu. Ali vse to so le porodne in prehodne bolečine, zakaj princip samodejavnosti je tako močan, da bo docela preobličil vzgojo in pouk ter

¹ »Avstrijska šolska reforma« — »Popotnik« 1925., str. 123. dalje.

bo tako to vedno znano idejo uveljavil za vse čase v blagor tistim, ki neprestano doraščajo in množe vrste človeštva.

Nekateri slovenski učitelji so pričeli resno izvajati princip delovne šole, kolikor je to pač možno v danih razmerah, ter so dosegli že prav lepe uspehe. Vsekakor pa je važno, da svojih izkušenj ne predlože *prezgodaj* učiteljstvu, zakaj pogosto se skrivajo v navidezno docela preizkušenih dejstvih usodne napake — posledica prehitrega posplošenja. Najmanj triletna preizkusna doba je neobhodno potrebna: doba, v kateri se učitelj sam uči iz svojih napak. Slično previdnost so pokazali reformatorji šolstva v Avstriji — previdnost, ki jim je v čast, ker dokazuje globoko resnost in zrelost.

Nam je treba tihega in solidnega dela, da ne zabredemo v usodni diletantizem, ki hoče učinkovati z gromkimi gesli, s površno in prehitro prirejenimi razstavami, z vnanjo propagando mesto notranje. Treba nam je solidne teoretične podlage, ki sploh šele omogoča prehod v prakso. Ali z drugimi besedami: praktičnemu izvajanju delovne šole mora utirati pot temeljita pedagoška samoizobrazba. In končno nam je treba pravega razumevanja tudi za staro, to je za dosedanje šolo. Predaleč streljajo nje popolni zanikovalci, pogosto radi tega, ker je sploh ne poznajo, oziroma prezrejo vsaj nekatere njene vrline.

Poudariti pa moramo še nekaj: delovna šola resnično zahteva v pouku neprestanega doživetja, s tem pa ni rečeno, da ne pozna nikakega, rekel bi, mehničnega dela. V osnovni šoli, in sicer baš v prvih razredih, si mora otrok pridobiti neko spretnost v čitanju, pisanju in računanju, saj bi nadaljnje napredovanje brez nje postalo nemogoče. To je važno tudi iz vzgojnih razlogov: saj ne more in ne sme biti namen delovne šole, prihraniti otroku sleherno neprijetno ali vsaj dolgočasno delo. Tu pa se pokaže učiteljeva sposobnost kot učitelj in vzgojitelj: da zna vzbuditi v otroku čut dolžnosti in odgovornosti. Z drugimi besedami: da ga vzgaja v osebnost z močnim hotenjem, ki hoče in mora premagovati ovire na svoji poti.

Najvažnejša literatura.

Burger, Arbeitspädagogik. Leipzig 1923. (To delo mora poznati vsak učitelj, ker uvaja v globino problemov delovne šole.)

Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917. (Velevažno za umevanje razvoja delovne šole v smeri notranje aktivnosti.)

Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. Leipzig 1917. (Formulira točno princip delovne šole, kakor ga pojmuje danes, zato neobhodno potrebno.)

Klarmann, Auf dem Wege zur Arbeitsschule. Frankfurt a. M. 1924. (Razvoj delovne šole v Nemčiji od njenih začetkov do danes.)

Ferrière, L'école active. Genève 1925. (Temelji docela na principu aktivnosti. Zelo priporočljivo delo.)

Spranger, Lebensformen. Halle 1922. (Eden izmed glavnih zastopnikov strukturne psihologije in z njo zvezane kulturne pedagogike.)

Adler, Der nervöse Charakter. Wiesbaden 1921. (Utemeljitelj individualne psihologije.)

Kessler, Pädagogische Charakterköpfe. Frankfurt a. M. 1925. (Informativna knjiga o najvažnejših modernih pedagogih in njih pedagoških sistemih. Kritika je nekoliko enostranska.)

Mnogo lepega in koristnega najde učitelj tudi v zadnjih letnikih »Popotnika« in v »Pedagoških zbornikih«.



Pedagoško gibanje.

Dr. Franjo Žgeč, Maribor:

Idejni in praktični program „Pedagoške centrale“¹ v Mariboru.

1. »Pedagoška centrala za mariborsko oblast« hoče stremeti in delovati za preorijentacijo in poglobitvijo vseh vzgojnih problemov, ki se tičejo našega naroda; ne omejuje se niti na osnovno šolo niti na organizirano šolstvo sploh, nego hoče zajeti vzgojo naroda v celoti, kakor nam to narekuje današnja doba.

2. Vzgojne probleme rešuje s pedagoško-psihološkega vidika na eni strani, s sociološkega na drugi ter stavi vzgojo na sedanji znanstveni temelj. Od tega temelja ne morejo centrale odvrniti nikaki interesi posameznih političnih strank ali obstoječih zajednic, ki se ne brigajo za osnovne zakone pedagogike in ne za vitalne probleme razvoja naroda.

3. Vzgoja sama ni poljubno oblikovanje mladega naraščaja po vzorcih odrasle generacije ali samo podajanje prevzete kulture doraščajočim generacijam. Vzgoja je marveč pomoč pri organskem telesnem in duševnem razvoju od spočetja človeka preko rojstva, otroške in mladostne dobe do polne dozorelosti in v ugodnem slučaju vse življenje: pomoč prirojenim dispozicijam, ki se morejo normalno razvijati le v človeški družbi, ki pa rabijo za svojo rast pravilne nege in dobre duševne hrane. Za nego in duševno hrano skrbijo starši, poklicni vzgojitelji, tvorci kulture in vsi činitelji, ki imajo vpliv na vzgojo. Kultura naroda in človeštva je samo hrana, ob kateri se razvija mlado bitje, in sredstvo, ki pomaga človeku do razvoja vseh pozitivnih sil in ki se ob njem v najugodnejšem slučaju usposobi za ustvarjanje novih kulturnih vrednot.

4. Zato je osrednja točka vse vzgoje otrok ali mladostnik, oziroma človek v razvoju, in ne več ta ali ona kultura, ta ali oni vzgojitelj, narod ali država. Izhodišče mora biti človek, ki ga hočemo vzgajati, ki mu hočemo prožiti našo pomoč, z njemu lastnimi dispozicijami in potrebami in k njemu se z našim vzgojnim prizadevanjem zopet vračamo. Naš smoter mora biti, da razvijemo do najvišjih višin njegove pozitivne sile (etične, socialne, intelektualne, fizične itd.) ter ga

¹ Pedagoška centrala za mariborsko oblast v Mariboru je nastala iz prejšnjega »Pedagoško-didaktičnega krožka« v Mariboru, ki ga je l. 1919. ustanovil Gustav Šilih. Tekom malo let si je pod njegovim vodstvom ustvarilo društvo lepo pedagoško knjižnico ter započelo močno akcijo za obnovo slovenske šole v duhu modernih pedagoških idej. Gornji program pomenja razširjenje in poglobljenje prvotnega programa »Ped.-did. krožka«.

z življenjem v zajednicah pripravimo, da sam prostovoljno podredi te sile koristim družbe. Nikdo nima pravice, da bi mu vsiljeval od zunaj svoje smotre ali da bi oviral rast njegovih zmožnosti.

5. Takšno promatranje vzgoje nalaga vzgojiteljem vseh vrst težke naloge. Tudi učitelj kot poklicni vzgojitelj ne deluje več samo v svojem razredu in v svoji šoli. On je odgovoren tudi za vzgojo v predšolski in v pošolski dobi, kolikor ne paralizirajo njegovega dela socialne in gospodarske prilike v današnji družbi. Kakor hitro je spoznal bistvo prave vzgoje, mora dajati kot poklicni vzgojitelj smernice tudi staršem za vzgojo v predšolski dobi, ki je izredne, naravnost temeljne važnosti za ves poznejši razvoj otroka. Prav tako pa mora skrbeti za normalen in uspešen razvoj mladine širokih plasti v pošolski dobi, zlasti v dobi dozorevanja, ko se izkristalizira značaj ter se gradijo končni temelji življenjskega in svetovnega naziranja.

6. S pedagoško-psihološkega vidika se mora preosnovati tudi vse delo v šoli, ki se mora prej ali slej spremeniti v pravo delovno šolo. Ni res, da bi bil pouk glavna ali celo edina naloga šole. Tudi pouk se je že vedno podrejeval vzgojnim nalogam, ki so jih stavile šole razne zajednice, ter je bil samo sredstvo. Še jasneje pa vidimo njegovo podrejeno vlogo v novi šoli, ki nastaja na pedagoško-socioloških temeljih.

7. Izhodišče v novi šoli je v skladu z znanstvenim pojmovanjem otrok, oz. mladostnik z njemu lastnimi telesnimi in duševnimi potrebami. Ker pa je edina trdna osnova, na katero lahko gradimo novo šolo, in edino zanesljivo merilo, s katerim spoznamo potrebe njegove rasti, otrokovo zanimanje, mora izhajati vse delo v šoli vprav od otroškega zanimanja. — Otrokovo zanimanje se normalno razvija neprestano ter prehodi v svojem razvoju stopnjo za stopnjo. Narava sama tira in sili otroka vedno dalje v razvoju, gibala pa so mu razni nagoni, med katerimi je prisojena važna vloga zlasti posnemovalnemu in raziskovalnemu nagonu. Otrok je aktivno in ne pasivno bitje, on se hoče udeleževati in hoče ustvarjati. Moramo mu dati samo možnost, da se lahko udeležuje v skladu s svojimi sposobnostmi in otrok se bo razvijal in bo ustvarjal sam.

8. Pritisk je potreben samo tam, kjer otroku nekaj vsiljujemo, česar ne potrebuje in kar presega njegove sile. S takim pritiskom onemogočimo normalen razvoj, ker otroka primoramo, da se ne peča s tem, kar potrebuje, ampak trati svoje energije za učenje snovi, ki je ne razume, ki presega njegove duševne sile in ki je na tej stopnji še ne potrebuje.

9. Pravi vzgojitelj pa hoče otroku pripomoči do normalnega neoviranega razvoja vseh sil in zato je že v principu proti vsakemu pritisku. S pritiskom se ne vzgaja, nego duši in mori. Vsak pritisk je znak, da šolsko delo in potrebe otroka niso v skladu med seboj. Če hočemo pritisk odstraniti, moramo spremeniti duh in način dela, ker ne moremo spremeniti otrokovih potreb; nasloniti ga moramo na zanimanje otroka.

10. Zanimanje otroka se oklene na početkih šolske dobe svoje neposredne okolice ter črta odtod vedno širše in globlje kroge v območje prirode in duha, v globino prirodoznanstva in prirodoznanstva, tehnike in civilizacije človeške družbe in sodobnih pojavov, v širino zemljepisja in zgodovine itd., na določeni razvojni stopnji pa seže tudi v področje abstraktnega mišljenja. Prvotno tvorita priroda in duh eno celoto; šele postopoma se razceplja enotno deblo v posamezne veje in vejice. Vse prihaja na vrsto, samo vse ob svojem času, kadar je otrok zato dovolj razvit.

11. Današnja šola*učilnica pa se na to ne ozira: učna snov, učne knjige in učni načrti niso sestavljeni po pedagoško-psiholoških zakonih otroškega razvoja, kolikor so tudi že znanstveno dognani. Zato bo »Pedagoška centrala za mariborsko oblast« poskušala doseči, da učni načrti postanejo samo okvirni in da vzgojitelja vsaj ne ovirajo tam, kjer hoče in mora delovati v skladu z znanstvenimi izsledki pedagogike in psihologije.

12. Še drug usoden pogrešek zoper znanstveno pedagogiko izvira iz neupoštevanja njenih zakonov: Šola učilnica zajema vso snov iz šolskih knjig ter tudi ne računa z miljejem, ki otrok v njem živi in se v njem razvija. (Delno izjemo tvori ponekod elementarni razred.) Zlasti v prvih šolskih letih mora vse delo v šoli črpati iz otrokovega življenja, to se pravi, iz njegovega neposrednega miljeja. Zato mora vsaka šola graditi svoje delo na prilikah in potrebah okolice; učenca samega pa mora vzeti kot individuum, tesno spojen s svojim miljejem, s samosvojimi potrebami v rasti, s samosvojim značajem, s samosvojo duševnostjo. Ni dveh otrok z isto preteklostjo, z istimi dispozicijami. Če ga pa hočemo vzgajati, ga moramo zgrabiti kot takega, kakor pač je; postopati moramo z njim individualno.

13. Končno pa more še tako dober učitelj pomagati učencem pri razvoju le po svojih močeh, po svojih sposobnostih, po svojem znanju, po svoji ljubezni do mladih bitij v razvoju, ljubezni do razvoja samega. Zato se loči razred od razreda po delovanju učitelja, ki mora biti v skladu s celotno njegovo osebnostjo. Nova vzgoja ali nova šola v ožjem pomenu besede noče nivelirati učiteljeve individualnosti, nego se opira baš na učiteljevo osebnost ter zahteva zanjo možnost svobodnega razmaha. Le tako lahko vodi dotok duševne hrane otroku in mladostniku po pedagoških principih; učencu pa bo pustil, da se lahko razvija ob tej hrani svobodno sam.

14. Tako se mora spremeniti šola v svojih temeljih. Problem ni več ali ročno delo ali duševno delo ali pouk. Vsako sredstvo, ki lahko pripomore k polnemu in svobodnemu razvoju otrokovih dispozicij po prej orisanih načelih, je dobro. Učitelj bo po zanimanju otroka ali mladostnika izbiral in prepletal ročno delo z duševnim delom, s poučnimi izleti, s telesnimi naporji, z umetniškim in etičnim doživljanjem, z izražanjem

lastnih misli, čustev, predstav in hotenja ter bo po potrebi pristopil tudi k pouku. Življenje mora dobiti pristop v šolo in šola mora postati najlepši odlomek otroškega življenja in življenja mladostnika, saj združuje v sebi tiste visoke trenutke, ko rastejo in se razvijajo najbolj otrokove sile.

15. Idealna bi bila popolnoma svobodna šola, zgrajena na sodobnih pedagoških in socioloških načelih brez učnih načrtov, urnikov in učnih knjig edino kot odgovor na potrebe otroka in mladostnika na eni strani, na potrebe okolice, ki v njej živi, in družbe na drugi strani, in ki bi tretjič omogočila učiteljevi osebnosti, da se uveljavlja pri visoki službi kot pomočnica razvoja ter vodi dotok duševne hrane. Trenutno tega ideala na vseh stopnjah ne moremo realizirati, moramo pa stremeti k njemu in se mu bližati.

16. Ker je najvažnejši problem današnje dobe vzgoja najširših plasti, bomo morali na to bazo postaviti pred vsem osnovno in nadaljevalno šolo, ki nastaja, preorijentirati starše vseh razredov in slojev ter pristopati tudi k reformi srednje šole in visokih šol.

II.

»Pedagoška centrala« si je stavila nalogo, da hoče poglobiti vse vzgojne probleme na sodobnih znanstvenih temeljih. Začeti mora s preorijentacijo poklicnih vzgojiteljev ali učiteljev vseh vrst, saj je osrednji problem poglobitve in temeljne reforme vzgoje tudi poglobljena učiteljska izobrazba, ki mora sloneti na pedagoških in socioloških osnovah.

Zato hoče delovati v isti smeri dalje, kakor je delo začel že »Pedagoški krožek« v Mariboru, le da to delo samo še poglobi in razširi, ter pomagati učitelju, ki hoče odgovarjati današnji dobi in korakati s sodobno pedagogiko, psihologijo in sociologijo, v sledečih važnih nalogah, preko katerih več ne more:

a) Bližati se mora otroku (mladostniku) z neprestanim proučevanjem in poglobljanjem v njegovo duševnost: spoznavati mora splošnoveljavne psihološke zakonitosti vsakokratne razvojne stopnje ter individualne posebnosti posameznika, milje, v katerem živi, vplive, ki so nanj delovali v predšolski dobi in ki nanj delujejo sedaj ter usmerjajo njegovo delovanje; iskati mora pravih, globokih vzrokov njegovih dejanj, potez v značaju in neuspehov; poskušati mora otroka (mladostnika) razumeti ter mu pomagati na višjo razvojno stopnjo. Za vse to poglobljanje pa se bo moral zateči tudi k sistematičnemu študiju pedagoške, psihološke literature.

b) Poglobiti se mora v način, kako so drugi vzgojitelji iskali in našli pot k otroku ter mu pomagali v razvoju, kako so organizirali svoje delo. Spoznavati mora delo, uspehe in neuspehe velikih vzgojiteljev iz preteklosti in sedanjosti, a tudi delo, uspehe in neuspehe lastnih tovarišev, da izkoristi tako izkušnje drugih. — Študij praktične pedagogike.

c) Proučevati mora sodobno družbo, ki živimo v njej mi sami, ki živi v njej tudi otrok in ki ga oblikuje: najprej lastno okolico, iz katere črpa otrok prve, odločilne snovi za svoj razvoj in ki mora iz nje črpati tudi šola snovi za svoje delo; od tu se poglobljamo v najvažnejše probleme sodobne družbe, ki se že itak odražajo tudi v neposredni okolici v tej ali oni obliki. — Študij sociologije v službi pedagoške.

č) Poglobljati se mora končno v celotno sodobno kulturno življenje našega naroda, tujih narodov in človeštva sploh, a tudi posameznih razredov in slojev. S tem spoznava to, kar je človeštvo ustvarilo do danes (umetnost, znanost, tehnika, moralo posameznih razredov itd.) ter si pridobi sredstev za svoje vzgojno delovanje. Vidi pa obenem tudi smer za nadaljnji razvoj kulture.

Na navedene potrebe učiteljstva vseh vrst hoče »Pedagoška centrala« odgovarjati s sledečimi ukrepi:

1. Razširiti in izpopolniti hoče knjižnico, ki je dostopna vsemu članstvu in učiteljstvu cele oblasti.

2. Dati hoče življenje in vsebino že organiziranim pedagoškim krožkom ter jih organizirati tudi tam, kjer jih še do sedaj ni. Posamezni pedagoški krožki morajo biti povsem avtonomni, morajo pa potrebo poenotni centrali doživeti ter morajo skrbeti, da bo sposobna za izvršitev funkcij, ki jih ji nalagajo potrebe našega učiteljstva.

3. Organizirati hoče v širokem obsegu poglobljanje in proučevanje duševnosti otroka ter socialnih, gospodarskih, higijenskih in kulturnih prilik, v katerih se otrok razvija; skrbeti pa hoče tudi za znanstveno delo in raziskovanje, ki je za razvoj našega vzgojstva neobhodno potrebno. Resne izsledke hoče publicirati ter s tem pomagati vsemu učiteljstvu pri njegovi samozobrazbi.

4. Sodelovati hoče pri sestavljanju učnih načrtov in pri reformiranju našega šolstva ter gledati, da dobimo svobodne poizkusne šole na znanstvenih temeljih.

5. Skrbeti hoče za nadaljnjo izobrazbo učiteljstva s publikacijami, z izobraževalnimi tečaji, s pedagoškimi tedni, s prirejanjem razstav, ki nam kažejo razvoj našega šolstva itd.

6. Dati hoče tudi kmečkim in delavskim nadaljevalnim šolam, ki se morajo organizirati, potrebno vsebino in pedagoško spremo ter hoče sodelovati pri organizaciji poglobljenega vzgojnega dela med narodom sploh, ki bi bilo odgovor na potrebo posameznih razredov in slojev.

7. Dobiti hoče tesne stike z inozemskimi pedagoškimi korporacijami in posameznimi osebnostmi ter zasledovati njih delo. Posredovati hoče in skrbeti, da se omogočijo tudi našim najboljšim učiteljem študijska potovanja in študij v inozemstvu.

8. Za takšno delo pa bo morala »Pedagoška centrala« prej ali slej dobiti potrebne lokale za knjižnico, čitalnico, za tečaje in razstave, za stalen muzej itd., da postane v resnici centrala in ognjišče vsega pedagoškega dela.

»Pedagoška centrala« pa lahko vrši vse te naloge le, ako jo podpira energično vse učiteljstvo in vse učiteljske organizacije, zlasti »Udruženje Jugoslovanskih Učiteljev«.



Dr. Karel Ozvald, Ljubljana:

Berlinski pedagoški kongres.

(Vtisi in glose.)

Tukaj na par straneh govoriti o pedagoškem kongresu, ki se je od 12. do 17. aprila 1928 vršil v Berlinu, ni lahka naloga. Pa ne morda zato, ker bi ne imel česa povedati, ampak zavoljo preobilice gradiva, ki bi ga naj čim krajše miselno oblikoval. Saj bi človek tudi ob tej priliki lahko vzkliknil: *wo fass ich dich, unendliche Natur!*

Ves duh kongresa je namreč očitno izpričeval, da je ta pedagoški parlament zboroval ne morda v velemestnih, ampak naravnost že v »svetovnih« dimenzijah. Priredila je kongres »Mednarodna zveza učiteljskih društev« (*Fédération internationale des Associations d'Instituteurs*), v kateri je včlanjenih do pol milijona učiteljev in učiteljic (ki jim je v obraževanje izročeni okoli 50 milijonov otroških duš). A predmet kongresa je bil: »*Die neuzeitliche deutsche Volksschule*«. S tem pa je že implicite rečeno, da je kongres napravil afront proti »stari« šoli, to se pravi, da se je postavil proti duhu dosedanje ljudske šole. Na programu, ki se je strogo izvajal, je bilo 36 predavanj, oziroma predvajanj (telovadba); a vzporedno je bila prirejena šolska razstava, ki je natrpala dvoje štirinadstropnih šolskih palač, in sicer v 31.(!) pa 32.(!) šoli občine Charlottenburg, ki tvori znamenit del zapadnega Berlina. In ker je predavanja včasih poslušalo 5000—6000 ljudi, je bilo, zlasti za poslušalce v postranskih prostorih, treba na umeten način ojačevati govornikov glas. Vsako predavanje pa je bilo sproti vrženo na »*Rundfunk*« ter postalo na ta način dostopno lahko stotisočem poslušalcev to- in onstran oceana.

Pogled na zbrane udeležence pa je nudil tole sliko: z ozirom na starost prevladujejo starejši letniki, a z ozirom na spol — moški. Vidno znamenje duhovniškega poklica (kolar) sem opazil samo enkrat. Jugoslovanov nas je bilo kakšen tucat.

Izmed tistih poročevalcev, ki sem jih imel priliko poslušati, sta me zlasti dva izredno prišla, za dušo s svojimi izjavami: Fischer, profesor pedagogike na Münchenski univerzi, s sijajnim referatom »*Die pädagogische Wissenschaft in Deutschland*«, pa Tandler, profesor anatomije(!) na dunajski medicinski fakulteti, s svojim, zlato srce predavatelja očitujočim govorom »*Wohlfahrtspflege in der Schule*«.

Osrednje jedro kongresnim razpravam o novi šoli, katera tvori skorajda nepregleden kompleks različnih problemov, pa se mi zdi bolj ali manj zaobseženo v sledečih dveh referatih, ki sta bila podana četrtri dan kongresa.

Duh časa, tako je izvajala ministerijalna svetovalka gospa dr. Gertrud Bäumer,¹ se je tekom časa tako izpremenil, da šola v »ljudski« državi ni mogla več ostati ista, kakor je bila prej. V prejšnjih časih sta se vsebina in pa smoter šolske izobrazbe določevala »od zgoraj«, to se pravi, da ju je v prvi vrsti postavljala interes države (Staatsraison). A danes ju določujejo življenjske potrebe, ki sta jih vrgla na površje gospodarski in socialni položaj, v katerem se nahajajo najširše plasti naroda, to je delovno ljudstvo — ne samo moški, marveč tudi ženske. Na milijone in milijone je dandanašnji teh ljudi v Nemčiji. Njih število je zlasti v zadnjih 20 letih poskočilo v nepričakovani meri in ljudska šola jih mora pripraviti za življenje v bodočem poklicu, oziroma v bodočem položaju.

Kulturnopolitični problem, ki tukaj glasno trka na vrata naše dobe, pa je rojen iz velikanskega nasprotja med resnično kulturo in pa moderno civilizacijo, katero vedno bolj hreščeče sili na dan. Kultura je namreč v svojem jedru tisti čisto svojevrstni in čudoviti atribut človeškega bitja, da »ak duh te žene« (Prešeren), začutiš nepremagljivo potrebo, se s samonikliimi silami, katere vro iz celotnega in organsko enotnega bistva tvoje osebe — udeleževati življenja na področju gospodarstva, umetnosti, znanstva, politike, verstva... Za civilizacijo pa je prav nasprotno značilen faktum, da človeka veže in ograja, ker ga drobi, ker ga mehanizira in birokratizira, kakor da je kos neorganske prirode, to se pravi, da iz njega preračunano (»racionalno«) skuša narediti stroj ali pa celo le del stroja ne za kvalitetno ustvarjanje, temveč za kvantitetno fabriciranje — »koristnih« reči, ki se dajo porabiti kot sredstvo za doseg te ali one prijetnosti (nasladila, komfort, zdravila...).

In odtod, iz te antinomije med kulturo pa civilizacijo prihaja za današnjo šolo velevažen memento. Šola si ne sme tako ali tako oči zavezovati pred sodobno istinitostjo, kakršna je; zlasti pa se ne sme nemara ustrašiti »intelektualizma«, ki ga pač zahteva — tehnika, na katero se vedno močnejše opira moderni način pridobivajočega življenja. A prav zato, ker je osrednji votek tehnike uporabljeni intelektualizem in ker industrijalizirani način življenja brezpogojno zahteva gojitev pa razmah intelekta: je z druge strani dolžnost ljudske šole, gojiti obenem tudi ostalo vrsto duševnih moči in prav tako i telesne sile otroka, da ta kdaj pozneje, ko bo stopil v delovno življenje, ne postane suženj razumarsko puste civilizacije, ampak bo v duhovnem svetu prave kulture iskal nado mestila za to, kar mu je vzelo razdušujoče industrijsko delo. Rešiti celega človeka v otroku, ali z drugimi besedami, brez strahu gojiti nič kaj olepšavan, to je povsem stvarni realizem, ki ga narekuje sedanji trdi boj za obstanek — obenem pa netiti vero v nov humanizem, ali drugače rečeno, usposabljanje mladino za doživljanje resnične kulture tudi v sodobnih gospodarskih in socialnih okoliščinah! Med seboj izmiriti tukaj, lahko bi rekli, ogenj in vodo, to da je velika, centralna problematika moderne ljudske šole.

¹ Pod naslovom: »Die Volksschule im Zusammenhange des wirtschaftlichen und sozialen Lebens«.

Šolski svetovalec¹ (= inspektor) Wolff je nato v svojem govoru² naglašal, kako lepa, toda tudi težka da je ta naloga. In sicer je silno težka zato, ker je omenjeni smoter samo tedaj dosegljiv, ako se dosedanja šola povsem — to se pravi, do svojih temeljev izpremeni. Šola da ima svoja vrata širom odpreti življenju ter se pri izbiranju učne snovi čisto drugače nego doslej ozirati na živo istinitost, sedanost, kulturni proces. Zlasti pa si šola zapiši za ušesa, da se otrok ne razlikuje samo po telesni velikosti od doraslega človeka, temveč — v jedru svojega bitja in žitja. Zato mu šola daj čim več možnosti, da osobito prva leta v obliki kar najbolj nazornega priložnostnega pa celotnega pouka doživlja ter si osvoji bližnji svet, kateri ga obdaja.

»Celotni« pouk (Gesamtunterricht) pa je tako urejen, da se učni predmeti ne vrste šablonski uro za uro, kakor to zahteva šolski urnik, temveč da se v bolj svobodni obliki menjavajo, in sicer tako, da tvarina iz različnih »predmetov«, ki se isti dan obravnavajo, stopi med seboj v čimbolj živo zvezo. Kot razlog za celotni pouk se navaja psihološki faktum, da otrok ni v stanu celo uro enemu predmetu pazljivo slediti. Šele 4. šolsko leto naj tvori nekakšen prehod do pouka po strokovnem sistemu.

Otrok mora dobiti pravico, tako je govornik dalje izvajal, da sam vpraša in išče, da notranje doživlja ter si samostojno pridobiva raznih vrst znanja pa veščine, da počasi razvija svoj jezik in vse svoje sile. Zlasti pa da mora odnošaj med učiteljem in učencem postati vse drugačen, nego je bil doslej. Vloge v razredu ne smejo več biti tako razdeljene, da bi eden izpraševal, a drugi bil vprašan, da bi eden bil predstojnik, a drugi podrejenec, da bi si učitelj in učenec stala naproti kot dvoje človeških bitij iz čisto različnih in ločenih generacij; oba marveč bodita prijatelja in sodelavca pri istem delu. Namesto vnanjega siljenja naj stopi iz notranjih virov klijajoči razvoj. —

Več govornikov je naglašalo, da je gonilna sila v sedanjem prizadevanju za veliko reformo šole — demokratični duh naše dobe. Dovoljsem si pripomniti, da je ta trditev le toliko resnična, kolikor je kongres bil — »Massenkundgebung« za realizacijo novošolske ideje. Toda ideje same po sebi so — aristokratskega rodu. To se pravi, to ali ono novo idejo najprej izpočne v svoji duši ta in ta poedinec, eventualno kak genialen človek, ter mu izpočetka v najboljšem slučaju sledi le peščica ali pa celo le peščičica sorodnih, kongenitalnih duš. Ako pa prej ali slej nastopijo množestevilne mase ter se začno navduševati za to ali ono idejo, je to znamenje, da je življenjska moč ideje svoj zenit že prekoračila, to se pravi, da njena prvotno samorasla privlačnost začenja pojemati ter ji je zato treba na umeten način vbrizgavati nadaljnje privlačnosti. In v takem stadiju se sedaj nahaja tudi ideja »nove« šole. Imel sem priliko govoriti z možmi, ki jim narekuje besedo pedagoški genius in kateri sine ira et studio iz neke razdalje motrijo šolskoreformni

¹ Iz te prekrstitve uradnega naziva zveni pač nova pedagoška ideologija!

² Pod naslovom „Die innere Gestaltung der Deutschen Volksschule“.

pokret. In njih sodba je precej soglasno ta, da se tekom zadnjih treh ali štirih let duhovi v voditeljskih vrstah reformnega gibanja začno pomirjevati in da večje oko že lahko opaza glavne obrise tega, kar bo ostalo za trajno, ko se burna povodenj, ki se je v jako znatni meri natekla iz nepedagoških (zlasti političnih) vrelcev, enkrat unese.

Če pa hočem dati čast resnici, tedaj moram o »novi« šoli, ki sem si jo o priliki kongresa ogledal na živem primeru, povedati sledeče:

Ako človek, ki je vajen šolo in šolsko življenje pojmovati na dosežani način, med novošolskim poukom postoji na hodniku pred vrati šolskega razreda, tedaj ga obide vtis, da tukaj poučuje nekdo, ki — nima »discipline«. To se pravi, na uho mu vse vprek tolčejo bolj ali manj deški in dekliški glasovi, deloma fortissimi; samo zrelejšega glasu, to je glasu učitelja ali učiteljice, ni prav nič slišati.

V Berlinu sem si ogledal novostrujarski urejeno srednjo šolo, ki jo vodi znani reformator Friedrich Karsen (Neukölln) in ki je tako organizirana, da se nad skupnim podstavkom nižjih razredov vzpenja na višji stopnji dvojce srednješolskih panog: realna gimnazija pa realka. Prisostvoval sem najprej pouku iz nemščine — v 8. razredu (18letni fantje). Na programu je bil Schillerjev »Spaziergang« in pa »Das Lied von der Glocke«, oziroma po ena partija iz teh pesnitev. Ko sem vstopil, se mi je prvi hip zazdelo, da se nahajam na zborovanju političnega kluba: nič klopi in katedra, marveč samo mize stoje v šolski sobi, in sicer so postavljene v obliki pravokotnika. V notranjščini tega pravokotnika so prislonska kolesa (biciklji), a ob vnanjem robu miz sedi kakih 20 mladeničev in na nekem čisto nič prominentnem mestu med njimi — učitelj, ki sem ga jedva z očmi našel. »Šolskih« knjig ni. Eden izmed osmošolcev daje po vrsti besedo svojim tovarišem za referat, kateri je bil od dveh učencev doma izdelan, in pa za ugovore na njun referat; a večinoma si fantje besedo sami jemljejo. Neki osmošolec je zapisnikar, ki zabeleži, kar se govori, ter zapisnik početkom prihodnje ure za tisti predmet prečita; ta zapisnik da je edini način ponavljanja, ki se tukaj prakticira. Učitelj se ves čas nič ni oglasil.

V 7. razredu sem bil navzoč pri pouku iz matematike. Na splošno željo razreda je profesor formuliral trigonometrično nalogo iz matematične geografije. Eden izmed učencev je, kajpada nepozvan, stopil k tabli ter začel dani problem reševati; a vsak hip je kateri izmed ostalih sošolcev iz lastnega nagiba skočil k tabli, prečrtal ali izbrisal, kar je oni napisal, ter dal svoj nasvet. In ko slednjič vsi skupaj niso več vedeli ne kod ne kam dalje, takrat je posegel vmes učitelj ter pokazal miselno nit, ki vodi iz klopka, katerega so bili fantje sami precej zamotali. Ves, ne kdovekaj komplicirani problem se je mečkal celo uro in slika je nazadnje bila vse prej ko jasna.

V 6. razredu sem imel priliko opazovati pouk iz zgodovine. Razred se je pripravljal na poučni izlet v Turingijo. Tak izlet je za vse učence obvezen; ako kdo ne zmore stroškov iz lastnega, mu priskoči na pomoč mestna občina berlinska. Zgodovinska ura bi naj učencem dala

podlago za spoznavanje vsega tega, kar se je v Turingiji ohranilo iz antične dobe. Učitelj, ki sedi med učenci, ima pred seboj celo skladanico knjig, drobnih in debelih. Deloma so to v nemškem prevodu podani viri za starorimsko in starogrško zgodovino (Herodot, Tukidides, Tacitus...) in deloma kompendiji antične zgodovine (n. pr. Mommsen). Profesor po vrsti jemlje knjigo za knjigo, vsako na kratko oceni ter da v razredu cirkulirati od rok do rok. Razen teh knjig, ki jih je bilo najmanj 20, pa našteva še druge pripomočke za staro zgodovino, ki da bi se dobili v knjižnici domačega zavoda. A učenci si jih potem izbero za referate o skupno določenih tematih. Nič učiteljevega predavanja! Ravnatelj zavoda mi je zatrdil, da tako urejen zgodovinski pouk tvori nekako osrčje reformiranega šolskega obrata.

Zanimivo sliko je nudil »celotni« pouk (Gesamtunterricht) na najnižji stopnji, to se pravi pouk, ki ni še strogo razvrščen po strokah, ampak se to ali ono, kar so učenci istinito že doživeli, v bolj neprisiljeni obliki jemlje v pretres. Tako se je n. pr. v 2. razredu razpravljalo o »Meine Fahrt auf der Untergrundbahn«. Bil sem v spolno mešanem razredu. Ko je 12letno dekletce prečitalo svoj izdelek, je nastal nepopisen vrišč, iz katerega je moje uho za silo razbralo glasove pritrtjevanja, ugovarjanja in tudi smešenja. In neka součenka je poročevalki celo zabrusila v obraz besede, da je njen elaborat takšen, kakor bi bil izdelan v »stari« šoli. Prosim, ta 12letka »stare« šole nikoli ni videla od znotraj! Odkod torej njen »Schlagwort«, s katerim tukaj zmerja svojo sošolko? — Pa še to! Ideologi »nove« šole govorijo, oziroma pišejo, kakor da je ob takem na vatel popolne svobode ukrojenem pouku dana malone 100procentna garancija za otrokovo sodelovanje iz živega zanimanja in da učencu, recimo, niti na misel ne pride, med poukom počekavati ali rezati klop. Toda neko dekletce, ki je v tem razredu sedelo tik pred menoj, se pri vsem tem »celotnem« pouku strahovito dolgočasi, kakor da je vse skupaj nič ne briga, ter neprestano z nožem reže — klop.

Na Dunaju sem si nazaj grede »Gesamtunterricht« ogledal v ljudski šoli, in sicer v 2. razredu. V tem razredu je 38 učencev in klopi so postavljene v obliki polkroga, zato da se učenci lahko med seboj vidijo. Bilo je v ponedeljek; eden izmed otrok je z nedeljskega izleta v Klosterneuburg prinesel šopek cvetlic, ki jih je spotoma natrgal. Učitelj je sicer začel z učenci razgovor (Lehrgespräch) o cvetlicah in pomenu nedeljskih izletov za prebivalce velikega mesta; toda prav kmalu je brez posebnega uvoda prešel k računstvu, nakar je razred skoraj celo uro sešteval, najprej ustno, potem pa v zvezke, in sicer bolj ali manj po narekovanju. Pouk se je vršil tako, da je učitelj poklical zdaj tega zdaj onega učenca, kateri je imel potem staviti nalogo (n. pr.: koliko je $14 + 7$?) ter sam kakega součenca pozvati, da jo reši. Ko pa sem na koncu ure proti učitelju izrazil rahel dvom, da bi to bil »celoten« pouk, mi je odvrnil, da se od cvetlic do računstva pač ne da napraviti — organski prehod. Prihodnjo uro je, in sicer zopet brez kakega prehoda, sledil slovnikiški pouk: tvoritev polpreteklega časa (Mitvergangenheit).

S sodelovanjem učencev je učitelj¹ na tablo napisal par stavkov o nedeljskem izletu, in sicer v preteklem času (n. pr.: ich bin gestern nach Klosterneuburg gefahren); nato pa so učenci pretekle glagolske oblike izpreminjali v polpretekle. In ko mi je koncem ure učitelj z vidnim zadovoljstvom dejal, da je stvar uspela zoper pričakovanje dobro, nisem mogel zatreti tihe misli, da v »stari« šoli kaj takega vsaj slabše nismo naredili.¹ —

Danes slišimo pogostoma, da je, oziroma da bo »nova« šola povsem prenehala biti samo »učilnica« (Lernschule) ter da naj postane v prvi vrsti — vzgojevalnica. Toda vzlic temu, da v razredu ni klopi ali da klopi stoje v polkrogu, vzlic temu, da učenci nimajo »šolskih« knjig, da učitelj stopa skoraj popolnoma v ozadje in da učenci lahko med poukom po mili volji govorijo: moram odkrito reči, da »nova« šola po vsem tem, kar sem videl, ne dela vtisa vzgojevalnice, ampak da je — učilnica par excellence. To se pravi institucija, ki se pretežno obrača do učenčevega razuma. In sicer je to učilnica, ki človeku »gre na živce« in katere najbrž tudi živčno krepak učitelj ne bo kdovekaj dolgo izdržal. Tozadevno izkustvo danes ne sega še preko par (7) let. Sicer pa bi glede zahtevka po večjem uvaževanju vzgojnega momenta v šoli opozoril na globoko pedagoško modrost, ki je izražena v sledečih Goethejevih besedah:

All unser redlichstes Bemühn
glückt nur im unbewussten Momente;
wie möchte denn die Rose blühen,
wenn sie der Sonne Herrlichkeit erkennte! —

No in sedaj stopa pred nas tisto pilatovsko vprašanje: Quid est veritas? Kaj je resnica o »novi« šoli? Ko sem se na svojem povratku mudil v Leipzigu, me je zastopnik pedagogike na tamošnji univerzi, profesor Theodor Litt, opozoril na knjigo z naslovom »Die Wiederentdeckung der Grenze«, katero je l. 1926 objavil Kurt Zeidler, ki je pred nekaj leti še glasno korakal v prvih vrstah bojevnikov za »novo« šolo, pa je »po sedmih letih praktičnega dela na eni izmed poizkusnih šol v Hamburgu« postal nekakšen nevernik in partibus nove struje. Prečital sem med potjo to, reči moram, branja vredno knjigo ter si dovoljujem na podlagi njene vsebine formulirati svoj ceterum censeo o »novi« šoli.

Pokret, ki ga imajo v mislih besede »nova šola«, je izprva bil plameneč protest zoper »staro« šolo in gonilna sila v njem — bolj ali manj prekipeljavno čustvo. Tekom zadnjih 3—4 let pa začjenja na mesto čustva, ki ni vsekdar najboljši sosed resnice, stopati — mirno spoznavanje. In sicer začjenja prodirati spoznanje, da je vzgoja kulturni problem, ki se da motriti z jako različnih vidikov. Zato pa ne more biti naloga »nove šole«, da bi ga z zagrizeno trdovratnostjo šla naskakovat samo z ene strani. Zlasti pa bi se ne smelo govoriti o kakih »premaganih stališčih«. Kajti »to ali ono stališče« sicer lahko pustiš za seboj ter

¹ Načelne misli o tem prinaša moj članek »Reforma ljudske šole v Avstriji« („Čas“, 1928/29, št. 2).

»napreduješ« do drugih stališč, toda nikdar ne veš, ali ne boš prisiljen, da se tekom svojega življenja zopet povrneš v bližino svojih že kdaj prej čisto premaganih stališč« (89).

Čedalje bolj si danes utira pot spoznanje, da ima nasprotje med staro pa novo šolo, ki se je nekaj časa s tolikim poudarkom naglašalo, v istini le relativen značaj ter da je svoboda pa siljenje, dobrot pa strogost, pravica do samoodločbe pa podredivost, samotvornost pa receptivnost učencev nekaj — kar naj biva eno poleg drugega ter eno z drugim (91).

Kam da vodi enostransko jahanje principov, to je slednjič »nova« šola s svojim geslom »Izhajajte od otroka!« prav tako izkazala, kakor »stara« šola, ki je toliko naglašala kulturni pomen učne snovi. V istini se namreč stvar ima tako, da samo zase (izolirano) nima smisla ne subjektivno doživljanje gojenca in ne objektivni svet raznovrstnih kulturnih vrednot. Obrazevalni proces je marveč samo na tak način mogoč, da eno stopi v organsko zvezo z drugim.

Značilno za »staro« šolo, ki ji pravijo učilnica, je to, da učencem podaja raznih vrst zakone in pravila kot nekaj nespornega pa avtoritativno trdnega, da jih eventualno utemeljuje ter zahteva brezpogojno uvaževanje njihovih zahtevkov. Nova struja, katero reprezentirajo šolski reformatorji, pa zahteva osvoboditev vseh tistih vezi (Bindungen), ki niso samoniklo nastale v učenčevi duši (97—8). Toda kdor ni gluhi in slepi, ta danes ve, da se je človeku prav tako težko ločiti od duha, s katerim je prešinjena šola učilnica, kakor prenašati razbrzdanost, katera bi hotela dobiti duška pod firmo šolske reforme — da je marveč človekova usoda, vzeti nase raznolike vezi, ki so mu dane v imenu življenja.

Tokovi tistih sil, ki človeku oblikujejo dušo, namreč nikar niso usmerjeni samo od znotraj ven, ampak tudi nasprotno: od zunaj navznoter. To je povsem tako, kakor tudi življenje nikjer ne poteka samo v eni smeri, temveč vsekdar in povsod nastopa kot tok pa protitok, kot učinek pa protiučinek.

Tako Zeidler, ki sem mu, prečitavši njegovo knjigo — dal prav. Če pa potemtakem ne prisegam na zastavo »nove« šole, se zato moje glosiranje še niti zdaleka ne sme razumeti kot prizadevanje za nekako rehabilitacijo »stare« šole. Izigravati tukaj shema »Kdor ni zame, ta je proti meni«, bi bilo znak — primitivnega mišljenja, pravi upravičeno Zeidler (90). Med »staro« pa »novo« šolo leže še druge možnosti! N. pr. sinteza tega, kar premore ena in druga dobrega!

O priliki pedagoškega kongresa sem obiskal v njegovem tuskulu E. Sprangerja, profesorja pedagogike na berlinski univerzi. Pri slovesu mi je Spranger za spomin podaril tudi svoj članek »Die Ver-schulung Deutschlands« (odtisek iz »Erziehung«, III.). In v globoko zaoranih izvajanjih tega članka se (str. 282) nahaja tole mesto:

»Priznajmo si vendar na tihem, da se v Nemčiji veliko preveč govori in piše o pedagogiki. Ko bi pedagoški govori pa kongresi bili v stanu, nas kot državo in narod rešiti, tedaj bi se že davno morali nahajati v sijajnem položaju. Toda govorjenje in pisanje o vzgoji je nekaj posebnega. Kdor je ves prevzet od (pedagoškega) duha, ta sledi njegovim vibracijam, o katerih nikdo ne ve, odkod prihajajo in kam gredo. Kdo neki bo verjel, da so naše razstavljalne in renomirajoče šole (»unserer Ausstellungs- und Renommierschulen«) tista torišča, kjer v istini vse nastaja. »Eksperimentalne šole« pa še celo spominjajo na »poizkusno in šolsko pivarno« (»Versuchs- und Lehrbrauerei«), ki je nekoč bila nekje; od tamkaj prihajajočemu pivu ljudje ne zaupajo povsem. Fichtejeve »Reden an die deutsche Nation« so v Nemčiji vzbudile pravi furor teutonicus in mi bi hoteli s pomočjo vzgoje poklicati v življenje novo svetovno dobo. Navdušenost je nekaj lepega. Nikar je ne zabranjevali. Samo da je razlika med glasnim preroštvom pa tihim ognjem, kateri vzbuja resnično življenje in ob žrtvah vžiga.«

Te besede smatram za trdno stoječ svetilnik v razburkanem valovju sodobne pedagogike.

Urednikova pripomba.

Gornja izvajanja bi utegnili v marsikaterem, za »novo« šolo stremečem učitelju roditi malodušnost, zato se mi zdi potrebno poudariti, da je v vsakem pokretu dokaj nezrelega in da v poskusnih šolah brez napak (pogosto velikih napak) in tavanja ter iskanja sploh ne bi bilo napredka, ki se ga nadejamo. Vsakdo pa se bo strinjal z g. profesorjem, ko meni, naj bi »stara« in »nova« šola dali sintezo tega, kar premore ena in druga dobrega.



Fran Haberman, Maribor:

Pedagoški kongres v Locarnu.

I.

V dneh od 3. do 15. avgusta 1927. se je vršila v Locarnu IV. konferenca »Mednarodnega krožka za obnovo vzgoje« (»Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung«).

Udeležba je bila nepričakovano velika. Vseh udeležencev je bilo nad 1000 in se je torej število v primeri z udeležbo v Heidelbergu l. 1925. podvojilo. Zastopanih je bilo približno 40 narodov iz vseh delov sveta. Največ je bilo Nemcev, zelo mnogo tudi Angležev in Američanov; prišlo je celo več Zmorcev, Indijcev, Kitajcev in Japoncev, ena udeleženka celo iz Sydneja v Avstraliji. Slovani smo se odzvali v bolj skromnem številu, najboljše še Čehi in Poljaki. Iz Jugoslavije nas je bilo šest, in sicer štirje iz Maribora, ostala dva iz Zagreba in iz Rume.

Jako zanimivo pa tudi razveseljivo je bilo, da so bili zastopani učitelji vseh kategorij, a tudi mnogo lajikov. Drugod torej polagoma vendarle prodira spoznanje, da je vzgoja sklenjena veriga od otroškega vrta do univerze in da bo reforma vzgojstva šele takrat popolna, ko bo zajela vse šolstvo od najnižje do najvišje stopnje. Enako ali mogoče še bolj važna je bila udeležba neučiteljev. Baš širša javnost se mora zainteresirati za šolska vprašanja, kajti ona bo v veliki meri soodločevala pri rešitvi problema »nove šole«. Nobeden izmed vzgojnih faktorjev ga ne bo rešil sam, nego šola in dom sporazumno.

V skladu s svojimi mirovnimi tendencami je priredil M. k. z. o. vz. svojo četrto konferenco v Locarnu, da manifestira za prijateljstvo med narodi ter pokaže, kje je treba pričeti z delom za mir. Razpoloženje je bilo na konferenci res prijateljsko in presrečno kljub pestri mešanici jezikov. Motilo in oviralo je potek konference le to, da ni bilo enotnega, skupnega razpravnega jezika. Bili so določeni trije jeziki, in sicer angleški, francoski in nemški. Radi tega marsikomu mnoga zanimiva in važna predavanja niso bila razumljiva. Ob takih prilikah se pač živo čuti potreba mednarodnega pomožnega jezika.

Vodilna ideja konference v Locarnu se je glasila: svoboda vzgoje. Z vidika prostega, neprisiljenega, rekel bi naravnega otroškega udejstvovanja so predavatelji, med njimi svetovnoznane pedagoške avtoritete, obravnavali najrazličnejša vprašanja vzgoje in pouka.

Dasi so se današnje moderne pedagoške ideje rodile večinoma že pred svetovno vojno, je vendar baš ona s svojimi težkimi gospodarskimi

in moralnimi posledicami, kakor tudi z radikalnim prelomom s tradicijo v marsičem, ojačila klic po reformi šolstva, da se bolje izkoristijo duševne in telesne sposobnosti naroda. Kdor prezira idealizirano pojmovanje vzgoje v zmislu svobodnega razvoja otroških dispozicij, ta mora priznati vsaj čisto ekonomske razloge, ki kličejo po reformi: težke gospodarske prilike zahtevajo, da se ne izgubi niti en talent, hkrati pa tudi to, da ne smemo trošiti energij tam, kjer ni pričakovati uspeha. Ali z drugimi besedami: vzgoja mora pospeševati razvoj vseh pozitivnih otrokovih dispozicij do najvišjih možnosti, a učenec in učitelj naj ne zapravljata dragocenih energij in zlatega časa za učenje predmetov, za katere ni talenta in ne veselja. Tako torej popolnoma stvarno gospodarsko razmnoževanje vodi do zaključkov, ki se ujemajo z modernimi vzgojnimi načeli.

Svoboda v vzgoji ne pomenja v zmislu ekstremnega individualizma, ki dovoljuje preziranje družabnih in nравstvenih zakonov. Ne pomenja dvojne morale, kakršno najdemo pri mnogih filozofskih, konfesionalnih in političnih skupinah, ki zahtevajo zase vse mogoče prostosti in privilegije, a druge pobijajo z vsemi sredstvi.

Svoboda v vzgoji pomenja pospeševanje prostega razvoja po prirojenih dispozicijah in imanentnih zakonih.

II.

V naslednjem navajam kratke izvlečke iz važnejših predavanj. Skoro vsa se popolnoma ujemajo z vodilnim geslom konference, pa naj si so zgolj teoretična utemeljevanja in smernice ali pa poročila o izkušnjah iz prakse.

1. Pierre Bovet, ravnatelj instituta J. J. Rousseau in profesor na univerzi v Ženevi:

Je li svoboda sredstvo ali smoter?

Bovet polaga važnost na vprašanje, kakšno vlogo naj igra svoboda v vzgojnih sredstvih. Glede smotra se strinja z Aleksandrom Vinetom, ki pravi: »Želim, da bi bil človek gospodar samega sebe, da bi bil lažje služabnik drugih« in »Da se moreš darovati, moraš biti svoj«.

Ker je izhodišče vzgoje otrok, moramo natančno poznati zakone njegovega razvoja, ki pa se dajo izslediti samo, ako opazujemo otroka v prostosti. Tako sta uporabna in teoretična psihologija v medsebojni odvisnosti. Psihologije ne moremo uporabljati, ako nam ne nudi zanesljivih izsledkov, a tudi sama se ne more razvijati, ako vzgoja ne da prilike opazovati otroke v svobodnem dejstevanju.

Tudi delna prostost je rodila že lepe sadove, na primer v risanju in prostem spisju, v prosti izbiri dela Montessorine šole, v svobodnem določevanju urnika in odmeri učnega časa za posamezne predmete v Daltonplanu, v prosti izbiri predmetov pri večjih učencih itd.

Igro smatra za najboljšo vzgojno sredstvo. Igra je višek svobodnega dejstevovanja in najboljša prilika za spontano aktivnost.

2. Ovide Decroly, profesor na univerzi v Bruslju:

Svoboda in vzgoja.

Decroly je govoril o različnem pojmovanju svobode: kako naj jo razume učitelj glede vzgoje, namreč v zmislu svobodnega razmaha vseh otrokovih pozitivnih sil. Razvoj otroka je zelo odvisen od socialnih prilik, v katerih živi. Otroci delavskih slojev mnogo trpe radi tesnih, nezdravih stanovanj, posebno pa trpi njihova etična vzgoja. Tudi svoji radovednosti morejo zadostiti le izven doma, v šoli, v cerkvi, zlasti pa na cesti. Z npravnstvenega stališča so otroci srednjih slojev sicer na boljšem, ali drugače se jim godi precej enako kakor proletarskim. Otroci dobro situiranih staršev, posebno aristokratski, so radi pretirane etikete najbolj utesnjeni. Ta ubija njihovo odkritosrčnost, inicijativo in navaja h konvencionelnim lažem, samo da čuvajo vnani videz lepih manir.

Najboljše razmere za otroka so tam, kjer ga najmanj utesnjujejo. Seveda je tudi vpliv odraslih potreben, toda bolj za vzpodbudo k čim večji aktivnosti, kajti čim večja je ta, tem manjše so težkoče v vzgoji, tem redkejša kazni.

3. Elizabeth Rotten, predsednica nemške centrale »Mednarodnega krožka za obnovo vzgoje«:

Svoboda in pogojnost.

Borba za svobodo je večna, vedno iznova si jo je treba priboriti. Komaj si se rešil ene sponse, že te utesnjuje druga. In baš ta borba je vzgoja, zlasti notranji proces samovzgoje.

V borbi za svobodo se utrjujemo tako, da se ne uklanjamo in izbegavamo zaprekam, nego da jih premagujemo. Življenje samo je dovolj težko, torej ni potrebno, da utesnjuje učenca še šola in išče umetnih ovir. Otroci naj preizkušajo svoje moči na naravnih zaprekah; lotiti pa se smejo seveda le takih, katere zmorejo, da jim ne upade pogum.

Dosledna izvedba idej svobodne vzgoje je možna le s prerodom človeške družbe, v prijateljstvu in enakopravnosti vseh narodov. Politika in vzgoja sta neločljivi v borbi za svobodo.

4. Ad. Ferrière, profesor na institutu J. J. Rousseau v Ženevi:

Disciplina svobode in sredstva, s katerimi jo dosežemo.

Njegove misli so v glavnem prikazane že spredaj.

5. Mrs. Marietta Johnson, Fairhope, Alabama, USA:

Ohranitev otroških sil s posebnim ozirom na koedukacijo.

Napačno je naziranje, da so otroci majhni odrasli, oz. nastajajoči odrasli, in da je otroška doba samo pripravljalna doba za življenje odraslega. Mladost je radi same sebe, njej sami spadajo njeni smotri.

Glavno delo otroške dobe je telesna in duševna rast. Čista kri, zdrave mišice in normalno ravnotežje telesnih sil je smoter otroške dobe, zato dece ne smemo preobremenjevati s telesnim delom. Dati mu moramo priliko za sanjarjenje, a delo — igro naj si sam izbere po svojem zanimanju. Zanimanje razvija mišljenje. Vsaka šolska soba naj bi bila delavnica, kjer bi se otroške tvorne sile prosto udeleževale. Formalno delo, kakor čitanje, pisanje in računanje, naj bi se preložilo do osmega ali desetega leta.

Mnogo bolje je, da opravlja otrok malo poslov z vso intenzivnostjo, kakor mnogovrstne, a brez pravega zanimanja. Svoje želje in kaprice bo sčasoma sam od sebe zapostavljal za potrebami, ki izhajajo iz njegovega ustvarjajočega dela. Tako bo rastla v njem disciplina, naravna in poštena. Odpasti morajo cenzure, izpiti, razvrščanje po znanju, ker vse to ubija otrokovo prostodušnost in poštenost ter trga kontinuiteto duševne rasti.

Človek je socialno bitje in kot tak mora rasti v naravni družbi. Zakon narave pa je, da žive, delajo in se medsebojno podpirajo moški in ženske zajedno. Privlačnost spolov se v vzgoji ne sme zatirati. Mladina obeh spolov se mora vzgajati skupno tudi še potem, ko se je že zbudila seksualna zavest. Res je, da se v koedukaciji dogajajo seksualne tragedije, ali vzroki tiče drugje, kajti to se dogaja tudi v ločeni vzgoji. Prostodušno bratsko-sestrsko občevanje med obema spoloma se ohrani iz detinske v zrelo dobo le v koedukaciji. Medsebojno spoznavanje, pravilna informacija o spolnosti, čut samoodgovornosti in soodgovornosti branijo mladostnika pred prestopki.

Pravilni pogoji rasti morajo pospeševati nepretrgani razvoj telesne lepote, intelekta in čudi. Kolikor ustreza šola tem zahtevam, toliko je vzgojevalnica.

Šola Fairhope v Alabami deluje že 20 let po navedenih načelih. Obsega vse starostne stopnje od otroškega vrteca do univerze. Koedukacija, nič cenzur, nič izpitov in vendar lepi uspehi tudi v akademskem delu. Gojenci se grupirajo po starosti. Pouk je brezplačen. Naloga učiteljev je ustvarjanje zdravih pogojev za razvoj in individualno pomoč gojencem.

6. O. Pfister, Zürich:

Zmisel svobode v luči psihoanalize.

Prostost človeka omejujejo mnoge tajne sile. Podvrženi so jim zlasti nevrotiki, raztresenci, kleptomani in taki, ki si domišljajo, da jih kdo preganja. Njihove duševne motnje povzročajo predstave, ki so bile potisnjene v podzavest in ne morejo več v svoji prvotni obliki na površje, nego se vsiljujejo potvorjene, z negativnimi tendencami v duševno življenje, in sicer včasih s takšno močjo, da resno ogražajo človekovo zdravje.

Nesrečnežev, ki vršijo zla dejanja pod vplivom podzavestnih motenj, ne odzdravi ne kazni ne plačilo. Duševno svobodo jim more priboriti psihoanaliza, ki s pomočjo zavestnih znakov raziskuje svet podzavest-

nega življenja. S tem kliče v spomin predstave, ki so rovarile v podzavesti. Čim se povrnejo v spomin, prenehajo tudi motnje, ki so jih povzročale.

7. Alfred Adler, utemeljitelj individualne psihologije, Dunaj:

Vzgoja k pogumu.

Glavni vzrok, da zaidejo ljudje na stranpota, je pomanjkanje poguma in vere v samega sebe. Lažnivec laže iz strahu pred močnejšim, samomorilec se ne upa boriti s težavami življenja, zločinec nima moči, da bi se uprl svojim zlim nagonom in delal dobro. Otroku je že prirojen čut manjvrednosti, ki se radi napačne vzgoje lahko stopnjuje do take mere, da izgubi vso samozavest in z njo vred zadnjo iskrico volje, upreti se negativnim nagnjenjem. Čuti se kot igrača odraslih, ki ga s kaznimi in pohvalami ponižujejo in mu še s tem kažejo, da ni toliko vreden kot oni.

Vzgoja mora osvoboditi otroka bojazni in mu vliti poguma za aktivna dejanja na polju dobrega in koristnega. Posebno pažnjo mora posvečati trem najbolj ogroženim tipom otrok, pohabljenim, grdim in razneženim otrokom.

Bolni in pohabljeni se čutijo povsod prezirane in zapostavljene in kmalu so prepričani, da jih zaničuje ves svet. Tem naj velja prva skrb. Ni dobro, opravičevati jih telesnega dejstvovanja, n. pr. telovadbe, nasprotno, pritegniti jih moramo k vsakemu delu, ki jim ne škoduje, da vsaj malo pozabijo na svoj nedostatek. Opozoriti jih moramo na duševne sposobnosti kot ekvivalent za telesne napake. Nezmislno pa bi seveda bilo, ako bi hoteli n. pr. otroku, ki ima pokvarjeno nogo, vbiti v glavo, da je ta noga zdrava.

Drugi so grdi in osovraženi otroci. Družba jih je izločila, zato se ne čutijo nikjer doma, ne čutijo skupnosti z nikomer ter postanejo zakrknjeni egoisti. Kazen takšne otroke še bolj odtuja. Šola jim mora biti dom; tu morajo najti naklonjenost in ljubezen, vir samozavesti in poguma.

Razvajeni, pomehkuženi otroci so v nevarnosti, da zapadejo v nasprotni ekstrem, ker so vajeni z doma, da se vrti vse okoli njih. Takšne domišljave in objestne otroke je treba pripraviti do spoznanja, da so drugi prav toliko vredni, da imajo vsi enake pravice in da se mora poedinec ukloniti interesom družbe.

Kakor glede kazni je nujna pri ogroženih otrocih tudi glede pohvale velika previdnost. Boljše od pohvale je priznanje, ki ga lahko izreče enak enakemu. Priznanje je najboljša vzpodbuda k vztrajnemu delu, v katerem, rasteta veselje in pogum.

8. Dr. Carleton Washburne, šol. nadzornik v Winnetki, USA:

Svoboda na podlagi individualne zmožnosti.

Izmed vseh predavanj je bilo to edino, ki se ne ujema z načeli »Mednarodnega krožka za obnovo vzgoje«. Predavatelj namreč rešuje problem moderne vzgoje le z vidika življenjskih potreb zrelega človeka

ter išče neke kompromisne poti, hoteč hkrati ustreči nekoliko tudi zakonom naravnega razvoja. Kakšno stališče je zavzela napram njemu konferenca, ne vem, ker pri debati radi neznanja angleščine nisem bil navzoč. Vsekakor pa bi bila v naših razmerah organizacija šolstva po njegovih zamislekih gotovo lep korak naprej.

Washburne pravi: Meje, ki leže v človeku samem, ga bolj utesnjujejo kakor vnanje meje. Zato moramo dati otroku na pot v življenje toliko eksaktnega znanja, da se more kot duševno neodvisen človek uvrstiti v družbo. Učiti se mora torej tudi predmetov, za katere nima posebnega veselja in ne talenta. Takšno učenje seveda ne gre brez sistematične in vztrajne vaje. Toda na morebitno poznejše zanimanje se ne moremo zanesti in zato je potrebno delo po predpisu. Omejitve svobode, ki jo povzročajo predpisi, se da zelo omiliti. V prvi vrsti je treba skrbno izbrati učno snov. Na ta način bi izginilo iz učnih načrtov mnogo nepotrebnih navlake, ki je ali duševni zrelosti otroka neprimerna, ali pa za življenje brezpomembna. Nadalje se morajo uporabljati najboljše metode, vpoštevati individualni način dela in brzina sprejemanja snovi. Temu primerne bi morale biti seveda tudi učne knjige.

Vse to pa ne znači, da bi morali izobraziti vse učence popolnoma enako, nego jim moramo dati poleg povprečnega znanja tudi priliko za diferenciacijo, kajti vsakdo ima pravico, da se razlikuje od drugih. Vendar pa diferenciacija ne sme imeti centrifugalnih tendenc, nego se mora istočasno razviti zavest soodgovornosti in skupnosti, tako da bo prispeval vsak svoje originalne doneske v korist družbe.

9. Katz, psiholog, Leipzig:

Pogovor z otroci.

Dr. Katz nadaljuje delo Cl. in W. Stern, ki proučujeta razvoj otroka do tja, ko začne govoriti v stavkih. S prostim dialogom, ki je najbolj ilustrativen in psihološko največ vreden, zasleduje duševni razvoj od dobe, ko je otrok že zmožen vezati misli v stavke. Pri tem prihaja do zanimivih izsledkov. N. pr., da žive otroku čarovnice, palčki in druge pravljичne prikazni tudi le v domišljiji, živi (palčki) so mu nepravili. Odkril je nadalje tako zvano »magično« misljenje, kakršno najdemo pri Indijancih. Otrok namreč misli, da je v resnici to, za kar se našemi, kakor je tudi Indijanec prepričan, da je res »Hitri jelen«, »Rdeči volk« ali kakršen priimek pač ima.

Predavatelj je prečital tudi nekatere dobesedno zabeležene pogovore, ki jih je imel s svojima sinčkoma v starosti od treh do šestih let. Jako zanimivi so pogovori, ki so se vršili zvečer v postelji, nekaki sporedni pogovori. S povpraševanjem po njunem dejanju in nehanju tekom dneva jima je vzbujal vest ter ju uvajal v versko življenje, izogibajoč se seveda metafizičnih problemov, ker so otrokom popolnoma nerazumljivi. Sinčka sta postala popolnoma odkritosrčna in niti na misel jima ni prišlo, da bi bila zamolčala kak prestop.

10. Paul Geheeb, voditelj Odenwaldske šole:

O koedukaciji.

Vprašanja, o katerih je razpravljaj, so že precej znana, zato navajam samo glavne teze njegovega poročila: 1. Koedukacija v internatih omogoča celo boljšo seksualno vzgojo kakor v rodbini. 2. Le sinteza obeh spolov tvori celega človeka. 3. Enostranska moška orientacija kulture in nadvlada moškega je rak-rana človeštva. 4. Enako usodna za človeštvo je tudi ženska imitacija moških v borbi zoper nadvlado moškega.

11. Bakule, Praga:

Vzgoja z umetnostjo k umetnosti.

Osnova njegovega delovanja je prepričanje, da se dajo v vsakem zdravem otroku razviti vse ustvarjajoče sile, da ni nič »rojenih« talentov in da more učitelj razviti v otroku tudi one sposobnosti, ki jih sam nima.

Bakule zbira v svojem zavodu najrevnejšo in najbolj zavrženo deco predmestij. Z godbo, petjem, gledališkimi predstavami in drugimi zabavami jo pritegne nase in tako v igri in zabavi čaka, da se deci zbudi želja po znanju. Ta spontana želja je tisti čudoviti »Nürnberger Trichter«, ki pomaga, da se otroci nauče vsega v mnogo krajšem času. Čitanja in pisanja se nauče v 14 dneh. Iz igre se neopaženo razvije resno delo in kmalu postanejo tako samostojni, da sami iščejo virov in sredstev.

Svoje izredne uspehe v petju je pokazal tudi z dvema koncertoma. Toliko neprisiljene discipline, toliko čustva in izraza, a tudi tehnične spretnosti ni najti zlahka v otroških pevskih zborih. Naravnost ginljivo je iskreno razmerje med učiteljem in učenci; videti je bilo, da so mu res vdani kakor rodnemu očetu. Ne vem, ali je vplivalo tudi splošno razpoloženje na konferenci, ali pa samo krasni nastop Bakule-vega zbora, da se je marsikateremu poslušalcu od radosti orosilo oko. Tudi na turnejah po Franciji in Nemčiji je nastopal z velikim uspehom. Želeli bi bilo, da pride še v Jugoslavijo, ker bi bilo to v korist i glasbenikom i učiteljem.

12. Carson Ryan, prof. pedagogike, Swarthmore College, USA:

Individualne metode v izobraževanju učiteljev za nove šole.

Tudi ameriška učiteljišča — seminarji — tiče še zelo v tradiciji in še do najnovejšega časa so jim bili najvažnejši problemi, kako se zbuja pozornost, kako se doseže dobra disciplina in slična nebitvena vprašanja. Mnogo seminarjev se sicer trudi modernizirati se, toda stari duh živi še vedno v podrobno izdelanih učnih načrtih, v pedantskem izvajanju učnih enot ter v šabloniziranju.

Na nekaterih seminarjih pa se v zadnjih letih vendarle opaža preorientacija v zmislu nove vzgoje. To se godi na pobudo delovnega odbora, ki se je osnoval iz zastopnikov največjih ameriških učiteljskih organizacij.

Absolventje univerz in kolegijev se sprejemajo brez vsake pedagoške izobrazbe takoj v učiteljsko službo, namreč na šole, ki odgovarjajo našim srednjim šolam. Ti radi tega zaostajajo za osnovnošolskim učiteljskim stvom, kar se tiče moderne pedagogike.

13. Wilhelm Paulsen, Berlin:

Iz teorije in prakse vzgoje v duhu svobode.

a) Vzgoja je pametno pospeševanje naravnega razvoja, ki ima smoter v sebi. Človek se mora razvijati pod nepotvorjenim vplivom narave, ker je njen sestavni del. Če ga iztrgamo iz narave, mu pretrgamo nit zdravega razvoja. Ne smemo mu prezgodaj vsiljevati tuje ideologije, nego pustimo, da shvata svet subjektivno, svoji razvojni stopnji primerno.

Višek svobode je, razviti in uresničiti sebe. Razviti pa more otrok le, kar je v njem, torej je izgubljen trud, ako bi hoteli razvijati sposobnosti, ki nimajo kalli v otroku. V svoji rasti naj bo otrok oblikovalec, ne oblikovani, naj bo iskalec in ne izkušani, naj bo »Beter« in ne »Anbeter«.

Oseba vzgojiteljeva mora stopiti v ozadje, tudi metodiziranje mora prenehati. Naloge vzgojitelja so: 1. ureditev življenjskih odnošajev med otroci v šoli in med otroci ter njih okolico; 2. pomoč do notranje svobode; 3. razvoj sposobnosti, da si morejo utreti pota v življenje. Tudi učitelj sam mora seveda biti svoboden človek. Čim večja je njegova notranja svoboda, tem večji je človek in vzgojitelj v njem.

b) Šolska reforma napreduje v Nemčiji mnogo počasneje kakor v Avstriji. Kar se je zgodilo doslej, se je izvršilo večjidel proti vladni večini kot rezultat kompromisov. Tako se je posrečilo vendarle ustanoviti že lepo število poskusnih šol, med katerimi je »Insel-schule Scharfenberg« pri Berlinu ena izmed najboljših. K šoli spada obširno zemljišče in gojenci pridelajo veliko življenjskih potrebščin sami, tako da so stroški za vzdrževanje zavoda zmanjšani. Tukaj se goji veselje in spoštovanje do dela; vsa dela opravljajo gojenci brez razlike in ministrov sin prime tudi za najslabše delo v hlevu.

V Scharfenbergu nimajo razredov, nimajo učnih načrtov in ne urnikov, nego delajo prosto v skupinah. Tudi izpiti so sekundarna zadeva.

14. O. Glöckel, V. Fadrus, Dunaj:

O šolski reformi v Avstriji.

Vojni poraz, težke povojne krize, osobito lakota in internacionalna pomoč, ki je Avstrijce malone ponižala v beraški narod, vse to je imelo tudi eno pozitivno posledico: narod je izprevidel, da mora napeti vse sile, da se postavi spet na lastne noge, da je treba vzgojiti generacije, ki bodo kos težkim časom.

Na čelu novega gibanja koraka Dunaj, ki je bil najbolj prizadet. Dunajčani pa niso pričeli reformirati vzgojstva šele pri šoli, njihova reforma sega globlje. Z vsemi silami namreč streme za izboljšanjem socialnih prilik, ki vplivajo na vzgojo. Gradijo hiše, da bodo imeli kmalu tudi najrevnejši zdrava stanovanja. Revne noseče ženske dobivajo že od

4. meseca nosečnosti dalje denarne podpore in brezplačne zdravniške nasvete.

Šolska reforma se vrši s pomočjo staršev, ki tvorijo nestrankarska društva, da podpirajo borbo za reformo. Seveda je bila prej potrebna preorientacija staršev. Poleg tega, da imajo sedaj modernejša nazora o vzgoji, se zavedajo tudi, da je njih sveta pravica, pošiljati otroke v šolo, in da šola ni neizogibno zlo kakor so menili prej.

Glavni načeli avstrijske šolske reforme sta otrokov svobodni razvoj in skrb, da se ne izgubi niti en talent.

Dunajske šole so odpravile urnike in podrobne učne načrte, šolske klopi so nadomestile z mizami in stoli, da morejo učenci gledati drug drugemu v oči in ne v tilnik, kadar izmenjavajo misli. Odstranile so čitanke in uvedle razredno čtivo (Klassenlektüre). Le razredi so še ostali. Uspeh reforme je, da delajo učenci z mnogo večjo vnemo in veseljem.

Nižje šolstvo je urejeno na sledeči način: štirirazredna »Einheitschule«, ki odgovarja naši osnovni, in tej sledi štirirazredna »Hauptschule«, ki odgovarja naši meščanski šoli. Za otroke iz nižje organiziranih šol z dežele, ki hočejo vstopiti v »Hauptschule«, obstajajo posebni privlačni razredi.

Praktična izvedba šolske reforme se vrši po natančnem načrtu. Prva skrb velja dvigu splošne in strokovne izobrazbe učiteljstva. V ta namen se prirejajo uradne konference in organizirajo delovni krožki (Arbeitsgemeinschaften), v katerih deluje okrog 3600 učiteljev. V teh krožkih teoretično razpravljajo o raznih reformnih vprašanjih, nato praktično preizkušajo v poskusnih šolah, in kar se je obneslo, uvedejo v vse šole.

15. P. Petersen, Jena:

Jena-plan.

P. Petersen je profesor vzgojnih znanosti na univerzi v Jeni in vodi poskusne šole (Universitätsschule), ki je priključena univerzi. Ta poskusna šola obstaja že osem let, a globoko zasnovani poskus še ni zaključen. Zato Petersen s svojim delom še ne bi bil stopil pred javnost, da ga ni k temu pregovoril odbor, ki je organiziral konferenco v Locarnu in ki je dal Petersenovemu načrtu tudi ime Jena-plan.

Jena-plan ne zadeva samo didaktike, kakor n. pr. Dalton-plan, ampak obsega vse šolske probleme od svinčnika pa do filozofsko-metafizičnih vzgojnih vprašanj. Osnovna misel, ki odloča o smernicah za vzgojo po Jena-planu, je vprašanje, kakšni naj bodo pogoji, kakšen naj bo milje otroka v šoli, da bo mogel razviti svojo individualnost v osebnost, da bo dobil najboljšo izobrazbo, ki odgovarja njegovim naravnim dispozicijam, in da se bo mogel uvrstiti kot aktiven član v človeško družbo. Tudi Jena-plan se drži principa, da mora šola razvijati prirojene sposobnosti, toda ne veruje v absolutno dobrino otroka, pač pa trdi, da ga ni človeka, ki ne bi hotel biti dober.

Otrokove umstvene in moralne kakovosti raziskuje s proučevanjem fiziognomije, risb in pisave, osobito njih izprememb. Posebno važen

faktor pri tem pa so starši. Petersenu in njegovim tovarišem je uspelo, pridobiti si starše, tako da so popolnoma odkritosrčni glede svojih otrok in zaupajo vse tajnosti, ki jih šola brez pomoči staršev ne bi mogla izslediti.

Organizacija šole se sklada z obstoječimi šolskimi zakoni. Razredi, oz. skupine, kakor jih naziva Petersen, štejejo do 35 učencev, tako da ne rabi več učnih moči kot druge šole. Učenci delajo v navadnih šolskih sobah, ki so pa brez odra in katedra in imajo mize namesto klopi. Petersenova poskusna šola sprejema učence vseh slojev, bogate in revne, nadarjene in nenadarjene, dečke in deklice, tako da je mlada šolska družbica verna slika strukture človeške družbe. Tako se pokaže, kaj se da doseči z vzgojo po modernih načelih na povprečnih šolah, ki ne morejo izbirati učencev in se morajo boriti z raznimi težkočami.

Učenci se grupirajo v razrede po starosti, in sicer je več letnikov skupaj. Pri desetletni obveznosti, kar namerava Petersen doseči, se delijo učenci v tri skupine: v prvi skupini so otroci od 1. do 4. šolskega leta, v drugi od 4. do 7. in v tretji od 7. do 10. šolskega leta. Za prestop v višjo skupino je merodajna splošna duševna zrelost, sme pa odločati tudi učenec sam, ali hoče ostati v prejšnji skupini, ali pa želi priti na vsak način v višjo. Izkušnja je pokazala, da se samoodločevanje dobro obnese, kajti otroci jako pravilno ocenjujejo sami sebe.

Te skupine, ki imajo sicer vsaka svojega učitelja, pa niso razredi v našem zmislu, kar je videti že iz njihove sestave, nego so nekake socialne enote, ki v skupnem delu in vzajemni podpori služijo skupni ideji. Delijo se v večje in manjše skupinice, največ do osem učencev, prosto po simpatijah in zanimanju. Vsa skupinica obravnava isti problem. Pri tem pa se jasno razločujejo v glavnem trije tipi otrok: samostojni ali vodilni, aktivni in pasivni. Prvi so vodje skupinic, drugi sodelujejo aktivno pri reševanju skupnih nalog, a tretji sprejemajo pasivno, kar so izsledili drugi. Zanimivo je, kako se vloge menjavajo. Popolnoma pasivni v enem predmetu, so lahko v drugem aktivni, v tretjem celo voditelji skupinic. Baš radi te razlike se spontano javlja medsebojna pomoč, posebno pri starejših učencih se opaža težnja, pomagati mlajšim. Dovoljeno pa je tudi staršem, starejšim bratom in sestrām, da prihajajo v šolo in sodelujejo v teh skupinah. Vse to vzbuja zavest medsebojne odvisnosti in spoznanje, da morajo ljudje v vzajemni podpori služiti skupnim, višjim smotrom, skratka, delovne skupinice so velike važnosti za socialno vzgojo.

Da se novinci laže privadijo šolskemu življenju in redu, so uvedena tako zvana »botrstva« (Patenschaften). Starejši otroci si v pričetku šolskega leta izberejo po enega novinca, da jim pomagajo preko težkoč šolskega reda, a tudi pri učenju. Kadar postane otrok preveč nemiren, ga pošlje učitelj v višji razred k njegovemu »botru«, da dela med večjimi učenci, kjer se kmalu umiri. Tudi pri šolskih prireditvah sede začetniki pri svojih »botrih«. Z »botrstvi« je torej doseženo dvoje: boljša disciplina in tesen kontakt med mlajšimi in starejšimi učenci.

Vzdrževanje discipline in pohvale, oz. priznanja se vrše kolikor mogoče brez besed. Resen, oz. prijazen pogled navadno zadostuje. Kar se pa tiče nagona bojevitosti in živahnosti, dobi priliko, da se izživi. Kadar pridejo perijode, ko otrok mora tuliti in razsajati, ga učitelj pošlje na prosto, da se izdivja.

Vzgojni smoter po Jena-planu je človek jake osebnosti, produktiven, samostojen, samozavesten. Otrok se smatra enakovreden odraslim. Ironiziranje, norčevanje ali celo zasmehovanje je nedopustno. Disciplinarni prestopki pridejo pred forum razreda, toda ne zato, da bi otroci sodili svojega tovariša, nego zato, da ves razred z grešnikom vred spozna in čuti, kako grdo je bilo njegovo ravnanje. Na ta način se goji čut samoodgovornosti in soodgovornosti. Ustne opravičbe in obljube poboljšanja niso v rabi; učenec se mora opravičiti s kakim lepim dejanjem.

Pouk je tudi v Jena-planu sekundarna zadeva, le sredstvo za razvoj duševnih in telesnih sposobnosti. Vendar pa je princip njegove metode, dati učencem v vsakem predmetu toliko osnovnega znanja, da si more samo pridobivati nadaljnjo izobrazbo.

Učitelj je v tej šoli samo član in sodelavec skupine. Ni docent, nego samo voditelj, kakor voditelj-turist, ki pozna nevarnosti in ve za smer. Dela vse, kar delajo učenci, in neprijetnih opravkov (pospravljanje, pobiranje smeti itd.) ne oddaja učencem, nego opravi sam, kar pripada njemu. Tako z dejanskim vzgledom navaja učence k redu in snagi, pa tudi k spoštovanju dela.

III.

Razstava. Bogati vsebini predavanj je po svoji obsežnosti odgovarjala razstava otroških izdelkov, ki pa so bili, žal, skoro izključno le produkt risarskega in rokotvornega pouka. Razstave se je udeležilo okoli 40 šol in razredov, torej preveliko število, da bi si mogel vse temeljito ogledati ter izreči o njih objektivno sodbo — kolikor je ta sploh mogoča, ako nisi bil navzoč pri delu v šoli — glede idejne harmonije z osnovnimi načeli organizacije, ki je priredila konferenco. Najbližje so bile nedvomno razstave šol, ki delajo po principih M. Montessori in O. Decroly-ja. Glede vsebinskega in tehničnega napredka je bila posebno zanimiva razstava zavoda Dr. Macka iz Stuttgarta, ki je razstavil izdelke vseh učencev od najboljšega do najslabšega. Jasno se je zrcalila skrb za nepretrgani razvoj — kar je pri razlagi poudarjal tudi razstavljalec sam — in trud, da bi rešil vsaj nekoliko onega naivnega veselja in originalnega ustvarjanja v zrelejšo dobo.



Janko Orožen, Celje:

Organizacija šolstva v češkoslovaški republiki.

V svojem bistvu temelji češkoslovaško šolstvo še na predvojni organizaciji, vendar pa so se v njem izvršile važne izpremembe, ki jih je zahtevala deloma ustanovitev nove narodne države in deloma novi čas.

Prva naloga svobodne države je bila, da popravi krivico, ki jo je vršila avstrijska in ogrska vlada glede na učni jezik. Zlasti na Slovaškem je bilo mnogo posla. Pod prejšnjo vlado je bilo na vsem Ogrskem samo 344 ljudskih šol, in sicer konfesionalnih, v katerih so se poučevali v slovaškem jeziku verouk, čitanje in pisanje, dočim se je v drugih predmetih tudi v teh šolah vršil pouk samo v madžarščini. Te šole je leta 1913./14. obiskovalo samo 42.000 slovaških otrok, t. j. 16,4 %, dočim je večina, t. j. 172.000 ali 83,6 %, morala obiskovati madžarske ljudske šole. Srednjih ali strokovnih šol z vsaj deloma slovaškim učnim jezikom pa sploh ni bilo. V Podkarpatski Rusiji niso bile razmere nič boljše. Že v dveh letih se je v obeh pokrajinah stanje docela spremenilo; leta 1921./22. je bilo n. pr. na Slovaškem 2458 slovaških osnovnih šol s 312.511 učenci, 87 meščanskih šol z 18.133 učenci, poleg tega pa 48 srednješolskih zavodov z 9859 učenci ter 9 trgovskih šol s 1470 učenci. Podkarpatska Rusija je imela ob istem času 357 osnovnih šol z 61.128 učenci, 7 meščanskih šol z 1567 učenci in 7 srednješolskih zavodov z 896 učenci, 3 rusinske trgovske šole s 70 učenci in 2 strokovni šoli s 27 učenci. Republika je vrhu tega organizirala poljedelski pouk in ustanovila univerzo v Bratislavi.

Te številke deloma tudi kažejo, da je republika takoj v svojih početkih uspešno pričela zmanjševati število analfabetov. Tudi v tem oziru je seveda vzhodna polovica države dala mnogo več posla nego zapadna. Vsaj po štetju iz leta 1921. je bilo v vsej državi 7,02 % nepismenih, ali izmed posameznih pokrajin so jih imele: Slovaška 14,71 %, Podkarpatska Rusija 50,03 %, Češka pa samo 2,1 %, Moravska 2,65 % in Slezija 3,12 %.

Koncem leta 1926./27. je bilo v vsej republiki 21.367 šol, ki jih je obiskovalo 2.245.867 učencev, od tega 1.028.229 deklet. Ena šola pride torej povprečno na 700 prebivalcev in vsaka peta oseba obiskuje šolo. Od stroškov pride na enega prebivalca republike okrog 100 Kč, ali v celoti (leta 1923./24.) 1250 milijonov, od katerih plačuje večji del država (5,2 % od letnega proračuna) in ostanek — okrog

20 % — province, občine in druge pravne osebe. Vendar pa se bolj in bolj občuti težnja po tem, da bi vse vrste šol prevzela država.

Tu sledi pregled celokupnega šolstva po stopnjah in strokah:

Osnovno šolstvo. K osnovnemu šolstvu se prištevajo osnovne, meščanske in nekatere strokovne šole. Leta 1926./27. je bilo v republiki 14.158 osnovnih šol, ki jih je obiskovalo 1.403.823 učencev, med njimi 709.541 deklet, in 1736 meščanskih šol s 310.010 učenci, med njimi 144.409 deklet.

Šolska obveznost traja 8 let (od šestega do dovršenega štirinajstega). Seveda precejšnje število učencev že po štirih ali petih letih prestopi na meščansko, oziroma na srednjo šolo.

Osnovne šole so ali javne ali privatne ali manjšinske.

Za materialne izdatke javnih osnovnih šol skrbe v splošnem občine, učiteljstvo pa plačuje dežela. Vse izdatke za manjšinske šole nosi država.

Javna osnovna šola mora biti ustanovljena v vsaki občini, kjer se nahaja po razmerju zadnjih treh let najmanj 40 šoloobveznih otrok, bivajočih 4 km naokrog.

Tudi manjšinske šole so javne šole in se ustanavljajo v občinah, kjer je po štetju zadnjih treh let vsaj 40 šoloobveznih otrok manjšinske narodnosti.

Privatne osnovne šole vzdržujejo deloma cerkve (oziroma verske občine), udruženja in privatne osebnosti. Malo jih je na Češkem, Moravskem in v Šleziji (leta 1921. jih je bilo samo 142, večinoma dekliških), zato pa so številne na Slovaškem, kjer se osnovne šole tako pravno kakor po svojem ustroju še vedno ločijo od osnovnih šol v historičnih deželah, čeprav je predvideno izenačenje. Tam traja šolska obveznost samo 6 let, vendar pa je večinoma predpisan še troletni obisk ponavljalnih kurzov s petimi urami pozimi in dvema poleti. Od slovaških osnovnih šol jih je bilo (leta 1921.) vzdrževanih po državi 797, 1453 jih je pa bilo verskih, in sicer 494 katoliških, 194 grško-katoliških, 460 protestantovskih (avgsburške veroizpovedi), 205 protestantovskih (reformiranih), 74 izraelskih in 26 privatnih. Ali slovaške verske šole imajo značaj javnih šol, zato tudi učiteljstvo plačuje dežela. V vsej republiki je bilo (leta 1921.) samo 169 osnovnih šol brez značaja javnosti.

Po učnem jeziku je bilo (leta 1926./27.) osnovnih šol: češkoslovaških 9419, ruskih (rusinskih ali ukrajinskih) 484, nemških 3287, madjarskih 794, poljskih 84, romunski 2, hebrejskih 9, z drugim in s kombinovanim učnim jezikom 76. Po provincah jih je bilo (v istem letu): na Češkem 6439, na Moravskem in v Šleziji 3539, na Slovaškem 3606, v Podkarpatski Rusiji 574. Učencev po narodnosti: Čehoslovakov 908.309, Rusov (Rusinov ali Ukrajincev) 60.564, Nemcev 301.277, Madjarov 99.011, Poljakov 11.583, Židov 20.761, drugih 2318; skupaj 1.403.823, od tega 709.541 deklic.

Glede učnega načrta velja po zakonu iz leta 1923. sledeča razdelitev ur, veljavna za petrazrednice:

		Razred:	I.	II.	III.	IV.	V.
Verouk			2	2	2	2	2
Državlanski nauk in vzgoja			2	2	2	2	2
Učni jezik	Nazorni nauk. Domo- znanstvo.		—	—	8	8	8
Zemljepis			—	—	2	3	1
Zgodovina			9	9	—	—	—
Prirodopis			—	—	2	3	1
Prirodoslovje			—	—	2	3	1
Aritmetika in geometrija			3	4	4	4	4
Risanje			—	1	1	2	2
Lepopis			—	1	1	1	1
Petje			1	1	1	1	1
Telesna vzgoja			2	2	2	2	2
Vzgojna ročna dela			1	1	1	2	2
Skupno			20	23	28	33	27

Deklice imajo vrhu tega od drugega razreda dalje po 2, 3, 3, 4 tedenske ure ženskih ročnih del in pouka v gospodinjstvu.

Isti predmeti veljajo za vse ostale osnovne šole, razume se, s primerno izpremembo v predmetniku.

Meščanske šole. Naloga meščanskih šol je v tem, da bi dvignile izobrazbo širokih narodnih slojev, zlasti, da bi služile izobrazbi bodočih obrtnikov, trgovcev in poljedelcev. Pripravljajo pa tudi za strokovne in deloma za srednje šole. Predpogoj za vstop v meščansko šolo je dovršeni 5. razred osnovne šole. V mestih in trgih, kjer se poleg osnovne šole nahaja še meščanska, je obisk poslednje obvezen. V historičnih deželah so meščanske šole trirazredne, na Slovaškem štirirazredne, ali trirazrednim meščanskim šolam je često prideljen enoletni tečaj, ki daje učencem možnost, da poglobi svoje znanje o praktičnem življenju (o industriji, obrti in trgovini) ter jih pripravlja za nadaljnje študije (na trgovskih, obrtnih, kmetijskih, gospodarskih šolah itd.). Nekaj učencev pa seveda prestopa v srednje šole, zlasti na učiteljska.

Leta 1926./27. je bilo vseh meščanskih šol v republiki 1736, izmed njih po učnem jeziku češkoslovaških 1256, ruskih (rusinskih ali ukrajinskih) 11, nemških 433, madjarskih 17, poljskih 8, z drugim ali kombinovanim učnim jezikom 11. Od tega jih je bilo: na Češkem 1017, na Moravskem in Šleskem 567, na Slovaškem 136, v Podkarpatski Rusiji 16. Učencev pa je bilo po narodnosti: Čehoslovakov 229.297, Rusov (Rusinov ali Ukrajincev) 1702, Nemcev 69.165, Madjarov 4438, Poljakov 1717, Židov 3576, drugih 115; skupaj 310.010, od tega 144.409 deklic.

Za učni načrt velja določba, da se mora ravnati tako po splošnih potrebah kakor po krajevnih razmerah. Iz leta 1923. velja sledeča razporedba tedenskih ur:

V historičnih deželah: Na Slovaškem:

	I.	II.	III.	I.	II.	III.	IV.
Verouk	2	2	2	2	2	2	2
Državlanski nauk in vzgoja	2	2	2	2	2	2	2
Učni jezik in literature	4	4	4	6	4	4	4
Zemljepis, zgodovina	3	3	3	2	3	3	3
Prirodopis	2	2	2	2	2	2	2
Prirodoslovje	2	2	2	2	2	2	2
Računanje in enostavno knjigovodstvo	4	4	4	4	4	4	4
Geometrija in geometrijsko risanje . .	2	2	3	1	2	2	3
Risanje	3	3	3	2	3	3	3
Lepopis	1	1	—	1	1	1	—
Petje	1	1	1	1	1	1	1
Telesna vzgoja	2	2	2	2	2	2	2
Vzgojna ročna dela	2	2	2	2	2	2	2
Skupaj	30	30	30	29	30	30	30

V dekliških meščanskih šolah se vrhu tega poučujejo ženska ročna dela z gospodinjstvom, in sicer v trirazrednih v 5, 5 in 7 tedenskih urah, v štirirazrednih v 3, 5, 5, 7 tedenskih urah. Število tedenskih učnih ur pa kljub temu ni večje, ker je zmanjšano število ur iz matematike, geometrije in risanja (v teh predmetih se v mešanih meščanskih šolah dečki in deklice poučujejo ločeno).

Specialne osnovne šole za duševno zaostalo deco, za gluho-neme, slepe, pohabljenе in npravno ter fizično pokvarjene otroke; leta 1926./27. je bilo takih šol 74 s 4351 učenci.

Otroških vrtcev je bilo (leta 1921./22.) 939, zavetišč 486, dečjih stanic 53 z 59.508 otroki; leta 1926./27. pa jih je bilo skupaj 1584 z 99.134 otroki.

V dečjih stanicah se oskrbujejo otroci ubožnih staršev do treh let stari. Otroški vrteci podpirajo in dopolnjujejo domačo vzgojo otrok med tretjim in šestim letom. Zavetišča pa sprejemajo v varstvo in zanimanje delavske otroke, ki še ne hodijo v šolo.

Za organizacijo šolske uprave je važen župni zakon iz leta 1920., ki je vso republiko razdelil v 21 žup, v katerih naj bi bili za vodstvo šolskih poslov župni šolski sveti z nadzorniki, dočim bi lokalne posle opravljali krajevni šolski sveti, vrhovno vodstvo pa naj bi bilo v ministrstvu šolstva in narodne prosvete. V tekočem letu (1928.) se pa radi posebnega zakona vsa uprava, torej tudi šolska, upravlja v provincialni tir.

Učitelje za osnovne in meščanske šole še vedno vzgajajo učiteljskišča s štirimi letniki. Za sprejem je potrebno absolviranje nižje srednje ali meščanske šole. Iz učnega jezika in matematike se polaga sprejemni izpit, prav tako se kandidati preizkušajo glede fizične in muzikalične sposobnosti. Po dovršitvi zavoda se polaga zrelostni in po dveh

letih usposobljenostni izpit. Učitelji meščanskih šol polagajo posebne izpite v treh skupinah, slično, kakor je bilo nedavno pri nas.

Osnovnošolsko učiteljstvo pa zahteva reformo učiteljske izobrazbe v tem zmislu, da bi po končani redni srednji šoli učiteljski kandidati obiskovali posebne enoletne ali dveletne učiteljske tečaje. Začasno so učiteljske organizacije ustanovile v Pragi in Brnu višjo pedagoško šolo z dvanajstimi tedenskimi urami in dveletno učno dobo. Podpira jo država in obiskujejo jo lahko poučujoči učitelji.

Leta 1926./27. je bilo v republiki 63 učiteljišč, ki jih je obiskovalo 7017 dijakov, med njimi 3335 deklet. Po učnem jeziku je bilo učiteljišč: češkoslovaških 46, ruski 2, nemških 12, madjarsko 1; učencev pa po narodni pripadnosti: Čehoslovakov 5474, Rusov (Rusinov ali Ukrajincev) 344, Nemcev 965, Madjarov 188, Poljakov 39, Židov 7.

Učiteljev na vseh osnovnih šolah je bilo (leta 1921./22.) 37.800 (med njimi 11.526 žensk), poleg njih še 7174 duhovnikov, 4736 učiteljic ročnih del in pomožnih učiteljic. Na meščanskih šolah je poučevalo 7973 učiteljev (med njimi 2381 žensk), 1882 duhovnikov, 1190 učiteljic ženskih ročnih del in 645 pomožnih učiteljev in učiteljic.

Učitelji so v republiki v svojih pravicah izravnani z uradniki. Učna doba znaša 35 let; učna obveznost na osnovnih šolah 28, na meščanskih pa 24 ur. Učitelji so tudi obvezani, da poučujejo v nadaljevalnih tečajih in da sodelujejo pri ljudski vzgoji.

Češko učiteljstvo je zelo dobro organizirano. Vsaka provinca ima več centralnih društev, razdeljenih po stroki in deloma po spolu. Na čelu vseh teh organizacij je izza leta 1920. Federacija češkoslovaških učiteljev v Pragi, ki združuje v celoti 18 različnih centralnih organizacij. Učiteljske organizacije imajo celo vrsto vzajemnih pomočnih zavodov, tako založništvo in knjigarno v Pragi, centralno blagajno za vzajemno pomoč v Pragi, zavod za učiteljske sirote v Pragi, penzionat na Rabu itd.

Srednje šolstvo. Prav do zadnjega časa je bilo češko srednje šolstvo neenotno organizirano, in sicer so se srednje šole delile v gimnazije, realke in na učiteljišča; ali gimnazije so bile štirih vrst: klasične gimnazije, realne gimnazije, višje realne gimnazije in reformne realne gimnazije.

Na klasičnih gimnazijah se je posebna pozornost posvečala latinščini in grščini. Realne gimnazije so se od klasičnih ločile samo v tem, da se je na njih mesto grščine poučevala francoščina in v višjih razredih (VI. in VIII.) tudi opisna geometrija. Na reformnih realnih gimnazijah se je latinščina poučevala šele od petega razreda dalje, sicer se je pa učni načrt ravnal po tistem v realkah. Višjih realnih gimnazij je bilo le malo (3). Bile so poskusni zavodi z enotno nižjo srednjo šolo (latinščino), dočim je bila višja razdeljena v tri štiriletne ogranke: v humanističnega, realnogimnazijskega in realnega. Realke so dajale splošno višjo vzgojo na osnovi prirodnih nauk in modernih jezikov.

Leta 1926./27. je bilo število srednjih šol (brez učiteljišč) sledeče: gimnazij 35 (češkoslovaških 19, nemških 15, madjarska 1), realnih gimnazij 113 (češkoslovaških 83, ruske 4, nemških 23, madjarski 2, poljska 1), višje realne gimnazije 3 (nemške), reformnih realnih gimnazij 67 (češkoslovaških 46, nemških 21), realk 69 (češkoslovaških 50, nemških 19). Učencev pa je bilo po narodnosti: na gimnazijah: Čehoslovakov 6047, Rusov (Rusinov ali Ukrajincev) 16, Nemcev 3201, Madjarov 515, Poljaki 3, Židov 78, drugih 17; na realnih gimnazijah: Čehoslovakov 27.706, Rusov (Rusinov ali Ukrajincev) 1106, Nemcev 7067, Madjarov 3254, Poljakov 420, Židov 375, drugih 35; na višjih realnih gimnazijah: Čehi 4, Nemcev 997, Židov 13, druga 2; na reformnih realnih gimnazijah: Čehoslovakov 13.321, Rusov (Rusinov ali Ukrajincev) 26, Nemcev 4942, Madjarov 666, Poljakov 37, Židov 582, drugih 22; na realkah: Čehoslovakov 18.131, Rusov (Rusinov ali Ukrajincev) 28, Nemcev 5544, Madjarov 43, Poljakov 14, Židov 28, drugih 25. V celoti je bilo srednjih šol (z učiteljišči) celih 350 (poleg njih še 2 ruski [emigrantski] in 1 francoska). Izmed njih jih je bilo po učnem jeziku: češkoslovaških 244, ruskih (rusinskih ali ukrajinskih) 8, nemških 93, madjarske 4, poljska 1, s kombinovanim učnim jezikom 1. Učencev pa je bilo po narodnosti: Čehoslovakov 70.683, Rusov (Rusinov ali Ukrajincev) 1520, Nemcev 22.716, Madjarov 4666, Poljakov 513, Židov 1083, drugih 101; skupaj 101.282, od tega 27.279 deklet. Dekleta obiskujejo deloma iste zavode kot dečki, vendar je tudi 28 reformnih realnih gimnazij za deklice. Leta 1923. so namreč spremenili bivše šestrazredne liceje v zavode te vrste.

Tri četrtine srednješolskih zavodov vzdržuje država, ostalo četrtino, obsegajočo večinoma zavode za deklice, cerkev — na Slovaškem — drugod pa razna udruženja; ali država je skoraj povsod prevzela plačevanje učenega osobja.

Za sprejem v srednjo šolo je potrebna starost 10 let in sprejemni izpit. Šolsko leto je razdeljeno v semestre in študij se zaključuje z maturi, ki pripušča absolvente na razne visokošolske zavode; vendar pa je treba eventualno še dopolnilnih izpitov, n. pr. realcem, ki bi hoteli študirati jezike, zgodovino, pravo itd., iz obeh klasičnih jezikov.

Z lanskim šolskim letom pa so se jele izvajati dalekosežne izpremembe, polagajoče večjo važnost na moderni jezikovni pouk in na slovstvo. Po teh izpremembah ostaja humanistična gimnazija kot svojevrsten tip, ki se mu pridružuje še njeno nasprotje: slovanska gimnazija z enim tujim slovanskim jezikom od 5. razreda dalje (poleg francoščine ali angleščine od 3. razreda dalje) in z drugim tujim slovanskim jezikom v 7. in 8. razredu. Ostale srednje šole tvorijo v nižjih razredih enoten tip (brez latinščine, toda s francoščino ali angleščino od 3. razreda dalje), v višjih se dele (v 5.—7. razredu) v gimnazijski in realni oddelek, dočim ima 8. razred duhoslovni, prirodoslovni in matematični oddelek. Posebnost je zopet uvedba enega tujega slovanskega jezika v 7. in

8. razred. — Omembe je vredno, da je bil leta 1923. uveden v učni načrt tudi drugi deželni jezik. — Dasitudi še reforma srednjega šolstva ni docela izvedena, je vendar smotreno izvajana.

Leta 1923./24. je bilo vseh srednješolskih učnih moči 5744, med njimi 363 ravnateljev, 4439 profesorjev itd. Ženskih učnih moči je bilo 596. — Učna obveznost za filologe je 17, za druge znanstvene predmete 20 in za večšine 24 ur na teden.

Srednješolski učitelji so organizirani v Centralni uniji češkoslovaških profesorjev; Nemci imajo svojo lastno Federacijo nemških profesorjev. Tudi ravnatelji imajo svojo organizacijo. Unija ima pomožno blagajno in založništvo.

Strokovne šole. a) *Trgovske šole.* Na štiriletnih trgovskih akademijah se sprejemajo absolventi nižjih srednjih in meščanskih šol (slednji z izpitom); te šole pripravljajo za praktični poklic, omogočajo pa tudi prestop na trgovsko visoko šolo (vendar je v tem slučaju obvezen zrelostni izpit). Leta 1926./27. je bilo trgovskih akademij 32 (češkoslovaških 20, nemških 9, češkoslovensko-nemška 1, rusko-madžarska 1, češkoslovensko-nemško-madžarska 1). Dveletne in enoletne trgovske šole sprejemajo učence pod istimi pogoji kot akademije. Leta 1926./27. jih je bilo (večinoma dveletnih) 60 (češkoslovaških 40, ruska 1, nemških 16, češkoslovaško-ruska 1, češkoslovaško-nemški 2), poleg njih pa še nad dvajset privatnih brez pravice javnosti. Trgovskih nadaljevalnih šol (dveletnih) je bilo istega leta 68 (41 češkoslovaških, 23 nemških, 4 madjarske), več kot toliko pa jih je bilo prideljenih trgovskim akademijam in trgovskim šolam, kjer je bilo tudi mnogo specialnih kurzov. b) *Obrtne in strokovne šole.* Šola za dekorativne umetnosti sprejema absolvente nižje srednje šole in meščanskih šol (po sprejemnem izpitu), študij traja 3 ali 4 leta. Absolventi se posvečajo deloma neposredno umetnosti, večinoma pa prestopajo na akademijo lepih umetnosti, ali pa obiskujejo triletno specialne šole tega zavoda. Tu se izobražujejo tudi profesorji dekorativnih umetnosti na strokovnih šolah in profesorji risanja na srednjih šolah. Štiriletna obrtna šola imajo iste sprejemne pogoje. Prideljeni so jim specialni kurzi, n. pr. za mojstre. Leta 1926./27. jih je bilo 33 (21 češkoslovaških, 8 nemških, 3 češkoslovaško-nemške, 1 češkoslovaško-madžarska). Poleg tega je bilo istega leta: strokovnih tekstilnih šol 23 (češkoslovaških 9, nemških 23), strokovnih šol za predelavanje lesa 11 (češkoslovaških 6, ruski 2, nemške 3), strokovne šole za predelavanje kovin 3, strokovnih šol za druge industrijske stroke 29, rudarske šole 4. Učenci teh šol se obenem praktično vežbajo pri svojih mojstrih, oziroma v večjih podjetjih. Posebnost tvorijo pletarske šole (7), čipkarski tečajji (34), tečajji za šivanje (6), strokovne šole za ženske poklice (119). Obrtnih nadaljevalnih šol je bilo splošnih 1253 in strokovnih 692 s 102.187, oziroma z 59.538 učenci.

Poljedelske šole so pod vodstvom poljedelskega ministrstva. Veliko jih je in se hitro dopolnjujejo in izpopolnjujejo. Višje gospodarske šole so štiriletnе, za sprejem je potrebna dovršitev nižje srednje šole ali meščanske šole (sprejemni izpit). Leta 1926./27. jih je bilo v republiki 15 (11 češkoslovaških, 4 nemške). Kmetijskih šol je bilo 30 (22 češkoslovaških, 8 nemških), strokovnih gospodarskih šol 125 (98 češkoslovaških, 1 ruska, 26 nemških), enoletnih gospodarskih šol 7 (6 češkoslovaških, 1 ruska), specialnih gospodarskih višjih 1 (češkoslovaška) in nižjih 8 (6 češkoslovaških, 2 nemški). Vrtnarsko-sadljarsko-vinarske šole: višji 2 (1 češkoslovaška, 1 nemška), nižjih 9 (češkoslovaških 7, nemški 2). Gospodinjске šole: višjih 5 (3 češkoslovaške, 2 nemški), dvoletna 1 (češkoslovaška), enoletnih 21 (18 češkoslovaških, 2 nemški, 1 poljska), enoletnih gospodinjjskih šol v dveh polletnih tečajih 8 (3 češkoslovaške, 5 nemških), zimske gospodinjjske šole s polletnimi tečaji 3 (češkoslovaške), letnih gospodinjjskih šol 13 (češkoslovaške). Gozdarske šole: višje 4 (3 češkoslovaške, 1 nemška), nižje 6 (4 češkoslovaške, 1 ruska, 1 nemška). **Skupno število vseh poljedelskih šol je torej 258 (200 češkoslovaških, 3 ruske, 54 nemških, 1 poljska; 2 madjarska razreda).** Poleg tega je bilo istega leta v republiki 740 dveletnih ljudskih gospodarskih šol, obveznih za mladino od 14. do 16. leta. Pouk se vrši 8 ur na teden, popoldne ali zvečer. Po učnem jeziku jih je bilo: češkoslovaških 501, ruskih 121, nemških 99, madjarskih 10, poljskih 5; češkoslovaška in ruska 1, češkoslovaška in nemška 1, ruski in madjarski 2. Obiskovalo jih je 35.207 učencev, med njimi 19.640 deklet.

Visoko šolstvo. Karlova univerza v Pragi šteje 5 fakultet (teološko, pravno, medicinsko, filozofsko in prirodovedno). Leta 1926./27. je štela 8225 slušateljev. Na čelu zavoda je akademski senat, sicer pa je vsaka fakulteta avtonomna. Masarykova univerza v Brnu ima 4 fakultete (teološka manjka) in je v istem letu štela 2107 slušateljev. Univerza Komenskega v Bratislavi ima tri fakultete (medicinsko, pravno in filozofsko) ter je leta 1926./27. štela 1417 slušateljev. V celoti je bilo torej na češkoslovaških univerzah **11.749 slušateljev.** Nemška univerza v Pragi šteje vseh pet fakultet in je imela v istem letu **3651 slušateljev.** Izven univerzitetnega sestava sta Cirilo-Methodijska bogoslovna fakulteta v Olomoucu s 119 slušatelji in Husova evangeljska češkoslovaška bogoslovna fakulteta v Pragi s 156 slušatelji. Samostojne visoke šole so tehnike. Organizacija je slična kot pri univerzah, samo da se mesto v fakultete delijo v sekcije. Češka tehniška visoka šola v Pragi se je delila (leta 1926./27.) v 7 sekcij (s pododdelki, ena izmed sekcij je trgovska visoka šola) ter je štela v celoti 5495 slušateljev. Češka tehniška visoka šola v Brnu (nima trgovske sekcije) je štela istega leta 1573 slušateljev. Na čeških tehniških visokih šolah je torej bilo 7068 slušateljev. Nemška tehniška visoka šola v Pragi (brez trgovske visoke šole ali z rudarsko sekcijo) je štela navedenega leta

2061 slušatelj, nemška tehniška visoka šola v Brnu pa 1722; skupaj je bilo torej na nemških tehnikah 3783 slušatelj. Visoka zemljedeljska šola v Brnu (z gospodarskim in gozdarskim oddelkom) je štela 376 slušatelj, visoka rudarska šola v Příbramu 409, visoka živinozdravniška šola v Brnu 336. Akademija upodabljaljajočih umetnosti je imela 162 slušatelj. Izmed tujih univerzitetnih zavodov je imela svobodna ukrajinska univerza v Pragi (s pravno in filozofsko fakulteto) 251 slušatelj, ruska pravna fakulteta v Pragi 151 in ukrajinska gospodarska akademija v Poděbradích 613 slušatelj. Drugi visokošolski zavodi so sledeči: državna arhivna šola v Pragi, državna bibliotekarska šola v Pragi, višja šola za socialno skrbstvo v Pragi, državna šola za pisarniške in zbornične stenografe v Pragi, visoka pedagoška šola v Pragi, visoka pedagoška šola v Brnu, župna šola za socialno zdravstveno skrbstvo v Turč. Sv. Martinu; skupno število slušatelj 1054 (med njimi 627 žensk); bogoslovja (rimsko-katoliških 14, grško-katoliški 2, evangelijsko 1, židovska 4, metodistično 1, baptistično 1; skupno število slušatelj 846); višje glasbene šole (državni glasbeni konservatorij v Pragi, državni glasbeni in dramski konservatorij v Brnu, glasbena in dramska akademija v Bratislavi, nemška glasbena in dramska akademija v Pragi; skupno število slušatelj 1126 (žensk 531), od tega na češkoslovaških zavodih 880 (419 žensk) in na nemškem 246 (112 žensk).

V inozemstvu vzdržujejo Čehoslovaki iz republike (oziroma država) nekaj srednjih šol. Tako na Dunaju češko in v Baškem Petrovcu slovaško realno gimnazijo, na francoskem liceju v Dijonu in v Saint-Germain-en-Laye pa češkoslovaško sekcijo. Na nekaterih visokih šolah (v Ljubljani, v Varšavi, v Poznanju, na višji trgovski šoli »Révoltella« v Trstu, na King's College v Londonu) vzdržuje država učne moči za pouk češkega jezika.

Dodati je treba višjo vojno šolo v Pragi, vojno šolo v Pragi, vojaško akademijo v Hranicah, šole za rezervne oficirje, za podoficirje, za telesno vzgojo.

Glavne pedagoške revije: Pedagogické rozhledy (glavni urednik prof. dr. O. Kádner) izhajajo v Pragi. Věstník pedagogický, izdaja ga Pedagoški institut J. A. Komenskega. Vychovatelské listy, izdaja ga Katoliška Matica sv. Cirila in Metoda v Olomoucu. Komenský obravnava vprašanja moderne šole. Časopis pro tělesnou výchovu školní mládeže (za telesno vzgojo šolske mladine), Časopis pro občanskou nauku a výchovu (za državljanski pouk in vzgojo), Hudební výchova (za glasbeno vzgojo); Náš směr (za risanje); Střední škola (za srednje šolstvo); Škola měštanská (za meščansko šolstvo). Věstník čsl. profesorů; Časopis čsl. obce učitelské. Český Učitel. Věstník ústředního spolku učitelského na Moravě, Slovensky Učitelj. Národní škola slovenská.

O literaturi češke pedagogike informira najpopolneje veliko in odlično delo prof. O. Kádnerja »Dějiny pedagogiky« (Zgodovina pedagogike); zgodovina češkega šolstva pa je popisana v delu: J. Šafránek, Školy české.

Pričujoči pregled je v glavnem sestavljen po spisih: Mikuláš Šmok, Organisation de l'enseignement en Tchécoslovaquie; Zprávy státního úřadu statistického republiky československé, školství v republice Československé ve školním roce 1926./27.; Karel Novák, Výbor zákonů a nařízení školních republiky československé.



Janko Orožen, Celje:

Stoletnica rojstva Gustava Adolfa Lindnerja.

Cehi so letos obhajali stoletnico rojstva svojega prvega velikega modernega pedagoga, Gustava Adolfa Lindnerja, čigar delovanje je tesno zvezano tudi z našo domovino.

Rodil se je G. A. Lindner kot sin pivovarnarja dne 11. marca 1828. v Rožďalovicah na severnem Češkem, odkoder je šel študirat gimnazijo najprej v bližnji Jičín in nato v Prago, kjer je tudi absolviral filozofijo (današnji sedmi in osmi razred). Kot dijak filozofije se je že bavil s pedagoškimi problemi. Nato je vstopil v bogoslovje v Litoměřicah. Ker pa je kmalu spoznal, da duhovniški stan ne bi odgovarjal njegovim težnjam, je izstopil ter se na praški univerzi pripravljaj za profesorski poklic. Študiral je matematiko in fiziko, ali bavil se je tudi z duhovnimi znatnostmi, v prvi vrsti s filozofijo; mnogo časa je posvečal tudi javnemu študentskemu delu.

Po končanih študijah je kratko dobo služboval na gimnaziji v Rychnovu n. Kn. in nato v Jičínu. Ali ker je bil odločen in odkrit značaj, je moral zapustiti domovino in oditi v pregnanstvo. Najbolj so mu zamerili, da je filozofsko propedeutiko predaval po svojih spiskih in ne po predpisani učni knjigi, ki je bila po njegovem prepričanju reakcionarna in ni odgovarjala sodobni znanosti. Mesto njegovega pregnanstva je bilo Celje, kamor je prišel začetkom leta 1855. Našel je tu neprijetne razmere, neprijazne ljudi in netaktnega ter malo sposobnega ravnatelja — redovnika. V svojem dnevniku se nad temi razmerami zelo bridko pritožuje. Končno se je nekoliko umiril, našel je v mestu družico za življenje, ki ga je obdarila z mnogoštevilno rodbino, in gimnazijsko vodstvo je prevzel drug ravnatelj — posvetnjak in Slovenec, ki je priznal njegovo veliko sposobnost in njegovo delo.

Kljub težavnim razmeram se je Lindnerjev duh v Celju silno poglobil in že tu ustvaril vrsto filozofskih in pedagoških spisov. Vedno ga je pa mikalo proč v širši svet; dolga je vrsta njegovih prošenj. Ali bile so zaman in zato bridko izzveni njegova tožba, da se boljša mesta podeljujejo po protekciji, dočim so zaslužni in sposobni možje obsojeni, da službujejo v majhnih krajih.

Šele, ko je po uvedbi ustavnega življenja zavladal nekoliko svobodnejši duh, je Lindnerju polagoma jelo prihajati priznanje. Leta 1869.

ga je vlada kljub protestu, ki se je javljal v celjskem občinskem svetu in je bil naperjen proti njemu kot Čehu in Slovanu, imenovala za mestnega šolskega nadzornika. V tem svojstvu je v zmislu novega šolskega zakona izvajal reorganizacijo celjskega šolstva, ki ga radi izrecne vladne odredbe na svojo žalost ni mogel postaviti na narodno podlago.

Leta 1871. se je končno vrnil v domovino; postal je ravnatelj nemške gimnazije v Prachaticah, odkoder je sledeče leto (1872.) prišel za ravnatelja na češko učiteljsišče v Kutni gori. Kot ravnatelj učiteljsišča si je pridobil silnih zaslug; kot izvrsten učitelj in organizator je razširil in poglobil svoje delo pa vzgojil vrsto odličnih pedagogov; med drugim bodi omenjeno, da je za bodoče učitelje uvedel na svojem zavodu pouk v ročnih delih. Vlada ga je pa tudi neprestano klicala, da poda svoje mnenje o važnih ukrepih, tikajočih se učiteljske vzgoje in izobrazbe.

Pri vsem svojem praktičnem in ekstenzivnem delu je vedno ostal moč znanosti in tako ga je vlada leta 1881. pozvala za rednega profesorja pedagogike na novo ustanovljeno češko univerzo v Pragi. Z velikim uspehom in s častjo je vršil svoje delo do leta 1887., ko ga je pobrala smrt, ki je že daljšo dobo razjedala njegov organizem. Pokopan je na praškem Vyšehradu poleg svoje žene Magdalene, roj. Zamolo, ki ga je preživela za eno in trideset let.

Lindner je bil globok duh, ki se je zelo zgodaj razvil. V mladih letih se je mnogo bavil z beletristiko, in s celjskim tiskarjem Edvardom Jeretino se je že pogajal radi natiska svojih pesmi. Glavno njegovo literarno delo je pa vendar veljalo filozofiji. Celjska gimnazijska izvestja tistih let vsebujejo več njegovih filozofskih razprav (*Zeit und Raum vom psychologischen Standpunkte*, 1856; *Ueber die Bedingungen und Grenzen des Schönen*, 1858; *Ueber »Wahrheit« — die psychologischen Bedingungen und Schwierigkeiten derselben*, 1862; *Schiller als Aesthetiker*, 1868; — zadnja pa je že pedagoška: *»Das ABC der Anschauung« als Grundlage eines rationellen Elementarunterrichtes im Zeichnen*, 1871.). Iz njegovega študija in iz njegove prakse pa sta izšli knjigi *»Lehrbuch der empirischen Psychologie«* in *»Lehrbuch der formalen Logik«*, ki sta kljub temu, da mu vodilni krogi še vedno niso bili naklonjeni, sredi šestdesetih let dobili aprobacijo in postali za dolgo dobo učni knjigi pri pouku filozofske propedeutike. Iz njegove celjske dobe so še drugi psihološki in splošno filozofski spisi, ki so izšli deloma v nemških, deloma v čeških listih; prav tako glavno njegovo filozofsko delo *»Einleitung in das Studium der Philosophie«*.

Lindner je bil realistično usmerjen duh in je zato sledil Herbartu, ali bolj ko ta nemški filozof poudarja Lindner važnost pozitivnega realnega znanja za filozofijo, ki šele na temelju tega znanja ustvarja svetovni nazor. Realnost pa Lindnerju ni nepremična, ampak se mu menja v zmislu zakona evolucije, ki je bil Lindnerju zlasti po študiju Darwinovih spisov znan že v šestdesetih letih.

Ali študij individualnega življenja je bil za Lindnerja preozek. Že v Celju se je zato intenzivno bavil s študijem družbe. Sad tega študija

je znamenito delo »Ideen zur Psychologie der Gesellschaft, als Grundlage der Sozialwissenschaft« (1871.), v katerem kot Herbartovec sicer razlaga družbo na temelju socialne psihologije, ali ko pokazuje na to, da je človek produkt prejšnjih dob, se oglašja v njem Darwin. Prva knjiga tega dela obravnava družbo kot socialni organizem, druga kot predstavno (psihološko) in tretja kot svobodno politično bitnost. Iz teh treh posebnosti človeške družbe nastajajo razne organizacije, spojna sredstva in funkcije. Vseposvobod pa se kaže njegova vera v napredek in v razvoj v zmislu humanitetne ideje, s čimer je pokazal, da je pravi sin svojega naroda.

Silno vero v sociologijo javlja Lindner tudi v svojem pedagoškem delu. Sociologija mu je poleg psihologije glavni temelj pedagogike.

S pedagogiko se je (kakor rečeno) bavil že kot dijak. Ali prvi njegovi spisi strogo pedagoške vsebine so jeli nastajati po letu 1859., ob pričetku ustavne dobe. Objavljal jih je deloma v Bonitzovem pedagoškem časopisu, deloma v graški »Tagesposti«, kjer se je boril za izboljšanje metode in za reformo naučne uprave in srednjih šol; zanimivo je, da se je potegoval za realno gimnazijo, in sicer z argumenti, ki se uporabljajo še dandanes.

Ali sistematično je začel misliti o pedagoških vprašanjih šele kratko pred svojim odhodom iz Celja (1871.). Najprej je izšlo nekaj del o risanju, nato pa je sledila vrsta spisov do leta 1879., ko je začel izdajati svoj znameniti »Paedagogium«. Zdaj je že pisal največ češki. V tej dobi sta nastali tudi našim učiteljem dobro znani knjigi »Splošno vzgojeslovje« in »Splošno ukoslovje«, napisani po vladnem nalogu najprej v nemškem jeziku in nato izdani še v češčini. V njih je Lindner radi tedanjih oficijalnih nazorov v večji meri Herbartovec, kakor je odgovarjalo tedanjemu stanju njegovega pedagoškega poznavanja, ali njegova osebna nota se vendar kaže ne samo v jasnosti in metodičnosti podavanja, nego tudi v poudarjanju sociološkega faktorja v vzgojnem dejstvom.

Pri že navedenem časopisu »Paedagogium« je bil sam glavni sotrudnik.

Kot rezultat njegovih predhodnih obsežnih spisov je izšlo leta 1882, obsežno in važno Lindnerjevo delo »Encyklopaedisches Handbuch der Erziehungskunde«, ki je doživelo tri nemške izdaje.

Med tem je bil imenovan za vseučiliškega profesorja. Njegova predavanja so tiskali po njegovi smrti in pod naslovi: »Čtení pedagogická a didaktická«, »Čtení didaktická a metodická«, »Prednášky«. Kratko pred svojo smrtjo je dokončal šele leta 1888. tiskano znanstveno delo »Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním«. V teh zadnjih Lindnerjevih spisih se kaže, da je korakal vstříc z razvojem prirodne in socialne znanosti; poleg Darwina in drugih se javlja vpliv Comteja in Spencerja, pa tudi Rousseau se v njem oglašja. Tako moderni realist in sociolog bolj in bolj potiskava v ozadje Herbartov vpliv.

Pri Čehih so bili po njegovi smrti nanj nekoliko pozabili, zdaj pa se bolj in bolj kaže na njegov velik pozitivni pomen in pa na njegovo čestvo in slovanstvo. Kakor Masaryk, ki je prišel v Prago istočasno, je tudi Lindner glasnik humanitete, torej ideje, tako tipične za češko zgodovino, ideje, ki po Kollárju pravi: »Ako rečeš Slovan, naj se ti odzove človek.«



