

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

1927/28.

5.

VSEBINA:

RAZPRAVE

1. Dr. Franjo Čibej: O temeljih moderne pedagogike. (Konec.) . . . 117
2. Ljudevit Stiasny: Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog. (Nadaljev.) 121

IZ ŠOLSKEGA DELA

1. F. Kranjc: Delovni pouk. (Nadaljevanje.) 122
2. Eliza Kukovec: Povest v šoli 125

UČITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE

1. Jos. Dolgan: Kmetška delovna šola. (Konec.) 128

RAZGLED

- A. Slovestvo: Ocene: Dr. K. Ozvald: Kulturna pedagogika. (S. Dolar.) —
Nove pedagoške knjige 134
- B. Časopisni vpogled: Bibliografija važnejših čas. člankov v dec. 1927. 139
- C. To in ono: Frančev: Boj za šolo v Nemčiji. (Konec.) — Dr. Fr. Der-
ganc: Filozofski slovar. (Nadaljevanje.) 141

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

UČITELJSKA TISKARNA

V LJUBLJANI, FRANČIŠKANSKA ULICA 6



je najmodernejše urejena in izvršuje vsa tiskarska dela od najpreprostejših do najmodernejših

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

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

UČITELJSKA KNJIGARNA V LJUBLJANI

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

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

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

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

POPOTNIK

PEDAGOŠKI IN ZNANSTVENI LIST

LETNIK XLIX.

JANUAR 1928.

ŠTEV. 5.



DR. FRANJO ČIBEJ:

O temeljih moderne pedagogike.

(Konec.)

b) Odnosi med vzgojstvom in socialnimi razmerami. Vzgojstvo je v velikem obsegu zavisno od vsakokratnega položaja družbe, a tudi obratno, vzgojstvo v velikem obsegu tudi samo vpliva na socialne in kulturne razmere. Gre za zanimivo obojestransko odvisnost, vzgoja (recimo konkretno šola) »življenje« i spremlja (je torej od njega zavisna) i vodi (ga torej po svoji notranji moči spreminja).

Vsaka doba, kultura in družba (zajednica) ima določeno obličje, ima svojo dušo, napolnjuje jo neki določeni »duh«, — saj govorimo o duhu časa. V vsaki dobi zavzemajo posamezna kulturna območja (religija, umetnost, znanost, pravo, tehnika, gospodarstvo, etika, javno mnenje itd.) svoja posebna mesta. Razni družabni činitelji (stanovske in poklicne razlike, družabni običaji in tradicije, način medsebojnega občevanja itd.) so prav tako določno usmerjeni. V si ti momenti skupaj in posamič vplivajo na razne načine na »vzgojo in izobrazbo«. Religija, recimo katoliška cerkev, določi vzgojo po svoje, zahteva, da bodi vzgoja absolutno na religioznem temelju, da sme verouk poučevati le duhovnik itd. — Gospodarstvo in tehnika imata zopet svoje zahteve. Naša industrijalizirana in mehanizirana, dalje le na utilitaristične vrednote usmerjena doba priznava le realistično mislečega, tehnično produktivnega človeka. Duh naše dobe nehotе navaja v materializem, nič čuda če zanemarija izobrazbo duha in srca. Takı izobrazbeni ideali so mu nevšečni in nepotrebni. — Naši socialni odnosi (naša »družabna kultura«) so tudi čisto svojevrstni. Stanovske razlike so se nivelirale, podedovana aristokracija ne velja več, način našega medsebojnega občevanja se je poenostavil, naš ideal je sportni, mladostni tip človeka. Jasno je, da vse te razmere morajo »vplivati« v odločilni meri na izobrazbo. Naši izobrazbeni ideali so določeni po družabnih in kulturnih razmerah, sredstva in pota, ki jih porabljamo pri odgoji, prav tako; naše presojevanje in ocenjevanje

gojenca in vzgojitelja, dalje naši nazori o vzgoji, izobrazbi in pouku so tudi odvisni od naše znanosti, filozofije; od »idej«, ki napolnjujejo našo dobo, od kulturnih razmer vobče.

Močan vpliv na vzgojo so imeli in imajo še danes politični momenti. Država se čuti še danes poklicana, da ima v pedagoških zadevah končno in odločilno besedo. V nasprotjih, ki jih prinaša naše zamotano kulturno življenje, posreduje, je takorekoč najvišja forma, ki oklepa vse kulturne tendence. Poleg »države« vplivajo na vzgojo posebno politične stranke in grupe. Vsaka ima svojo tipično ideologijo, ki jo hoče tudi v praksi uveljaviti, vsaka ima tudi več ali manj določen kulturni program in načrt za izobrazbo in vzgojo. Kako usodno dalekosežni so ti politični vplivi, vidimo danes drastično v fašistovski Italiji in sovjetski Rusiji. Tu se izvaja ideološko utemeljeni program kar najbolj direktno, dotični vladajoči grupi imata vsaka svoj izraziti izobrazbeni ideal, po njem hočeta izobraziti vse ljudstvo; ta ideal je merilo, ki mora veljati za vsakogar.

Sploh ima vsaka doba in družba več ali manj svoj tipični izobrazbeni ideal; kvečem ima par takih idealov, a še ti so vsi enotno zgrajeni. Sparta je stvorila in vzgojila svoj tip, Atene so izoblikovale tip muzično izobraženega človeka, Rim je vzgojil politično mislečega in svoje dostojanstvo varujočega državljana. Srednjemu veku je bil ideal menih, ki se je asketično odvrnil od sveta in bil absolutno zasidran v Bogu, Renesansa je zopet poudarila človečnost in naturnost, prosvetljeni dobi je prosvetljenec, to je intelektualistično-svobodomiselnost usmerjeni filozof nekako višek, naša doba ceni predvsem praktično-utilitaristično-socialno orientirani tip človeka. Indija je ustvarila svoj izobrazbeni ideal, podobno vzhodna Azija, islamski svet je zopet drugam usmerjen, moderna Amerika je zopet svet zase s tipično puritansko, praktično naivno miselnostjo. Temu primerni so njeni izobrazbeni ideali.

Zanimivo je zasledovati izobrazbene ideale raznih evropskih kulturnih narodov; pogled v praktično vzgojstvo, v šolsko zakonodajo more tu dosti doprinesti. Žal tu ni prostora, da bi se spustili v vse te podrobnosti. Naj zadostuje, da smo opozorili na temeljne probleme, v koliko je vzgoja zavisna od družbe in kulture.

Toliko in še drugačne so odvisnosti vzgoje od družbe in kulture. A ne smemo pozabiti na obratno odvisnost, na odvisnost duhovno-kulturnega in socialnega življenja od vzgojnih faktorjev. Vzgoja in izobrazba vstvarjata nove tipe ljudi, s tem predpogoje za novo družabno življenje. Nova izobrazba polaga temelje novemu duhovnemu udejstvovanju in novi kulturi.

Pedagogika, četudi je zavisna od danih razmer, sega vendarle preko sedanjosti in preteklosti. Pedagogika predstavlja kos avto-

nomnega, samosvojega duhovnega življenja; je kulturno območje, ki je samo v sebi utemeljeno in ima svojo lastno vrednost. Metaforično, v prisposobi bi lahko govorili o neki »pedagoški ideji«, ki ima svojo imanentno logiko in moč, ki je izraz človeškega duha, — specialno velikih pedagoških genijev. V njej snuje neka moč, ki more do neke meje prevzeti človeka; možno je nekaj pedagoškega odkriti, zasveti se spoznanje in intuicija, ki jo je možno realizirati. Ta pedagoška ideja more predrugačiti istinitost in ustvariti novega človeka in predpogoje za novo kulturo.

Težko je opisati to, kar mislimo z avtonomijo pedagogike (pedagoškega območja). Morda bo stvar takole postala jasna. Vsak izobrazbeni ideal je utemeljen v danih razmerah, je posledica stanovskih, spolnih, poklicnih, splošno-kulturnih razmer. A vendarle bi ideal, ki bi bil izključno zavisen od teh razmer, bil nezadosten in pedagoško neavtonomen. Zakaj? Zato, ker nima sam v sebi jedra, ker ni sam v sebi utemeljen. V sebi utemeljen pa je, kolikor odgovarja ideji izobrazbe, kolikor res gre za stvarjenjem neke osebnosti, neke humanitete. Vsak izobrazben ideal hoče ozir. mora uresničiti neko vrsto človeka; ta »človek«, ideal človeka bo sicer v vsaki dobi in v vsaki družbi različen in individualen, zakoreninjen bo v danih razmerah, a vendar se prosto dviga nad vse danosti in brez-pogojno hoče realizirati osebnostno idejo. Iz vsakega gojenca hoče narediti človeka.

Kje je torej mesto za iznajdljivost in genijalnost pedagoškega mišljenja in ustvarjanja? Kje se takorekoč vžiga pedagoška ideja? Kje je dana nujnost, da varujemo in hranimo avtonomijo pedagogike? V tem, da odkrijemo novo možnost življenja, da doumemo nov način izobraževanja, nove strani na izobrazbi in človeku, da postavimo nove cilje svojemu vzgojnemu prizadevanju, da zaslutimo novo življensko formo, ki jo bo šele naša vzgoja uresničila. Upoštevali bomo pri tem po možnosti že dane okoliščine, duhovne težnje, obstoječe izobrazbene ideale, socialne tendence; a prosto se moramo dvigniti nad nje, — često bo treba celo obstoječe razmere zanikati in zavreči, — zato ker ne odgovarjajo končnemu in poslednjemu merilu: da imamo izobraziti človeka.

Ideja izobrazbe in vse, kar sledi iz nje, je torej poslednji kriterij, ki utemeljuje avtonomnost pedagogike. Vzgojitelj ima čisto svoj lastni delokrog, njegove naloge so te in te, utemeljene so po pedagoški logiki. Če se tej izneveri, se izneveri samemu sebi, kakor se izneveri umetnik, ki mu lepota in oblikovanost ni poslednji kriterij, ki se temveč ravna po moralnih ali religioznih merilih. Tudi umetnik ni neodvisen

od morale in religije, a vendar v poslednjem je neodvisen. Prav tako, do pičice tako je s pedagogiko.

Iz tega sledi, da mora pedagogika do neke meje biti neodvisna od vsakega drugega kulturnega območja, danes zlasti od politike. Vzgojitelju mora pedagoška ideja biti poslednje merilo in ne politika.

Toliko na kratko o tem vprašanju, obširneje spregovorimo drugje. Tudi zglede, ki smo jih namenili za to razpravo, moramo žal prihraniti za drugič. Na zgledu ženske izobrazbe, delovne šole, mladinskega vodstva in skrbstva, ljudskih visokih šol smo hoteli pokazati, kako globoko so te vzgojne forme vsidrane v obstoječih duhovnih in kulturnih prilikah ter potrebah, kako se v teh problemih izražajo tudi težave naše sedanjosti. A prav tako se nam zdi potrebno, da poudarimo, kako moramo ohraniti pri tem avtonomijo pedagoške ideje; videti moramo, da predstojеči zglede pomenijo tudi nove pedagoške možnosti. Tako pomeni princip delovne šole nov način izobraževanja, izobraževanje nekaterih posebnih lastnosti pomeni nov način mišljenja in s tem tudi nov način življenja. Izvajanje delovnega principa v vzgoji pomeni uresničenje nove življenske forme. — Toliko o tem tu, več drugje. —

*

Praktične pripombe. Pokazali smo približno, kakšni in kolikšni so temelji moderne pedagogike. Jasno je, da moramo na te temelje postaviti vso našo pedagogiko, bodisi teorijo, bodisi prakso. Začeti moramo seveda s teoretično stranjo in v tem pogledu si danes dovoljujem par fragmentarnih pripomb.

Potrebno je, da se naši vzgojitelji, vsi naši učitelji, profesorji, starši, sploh vsi, ki se pečajo z vzgojo in izobrazbo, izobrazijo v zmislu moderne pedagogike. V to svrho bo treba preurediti naša učiteljišča, bo treba pripraviti vse tozadevne učbenike, bo treba razširiti in propagirati te ideje čim najbolj z različnimi splošnimi in specialnimi tečaji in publikacijami; zanesti bo treba tega novega duha v našo kulturno politiko.

Zlasti je nam Slovencem potreben mladinoslovni institut, samostojna institucija, ki naj goji predvsem panoge, ki se pečajo z mladino, torej sociologijo, psihologijo, antropologijo mladine. Ta institut naj bi imel teoretične in praktične smotre. Goji naj znanost, izdaja mladinoslovno revijo ter druge teoretične in praktične publikacije, prireja naj predavanja za vzgojitelje, ustanovi naj se knjižnica s po možnosti popolno literaturo o mladini. Institut naj ne bo absolutno priklopljen univerzi.

LJUDEVIT STIASNY:

Lev Nikolajevič Tolstoj kot pedagog.

(Dalje.)

IV. Šola v Jasni Poljani.

V l. 1849. je ustanovil L. Tolstoj v Jasni Poljani šolo za otroke svojih kmetov. A dve leti pozneje je odšel najprej v Moskvo in potem na Kavkaz in šele jeseni l. 1859. se je oprijel Tolstoj zopet svoje šole. Prekinil je svoje učiteljstvo le za nekoliko mesecev radi potovanja po Nemčiji, Francoskem in Švici, kjer se je v prvi vrsti izpopolnjeval v pedagogiki. Najbolj se je bavil Tolstoj s svojo šolo v l. 1859.—1862. Ker je bil takrat mirovni sodnik, se mu je posrečilo ustanoviti v svojem okrožju 14 šol, od vseh pa je bila najboljša šola v Jasni Poljani, kjer je pučeval sam. V l. 1862. pa je radi napora v šoli zbolel in moral odpotovati v zdravišče. Komaj pa je odšel, je prišla policija, ki je preiskala njegovo šolo. To je Tolstega tako potrla, da je šolo zaprl. Ni se celo pomiril, ko je car poslal k njemu posebnega odposlanca, ki je opravičeval ta dogodek, vendar se je šele l. 1869. oprijel Tolstoj zopet z novim veseljem pedagoškega dela.¹

Za šolo v Jasni Poljani sta bili določeni v graščini dve prostorni sobi. V predsobi sta bila drog in bradlja — Tolstoj sam je bil dober telovadec — v drugi sobi je pa bil skobelnik. Na stenah so bile na policah zbirke učil — rudnine, metulji, skeleti, zelišča, cvetlice, fizikalni instrumenti itd. Šola sama je bila razdeljena v tri oddelke. V najvišjem (prvem) razredu so bili najboljši učenci. Poučevalo se je od 8½—12. in 15.—18.; čestokrat pa so ostali učenci v šoli do 14., a tudi zvečer čestokrat niso hoteli takoj iti domov.

Kakor Rousseau je bil Tolstoj kakor živ ogenj, ki ne pozna formul in oblik, ki vzplameni od tal do neba in se igra z vsem, kar je starega in gorljivega. V tem je ravno njegov pomen.

Da pa ruska vlada ni podpirala Tolstega v njegovih težnjah, nega le ovirala, je jasno, saj je bil Tolstoj za njo revolucionaren, nevaren duh, ki je negiral postavo in cerkev.² V oni dobi osvobojenja so hodili namreč splošno študentje z univerze med narod in ga učili brati in pisati, zraven so pa predavali in razširjali kulturo — tuintam seveda tudi revolucijske nazore.³

Vest, da je N. Tolstoj ustanovil v Jasni Poljani šolo ter da sam poučuje, so Rusi sprejeli z navdušenjem, pač pa so pedagoški spisi Tol-

¹ Dr. Prox Gerhard: Tolstoj als Pädagoge und seine Bildungsphilosophie.

² Sovrè Anton: Tolstoj, k 25-letnici »Pedagoškega društva« v Krškem.

³ Dr. Lah Ivan: Tolstoj kot vzgojitelj. Popotnik 1910.

stega zbujali v ruski družbi začudenje. Posebno začetkoma so mnogi nasprotovali njegovim naukom. Formalizem ni bil samo v Nemčiji, bil je tudi v Rusiji glavni znak one dobe. Baš v istem času je bila glorijska nemškega osnovnega šolstva na višku: »Nemški učitelj je zmagal«, so trdili po bitki pri Kraljevem Gradcu. Mnogi Rusi so torej dvomili, če ima Tolstoj prav, da je zavrnil skoraj ves nemški šolski sistem, in vsi oni, ki so živeli v trdni veri na vse, kar je prinašala s seboj tradicija, so bili zbegani spričo pestrih novosti, ki jih je predlagal Tolstoj.

Eden največjih pedagogov Rusije profesor Markov iz Tule, ki si je kot predstojnik šolstva večkrat ogledal Tolstega šolo, zaključuje svojo polemiko: »Popolna svoboda, kakor si jo misli Tolstoj, ni mogoča, in če je mogoča, je škodljiva. Ako izločimo iz časopisa najbolj uporne misli, tedaj nam nudi še mnogo lepega in koristnega, kar moremo pozdraviti kot glasilo boljših časov, teženje privedi narodno naobraženo na pot samosvojega organskega razvoja, brez šolskih uravnav, naravna metoda; spoštovanje pred duševnimi potrebami naroda in temeljito proučevanje njegovega istodobnega. — Prepričan sem, da šola v Jasni Poljani prekaša vse druge šole, ki so mi znane. Njene prednosti pa ne slo- nijo na pedagoškem naziranju ustanovitelja in voditelja, pač pa na srečni podstavi izjemnosti: »Učitelj je mož z izrednimi silami.«¹

Sčasoma pa je imel Tolstoj tudi v Rusiji vedno več zagovornikov. Tako je pred svetovno vojno izhajala pedagoška revija »Svobodnoje Vospitanije«, ki je širila in pojasnjevala Tolstega pedagoške spise, kakor prej omenjeno, so tudi Francozi in Čehi že pred leti dobili v prevodu Tolstega pedagoške spise. (Dalje prih.)

IZ ŠOLSKEGA DELA

F. KRANJC:

Delovni pouk.

(Nadaljevanje iz letn. XLVII. in XLVIII.)

Srednja stopnja: Domoznanstvo.¹

Že tamkaj, kjer smo govorili o didaktičnih in metodičnih načelih delovnega pouka (gl. »Pop.« letn. XLVII. str. 165. i. d.), smo dejali, da nam »more služiti za koncentracijsko osnovo delovnega pouka le disciplina,

¹ Šijanec Miro: Tolstoj, k 80-letnici Leva Nikolajeviča. Popotnik 1908.

² V novejšem času se je začelo pri nas za izraz »domoznanstvo« uvajati zaznamovanje »domorodnost«. Ne vem, ali s polno pravico. Ako bi se hoteli izraziti prav

ki je široka dovolj, da objame vso qno življenje, ki more v spoznavanju ali primerjanju objeti človeka in njegovo življenje in stvarstvo okrog njega, in ki je jaka dovolj v socialnem in etičnem oziru za vzgojo človeka za človeka»; in za tako disciplino smo na istem mestu označili d o m o z n a n s t v o. Istotam smo se izrekli tudi za to, da »bodi domoznanstvo v delovnem pouku načelo in predmet in kot tako snovna koncentracijska osnova vsemu delu v šoli«. Tudi o domoznanstvu kot učnem načelu smo govorili že tamkaj in danes pridenemo le dve, tri za lažje razumevanje.

Iz razloga, da svoja izvajanja čimbolj naslonimo na zaznamovanja, ki so danes običajna, smo pri nižji stopnji govorili o »stvarnem pouku«, ki pa bi ga prav tako lahko vzeli v široki okvir »domoznanstva«, ker je bistveno isti kakor ta;¹ domoznanstvo je koncentracijska osnova šolskega dela tako na nižji, kakor na srednji in višji stopnji osnovne šole, odnosno bi moralo z ozirom na svojo globoko izobraževalno vrednost biti široka koncentracijska osnova šolskega dela celo v višjih in strokovnih šolah; zakaj etos, ki je del vzgoje na izobrazbi, ima svoj izvor v prirodi in kulturi, ki tvorita edinstveni življenski organizem, čigar korenine so v domačiji, v domovini.

No, tako daleč naša izvajanja ne bodo segala; dovolj nam je, da smo s tem iznova poudarili princip domoznanstvene vzgoje in pouka, prehajamo pa v nadaljnjem k d o m o z n a n s t v u kot učnemu predmetu, kakor se spričo otroške duševne zrelosti in pripravljenosti more jemati v obzir na srednji stopnji osnovne šole.

Predvsem nam je potrebno:

da ugotovimo vsebino domoznanstvenega pouka,

da nastavimo nanjo razgovor o metodi pri tem delu,

da vsaj na kratko pokažemo smeri, v katerih naj bi se gibal učiteljska priprava za pouk v domoznanstvu,

in da se končno dotaknemo onih širokih koncentracijskih zvez domoznanstvenega pouka z vsem šolskim delom.

po domače, bi morali reči »pouk v spoznavanju doma (domačije, domovine)«, kar pa bi nam bilo neprimerno za označevanje istega, čemur pravi Nemec kratko »Heimatkunde«. Izraz »domorodnost« je preozek, ker more izraziti le princip vzgajanja ljubezni do domačije, t. j. domoljubnost. To pa je »domorodnost« šele v drugem pomenu, zakaj v prvem je ono, kar zaznamuje Nemec z »Eingeburt« (prim. Pleteršnik »Slovenem, slovar I. str. 156 in 157«); na to pa pri domoznanstvu ne mislimo.

S tega razloga v svojih izvajanjih dosledno govorimo o »domoznanstvu«, kateri izraz je tudi že dovoljno udomačen.

F. K.

¹ Učni načrt za 1.—5. razr. obč. osn. šol v Nem. Avstriji od 30. VII. 1926, tudi označuje ves stvarni pouk za 1.—4. razr. skupno kot »domoznanstvo« (Heimatkunde), dočim od 5. šol. leta naprej deli stvarni pouk v običajne »realije«.

Vsebina domoznanstvenega pouka.

To vsebino pogovorimo najlažje, ako se kratko ozremo na domoznanstvo kot znanost, na njegov namen in njegov pomen ter iz tega izvodimo zaključke za namen in pomen domoznanstva kot učne discipline v šoli.

Da eksistira domoznanstvo kot znanost in da je kot znanost potrebna, o tem govoriti ne spada v okvir ter naših izvajanj; dovolj je, da to konstatujemo, na uporabo znanstvenih izsledkov pri našem delu pa bomo imeli priliko pokazati še kasneje; za zdaj nam zadostuj, ako navedemo od mnogih samo eno, precizno definicijo o tem, kaj je znanstveno domoznanstvo. Definicija je E. Sprangerja, ki pravi: »Znanstveno domoznanstvo je urejeno znanje o zvezanosti človeka v vseh njegovih prirodnih in duševnih življenjskih razmerjih z gotovim kosom zemlje, ki je zanj rojstni kraj ali vsaj stalno bivališče.«¹

Ob tej preprosti in obenem globoki definiciji znanstvenega domoznanstva nam ne bo težko spoznati objektivno individualiziranega pomena domoznanstva kot takega, t. j. ne bo nam težko spoznati in dognati, da je namen domoznanstva: materialno kot smoter spoznavanje prirodnih in duševnih življenjskih razmerij vsakega posameznika do njegove domačije (domovine), in etično kot smoter, ki ga zasleduje kot sredstvo za poglobljeno in obogateno doživljanje v domačiji (domu, domovini). Namen in smoter domoznanstva je torej toliko učni kolikor vzgojni, da ne rečemo, da je stremljenje po učnem sredstvo za stremljenje po njegovem vzgojnem smotru.

In v tem leži tudi globoki etični pomen domoznanstvenega pouka, ki so ga že starejši učni načrti o tem predmetu oznanjali z besedami: gojitev ljubezni do domačije. Iz socialno-etičnih razlogov bomo ta smoter razširjali, oziroma dopolnjevali tako, da bodi namen in smoter baš z ozirom nanje: gojitev ljubezni do vsega, kar pomeni domačijo, t. j. do rodne grude z vsem njenim zunanjim stvarstvom; do človeka, ki živi na tej grudi kot domorodec ali kot priseljenec, pa s spoštovanjem vsega, kar je v njem dobrega; do šeg in navad, do dela in truda, ki ga prja od človeka ta kos zemlje, in do kruha, ki ga daje ta trud. Objektivno bomo izmaterializirali in izsocializirali ono individualno osnovno čustvovanje, ki ga E. Spranger imenuje domačijo; z delom v tej domačiji se bomo vživljali vanjo ter si jo tako v skupnosti ustvarjali tudi individualno; vživljali se bomo vanjo z vsemi in pomnili zase: da je dom šele takrat dom, kadar ga kot takega živimo, in šele takrat, kadar je za nas subjektivno etična vez z zunanjim svetom in objektivno etična vez zunanjega sveta za nas same.

¹ Ed. Spranger »Der Bildungswert der Heimatkunde«, — Berlin 1923.

Tako smo formulirali smoter domoznastvenega pouka, s smotrom pa že tudi perspektivno označili vsebino tega pouka. Izluščili pa bomo to vsebino zopet iz one znanstvenega domoznanstva, po katero se zatečemo zopet k E. Sprangerju, ki jo označuje zopet tako preprosto kakor široko, ko pravi, da se domoznanstvo nanaša:

1. na izrez zemeljske zgodovine,
2. na odrejen kraj, —
3. na izrez zgodovine človeštva,
4. za ravno isti odrejeni kraj.

Domoznanstvo zahteva torej spoznavanje določenega zemeljskega površja, kosa (doma, domačije, domovine) v celoti in v posebnosti po svojem nastanku, razvoju in življenju. V celoti in posebnosti — tedaj spoznavanje vsega v vsem: prirode kot celine in v njenih posameznih panogah; zemljepisja in zgodovine s svojimi kulturnimi posledicami in prikazi; preteklost od prvih znanih početkov in v te same pa v vso sedanjo kulturnost. Čim dalje razvijamo obseg snovi domoznanstva, tem večja je njegova vsebina, tem bogatejši tok, ki narašča iz edinstvenega vira.

Tako za znanstveno domoznanstvo in istotako za domoznanstveni pouk. Le da nam pri tem stavi meje duševni razvoj otrok in njihova sposobnost za delo. To nam bo vodnik, ki bo pomagal upravljati tudi z znano otroško radovednostjo, ki bi nas mogla zapeljati preko razvoja in preko sposobnosti; dela ne bi mogli dati, gola razpravljanja bi vodila v prazno.

(Dalje prih.)



ELIZA KUKOVEC:

Povest v šoli.

(Učna slika o postanku premoga.)

Nobena šola, ki si je določila nalogo, navajati svoje učence na razumevanje sedanjosti, ne more opustiti kozmiškega, geološkega in biološkega razvojnega nauka, ki novejši čas začenja svetovnemu nazarju dajati splošni shema in brez katerega ni prihoda k moderni filozofiji in svetovnemu nazoru. Kdor hoče iti skozi naš svet tako, da vidi, mu geologija in biologija ne smeta biti tuji. Kdor se jima uda z veseljem, mu donašata bogatih sadov, lepe zabave. Kakor z oboroženim očesom zre v daljavo in v bližino. Zvezde na nebu, cvetice na zemlji mu govore in nepomemben kamen na cesti, ki ga nepoučeni niti ne pogleda, mu pripoveduje svojo tisočletno zgodovino. A tudi to mu da spoznanje narave, da ga osvobodi brezmiselnega strahu, s katerim praznoverstvo obdaja nepoučene.

V povojni dobi vse časopisje bolj in bolj uvažuje razvojni nauk ter pogosto prinaša razprave iz te stroke. Uvaževati ga tudi mora osnovna šola.

Že l. 1905. nas je Gabriel Majcen v svoji knjigi »Metodika zemljepisnega pouka v ljudski šoli« seznanil z Richthofenovo zemljepisno metodo ter jo navdušeno priporočal. Richthofen, profesor geografske stolice v Lipsiji, obravnava geografski individuj po 4 načelih. To so morfološki, hilološki, dinamski in genetični. Opisuje, kakšne oblike je individuj, iz kakšne snovi, kako učinkuje na svojo okolico oziroma okolica na njega. Naposled razklada, kako je dotični individuj nastal.

V naših zemljepisnih rokovodih o Richthofenovih načelih ni mnogo zaznati. Zemljepisna učna snov se ob lapidarnem slogu razblinja v najširše, toda zelo plitve daljave. Pa taka učava zares ni žlica za otroška usta, n. pr. kakor se običajno razlaga deci nastanek premogovnikov: »Tam, kjer ga zdaj kopljejo, so bili nekdanj veliki gozdovi. Zemlja jih je podsula in les se je počasi izpremenil v premog.« Takšen hladen in malovažen opis pač ne odpre pogleda v prirodo, kar je vendar v prvi vrsti namen zemljepisja kot stvarne vede.

Da bi se deci osladilo učenje suhoparnih znanstvenih predmetov kakor sta računstvo in slovnica, zahtevajo moderni pedagogi, naj računske in slovniške nauke oblečemo v igre ali vsaj povestice. To velja tudi o rudninoznanstvu in tloznanstvu, kajti kamenje samo ob sebi kot nekaj mrtvega ne mika dece.

Upošteva je domoznansveno načelo sem v tem smislu sestavila učno povestico, ki ima namen, predočiti nastanek premogovnikov, kakor se mi pač zdi otroškemu duhu prikladno. Umestna je ta povestica ob sklepu srednje učne stopnje po obravnavi celokupne domoznanske snovi, ki omenja tudi obliko naše zemlje, nje vrtenje in tekanje, zemljepisne točke in črte na zemlji, njen zračni ovoj in sestavine tega ovoja.

V uvodu povestice sem omenila, da je zanimivo zasledovati nastajanje in razvoj današnje pokrajine.

Povest, ki jo morajo poživljati mnoge primerne ilustracije in nazorila, o katerih govorim še kasneje, glasi:

Dve orjakinji. V začetku je Bog ustvaril nebo s solncem. Vsemogočni je rekel kratkoma: »Bodi svetloba!« Takoj se je prikazala ogromna ognjena obla, solnce. Na božje povelje je puhalo solnce plinaste oblake, iz katerih so nastala nova svetovna telesa, zvezde. Tako je bila porojena tudi naša zemlja.

Zablestela je zemlja, hčerka, poleg svoje orjaške matere, solnca. Bila je zvezda med zvezdami, ki nam krasijo nočno nebo. Kakor vse rumene zvezde je imela takrat 6000—7000° C vročine. Toda kakor pozimi vroča peč izžareva svojo toploto v sobo, tako je izžarevala zemlja svojo vročino v vsemirje. Pri tem se je toliko ohladila, da se je njena toplina znižala na 5000° C. Tedaj se je plinasta mešanica razločila. Prvo je vrnilo železo ter stvorilo ognjeno tekoče jedro. Okoli tega jedra so se zbrali razni

plini kakor mnogoteren ovoj in sicer zaporedoma vodik, kisik, ogljenec in dušik. — Ohlajanje je trajalo. Pri temperaturi 3500° C sta se spojila ogljenec in kisik v obliko rdečega plamena. Nastala je ogljenčeva kislina, ki je zelo težka. Legla je na železno jedro, tako pa je polagoma ugasnil rdeči plamen. Prenehala je »zvezdna doba« naše zemlje. — Ohlajanje pa je trajalo. Tedaj sta se spojila vodik in kisik ter tvorila vodni hlap, ki je zelo lahek. Plaval je na površju. Pozneje so se sprijele še ostale prvine kar križem in nastala je »krasta«. Oklenila je železno jedro kakor lupina jabolko. V krasti so se pretakale razne kovine: zlato, srebro, baker, kamenine kakor živec, sljuda, apno, poleg tega sol. Sedaj je bilo ognjeno jedro sicer zaprto, toda na tisoč mestih brizga skozi krasto na površje ognjeno blato (magma) na površje. Z grozansko silo prodre krasto in nasiplje vrhu prakamenin nove kamenine. To so »prodorine«. Magmo pa smemo prisposodobiti orjakinji, zaprti v jekleni ječi. Hrepenj po svobodi in sili v vsemirje, kjer je v mladosti domovala. Pa ah! Zelo postarala se je že. Ko pogleda na prosto, umre in otrpne.

V dolgi dobi se je vodni hlap močno ohladil in zgostil v kapljevino, v vodo. Padla je kot dež na vročo zemljo. Učinek je bil strašen. Zemlja je nalikovala razbehljeni železni peči, ki jo poliješ z vodo. Sprime se voda v krogle, ki zaplešejo na vroči plošči ter se prasketaje razpršijo v paro. V hladni višini se je para ohladila in povrnila kot dež na zemljo. Tako sta se bojevala dva orjaka: ogenj in voda. Mnogo milijonov let je trajal ta boj. Zmagala je voda. Pokrila je zemljo kot toplo morje čez in čez. V sv. pismu čitamo: »Zemlja pa je bila še pusta in prazna in vsa z globokimi vodami pokrita«. Voda je raztopila in razmlela prakamenine ter se nasitila s solmi. Nalikovala je jedkemu lugu. To je bil svetovni lug. Raztopnine so polagoma tonile na dnu morja. Nastale so usedline. To so skrilavci: sljudovec, praplinovec in praapnenec. — Ohlajanje pa je trajalo. Ognjeno jedro se je krčilo. Ohlajena lupina pa je postala mahadrava. Zgrbančila se je, kakor se zgrbanči lupina osušenega jabolka. Te grbe so se dvignile iz morja in tvorile celine, večje in manjše. Pričel se je obtok vode. Hlap se je dvignil iz morja v višino. Tu se je zgostil in padel kot dež nazaj na zemljo. Tekel je v potokih, rekah in veletokih po celini ter se izlil v morje. Voda je izpirala celino ter kakor tat odnašala drobir v zakladnico svojega očeta, morja. Tukaj je drobir tonil na dno, se sprijel z blatom ter tvoril nove kamenine, sprimke. To so grintovec, pešček, lapor, labora. Na ozemlju naše Slovenije so takrat morale kot ozki otoki Ziljske in Karnske planine, dočim sta Pohorje in Kozjak štrlela kot polotoka večje celine, ki so jo v tisti dobi tvorile »Prvotne Alpe«. Daleč proti jugu in izhodu pa je valovilo morje, neskončno morje. Pojavile so se prve rastline, haluge, v morju. Oživele so v toplih mirnih zalivih zaporedoma močelke, korennožci, spužve, polipi, klobučnjaki in zvezdarji. Pozneje je morje nekoliko usahnilo in nastalo je zlasti ob vznožju Pohorja močvirje, na katerem so vzrastli preslični gozdovi. Segali so ti gozdovi tja doli do Sotle. Podnebje je bilo toplo in močno prepojeno z ogljenčevo kislino. Tedaj je zrastle preslica 20 m visoko, gosto in naglo kakor trava na današnji senožeti. Hitro so rastline zopet usahnile in padle v blato. Zrastle so nove plasti in tako naprej, plast na plast.

Prvotno je morje osupnilo, ko je zagledalo to zeleno krasoto. Potem pa se mu je zbudila zavist. Jezno je siknilo: »To mora biti moje, moje!»

Privalilo je od izhoda neizmerne množine vode ter zalilo preslične gozdove. Da mu nikdo ne bi mogel iztrgati ugrabljenega zaklada, zakopalo ga je v debelo, debelo blato. Potem pa se je zadovoljno raztegnilo proti jugu in zapadu v neomejene daljave.

Zopet je zemlja bila poražena v boju z orjakinjo vodo.

(Dalje prih.)

UČITELJSKO SAMOIZOBRAŽEVANJE

JOSIP DOLGAN:

Kmetška delovna šola.

(Konec.)

VII.

Velika zaloga doživljajev pa je kaotična, zmešana, neurejena, nelogična. Kot je človeštvo z znanostjo in logičnim delom istovrstne pojave uredilo, ravno tako bi moral tudi otrok, če naj utira pot človeškega razvoja, svoje doživljaje razporediti, premisliti in v sebi ustvariti neki miselni organizem. »Znanost je organizacija znanja«, pravi Spencer.

Ko ima otrok dovolj izkustev, začne polagoma misliti, od začetka je njegovo spoznanje instinktivno, potem pa vedno bolj abstraktno. Pa tudi instinktivno gleda v stvareh vedno bolj bistvene strani. Naloga šole je, da vzgaja otroka h razlikovanju bistvenega od nebistvenega.

Doživetju sledi refleksija. Ta refleksija pa ni naučena, ampak se vrši v družbi vseh otrok in učitelja v obliki razgovorov. Učenja ni več, ker je nenaravno. Pri učenju učitelj razlaga, otroci poslušajo, nekaj razumejo, nekaj pa ne, misli so pasivne, ne pa plod samodejstvenega premišljevanja. Ker je otroku le nekaj razlage razumljive, se mora učiti doma ali v šoli. Ali je izpraševalno induktivna metoda boljša? Nenaravno je, da učitelj izprašuje, otroci odgovarjajo. Pravilno bi bilo, da bi otroci izpraševali, učitelj odgovarjal. Sedanja učna oblika je eksaminacija. Pri današnji metodi določi snov učitelj, ne pa otrok. Predmet pouka pa mora izhajati iz otroka. Le tisti predmet je pravi, ki ga otrok tudi s srcem in življenjskim interesom doživlja. Predmet je mrtev, dokler ne postane otrokova notranja last, dokler mu otrok ne vdahne svojega duha. V novi šoli tedaj ni več snovi, le otrokov duh je, ki je snov asimiliral. Monološka učna oblika je naravnejša, kadar učitelj s pripovedovanjem odgovarja otrokovemu notranjemu izpraševanju. In kaj je ves naš duševni razvoj kot radovednost po novem, popolnejšem?

Naloga pouka je, da zbuija v otroku problem in da mu na ta problem odgovarja. Kar ni otrokov živ problem, je za pouk mrtvo in nepomembno. Tedaj ni treba učenja, potreben ni neploden verbalizem, besedni zaklad, ki ga otrok ne razume.

Otroke pa zanima predmet, konkreten predmet, ne pa že abstraktno svojstvo. Ne gane ga problem izgorljivosti snovi, nego peč, ki ga pozimi greje in ki jo gleda, želi pa dognati svojstva te peči. Otrok se pogovarja o vsem, kar je zanj življenjskega. Več otrok združi pogovore na enotnem predmetu. Duh vpliva na duha, stranska svojstva postanejo oslabela, bistvena svojstva postanejo skupna duševna last. Modrejši otrok pove modrost, ki jo drugi sprejmejo. Tudi učitelj živi v občestvu otrok in pove svoje mnenje. Iz teh mnenj pa se rodijo zopet novi problemi. Otroci pripovedujejo dejstva kot so. Kmalu pa iščejo vzrokov tem dejstvom. Ista svojstva se na raznih predmetih ponavljajo in tudi ta pojav zanima otroka. Mišljenje postaja vedno bolj sistematično. Pri malih otrocih je zanimanje priložnostno kratko, pri večjih pa je smotrenejše, zato so razgovori vedno urejenejši in dobijo svojo metodo.

Dvojno je tedaj važno v delovni šoli: kompleksni pouk, potem pa logično predelavanje snovi v obliki razgovorov v družbi drugih otrok in učitelja. Pouk ne obravnava tedaj abstraktne snovi, marveč konkreten predmet. Ta predmet je odvisen od otrokovega doživetja in je tedaj pouk priložnosten. Priložnosten pouk pa je nepravi, če misli

učitelj na zunanjo priliko. V trenutku in bližini otroka so pojavi in predmeti, za katere je otrok indiferenten. Čas in prostor tedaj ne moreta določiti predmeta v pouku, pač pa le otrokova duševnost. Morje je lahko predmet otrokovega zanimanja, dasi 'ga še nikoli videl ni; nasprotno je lahko miza, ki stoji pred njim, ali šolska stena, njegovi notranjosti zelo tuja. Ne zunanja prilika, ne zunanja dejstva, pač pa dejstvo otrokove domišljije ali njegovega poljubnega interesa. Kako nepravilno je lahko didaktično načelo 'od bližnjega do oddaljenega'. Hočemo določiti učni načrt po letnih časih. Ker je kmetijski otrok tudi odvisen od letnih časov, od solnca in vremena, postane letni čas tudi njegova duševna zadeva, mestni otrok je pa lahko za nekatere pojave v letnem času, v katerem smo, popolnoma brezbržen.

Kaj je kompleksni pouk, naj navedem na nekaterih primerih. Otrokov oče je naročil čilski soliter od Kmetijske družbe, da bi spomladi pognojil zimsko žito. Z gnojilom dobi tudi račun in navodilo. Nekaj dni po sejanju je bilo opaziti, kako so rastlinski listi postali bujni in temnozeleni. To je predmet razgovora v šoli, to je snov in predmet pouka. Kaj izvemo iz tega dogodka, ki zanima kmetškega otroka, posebno posestnikovega sina? Gnojilo so naročili od Kmetijske družbe iz Ljubljane, iz navodila, računa, ali »Kmetovalca« bomo izvedeli, da ga je družba naročila od Delegacije za čilski soliter v Beogradu ali v kakem drugem mestu. Če ne moremo poizvedeti, smo radovedni in vprašamo s pismom tajništvo družbe. Iz navodila izvemo, da dobivajo soliter v Čile, republiko v južni Ameriki. Ali kaj je neki republika? Ta problem ostane lahko nerešen, pač pa vznemirja. »Navodilo« tudi pove, kako ga pripravijo za rabo, kako ga spravijo ter pošljejo preko morja. Povdarja, da je čilski soliter dušikovo gnojilo, da se takoj raztopi in da takoj deluje. Uspeh se ujema z navodilom. Gnojilna snov v čilskem solitru je dušik. Po dušiku poganjajo bujno listi in bilke zimskega žita. Račun nam pove, koliko stane kvintal čilskega solitra, koliko znašajo prevozní stroški. Navodilo pouči, koliko odstotkov dušika ima soliter in koliko ga je treba na hektar. Prepričati se hočemo, ali so prav gnojili, zato zmerimo njivo in izračunamo površino. Iz tega dogodka in razgovora smo dobili zemljepisne pojme (Ljubljana, Beograd, Amerika, Čile, republika), socialne pojme (Kmetijska družba, delegacija, pripravljanje, delo, trgovina), kemijske pojme: soliter, dušik, spojina, prvina, botanične pojme: rastlinska hrana, korenine, listi, listno zelenilo, prenavljanje, učinek dušika, fizikalne pojme o solitru in raztopljivosti. Dogodek nam da nalogo, da pišemo družbi, da računamo odstotke, merimo dolžino in širino, doočimo geometrijski stik, izračunamo ploščino, delimo ploščino z množino čilskega solitra. Iz vsega nastane problem, kaj je dušik v resnici ter praktičen sklep, da je čilski soliter uspešno gnojilo. Če bi učili po učnih predmetih, bi obravnavali v zemljepisju o Čile, v rastlinstvu o listnem zelenilu, presnavljanja in učinka dušika, v kemiji o solitru in dušiku, v fiziki o raztopljenosti in drobljenju, pri spisju bi pismo pisali, pri računstvu bi računali odstotke, pri geometriji pa ploščevino njive, o Kmetijski družbi, trgovini, delu kot vrednosti, zastopstvu, o carini pa se ne bi nikjer učili, najbrže tudi ne o čilskem solitru in njegovi gnojilni vrednosti. Le najboljši učitelj bi iskal dušik v čilskem solitru, ko bi razlagal v kemiji o dušiku; ne bi hotel razložiti gnojenja in pšenične rasti z dušikom, ampak narobe: dušik bi razložil z gnojenjem.

Ni pa treba, da bi dobil že od enega dogodka ali kompleksa vse pojme, ker se ponavljajo. Iz gnojilšča teče gnojnica po vrtu, toda po istem mestu. Kjer teče, je trava bujna, visoka in temnozelená, rastejo pa tudi nekoristne rastline. Gotovo je v gnojnici tudi dušik. Škoda je tedaj, da se izgublja gnojnica po poteh, škoda je pa tudi, da je enakomerno ne razlijemo po travniku. Ponovi se pojm o dušiku, dušikovem gnojilu, učinku dušika na bilke in liste, o važnosti dušikovih gnojil. Popisi se krepčijo, jasniijo, določajo ob prilikah in okolici.

Eno samo potovanje v drug okraj da priliko za veselje in obzorje, da nam pa tudi zemljepisne, zgodovinske, gospodarske, socialne, botanične in druge pojme. Ti pojmi so izrasli iz življenja; knjiga, iz katere so se učili zemljepisje, zgodovino, botaniko, geologijo, rudništvo, je kraj, po katerem so se vozili, kraj, ki se je asimiliriral v otrokovem živem duhu, v njegovem razumu, pa tudi čustvu in domišljiji. V časnikih čitamo, da je Mississippi poplavljal pokrajino v južnem delu Zedinjenih držav in uničil bombažna polja. Pa še enkrat izvedo otroci o Ameriki na zemljevidu — in zemljevid je konkreten predmet — vidijo lego, pas, vzporednike, izvedo, da raste bombaž, in sklepajo, da se bo bombaž mogoče podražil.

V zgodovinskih povestih je kompleks najmnogovrstnejši: zgodovinska doba, razmere, vojne osebe, kultura, zemljepisni kraji, higiena, pa tudi značaj, etika, duševnost, znanosti.

V nižjih razredih nudi en sam izprehod toliko pojmov: višina opoldanskega solnca, zemlja, hribi, doline, vasi, trave, rastline, voda, drevesa, živali.

To je pa tisti koncentrični pouk, pri katerem se obravnava ena učna snov pri raznih učnih predmetih. Pri takem pouku se poučuje pri kemiji o dušiku in solitru, pri botaniki pomen dušika za rastlino, pri zemljepisu, da so v Čfe velike množine čilskega solitra, pri računstvu odstotke dušika v čilskem solitru, pri geometriji računanje ploščine njive. Oni, ki so preveč prežeti s šolo-učilnico, kot bi rekel dr. Žgeč, bi se sicer sprijaznili s tem poukom, ali mislili bi, da je doživljanje in predmetnost le dobro sredstvo za učenje v posameznih predmetih, učni predmet jim je cilj. Nam je pa cilj ves človek, v svojem doživljanju in v svoji refleksiji ter v svojem delu.

Ko postanejo pojmi sami doživetje, jih družijo v sistem. To je pa mogoče šele tedaj, ko doseže otrok dvanajsto leto, in še zmožnost jih doseže le nekaj. Do dvanajstega leta naj bo tedaj vedno konkreten doživljanje pravi predmet vsega pouka.

Z nekega stališča pa moramo gledati na pojave, dejstva, predmete, to ne bo stališče predpisanih šolskih predmetov, temveč stališče najrazličnejših znanosti, tudi takih, ki jih še ni. Najpotrebnejše pa bo gotovo, če se razgovarjamo o pojavih s stališča etike, socialnega gospodarstva, gospodarske tehnike in dela, zdravstva in narave, lahko bi rekli na kratko: s stališča človeka, dela in narave: človek kot duševno, etično in telesno bitje, delo kot podlaga vsega gospodarstva, narava kot svet z zakladi, ki jih mora človek črpati z orodjem in stroji, z delovno tehniko. Mogoče bi kdo dolžil, da je to stališče preveč koristolovno, rekli pa smo tudi, da je človek duševno bitje, ki vedno želeja po popolnosti, ki hoče spoznati samega sebe.

Učenje je izgubilo svoj pomen, pa tudi otrok, ki se pridno uči, ni več vzor. Proces je: doživetje — opazovanje — klasifikacija — sistem, tedaj aktivnost otrokovega duha.

Učna metoda so razgovori v družbi. Ni moj namen, da bi natančno o tem govoril. Pripomnim, da se mora učitelj odreči svojim zahtevam in da se mora oddati otroku. Pride pred otroke; otroci mu povedo o pijanem človeku; potem se začno povesti o pijancih, o njihovih neumnostih, gospodarskem propadanju, njihovi bolezni, da je žganje hujše kot vino. Pri manjših otrocih že zadostuje tako zgražanje nad alkoholom. Večjim je na razpolago slika o notranjih telesnih organih pijančevih, znake tudi sami doženejo, lepo je tako poučilo v kinskem filmu. Kako se sladkor razkroji v alkohol in ogljenčevo kislino, so videli pri vretju mošta. Koliko ima kaka opojna pijača alkohola, je pisano na razpredelnici o alkoholu. Tudi učitelj je družabnik in tudi on lahko vpraša kot Sokrat, zato da zbudi problem.

Otroke je treba v prvih letih priučiti, da bodo govorili. Otroci pa radi govore, ali šola jih ustraši, češ da smejo govoriti le tedaj, kadar so vprašani in v književnem jeziku. Učitelj in ljudje, ki imajo svoj mnenje o vzorni šoli, mislijo na disciplino in

gladko, pravilno govorenje, zato jih bo nova šola razočarala. Le sčasoma se otroci priučijo redu in da mislijo, ko drugi govori. Ali doseže se. Saj tudi v družini govorijo vsi, in vendar koliko reči se nauči otrok v razgovoru, česar sicer ne upošteva šolska sodba. Učitelj tudi svoje mnenje lahko pove in pripoveduje. Zlasti v višjih razredih, če niso bili otroci pravilno vzgojeni v prejšnjih letih, je treba s pripovedovanjem zbuditi delovanje duha. Zaradi jezika nam bo jasno, če bomo znali, da je jezik naravni izraz človekove duševnosti. Kakršna duševnost, taka je tudi govorica. Izpremenite pri otroku njegovo zavest, pa izpremeni tudi jezik. Izpremenite pri ljudeh, ki govorijo narečje, njihovo mišljenje in čustvovanje in obzorje, pa izpremenite govorico. S formuliranimi stavki in ponavljanjem besed se otrok ne nauči književnega jezika, pač pa z razširjenjem obzorja, duševnega dela, novimi pojmi, novim stremljenjem, novim čustvovanjem, čitanjem, poslušanjem in z ustnim in pisanim izraževanjem. Za nov pojem išče izraza in tega dobi pri starših, okolici, tovariših, za višje pojme si išče izraza pri učitelju, v knjigi, v časniku. Rousseau pravi, kako škodljivo je, če otroku vedno govor popravljamo. Pravi pa tudi, da ni prav, da ima otrok več besed kot idej. Pri samostojnem razgovarjanju, ki mu je cilj duševna organizacija, tedaj kultura, se bo govor tudi razvijal. Lep dokaz so nam preprosti zvedavi ljudje, ki radi čitajo in radi kaj slišijo. Kako se loči njihova govorica od drugih! Sicer pa tudi jezik sam postane realen predmet refleksije; ta refleksija je slovnica.

Kaj pa disciplina? Dosedaj je bila disciplina le zunanja, notranje pa je vladala nedisciplina, strah, potuhnjenost, mržnja in sovraštvo. Disciplina in red naj izhajata iz otrok. S šolsko samovlado je učitelj le oddal svojo oblast otroku, ali oblast je bila še vedno. Nova disciplina pa mora biti disciplina šolskega občestva. Otroci so od početka anarhisti, potem individualisti, šele nazadnje postanejo socialni. Pravilno bi bilo otroke združiti po njihovih interesih v skupine. Prepričani pa bodimo, da ne bo discipline po vzoru stare šole. Disciplina ima trenuten namen, šolski namen, nima pa vzgojnega uspeha. Koliko prijaznejša je šola, kjer so otroci zgovorni, udani, uljudni, preprosti, odkriti, smehljajoči, zvedavi.

Dasi je pa svoboda v šoli, brez učiteljeve navzočnosti ne bi bilo šole. Učenci iz neke nemške poizkusne šole so izpovedali, da je v šoli vse drugače, če je učitelj navzoč, čeprav nič ne dela in ne govori, kot če ga ni. In učitelj brez osebnosti ni učitelj; mislim duševno osebnost. Učitelj v novi šoli mora imeti socialni smisel, smisel za življenje kmetškega ljudstva, njegovih potreb in bolezni, njegovega gospodarstva in njegovega dela; učitelj mora znati čitati iz knjige življenja, tedaj ono, kar hočemo imeti od otroka. Učitelj mora biti človek fine intuicije, otroka mora doživljati. Učitelj mora pa tudi imeti smisel za svetovno kulturo, ker proti svetovni kulturi se bo razvijal tudi otrok.

Refleksije v obliki razgovorov bodo dopolnile preproste razprave v raznih listih in v šolskem listu.

Pa ni samo znanost zrcalo sveta, ampak tudi umetnost. Umetnost vpliva tudi na čustvovanje. Tolstoj pravi, da je umetnost okuževanje. Ali ona okuži s plemenitostjo, tenkočutnostjo, z najboljšimi idejami. Kako potrebna bo vzgoja z umetnostjo za ves naš narod, ki nima še dovolj razvitega čustvovanja. Umetnost je razumevanje s srcem. Veliko moč ima že dobra zgodovinska povest na otroka; saj je kar hvaležen učitelju, ki mu jo čita, pa to ni le kurioznost, ampak tudi sočutje z junakom, sočutje z Gubcem, Kosomausem, kmeti. Otroka do devetega leta bomo ganili s pravljicami o hudobni mačehi in nesrečni pastorki. Kako bi rad pomagal ubogi deklici! Neka nežnost se zbujala v otroku. Basni o živalih mu vduševijo tudi živali, ki bivajo krog njega. Vse je živo, z vsem simpatizira. Poslušal bi ure in ure, ne da bi se naveličal. Kdaj bo pravljica odveč, bo učitelj že uvidel. Kar pripoveduje, naj vsebuje vendar tudi resnico, ni pa treba

moralnih tendenc. V poznejših letih zanimajo otroka doživljaji enega samega junaka. Tudi otrok bi bil rad junak. Kako blagodejno zasanjajo otroka Cankarjeve črtice in povesti o materi, ubožnem otroku! Vsak dan naj učitelj pripoveduje ali čita, manjšim otrokom kratke povestice, pravljice, basni, pripovedke, mite ter povesti o otrocih, kot jih imajo Angleži.

Tudi slike, kipi, ilustracije morajo bogateti čim dalje bolj otrokovo duševnost. Ali je res nemogoče, da bi si otrok ne ogledoval stebrov, arhitektoničnih lepote, okraskov?

Ali je razlaga potrebna? Dovolj je analiza vsebine, potem pa idejnost, ki se v otroku užge z nekoliko besedami.

Glasbo mora narod bolj razumeti, da se odvadi grobih polk in valčkov. Koncerti za otroke, ki bi jih priredili ali otroci ali odrasli za otroke, ne bi bili brez pomena. Imamo radio, vendar se še niso spomnili, da bi ga uporabili tudi za vzgojo otrok. Mogoče bi nam bilo vplivati na mednarodni urad za pedagogiko v Ženevi, da bi izposloval koncerte za otroke. Radio je danes skoro že v vsaki vasi, saj ga imajo zasebniki. Gotovo ga bodo dali na razpolago tudi otrokom, da bodo poslušali koncerte. Mednarodnost ne bo škodovala, sicer pa bomo imeli tudi svojo oddajno postajo. Zavedati se moramo, da bo radio imel slej ali prej velikanski pomen in da bo predstavljal psiho narodov. Ali vzgojeni bi morali biti narodi za razumevanje vrednosti glasbene umetnosti.

Malo razlage in idejnost je odkrita. »V naravi je mnogo lepote v barvah, oblikah, žarkih, na nebu, človek pa hodi mimo in toži, da je dolgočasno na svetu. Ali je mogoča taka popolnost in vsestranost?« se bo kdo vprašal. Vsak ima svojo individualiteto in vsak ima svoje vrste zanimanje. Ali sedaj ne najde otrok nikjer svojega vesečja ali pa le nekoliko, če bi mu bilo pa vse na razpolago, bi nekje gotovo zagledal svoje poslanstvo, ki mu ga je določila narava. Ker človek danes ne zna ceniti ne lepote in resnice ne dobrote, se uda zablodam, ker nekam mora usmeriti svojo življensko silo.

Za doživetjem in refleksijo slede izraz ali delo.

Sedaj ni delo le nesmotreno, ampak je racionalno, premišljeno. Kaj naj bi otroci delali v šoli. Skoro v vsakem kraju je potrebna zadržna drevesnica. Lahko bi jo otroci oskrbovali. Napraviti bi si lahko na vrtu gnojno gredico, v kateri bi gojili sadike za starše otrok. Tudi v zadržni mlekarni bi otroci opravljali dela. To delo je pa zopet doživetje za novo spoznavanje. To delo je praktično. Otrok izraža svojo notranjost v izraževanju, v umetniškem udejstvovanju. Gojiti bi morali bolj gledališke igre. Pri igrah največ pridobijo otroci, ki igrajo. Lepemu čitanju se otroci prisvojijo le z igrami. Tudi improvizirane dramatizacije so priporočljive, zlasti prizori iz življenja in dramatizacije pravljič. — Risanje ni važno le, ker otroka sili k opazovanju črt, luči, sence in barv na predmetih, ampak je otrokova govorica.

Ročna dela imajo več namenov. Vaja v spretnosti roke je govorica kot risanje, otrok se uči estetičnih oblik, imajo tudi praktičen pomen. Ročna dela kot konstrukcija bodo otroka opozorila na orodje in stroje, stavbe in naprave. — Otroci pišejo o svojih opazovanjih in doživljajih. Izraževanje je prosto. Pišejo naj dnevnik. Poročajo naj v časnike, zbirajo spomine svojih staršev. Dopisujejo naj z otroci v Sloveniji in po celi Jugoslaviji. — Pri telesnih vajah naj se gojijo igre z žogo in obročem, navadne gibalne igre, iskanje po gozdu ali ob vodi in redne vaje.

Otroci bodo še vedno prihajali v šolo, da se bodo učili pisati, čitati in računati. Temu bi rekli tehnika v čitanju, pisanju in računanju. Čitanje in pisanje naj se pravilno poučuje šele v drugem razredu. V prvem razredu naj se učijo z igranjem, sestavljanjem črk. Abecednika ni treba, ker se bo otrok naučil čitati, da še sam ne bo vedel kdaj.

Tudi pisanje naj ne bo prisiljeno. Pozneje naj bo vendar določen čas, določen za vaje v čitanju, pa tudi v lepomislu. Tukaj ne gre za duha, ampak za mehanično vežbanje.

Tudi za pravopis bodo vaje potrebne, iz pravopisja bo izhajala tudi slovnica. Računstvo je v zvezi z dovzetij, vendar bodo posebne vaje neobhodno potrebne. V prvem razredu se računa le s predmeti, šele drugo leto naj se vpelje tudi abstraktno računanje.

Učni načrt določi otrok sam, vendar potrebuje za navodilo učitelja. Nikakor pa ni neizpremenljiv. Za letos naj se sestavi provizoričen učni načrt. Potem se vsako leto dopolni.

Na krožkih naj se določijo oni učitelji, ki naj hitro začnejo pouk v duhu kmetške delovne šole. Vsak dan naj pišejo dnevnik, in sicer naj obsega ta dnevnik sledeče točke: 1. doživljanj, dogodek, predmet, pojav, članek, povest, tedaj realen predmet, o katerem se razgovarja; 2. katere pojme so si otroci osvojili; 3. ali so otroci sami določili predmet, ali ga je dala prilika ali ga je omenil učitelj; 4. kako se je vršil razgovor, ali so otroci samo obravnavali ali je moral učitelj izpraševati ali pa pripovedovati; 5. ali se je razgovora udeleževalo mnogo otrok; 6. ali je razgovor zanimal; 7. katera knjiga se je čitala in če je otroke zanimala; 8. kakšna je bila disciplina in kaj je najbolj nanjo vplivalo; 9. kaj so delali, risali, igrali, pisali, računali; 10. ali so se otroci vzgojili k nebojazljivosti in uljudnosti do učitelja; 11. ali je bilo zapaziti, da v otrocih raste zanimanje za kulturne vsebine. To poročilo odda vsak mesec voditelju krožka, ki ga pošlje vodstvu samoizobraževalnega odseka. Odsek bo poročal med letom o delu le statistično, na koncu leta pa bo sestavil sistematično podano poročilo s kritiko ter navodilom za prihodnje leto. Ob začetku šolskega leta bo objavil učni načrt za 6 razredov. Sedmo in osmo šolsko leto naj bo ljudski tečaj, kjer se bo poizkušal sistematičen pouk.

Naše delo naj bo kolektivno. V samoizobraževalnem odseku naj bo pododsek za realiziranje kmetške delovne šole, ki se bo večkrat zbral in se dogovarjal. Dosedaj je bilo naše delo sporadično, neorganizirano, toda le z združenimi močmi bomo dosegli svoj cilj. V šoli občestva, med nami tudi občestva.

Poročila o poizkusnih šolah nam povedo, da se je delovna šola obnesla šele potem, ko so začeli sodelovati tudi obeh. Tudi pri nas naj se v vsakem šolskem okolišu ustanovi šolsko občestvo, kjer se bodo od začetka zbirali le starši in učitelji, sčasoma pa tudi večji otroci. Starši se morajo poučiti o smereh delovne šole, izjaviti morejo svoje mnenje in dati nasvete. Povabimo vse starše, dasi se bodo odzvali le najrazumnejši. Tudi Blonski trdi, da je delovna šola brez sodelovanja staršev nemogoča. Prepričan sem, da se bodo naši starši najbolj udeleževali kmetijstva, bodisi v pouku ali delu. Več mater mi je pravilo, da otroci z največjim veseljem doma pripovedujejo, kaj da so se naučili o kmetijstvu. Razmerje med učiteljem, otroci in starši se bo popolnoma izpremenilo s kmetško delovno šolo. Treba je le enega, zmožnega učitelja.

Ali pa bo oblast to naše delo pripoznala? Slave ne prerokujem nikomur, pač pa večkrat prav neprijeten boj. Za razumevanje delovne šole je treba človeka, ki jo razume. Z višjo šolsko oblastjo se pogodimo, da nam da popolno svobodo. Mi se pa obvezemo, da bomo n. pr. v vseh šestih letih skupno dosegli, kar zahteva uradni učni načrt. Glede discipline pa naj tudi oblast izpremeni mnenje in naj pozornost obrača na notranjo disciplino, ne pa na zunanjo. Le tistim učiteljem bo dovoljen novi pouk, ki jih bo predlagala orgaizacija in potrdila šolska oblast.

Delovna šola je delo, ki nima konca in učnih mej. Zato so o delovni šoli mogoča le nepopolna poročila. Hotel sem razložiti le bistva kmetške delovne šole, potem navesti glavne probleme. Vsak izmed teh problemov bi se moral še posebe obravnavati. Povzamem svoj referat v sledečih točkah:

Naša pedagoška teorija naj ima svojo podlago v sociologiji, gospodarstvu in psihologiji.

Učitelj naj izvršuje svoje delo kot socialno zaveden človek, ne pa kot birokrat.

Naša šola naj postane produktivna kmetška delovna šola. Ves proces šole naj bo: 1. delo in doživetje otrokovo; 2. refleksije v razgovorih in nazivanju umetnosti; 3. razna dela, umetniško udejstvovanje in telesne vaje; 4. tehnika v čitanju, pisanju in računanju.

Doživetja doma in na vasi naj se dopolnijo z izprehodi, obiski, izleti, dnevnimi novicami, kinom, zgodovinskimi povestmi, poizkusi, preizkušnjami in zbirkami.

Namesto učnih predmetov naj se uvede kompleksni pouk. Učna oblika naj bodo razgovori, otrokova vprašanja in pripovedovanje.

Zunanjo disciplino naj nadomesti notranja disciplina. Telesne kazni naj se popolnoma odpravijo, edina kazen naj bo izolacija otroka.

Otrok naj uživa vse vrste umetnosti in naj išče v njih idejnost.

Razumno delo naj otroci opravljajo na vrtu, v mlekarni in drugih zadrugah.

Umetniško se otrok udejstvuje v dramatizaciji, recitaciji, risanju, deških ročnih delih, petju in plesu. Spisje obsega doživlja in opazovanja.

One telesne igre so priporočljive, pri katerih se vadijo tudi čuti in se da tudi prilika, da otrok razveže svoje gibalne sile.

Računstvo in geometrija se poučuje v zvezi z razgovori.

Tehnika v čitanju, pisanju in računanju naj bo prinesena otrokovemu razvoju in naj ne sili.

Važna je učiteljeva osebnost in zmožnost, da zna rešiti probleme.

Naše udejstvovanje delovne šole naj bo kolektivno in organizatorično.

V soglasju z višjo šolsko oblastjo naj se letos le nekateri učitelji lotijo delovne šole. Kot navodilo naj jim bo učni načrt, sestavljen le začasno.

Na podlagi poročil se bo sestavilo na koncu leta glavno poročilo, za začetek šolskega leta pa izboljšan učni načrt.

Pri delovni šoli naj sodelujejo tudi starši.

Moje poročilo imej namen, da takoj letos začnemo udeleževati kmetško delovno šolo in da jo potem vsako leto širimo in izboljšujemo v duševni in gospodarski napredek našega jugoslovenskega naroda, ki je bil, je in ostane kmetški delovni narod.

RAZGLED

A. Slostvo.

OCENE.

Dr. K. Ozvald: Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja. Izd. »Slov. Šol. Matica« v Ljubljani.

Oglas navedene knjige je že prinesel »Popotnik«, pa tudi dnevno časopisje. Ker je knjiga za današnjo dobo zelo aktualna, ne bo odveč, če »Popotnik«, ki vendar hoče biti in ostati znanstven pedagoški list, kaj več izpregovori o knjigi, kakor da jo le oglasi in priporoči.

Že napis »kulturna« pedagogika nas iznenadi, kakor je svojodobno l. 1894., oziro-

ma 1899. presenetila Natorpova »socialna« pedagogika v nemški pedagoški literaturi širom sveta, nad katerim priimkom so se nekateri takratni pedagogi, n. pr. Stadler, celo spodtikali. Natorp se je namreč naslonil na temeljno misel: »Človek postane človek le po zajednici ali občestvu«, brez te človek ne more nikdar postati človek, bi bil le žival. Vsaka pedagogika in naj se imenuje kakorkoli in hodi svojo pot kamorkoli, uvaža to osnovno misel. Kakor ni človeka brez zajednice tudi ni vzgoje brez nje. Zato je po Stadler-ju pristavek »socialna« k pedagogiki odveč. Podobno moremo tolmačiti pristavek »kulturna« k pedagogi-

ki, dasi Ozvald tega v svoji knjigi ni nikjer izrecno pojasnil — saj ne brez ovinkov. Torej človek ne more postati človek brez kulture, pravi človek zraste le iz te ali one narodne kulture, ali je, če rabim lep O. izraz, zakoreninjen v dotični kulturi.

Ker pa so dosedaj vsi naši učbeniki o pedagogiki povdarjali kot smoter vzgoje: »doraščajoči rod usposabljaati za nastop kulturne dediščine«. (Bežek), da mladina »po prednikih podedovano omiko pomnožuje in ostavlja potomcem« (Bezjak-Přibil), »da bo otrok (enkrat) živel kakor pristoji razumnemu in svobodnemu bitju« — isto misel tu Fr. Ušeničnik bolj zakrito izrazi — ali pa, da bo človek »ne samo vreden dedič (kulturnih vrednot), ampak samostojen tvorec, nov človek« (Žgeč), in vendar si niti ena izmed teh knjig ni prisvojila ta okrasek, biti »kulturna« pedagogika. Čemu neki rabi torej O. izrecno ta pridevek? Upam, da prav sodim, če trdim, da iz dvojnega namena. Prvič hoče pribiti, da ni pisal tolikokrat razkričane »šolske« pedagogike ali kakor sam pravi, da »ni pisana z zapečarskega vidika«, drugič pa je hotel posebej podčrtati »kulturni pomen« vsega vzgojstvenega dela ter pokazati, kako more prava vzgoja rasti le iz prave kulture, oziroma, kakšen je odnos kulture do vzgojstva.

Če pregledaš zadaj vsebinsko kazalo, si na mah uverjen, da ima O. prav, da njegova »kulturna« pedagogika prav nič ne diši po »šolski« pedagogiki. Kakor pa »socialna« pedagogika ni posebna znanost zase, ločena od vsake druge pedagogike, ker le bolj povdarja socialno stran vzgoje, ki je le v zajednici, za zajednico in po zajednici možna, tako hoče tudi O. s svojo »kulturno« pedagogiko s stališča kulture motriti vzgojne probleme, kar je njegov glavni namen. Morda bi oster kritik zavrnil krilatico o »kulturni« pedagogiki ne samo kot nepotreben okrasek, ampak zaradi zburjanja radoznalosti za stvar pedagogike, meneč, taki okraski pač pristojajo čustvenim govornikom, politikom itd., ki hočejo vneti srce, ne prilaga pa se hladnemu, objektiv-

nemu znanstveniku, ki išče le golo resnico. Pa lahko brez skrbi ugotovim, da ostane »hladen« znanstvenik tudi v pedagogiki le ideal. Kulturni pedagog O. prav rad zamenja vlogo znanstvenika, kadarkoli govori kot »goreči« pedagog, ki skuša z lastno lepo, večkrat zvenečo besedo ali z vznesenimi citati iz izbranih knjig prepričati čitatelja. Iz teorije nahreč vodi prav lahko pot — v prakso.

Toda obrnimo se k vsebini knjige! Ta ima tri dele: kratek uvod o pedagoški teoriji in praksi ali o vzgojeslovju in vzgojstvu v obče, glavni del obsega pa kulturoslovje, specielni del zopet nosi napis »šola«.

V uvodu ugotavlja pisatelj svojski predmet pedagogike, katerega najde v vzgajanju in izobraževanju, zato pravilno nadalje sklepa, da je pedagogika samostojna in teoretska veda. Odklanja pa pedagogiko kot normativno ali vrednostno vedo, oziroma po O. tehnologijo, ki išče in najde metodična pravila za prikladno postopanje v šolski praksi, če so ta pravila tudi sistematično urejena. Zato je pedagogika realna ali istinitostna veda, Nemec bi rekel Tatsachenwissenschaft, ki ima z realnim pojavom vzgajanja opraviti s tem, da ga kritično proučuje in spoznava na podlagi opisa in razlage. Na kratko bi rekli, pedagogika kot teorija je brezinteresna, ne gre ji za ta ali oni »koristni« ali normativni cilj, njen cilj je le, spoznati resnico v vzgoji. Do tu se s pisateljem popolnoma strinjam, pogrešam edino to, da O. ni tu uveljavil pojmov: vzgojeslovca (pedagogičarja) in vzgajatelja (vzgojitelja ali pedagoga). Kot nepotrebno vrzel pa vidim v tem, da ni ničesar o metodi te pedagoške teorije povedal, kar je seve nekaj popolnoma drugega kakor pa prej omenjena »metodična« pravila. Ker je pedagogika realna veda, pride tudi v njej kakor v vsaki drugi realni vedi induktivna metoda v poštev, ki vestno prisluškuje in registrira ob vzgojnemu delu, kar najde v njegovih listih zapisanega, ali pa celo stavi vprašanja, na katera naj vzgojno delo ali vzgojstvo odgovarja. Opazovanje in poizkus se potemtakem tudi tu

uveljavita kot ogródje induktivne metode. Ne briga pa se induktivna metoda za z misel, ki ga ima vzgojno delo; tu posega vmes že filozof, da podpre delo prirodoslovca, čigar glavno orodje je induktivna metoda, da pojasnjuje in skuša »od znotraj« dajati v bistvu vzgojni pojav. Zato se mora pedagogika naslanjati na pedagoško filozofijo, podobno kakor se more itak vsaka veda končno nasloniti na — filozofijo. Osobito kulturna pedagogika se opira na kulturno filozofijo. S tem seve ni nikakor ogrožena samostojnost pedagogike, kakor v enaki meri velja za ostale realne vede enaka samostojnost, dasi imajo medsebojne ožje in širše stike. Ozvaldu priznam zaslugo, da je kot prvi pri nas postavil pedagogiko v tem oziru na lastne noge. Enako je tudi razširil in razbistril pojem pedagoške prakse ali vzgojstva v vsej širini in globini, da vzgojno delo ne omejuje zgolj na poedince in poseben stan, ne samo na šolsko dobo in smotrno dejstvovanje itd.

Pravi stržen celi knjigi pa je kulturo-slovnj del, katerega bi sam krstil za splošno kulturoslovje. Tu razpravlja pisatelj o obilici jako aktualnih in zamotanih kulturnih problemov kakor: prosveta, kultura in civilizacija splošno in v dobi strojev, individualizem in univerzalizem, mestna in selška miselnost, milje, narod, nacionalizem, proces včlovečevanja, iz naroda za narod, življenski nazor, socialnost, politika, umetnost in religija v odnosu s kulturo. O. razume pod prosveto le oni plod individualizma v Evropi, iz katerega se je izcimila takozvana »razumarska prosveta«, katera le razum obraja, vse druge duševne sile pa podredi razumu, oziroma jih manj čišla. Ta prosveta je v istini skoz in skoz utilitaristična, usmerjena na korist. Vendar pa moram nasproti ugotoviti, da besedo »prosveto« ne rabimo več v tem ozkem zmislu, kar že kažejo izrazi: prosvetni ali kulturni delavec, prosveta ali kultura. Res je sicer, da se v literaturi 18. stoletje imenuje »prosvetljena doba«, ki je »priznavala samo to, kar se more s samim razumom dognati«.

Imamo pač dandanes že razširjeni pomen besede »prosveta«.

O. loči pomen besed »individualen« in »individualističen«, imata pa isti izvor: »individuum«, kateri latinski izraz je samo prestava grškega *κροτος* (nedeljiv), med tem ko individualiteta ter individualističen že cika na drug grški izvor *ιδιότης* (posebnost, osobitost). Zato imamo že v besedi »individuum« dva različna in popolnoma neodvisna pomena: enota ali edina in posebnost ali osobitost. O. povdarja le drugi pomen, dasi se oba rabita celo v eni in isti misli. Ni pa treba, kakor O. misli v besedi »individualističen« najti že popolnoma drug pomen; saj zadostuje povdarek osobitosti. Individualističen človek je plod individualizma, je produkt individualistične dobe, kateri je »razumarska« kultura ali prosveta vse, torej je individualističen človek isti kot »razumarski« človek, ki se ne zmeni za višje duhovne sile ter prezira vse višje vrednote kakor: poštenost, svetost, plemenitost itd. Kaže na ta način tudi individualističen človek svojo posebnost ali osobitost, svoj poseben značaj, v svojem bitju in žitju svojsko bitje, ki se zrcali v »razumarski kulturi: nagoni in strasti ovbladajo njegovo življenje, razum pa se le enostransko izrablja v izmišljanju sredstev za doseg ciljev njegovih strati. Res je nadalje, kar pravi O. o individualizmu, da se »posamičnik čuti za neodvisno, suverensko bitje«, ni pa povedal, kako se potem more uveljaviti napram drugim, ki se tudi enako čutijo. Individualizem se namreč dopolnjuje z naturalizmom: ima od narave posamičnik svojo moč, eden večjo, drugi manjšo, odtod zajema svojo pravico in svojo dolžnost, »se po mili volji izživeti« ter druge spravljati pod svojo oblast, da mu služijo. Posledica je Nietzsche-jeva »dvojna morala nasilja«: morala gospoda in sužnja. Dobro pa izrazi O., da se individualizem »silno na zunaj razmahne v obliki civilizacije, na znotraj, v pravi kulturi pa silno obuboža«, ker je individualistična kultura racionalistična, hladno »razumarska«, skrajno utilitaristična (pragmatistična), ce-

lo radikalno egoistična in naturalistična: dobro je, kar prinaša korist in to je tudi resnično ali pa: vsak záse in nihče za drugega. Geslo take kulture je: *sapere aude*, pogumno rabi svoj razum! O, vidi rešitev iz take individualistične kulture v univerzalizmu, katerega pojmuje v smislu O. Spann-a kot tako smer duha, da posameznik tvori »zajednost z drugimi ljudmi«, ter »ni središče vsega jaz ali individuuum, temveč — neka realnost nad menoj«. Individualizem je egocentričen, univerzalizem pa pantocentričen po O. oziroma Spannu »dvoje skrajno nasprotnih življenskih smeri«. Čeprav vidim, sem mnenja, da v eni skrajnosti ne more nikdar tītati rešitev problema, ampak le v primerni sintezi, ker v vsaki skrajnosti je nekaj resnice. Res je, da se individualizem razbije ob problemu zajednice, in isti zmoti zapade tudi univerzalizem. Individui se hočejo namreč popolnoma svobodno ter neodvisno izživetī, ker vsak posameznik rabi druge za svoj egoizem, gospod svojega sužnja, s čimer pa individualizem uničuje absolutnost individua. Univerzalizem zopet postavi zajednico absolutno ter zanika samostojnost individua s svojim deslom: »vsi za enega (zajednico) in eden (zajednica) za vse« ali celota, skupnost, vzajemnost je znamka univerzalizma. Pa tudi ta univerzalizem je egoističen, ker zamenja le vlogo individua z zajednico, katera uničuje posameznika s svojim egoizmom, ga izrablja ter smatra za njegovo dolžnost, se za zajednico žrtvovati. Zato vidim v personalizmu že boljše rešitev, dasi je treba tudi tu izvršiti sintezo med Kantom in Schleiermacher-jem. Kant izhaja iz pojma ali ideje človeka kot vrste, Schleiermacher pa iz konkretnega individua. Prvi nas z nravnim poveljem vzpodbuja: »Stori svojo dolžnost v službi človeštva in — s Schleiermacherjevīm pristavkom — ne pozabi pri tem svoje individualnosti,« drugi pa z geslom: »Delaj vedno na razvoju svoje osebnosti ter — s Kantovīm dopolnilom — pazi na sklad z zajednico in čast človeštva!« Če tudi je nad vse važno dejstvo, da individuuum pripada tej ali oni zajed-

nici, vendar ne gre, pomen te pripadnosti pretiravati ter najti v njej rešitev spora med individualno in socialno etiko, oziroma individualno in socialno pedagogiko. Saj je že krščanstvo premagalo antično stališče človeka kot državljana. Nikdar se ne sme pozabiti, da ima individuuum svojo specifično vrednost ravno v najintimnejših kulturnih zadevah, kakor je n. pr. religija. Zato se ne strinjam z O., oziroma Spann-ovīm univerzalizmom, čeprav tudi univerzalizem zatrjuje, da sam predstavlja sintezo med individualizmom in — kolektivizmom, ki zagovarja misel: individuuum ustvarja velika dela le potom zajednice. Sicer na str. 106. govori o osebnosti kot cilju vse vzgoje: konstantno hotenje in vresničevanje dragocenih ciljev v prid zajednice, ne da bi povdaril sintezo. Le mimogrede omenjam, da O. pozna samo dvoje vrst skupin socialnega življenja: zajednico in družbo, ne pa sintezo obeh, ki očituje strukturo zajednice in družbe n. pr. v moderni, narodni državi.

Kot živec kulturoslovnega dela smatram poglavje o procesu včlovečevanja in naslednje odstavke. O. človeka takole analizira: človek živi prvič svoje telesno in duševno življenje ali kaže svojo vitalnost kot homo naturalis (naraven človek ali organizem), drugič je nositelj duha kot homo sapiens (razumen človek) ter kot tak tvorec kulture, poleg vsega tega še kaže tretjo stran, namreč socialno plat, da more le v zajednici postati kulturn človek. Čudno se mi zdi, da O. pri svoji analizi ni uporabil Kantovega tako bistrega pojmovanja. Človek je namreč dvolastnik, bitje dveh svetov, prirode na eni strani s telesom in dušo, kolikor sta oba podvržena prirodoslovnī zakonitosti ali nujnosti ter tvorita njegovo individualnost, na drugi strani pa je človek duhovno, svobodno in nravno bitje in kot tak osebnost (nravni značaj). Kdor gleda človeka v prvi vrsti kot prirodno in vezano bitje, izpoveduje naturalističen nazor v življenju, kdor pa smatra človeka v poglavitnem kot duhovno osebnost, obdarjeno s svobodo hotenja in udejstvovanja, vzgojeno ali »zakoreninjeno« v narod-

ni kulturi ter nje odsev, ta poveličuje idealističen nazor, ki je in ostane svečano priznanje svobode. Jasno je, da idealizem ne more izključevati naturalizma, saj vendar ne moremo dvomiti, da ima človek telo in dušo, ampak hoče ga le dopolniti, dasi je ta sinteza s težavami združena. Kako neki naj ločimo ti provinci »prirode« in »duha«, zlasti še v našem notranjem (psihičnem) življenju, kdaj, v kateri dobi postane človek svoboden, v katerem položaju se dvigne čez prirodo kot duhovno bitje? Na tako vprašanje sicer še nimamo odgovora, pač pa skušamo to dvojnost človekovo ne samo s strani »objekta« (človeka) dojeti, ampak tudi s strani subjekta samega. Človek sam kaže svojo dvojnost še na drug način: on spoznava na podlagi razlage, kako iz vzrokov nastanejo učinki — tu vlada nujnost ali prirodna kavzalnost, pa tudi ocenjuje ali vrednoti, kadarkoli odobrava ali neodobrava lastna ali tuja dejanja, oziroma določa pravilnost in nepravilnost lastnega ali tujega hotenja. Isti stvarni stan izrazimo tudi takole: v prvem slučaju imamo opraviti s teoretskim človekom, ki spoznava, v drugem pa s praktičnim, ki ocenjuje, v prvem je človek pasiven ter navezan na vzročnost, v drugem aktiven ter se čuti svobodnega. Tako pa že trčimo ob znani spor med svobodo in nujno, med indeterminizmom in determinizmom, ki se kaže v neprikitem in nespravljlivem protislovju: ni li to nauk o dvojni resnici? Ni moja naloga pojasniti, kakor filozofi skušajo to zlo premostiti, vendar pa moram ugotoviti, da O. v svoji kulturni pedagogiki ni nikjer uporabil pojma svobode, dasi po mojem naziranju vsaka pedagogika te ali one smeri, v prvi vrsti pa še »kulturna« pedagogika brez »svobode« ne more izhajati. Kakor ni vzgoje brez kulture in kulture ne brez zajednice, tako tudi vzgoje in kulture ne brez svobode in nje dopolnila: avtoritete. Vzgoja namreč napravi človeka kulturnega, kolikor ona v človeku kulturo ustvari, in kulturn človek zopet ustvarja kulturo, kolikor je v njem kulture. Kultura vzgaja človeka in

človek ustvarja kulturo, je osredni problem vse vzgoje. Svoboda pa je priznanje kulturnih vrednot, zato je kulturn človek svoboden človek. Vsak dober vzgojitelj mora biti kulturn in zato je svoboden. Kdor bi ne priznaval in ne čislal kulturnih vrednot, njegovo vzgojno delo bi bilo prazno igrakanje. Svoboda pa vključuje avtoriteto, saj vplivajo kulturne vrednote na nas, saj se klanjamo idealom ali vzorom. Kolikor bolj pa človek realizira v sebi kulturne ideale, toliko močnejša avtoriteta postaja. Torej svoboda in avtoriteta si v svojem notranjem bistvu ne nasprotujeta, ker prava avtoriteta čisla svobodo in svoboda priznava avtoriteto, sta le dve plati ene in iste stvari ali korelata; le napačna svoboda se protivi nepravilni avtoriteti, namreč svojevolnost sili. Vzgoja po avtoriteti je vnanja vzgoja, vzgoja v svobodi, pa samovzgoja, prva ima v otroški dobi največjo nalogo, druga v poznejši, ali iz heteronomne vzgoje se razvija gojenec v autonomno. Šola v Jasni Poljani Leva Tolstoja je bila osnovana na popolni svobodi, ker je ta veliki oblikovatelj smatral svobodo kot edino zveličavno sredstvo vse pedagogike. Zato se v resnici čudim, da O. o svobodi molči. Morda je izvajal: moja teorija pedagogike hoče le kritično motriti in razlagati proces včlovečevanja, kako iz teh in teh vzrokov rastejo ti in ti učinki, za to ne more govoriti o svobodi, katera ne določuje ali determinira, ampak ustvarja povsem nekaj novega. Odgovarjam: »Do sem se strinjam, ko iz O. zveni naturalistični glas. A O. posveča svojo knjigo »oblikovateljem našega človeka«, to je vzgojiteljem v najširšem smislu, katerim »naš človek« ni in ne more biti zgolj objekt teoretskega razmišljanja. To jim je kvečjemu v začetku in v pripravi za vzgojno delo, a v vzgoji sami pa je vzgojitelj subjekt med subjekti v živem, medsebojnem razumevanju in po vzorih usmerjenem vplivanju, svobodna oseba med svobodnimi gojenci. Greh je sicer, mladini predčasno govoriti o determinizmu, o vezani volji, ker jo kaj rado zvabi v —

fatalizem, a častna zadeva je, jo opozarjati na njeno krepko zavest svobode, da razvije svoje sile. Ozvaldov molk o svobodi mi je tem manj umljiv, ko vendar v svoji knjigi zavrača individualizem, a isto knjigo preveva topli dih idealizma, katerega pa brez svečanega priznanja svobode biti ne more.

Zaključujem: če bi O. na eni strani kazal na trdno zvezo med individualizmom ter naturalizmom, katerega plod je civilizacija, izrodek pa pretirani komfort, šport in mamon, ter na drugi strani pokazal, da prava kultura dviga človeka svobodno nad prirodo, ne da bi ga od nje odtrgala lik drevesu, zakoreninjenemu v zemlji, ki se svobodno s svojo krono ziblje v zraku, bi cel kulturoslovni del ostreje izklesal. Tako bi končno O. lahko ugotovil, da kompleksno jedro človeške osebnosti, v kateri se tako čudovito prepleta priroda in svoboda, zahteva, da prava vzgoja računa z obema faktorjema, namreč da prava naravna rast človeka gre roko v roki s pravim vplivanjem na njegovo voljo, v začetku potom vnanje vzgoje, pozneje pa potom samovzgoje.

Tretji, specielni del knjige, ima naslov »šola«. O. ugotavlja, da šola življenja ne more voditi, pač pa naj urno koraka za njim, da ne zaostaja. Ona mora mladi rod zadostno za življenje izobraziti na podlagi kulturnih dobrin. Tu vplete podatke o razvoju našega šolstva od osnovne šole do vseučilišča, se poglobi mojstersko v bistvo delovne šole. Dodal bi le, da delovna šola le v toliko vzgaja, kolikor vrši pedagoško brezinteresno delo med somišljeniki v zajednici, ki skupno streme za istimi vrednotami. Dobro oriše razne pomene »enotne šole«, vidi v prožnosti in prilagoditvi šolskega obrata odstranitve raznih zaprek, pokaže smernice ljudski visoki šoli, končno smatra simultansko versko šolo za najprimernejšo obliko v naših razmerah. Zaključuje pa svojo knjigo z učiteljskim problemom: ljudskošolskega učitelja je treba dvigniti na stopnjo srednješolskega na ta način, da bi on po dovršeni srednji šoli še

obiskoval pedagoško akademijo. Škoda le, da je ostal ta del v celoti prešibek, kakor tudi, da pisatelj ni dodal primernih posnetkov na koncu vsakega dela. Tako bi knjiga na uporabnosti, če bi ji še pridal stvarno kazalo imenstva, mnogo pridobila.

Ozvaldova pedagogika je nekaj novega in svojrskega v naši pedagoški literaturi. V resnici ne diši po »šolski« pedagogiki, ker so v njej nanizani problemi nalik mozaika, ki dela vtis, kakor da bi pisatelj hotel zbrati raztresene ude v celoto. Zato bi jo lahko imenoval vzgojeslovno čitanko, zlasti še zaradi tega, ker se prav prijetno čita. Nedvomno pa bo zbudila občno pozornost vseh, ki imajo z vzgojo v najširšem smislu le količjak opravka, ter bo izzvala z važnimi problemi v sebi vsestranske razprave in razgovore. Posebej bo vesel knjige tisti, ki si želi poglobitve v pedagoških vprašanjih, ker najde v njej — spricho bogate načitanosti pisateljeve — obilo domače in tuje literature. Odveč se mi pa zdi, opozoriti naše učiteljstvo na knjigo, ker bo itak hlastno seglo po njej že iz lastnih nagibov radi neprestanega dela za duhovno probujo našega naroda.

Simon Dolar.

B. Časopisni vpogled.¹

Bibliografija važnejših časopisnih člankov v decembru 1927.

I. Razprave:

Andra Gavrilović: Despot Prosvetilac. (Uč., VIII., 4.) — Slob. Popović: Psihologija učiteljeva. (Uč., VIII., 4.) — J. S. Jovanović: Oprobajte! — Poziv za udejstvovanje v ročnem delu. (R. Šk., IV., 3.) — Dr. G.

¹ Kom. — Komenský.

Ostale kratice gl. v prejšnjih štev. let. »Pop.«.

Člankov, ki se nadaljujejo, a smo jih navedli že v prejšnjih številkah, ne navajamo ponovno.

Uger: Ideja radne šole. (R. Šk., IV., 3.) — A. Haler: Jedna reformatorska pedagogija. — Giov. Gentile-a. (Gl. Pr. Dr., VII., 10.) — Dunić: Dijete i abnormalnost. (H. U., I./VII., 12-13/23-24.) — R. Šimek: Hledisko, Učebná látka, učebná metoda. (Kom. LV., 1.) — M. Skořepa: Pohlavní výchova (ki je moralna vzgoja). (Kom., LV., 1.) — Das Gegenwärtigerlebnis als pädagogischer Faktor. (N. B., 1927., 12.) — Freies Schaffen in der Montessori-Schule und in der Arbeitsschule. (N. B., 1927., 12.) — G. Lobe: Bildung des Zeissinns im arbeitsbetonten Unterricht. (A.-Sch., 1927., 11.) — A. Legrün: Die Grenzen der Schriftgestaltung auf dem Gebiete der Verkehrsschrift. (A.-Sch., 1927., 11.)

II. Iz šolskega dela:

Fr. Geberta: Rad likom. (R. Šk., IV., 3.) — K. Đ. Nikolić: Estetika kao zaseban predmet u našim srednjim školama. (Gl. Pr. Dr., VII., 9.) — M. Kaman: Primjenjena biologija u srednjoj školi. (Gl. Pr. Dr., VII., 10.) — B. I. Stojsavljević: Hemisko vaspitanje u srednjoj školi. (Gl. Pr. Dr., VII., 10.) — P. H...t: Pismene vježbe u osnovnoj školi. (H. U., I./VII., 12-13/23-24.) — I. Libíček: Metoda prvopočátečního vyučování čtení a psaní podle normálních slov. (Kom., LV., 1.) — Vl. Mazálek: Ruční práce výchovné na krajinské výstavě v Hranicích. (Kom. LV., 1.) — M. Vítková: Ukoly ženských ručních prací u domácích nauk v dnešní národní škole. (Kom., LV., 1.) — W. Steiger: Die Schmiege als ideales Hilfsmittel im Rechnen. (N. B., 1927., 12.) — Fr. Gansberg: Geschichtsunterricht im neuen Geist. (N. B., 1927., 12.) — W. Arndt: Vom Handpuppentheater. (N. B., 1927., 12.) — K. Mandel: Mehr Volkskunde in die Volksschule! (N. B., 1927., 12.) — B. Schmidt: Einfache Holzarbeiten für die Unterstufe. (A.-Sch., 1927., 11.) — R. Schütze: Werkarbeiten auf der Berliner Ausstellung »Das junge Deutschland«. (A.-Sch., 1927., 11.) — J. Eitel: Der herbstliche Apfelbaum im Buntpapierriß. (A.-Sch., 1927., 11.)

Arb.-Sch., 1927., 12. je posvečen ves zvezek priložnostnemu pouku o božiču, o čemer ne navajamo naslovov posebe.

III. Šolska organizacija:

Jov. P. Jovanović: Novi nastavni program za osnovnu školu. (Uč., VIII., 4.) — P. V. Brežnik: Medunarodni institut za umnu saradnju. (Gl. Pr. Dr., VII., 9.) — H. Siropolko: Školství v sovětské Ukrajině. (V. P., V., 10.) — K. Čondl: Psychologický výběr na škole měštánské. (Kom., LV., 1.) — G. Clasen: Zur Frage der Schul- und Jugendbühne. (A.-Sch., 1927., 11.) F.

NOVE PEDAGOŠKE KNJIGE.

Dr. I. Arnošt Bláha: Problemy lidové výchovy. — Její pojem, úkoly a předpoklady. — Vydál Masarykův lidovýchovní ústav v Praze. 1927.

Dasi je knjižica s svojim prikazovanjem o pojmu narodne vzgoje, o njenih nalogah in učestvovanju bolj teoretični prikaz socialnega filozofa, se nahajajo v tej teoriji tudi navodila za praktika v udejstvovanju pri narodni vzgoji.

Dr. Vladimir J. Spasitsch: Die Lehrerfrage in der neuen Schule. — Weimar. 1927.

Znano je, da more v novi šolski organizaciji uspešno delovati le učitelj, ki je preorientiral svoje naziranje o vzgoji in pouku. Ta knjižica predstavlja praktično navodilo za šolsko delo v novem vzgojnem duhu.

C. H. Becker: Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. — Leipzig. Quelle & Meyer. 1926.

Knjiga bazira na zahtevi potrebe visokošolske učiteljske izobrazbe, za kar se navaja kot najvažnejši razlog ustvarjenje enotnega šolstva, ki more brez visokošolske učiteljske izobrazbe ostati samo želja.

Dr. G. Lunk: Das Interesse. — I. B.: Historisch-kritischer Teil, S. 259., II. B.: Philosophisch-pädagogischer Teil, S. 279. — Leipzig. J. Klinkhardt. 1927.

Delo obsega zgodovino filozofije in pedagogike od početka do danes in oceno o posameznih dobah in idejah. Obsežna mono-

grafija je to, ki bo pedagog. zainteresovanec dobro služila. Priporočljivo je delo posebno za knjižnice pedagog. krožkov.

Ermenegildo Rompat: I principi della Scuola Rinnovata della Ghisolfia. — Milan. 1927.

»Scuola Rinnovata« — t. j. vzorna šola v milanskem predmestju Ghisolfu, osnovana l. 1927., ki ji je glavni namen, vsestransko pripraviti telesno in duševno zdravega otroka za življenje. O tej šoli in o načelih, na katerih je šola zasnovana, pripoveduje knjižica. F.

C. To in ono.

Frančev:

Boj za šolo v Nemčiji.

(Konec.)

II.

Poročila iz dobe kmalu po sprejetju zakona o osnovni šoli nam vedo povedati, da je ideja povoljno prodirala.¹ V širših krogih ne prenaglo, kar je umljivo spričo socialnih razlik: revolucija je pač zabrisala zunanje meje posameznih stanov, ni pa mogla zabrisati njihovega socialnega bistva. Oprilejo pa se je šole z navdušenjem učitelstvo in drž. šolska konferenca v l. 1920. je dala osnovne misli za notranjo izgraditev šolstva: v socialnem pogledu enotna šola, v didaktičnem delovna šola in v kulturnem občja šola — tako naj bi se razvijalo vse nemško šolstvo; kot občja šola zlasti v onem pravcu, kakor se je ta zasedrila v Hamburgu že pred vojno kot »Gemeinschaftsschule«, o kateri pravi W. Lamszus, da je »izločenje k celotnosti stremčih družabnih sil v pedagoški provinci«.²

Ali tradicija se ni dala zlomiti tako brzo in podpirala jo je različna dosedanja šolska zakonodaja, ki je ostala v posameznih deželah poleg zakona od 28. IV. 1920. in ki se marsikje ni dala spraviti v sklad ne z njim ne s tozadevnimi novimi ustanovnimi določili. Zato nam vzlic tem določilom, po katerih bi človek pričakoval enotnost vsaj že v ljudski šoli, kaže uradna statistika še za l. 1923. sledečo pisano sliko: Od 52.763 ljudskih šol v Nemčiji je 29.439 z

evang., 15.009 s katol., 207 z izrael. in 2169 z drugačnimi konfesijskim značajem, dočim je občin šol le 5939; konfesijskih šol niso imele le Saksonka, Badenska, Hamburg in Schaumburg-Lippe.¹

Ta slika nam pove tudi; od katere strani je bilo najbolj pričakovati odpora proti novi šolski orijentaciji in v katero smer se bo zasukal boj za občja šola in proti nji. Vidi se iz nje tudi, kako je po kompromisih v ustavi ostalo nerešeno baš vprašanje, ki mora izzvati kulturni boj prej ali slej, gotovo pa takrat, ko bo moral v smislu al. 2. člena 146. ustave dati drž. zakon smernice za deželno šolsko zakonodavstvo, t. j. v hipu, ko se pristopi k razpravi drž. šolskega zakona.

Optimisti so sicer smatrali, da je to vprašanje rešeno že s samo ustavo in da teh določil ni mogoče razlagati drugače, kakor da mora biti šolstvo le enotno in občje (simultana šola), ker le tako da je dano jamstvo za enotni in pravilni razvoj nemškega šolstva, kakor je to v duhu weimarske ustave. In tako piše n. pr. G. Wolff v že omenjenih poročilih: »Na tem (t. j. vprašanje verskega pouka) torišču ima osn. šola hvala Bogu lahko.« Kako preoptimistično pa je bilo tudi takrat to naziranje, in da so se nasprotniki preorijentacije nemškega šolstva v smislu weimarske ustave že takoj skrajja temeljito pripravljali na ta boj, naj nam iz množine takih in podobnih izjav povesta to dejstvo in pravec boja dve značilni: kot prva resolucija evang. roditeljskih zvez v Münchnu od 3. III. 1922., ki v 4 točkah odločno zahteva evang. konf. šolo, ki »edina jamči enotno, volji krščanskih staršev odgovarjajočo vzgojo«, in protestira proti temu, da bi se uvedla »po ovinku preko občje šole, ki postavlja verski pouk izven okvira ostalega šolskega obrata, brezverska kot normalna šola«;² kot druga naj nam posluži izjava kat. nadškofa dr. v. Flucka, ki jo je podal na drž. šol. konferenci imenom vsega nemškega episkopata in ki glasi: »Nadzorstvo nad šolo in učitelji je v splošnem stvar države, verski pouk v šolah, ki se mora po čl. 146. dajati v soglasju z načeli dotične verske družbe, pa pripada — brez škode za splošni, zunanji red zadevajoč zunanji nadzor — pod nadzorstvo cerkve, ki čuva nad tem, da se daje pouk po cerkvenem verskem in нравstvenem nauku in da se otroci navajajo na versko sodelovanje. Cerkev opravlja to nadzorstvo po organih, ki jih postavlja sama in jih država dopušča. Ta upravičeni vpliv cerkve na šolsko nad-

¹ Prim. v tem tudi G. Wolff »Grundschulfragen u. Grundschulgegner«, — Zickfeldt, Osterwieck-Harz, 1923.

² W. Lamszus »Die Begabungsschule« — Westermann, Braunschweig.

¹ Vierteljahrshäfte zur Statistik d. D. Reiches. 1923, IV.

² Cit. po dr. A. Rehm »Zum Kampf um d. Reichsschulgesetz«.

zorstvo se mora ugotoviti sporazumno med državo in cerkvijo.¹

To so v glavnem (da ne omenjamo vprašanja izdatkov za šolstvo, ki igra v tem čeprav važno, ipak bolj zunanjo vlogo) vprašanja, ki naj jih uredi drž. šol. zakonodaja; to je povdarjal tudi vladni poročevalec na seji drž. zbora dne 14. X. 1927., ko je bil predložen zbornici projekt verouč. šol. zakona, ko je dejal, da je treba z zakonom urediti »osebito nežna vprašanja konfesije in svetovnega naziranja«. Ta »osebito nežna vprašanja« so: ali obča, simultana ali veroizpovedna šola, vprašanje stališča verskega pouka (ali osrednji ali preprosti predmet), vprašanje poučevanja verouka (laični učitelji ali od cerkve postavljeni veroučitelji), cerkveno ali državno nadzorstvo verskega pouka in verskega sodelovanja. — Vladni predlog se je dotaknil vseh teh vprašanj, a dotaknil tako, da z njim niso bili zadovoljni ne zastopniki simultane šole, ki jo podčrta predlog premalo, niti zastopniki konfes. šole, češ da jemlje predlog cerkvi preveč pravic.

Svoje povsem lastno stališče je zavzelo nemško učiteljstvo: odločno se je izrazilo za občo šolo, ki je ne gleda raz ozko stališče kake evang. rodit. zveze v zgoraj omenjeni resoluciji, pač pa vidi v nji edino jamstvo za pravilni in uspešni razvoj nemškega šolstva. Raz to stališče pa je »Deutsch. Lehrerverein« kot centralna organizacija odklonila ta neizraziti in na vse strani kompromisni vladni zak. predlog in rekla: »Iz D. Lehrervereina govori ena volja proti temu narod razdvajajočemu načrtu; tako pa — kar tozadevni oglas posebej povdarja — nastopajo vse, tudi »konfesionalne učiteljske grupe« in »partijsko politična učiteljska društva«.²

Čeprav so nekatere napredne politične skupine podpirale to stremenje učiteljstva, je v prosvetnem odboru nemškega drž. zbora zmagala koncepcija skupin in organizacij, ki so hotele imeti ta »osebito nežna vprašanja« rešena v smislu svojih svetovnih nazorov. Jasno je, da se je moglo izvršiti to zopet le kompromisno; le da je to pot izpadel kompromis globoko v prilog konfesionalni šoli in simultano šolo naravnost le tolerira, v kolikor ta obstoja. Tako je drž. zborni odbor končno redigiral § 3 zak. sledeče: »Obča šola je načeloma odprta vsem ljud.-šol. obveznim otrokom. Učne in vzgojne naloge ljud. šole izpolnjuje na versko-nravni osnovi, brez ozira na posebnosti posameznih

veroizpovedi in svetovnih naziranj. V pouku in vzgoji je oživit iz krščanstva izrasle vrednote nemške narodne kulture.« Da je simultana šola dobila s to redakcijo gotovo pravec svetovnega naziranja v toliki meri, da je prestala biti čista simultana šola, je razvidno na prvi pogled; no, tudi taka je še premalo izrazita v odrejenem pravcu, zato jo je docela pokopal § 4., ki glasi: »Veroizpovedna šola se označuje po veroizpovedi šolarjev, ki jim je namenjena. Učne in vzgojne naloge ljudske šole izpolnjuje na evangelski, katoliški ali sploh v zaznamovanju označeni osnovi. Učne načrte ljudske šole, veljavne za vse šolske vrste, je prikroji posebnosti veroizpovedne šole. V šolskih knjigah je upoštevati potrebe veroizpovedne šole. Brez škode za čl. 136. odst. 4. in čl. 149. odst. 2. drž. ustave, je v šolskem življenju gojiti veroizpovedi lastne religiozne vaje in navade in upoštevati veroizpovedi lastne praznike in spominske dneve. Verouk je za vse razrede redni učni predmet.« —

Poročila govore, da so dani pogoji za sprejem vsebinsko neizpremenjenega besedila tudi v plenumu, in s tem bo tostvarna borba za šolo končana, ako ne bo obveljala zahteva učiteljstva, ki se je postavilo na stališče, da »ta načrt nikdar ne sme postati zakon.«¹

Kar mi kot neprizadeti objektivno lahko konstatiramo, je to, da zakon s takimi uredbami ne pomenja šolskega napredka; pri tem ne mislimo na kulturni boj, ki se na ta način pač ne bo manjšal, ker razmere ne bodo vodile v spravljenost in strpnost, marveč na to, da se je ponovno razrušil princip socialne solidarnosti, ki je imela vsekakor dobrega pospeševalca v duhovni enotnosti osnovne obče šole.

FILOZOFSKI SLOVAR.

(Sestavlja dr. Fr. Derganc.)

(Dalje.)

Isti trifazni ritem se ponavlja v našem času: po tezi spekulativnega idealizma (Fichte, Schelling, Hegel) je nastopila antiteza Marx-Haeckelovega materializma, iz obeh se razvija sodobna sinteza empiričnega ali kritičnega dualizma (ideorealizma). Novi preokret človeške miselnosti v idealistični smeri pospešuje zopet pojem nematerijalne, nevidne substance, posnet sedaj seveda iz moderne fizike in tehnike. Znanstveno misleč duh beleži nov triumf: fiktivni, hipotetični eter, izprva le postulat deduktivne spekulacije, se je obistinil (električni valovi, radio). Še danes ni noben prirodoslo-

¹ Cit. iz uradne »D. Reichsschulkonferenz«.

² Prim. »Allgem. d. Lehrerzeitung«, 1927., št. 42.

¹ Prim. »Allgem. d. Lehrerzeitung«, 1927., št. 50.

vec zaznal in videl etra, a vendar doživljamo vsak dan čudovite učinke njegove nevidne, skoro nematerijalne substance. Ta pozitivni, pred očmi vesoljnega ljudstva doseženi uspehi kar izživa analogijo nematerijalne in nevidne duhovne substance, da si ne po načinu češkega filozofa U. Kramara (Hipoteza duše, 1898), ki naravnost istoveti eter z duhovno substanco, uvaja eterno hipotezo v psihologijo in proglašajo duhovljeni eter za nositelja zavesti, za formativni in vzdrževalni princip organizma.

Historična in genetična psihologija pojasnjuje, zakaj se je gibal razvoj najlignega idealizma v napačni smeri in nujno vodil do avtomatičnih, sugestivnih in avtosugestivnih utvar. Izvaja tudi, kako so jih ljudstva potem sprejela in uvrstila v svojo dogmatično ideologijo, kako so se ob vojnem in trgovskem prometu narodov mešale in medsebojno prilagajale različne ideologije, kako so se obdržale samo one z lastno in močno organizacijo, kako so propale zlasti tiste, ki so računale preveč z materialnimi pogoji in zaupale laživedam astrologije, magije, aklimije in mistične psihologije ter se naslanjale na minljive politične in državne tvorbe (Perzija, Egipt).

Psihologija paganskega verstva izsleduje razne pojave, zlasti obredni formalizem bogoslužja, ki ga je puhli racionalizem smisel doslej kot izrodek otročje, vraževerne fantazije, njega nujnost utemeljuje iz izsledkov znanstvene psihologije ter razlaga vso pagansko čudežnost in nadprirodnost iz delovanja vsakdanjih in prirodnih psiholoških sposobnosti. V vrsti psiholoških strok pogrešamo še posebne psihologije kulturnih prehodov z navedbo vseh tistih idealnih in materialnih (političnih in ekonomskih) činiteljev, ki so sodelovali in odločevali v idejni borbi in tekmi prehoda. Med drugim že vemo, da je imel primitivni človek slab spomin in še slabšo logično abstraktivnost. Razvidnost se ni istočasno in enakomerno razvijala v vseh ljudeh, tako da so nastali različni spoznavni tipi in temperamenti. Racionalistični tip je zapazil prednosti in ugodnosti svojega popolnejšega dušnega ustroja, v boju za obstoj se je izkazal abstraktni razum za imenitno orodje in usposobil nositelja za voditelja tolpe. Kali etične sozvesti so začele komaj poganjati (med etične vrline se je prištevala laž, tatvina in umor), brezobzirno in brez vseh zavor jih je preraščala divja, mladostna individualistična emocija samoljubnega, slavo-, vlado- in blagohlepnega egoizma in gnala k izkoriščanju nižjega spoznavnega tipa, ki se je sam zavedal svoje slabosti in se prosto-voljno podrejal vodstvu, jačjega abstraktnega

ga razuma. Zgodaj je spoznal racionalist tudi sugestivnost močne volje in praktično prednost notranje intuicije, ki ne dopušča nobenega nadzorstva in nepoklicanega vmešavanja od zunaj. Primitivna delomrznost, nagon po uživanju in zabavi, dejavnost v smeri lajšega dela (lokavost in besedna dialektika), vsi ti momenti so pospeševali novi razvoj v smeri dogmatičnega in absolutističnega individualizma. Brez slutnje razvojnega principa je notranja intuicija nujno spočela apriorizem z mističnim ozadjem (Platonov idealizem). Enako važna je bila izprememba zunanjih pogojev, ki je naravnost izsilila napredek in preobrat razvidnosti. Vmislmo se samo v socialnokulturni milje primitivnega človeka. Vsa pozornost in dušna dejavnost se je osredotočevala v stvarni materiji: 1. v obrambi proti zverim, mrazu, boleznim in elementarnim neizgodbam; 2. v iskanju hrane in drugih materialnih potrebščin. Celo primitivni animizem je bil materialističen. Bogovi so bili najmogočnejši duhovi ali duše umrlih veljakov (kraljev ali herojev). Božanski in nižji duhovi so potrebovali tudi materialne hrane, ki so jo sprejemali v obliki žgavnih žrtev in daritev. Kakor leteče, uporno seme, zaneseno v tuj in neprijazni svet, tako je begal nomad po površini zemlje, nikjer se ni mogel ustaviti in ustaliti, pognati korenin. Šele z naselitvijo, nazemljitvijo in udomitvijo se je sprijaznila z zemljo nemirna emocija prirodnjaka. Začela se je organizacija in diferenciacija na zunaj v družbi, a tudi na znotraj v duhu in razvidnosti. Z napredkom civilizacije je dobila tudi razvidnost sredstev in prostega časa za razmah po individualistični metodi najlignega racionalizma.

Kljub vsem zavestnim in avtosugestivnim prevaram najlignega idealizma pa moramo biti pravični in priznati njegovo neminljivo historično zaslugo, da je odkril z notranjo intuicijo človeškega duha, posredno omogočil tudi razvoj naše znanstvene empirične psihologije, temeljne in izhodne znanosti vseh drugih znanstvenih strok. Kako mogočno je to odkritje prevzelo in navdušilo človeško zavest, posnamemo iz kulturnozgodovinskega dejstva, da je racionalistična metoda ravnala evropsko mišljenje ves stari in srednji vek. Najpravičnejše ga je ovrednotil grški genij s tem, da je zapisal na marmornatem pročelju prvega nacionalnega svetišča, delfskega proročišča, z žlatimi črkami opomin: Gnōthi seautón (spoznavaj samega sebe)! Izrekel je resnico, ki jo danes oznanja moderna psihoanaliza: prva človeška znanost bodi spoznavanje samega sebe, to se pravi, lastne duše, nje ustroja in dejavnosti. Enako podrobno in eksaktno, kakor smo doslej že spoznali z anatomijo, hi-

stologijo in fiziologijo vse celice in organe lastnega materialnega telesa. Potrebna je le izprememba stališča, da se ves sistem najvnege apriorizma obrne v pravo smer aposteriorizma, istovetnega našemu kritičnemu, sotrudnorazvojnemu empirizmu (intuitizmu) ali ideorealizmu, sintezi aposteriornega senzualizma in intelektualizma. Ako kje, velja posebno tukaj stara prislovica: *Tout comprendre, c'est tout pardonner* (vse razumeti, se pravi, vse odpustiti). Ne čudimo se več apriorističnim zablodam, ki so nujno potekle iz počasnega in nepopolnega razvoja duha. Se mi z vso kritično uvidnostjo se ne moremo iztrgati iz krempeljev nadmočne emocije, kako šele tedaj, ko je v splošnem priznanju gospodovala slepo in absolutno. Zato pa čutimo živo, kako se nahaja vsa naša duhoduševnost in statu nascendi, v svežem in kipečem toku nastoja in napredka. Primerjajmo samo Platonovo najvno psihologijo z izsledki moderne eksperimentalne psihologije!

Dasi tvori torej psihologija tudi temelj spoznavne kritike in praktična psihologija podlago etike, pedagogike in vsega socialnega sožitja, vendar ni mogoče podati zaradi tesno odmerjenega prostora izčrpne zgodovine psihologije. Omejiti se moramo samo na par vidikov, ki nam olajšajo umevanje nje razvoja, ter navesti par važnejših aktualnih problemov in označiti možno rešitev.

Metodična znanost se ne zadovoljuje s suhoparnim naštevanjem dejstev in prvin, ki jih je ugotovila metoda analitičnega opazovanja, kajti nobeno dejstvo, nobena prvina ne biva samostojno, iztrgana iz svoje celote. V začetku ni bila prvina, ampak celota, obsegajoča vse dele in njih odnošaje. Pa tudi psihogenetično se razvija spoznavanje v dveh fazah, najprej se razvidnost razširi in objame celoto, potem šele se zopet koncentrirana in jo analitično premosti od točke do točke. Kot nujno dopolnilo analitične metode zahteva torej znanost k celoti se vračajočo sintetično metodo. Sintetični in primerjajoči pregled celote ugotavlja medsebojne odnošaje delov, njih odnošaje k celoti in svojevrstna svojstva celote kot take. Telo, kemična spojina kaže drugo obliko in druga svojstva nego prvina.

Tako je tudi psihologija le del splošne znanosti. Znanost sama je zopet del splošne človeške telesne in duhoduševne dejavnosti. Vse te dejavnosti se nahajajo med seboj v vzročnih in funkcionalnih odnošajih in se v svojem razvoju tudi medsebojno pospešujejo ali ovirajo. Za bistvo spoznavne dejavnosti smo spoznali metodo,

način nje udejstvovanja. Kot jedro spoznavne kritike se je naposled izluščila metodika: 1. znanost o različnih metodah spoznavanja; 2. znanost o pravilni metodi spoznavanja, to je metoda empiričnega sotrudnorazvojnega opazovanja, empiričnega sotrudnorazvojnega razuma, zaznave in razvidnosti. Kriterij resnice je dejaven in metodičen. Kriterij in jamstvo resnice je empirična sotrudnorazvojna spoznavnost, sporazumna razvidnost. V spoznavnem predmetu (proizvodu) samem ni mogoče najti kriterija resnice. Predmetov zaznave, predstave in mitološke ustvare ne moremo samih ob sebi razločiti in določiti njih realne vrednosti. Ejdetična nazornost otrok in nešolane mase doživlja z enako resničnostjo zaznave, predstave in utvare.

V splošnem razvoju deli psihologija usodo s svojo materjo filozofijo, ki se izživlja v razvojnem ritmu mističizma, racionalizma in empirizma. Tako razlikujemo tudi mistično, racionalistično (spekulativno, metafizično) in empirično psihologijo.

V začetku je bila ljudska celota, ljudski kompleks. Individualna medsebojnost se je ustrojila po pritisku, po sili zunanje prirode, po razpoložnosti in dosegljivosti vitalnih potrebščin. Tako sta nastali dve temeljni ljudski gruči, agrarna (poljedelska) in nomadska (bojna, lovška, roparska), dalje mešani tolpi, agrarnotrgovska in nomadskotrgovska. Pod pritiskom zunanjih razmer, pozneje tudi notranje diferenciacije se je v vsaki razvila druga socialna struktura. Agrarni roj patriarhije, zadruga je ostvaril idejo kolaborativne demokratije. Medsebojna odnošajnost individuev se je avtomatično, brez nasilja regulirala po objektivnem duhu v obliki tradicije običajev in zakonov, po podzavestni sili vzgoje, navade in posnemanja. Le v izredni potrebi in samo za čas potrebe (razsodba ali obramba) je avtomatično izstopil po prirodnem, genetičnem principu določen voditelj (starešina, zbor starešin). Na tem patriarhalnem principu, na avtoriteti in spoštovanju roditeljev, na kultu umrlih roditeljev in prednikov je organizoval Konfucij za tisočletja in z najboljšim uspehom kitajsko državo. Dočim je ravnal poljedelsko gručo princip kolaboracije, se je menjavala struktura v nomadskobojnem kompleksu po principu borbe med osebo (individualizem) in občestvom (socializem). Bojni princip je Heraklit zmotno in enostransko iztrgal in posplošil, prezrši trajno in sovisno uspešnost demokratske kolaboracije, demokratskega sporazuma. (Dalje prih.)

Delovna šola. Čitajte! Delovna šola.

**Nobena učiteljska knjižnica in noben(a) učitelj(ica)
ne sme biti brez**

POPOTNIKA

Knjižničarji in učitelj(ice), izpopolnite svoje knjižnice s

POPOTNIKOM

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

Letnik 1917 ima med drugim sledečo aktualno vsebino:

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

Letnik 1924 ima med drugim sledečo aktualno vsebino:

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

Letnik 1925 ima med drugim sledečo vsebino:

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

Vsak letnik stane samo 20'— Din